

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE)
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Psicologia Escolar e Educacional e a Lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática



Psicologia Escolar e Educacional e a Lei nº 13.935/2019: compromisso com a educação democrática

..... VOLUME I

Belo Horizonte



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS



abrapee
Associação Brasileira
de Psicologia Escolar
e Educacional

© 2025, Conselho Regional de Psicologia Quarta Região

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Ilustração capa: Hélio de Lima

Revisão ortográfica e gramatical: Fator Gestão Ltda.

Projeto e edição gráfica: Fator Gestão Ltda.

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região- Minas Gerais

Rua Timbiras, 1.532, 6º e 11º andar, Lourdes

CEP: 30.140-061 – Belo Horizonte/MG

Telefone: 31 2138-6767

www.crpmg.org.br / crp04@crp04.org.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE

Rua R. Mirassol, 46- Vila Clementino, São Paulo – SP

CEP: 04044-010 – São Paulo/SP

Telefone: 11 96900-6678

www.abrapee.psc.br/abrapee@abrapee.psc.br

A DISTRIBUIÇÃO DESTA OBRA É GRATUITA, SENDO VEDADA SUA COMERCIALIZAÇÃO.

Obra em 4 Volumes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Documentação e Informação Halley Bessa – CDI/CRP04-MG

C755p Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Psicologia escolar e educacional e a lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática [recurso eletrônico] / Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG); Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). -- Belo Horizonte: CRP04-MG, 2025.

451p. : 1 PDF (Psicologia escolar e educacional e a lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática, v. 1)

Trabalhos apresentados no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, de 25 a 30 de julho de 2022, em Belo Horizonte.

Obra em 4 volumes

ISBN: 978-65-89729-16-7

1. Psicologia. 2. Psicologia Educacional. 3. Educação. I. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) II. Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE). III. Anache, Alexandra Ayach (org.). IV. Facci, Marilda Gonçalves Dias (org.). V. Barroco, Sonia Mari Shima (org.). VI. Título.

CDD: 370.15

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE)
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Organizadoras(es) do Volume I:

*Alexandra Ayach Anache
Marilda Gonçalves Dias Facci
Sonia Mari Shima Barroco*

Comitê Editorial do CRP04-MG:

*Ana Maria Prates da Silva e Silva
Flávia Santana da Silva
Isabella Cristina Barral Faria Lima
Liliane Cristina Martins
Márcio Rocha Damasceno
Nádia Pereira de Jesus
Níura Ferreira e Barbosa
Reinaldo da Silva Júnior*

**XVII Plenário do Conselho Regional
de Psicologia Quarta Região
(Gestão 2022-2025)**

DIRETORIA

*Suellen Ananda Fraga
Conselheira Diretora Presidenta*

*Liliane Cristina Martins
Conselheira Diretora Vice-presidenta*

*Elizabeth de Lacerda Barbosa
Conselheira Diretora Tesoureira*

*Paula Ângela de Figueiredo Paula
Conselheira Diretora Secretária*

**XVII Plenário do Conselho Regional
de Psicologia Quarta Região
(junho a setembro - 2025)**

DIRETORIA

*Ted Nobre Evangelista
Conselheiro Diretor Presidente*

*Lourdes Aparecida Machado
Conselheira Diretora Vice-presidenta*

*Cláudia Aline Carvalho Espósito
Conselheira Diretora Tesoureira*

*Marleide Marques de Castro
Conselheira Diretora Secretária*

CONSELHEIRAS(OS)

Alessandra Kelly Belmonte
Ana Maria Prates da Silva e Silva
Anderson Nazareno Matos
Caroline de Souza
Celso Francisco Tondin
Cláudia Aline Carvalho Esposito
Cristiane Santos de Souza Nogueira
Daniel Caldeira de Melo
Danty Dias Marchezane
Délcio Fernando Guimarães Pereira
Elizabeth de Lacerda Barbosa
Elza Maria Gonçalves Lobosque
Gab Almeida Moreira Lamounier
Gabrielly Dolores Rios da Cunha
Henrique Galhano Balieiro

Hudson Bruno Cares Carajá
Isabella Cristina Barral Faria Lima
João Henrique Borges Bento
Júnia Maria Campos Lara
Liliane Cristina Martins
Lorena Rodrigues de Sousa
Lourdes Aparecida Machado
Luís Henrique de Souza Cunha
Márcio Rocha Damasceno
Marleide Marques de Castro
Paula Ângela de Figueiredo Paula
Renata Ferreira Jardim de Miranda
Suellen Ananda Fraga
Ted Nobre Evangelista
Wellington Eustáquio Ribeiro

DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL - ABRAPEE

PERÍODO 2022-2024

Presidente Atual – Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – PR

Presidente Eleita – Dra. Sonia Mari Shima Barroco – PR

Presidente Anterior – Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas – SP

1º Secretário – Dr. Fauston Negreiros – DF

2ª Secretária – Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva – MG

1ª Tesoureira – Dra. Alacir Villa Valle Cruces – SP

2ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

CONSELHO FISCAL – Membros Efetivos:

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Tatiana Platzer do Amaral – SP

Conselheiro Fiscal Efetivo – Dr. Herculano Ricardo Campos – RN

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti – RO

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Janaína Cassiano Silva – GO

Conselheira Fiscal Efetiva – Ms. Renata Plácido Dipp – RS

Membros Suplentes:

Conselheira Fiscal Suplente – Alayde Maria Pinto Digiovanni – PR

Conselheira Fiscal Suplente – Mercedes Villa Cupolillo – RJ

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Viviane Prado Buiatti – MG

PERÍODO 2024-2026

Presidente Atual – Dra. Sonia Mari Shima Barroco – PR

Presidente Eleito – Dr. Fauston Negreiros – DF

Presidente Anterior – Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – PR

1º Secretário – Dra. Janaína Cassiano Silva – GO

2ª Secretária – Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva – MG

1ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

2ª Tesoureira – Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro – SP

CONSELHO FISCAL – Membros Efetivos:

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Alayde Maria Pinto Digiovanni – PR

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas – SP

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Tatiana Platzer do Amaral – SP

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Viviane Prado Buiatti – MG

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Renata Plácido Dipp – RS

Membros Suplentes:

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Marcela Cristina de Moraes – MG

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Luanna Freitas Johnson – RO

Conselheira Fiscal Suplente – Ms. Carolina Martins Moraes da Rocha – SP

Sumário

APRESENTAÇÃO GERAL 09

Diretoria da ABRAPEE

APRESENTAÇÃO DO VOLUME I 12

Alexandra Ayach Anache, Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia Mari Shima Barroco

PREFÁCIO 16

Stela Maris Bretas Souza

PARTE 1 **PSICOLOGIA ESCOLAR, INCLUSÃO E PANDEMIA: EM DEFESA DE** **UMA BOA EDUCAÇÃO PARA TODAS AS PESSOAS**

PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI Nº 13.935 / 2019 21

Sandra Carla Pereira de Lima França

(RE)CRIANDO LAÇOS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO BÁSICO 45

Felipe Almondes Silva, Dara Eugênia de Lima Silva, Janaina Oliveira Rocha

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL 69

Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

95

Vânia Aparecida Calado, Alécia Thamy Gomes De Oliveira,
Luz Clarita Silva De Almeida, Adriana Silva Da Cruz

FORMAÇÃO COM PROFESSORES SOBRE AUTISMO, INCLUSÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA PANDEMIA DE COVID-19

117

Helena Terlizzi Silvestrin, Paula Ferreira de Gouvêa Tobias

NARRATIVAS EM MOVIMENTO: DESAFIOS E ENCANTAMENTOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

143

Luciana M. de Azevedo Moeller, Cynthia Castiel Menda, Ana Carolina Coelho,
Fabiani Ortiz Portella

PARA ALÉM DOS MUROS VIRTUAIS: UMA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM CONTEXTO PANDÊMICO

159

Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira, Mônica Cintrão França Ribeiro

RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORAS E EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

175

Isadora Nascimento De Oliveira, Cirlei Evangelista Silva

QUANDO ALGUÉM MUITO ESPECIAL FOI EMBORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUTO PANDÊMICO NAS ESCOLAS

200

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior, Alberto Manuel Quintana

PARTE 2

PSICOLOGIA ESCOLAR: TEORIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS

“ESCOLA É LUGAR DE ERRAR”: UMA ANÁLISE DAS LÓGICAS NEOLIBERAIS DO DESEMPENHO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

218

Giovanna Mandarino de Sousa, Giuliana Volfzon Mordente

CONSIDERAÇÕES DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO PREVENTIVA À VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

235

Iara da Silva Freitas, Márcia Helena da Silva Melo

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS PARA A INFÂNCIA: PRÁTICAS E ENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

258

Camila Turati Pessoa, Cláudia Silva de Souza,
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Klênio Antônio Sousa

ENSINO REMOTO E ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA: REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES

284

Marta Rodrigues dos Santos, Silvana Maia Borges,
Vinicius Cardoso Pasqualin, Taís Fim Alberti

SAÚDE MENTAL E ACESSO A EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

310

Alisson Rego Silva, Thereza Raquel Fernandes,
Anny Karoline Neves Queiroz, Carla Silva Fiaes

VIVÊNCIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

333

Tania Helena Monteiro Andrade, Taís Fim Alberti

REFLEXÕES SOBRE A ESCUTA E O PROTAGONISMO
DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

356

Maria Fernanda Soledade Hennemann, Cristiane Burin, Fabiani Ortiz Portella

EXPRESSÕES DO DESENHO-ESTÓRIA NO CONTEXTO
DA ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

373

Eliana Costa Prates

LITERATURA, CINEMA E ADOLESCÊNCIA:
INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA ESCOLAR

388

Rayra Santos de Souza, Gabrieli Nieman Mello

AGENDA PARA AMÉRICA LATINA E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
QUANDO A CULPA NÃO É DA PANDEMIA

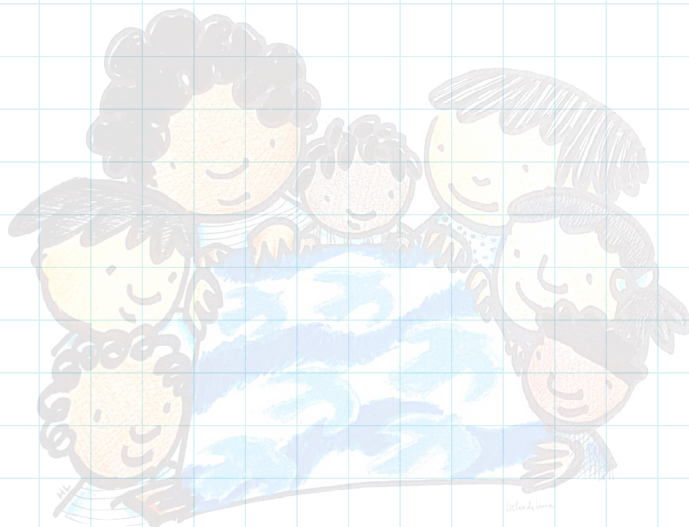
405

Sonia Mari Shima Barroco, Neide da Silveira Duarte de Matos, Alayde Maria Pinto Digiovanni

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

436

Apresentação Geral



O conjunto das produções científicas apresentadas no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional está organizado em quatro volumes, contemplando os seguintes 26 eixos temáticos: Atuação em Psicologia Escolar e Educacional; Avaliação e Medidas no Contexto Escolar; Educação e Direitos Humanos; Educação Especial e Inclusão; Educação Superior; Família e processos educativos; Formação de Professoras(es); Formação da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional; Fracasso Escolar e Exclusão; História da Psicologia Escolar e Educacional; Escolarização, Leitura e Escrita; Medicalização da Sociedade e da Educação; Orientação Profissional; Pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional; Políticas Públicas e Educação; Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Educação e relações étnico raciais; Ações educativas com imigrantes e refugiados; Psicologia Escolar, Relações de Gênero e Diversidade Sexual; Psicologia Escolar e Educacional em Tempos de Pandemia; e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Estes trabalhos têm como referência a Lei n.º 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, que está em processo de regulamentação nos estados e municípios brasileiros, e poderá subsidiar a atividade das(os) profissionais no campo da Educação, na perspectiva da transversalidade e interseccionalidade, uma vez que aborda, em conferências, simpósios, mesas redondas, comunicações orais e na partilha de experiências, o compromisso com a construção de uma sociedade democrática.

Os capítulos destes volumes tiveram como objetivos apresentar e instigar discussões coletivas para auxiliar as(os) profissionais no enfrentamento dos desafios encontrados no fazer cotidiano,

reflexões e proposições sobre as propostas de Políticas Públicas voltadas às áreas de Psicologia e Educação, sobretudo, porque atravessamos as agruras da crise decorrente da pandemia de Covid-19 e, notadamente, pelo modo como ela foi conduzida no Brasil, em que a educação, a ciência e a universidade pública foram muito aviltadas.

A produção científica e as experiências profissionais compartilhadas nesses volumes representam um ato político de resistência e valorização do conhecimento científico. Elas destacam a importância da ciência, da educação e da Psicologia Escolar e Educacional como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Assim, os distintos temas pertinentes à área e suas múltiplas interfaces possibilitam que pesquisadoras(es), profissionais e estudantes discutam e reflitam sobre os caminhos das políticas educacionais diante dos inúmeros desafios decorrentes da desigualdade social.

Portanto, a(o) leitor(a) poderá se valer de um panorama representativo da diversidade da Psicologia Escolar e Educacional e suas múltiplas possibilidades de atuação no campo educativo, em contextos sociais, políticos e científicos.

“O presente é tão grande, não nos afastemos.
[...] vamos de mãos dadas.”

Carlos Drummond de Andrade

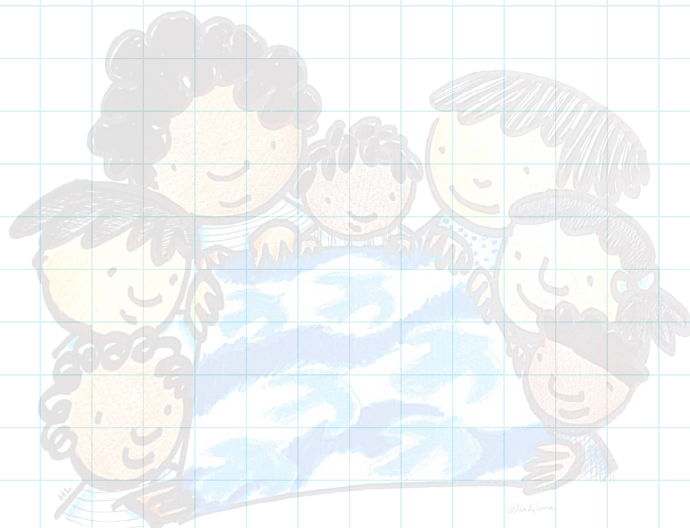
Diretoria ABRAPEE

Gestão 2022-2024

Apresentação

Volume I

Alexandra Ayach Anache
Marilda Gonçalves Dias Facci
Sonia Mari Shima Barroco



O presente volume reúne textos que explicitam uma situação inédita vivenciada, a pandemia da Covid-19, que teve seus momentos mais críticos nos anos de 2020 e 2021. Lembra-se que em 31/12/19, a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi alertada sobre vários casos de pneumonia na China. Em 07/01/20, autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus que, em 11/02/20, recebeu o nome de SARS-CoV-2. Em 11/03/20, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, pela abrangência geográfica mundial da doença e, como se viu, gerou grande trauma ante seu índice de complicações à saúde física e mental e à letalidade.

A pandemia impôs à sociedade grandes e diferentes desafios, indo desde o diagnóstico, a criação de vacinas, protocolos de atendimento e de medidas sanitárias que impactaram a econômica mundial e as relações sociais como um todo. Lembra-se que a pandemia foi atravessada não somente pelo desconhecimento a respeito do novo coronavírus, mas também pelo viés ideológico que levou à produção e divulgação de *fake news*. A vinculação desta séria doença a posicionamentos fundamentados por estas concepções, resultou em práticas criminosas baseadas no descrédito na ciência. Não por acaso, travou-se uma grande batalha de informação e contrainformação, quando pesquisadores, professores e formadores das mais diversas áreas, dentre elas a Psicologia Escolar, precisaram recorrer a publicações e publicações continuamente e em tempo recorde, diante do drama que se vivenciava. No Brasil, como atesta o Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado (<https://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=2441&tp=4>), essa negação assumiu uma direção preocupante e inaceitável.

Em 05/05/23, “[...] a Organização Mundial da Saúde (OMS) da ONU declarou com grande esperança, o fim da Covid-19 como uma emergência de saúde pública”. Segundo a OMS, naquela data computavam-se 6,9 milhões de vítimas oficiais, mas houve morte de “pelo menos 20 milhões” de pessoas no mundo (<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>). Estima-se que 705.494 pessoas foram a óbito no Brasil até 15/09/23, conforme site governamental (<https://covid.saude.gov.br/>).

Essa esperança na garantia do direito à vida para todas as pessoas, de todos os povos e nações, pode ser observada no campo da prática escolar, que teve que ser revista nos momentos de distanciamento social, e no âmbito da produção acadêmico-científica da Psicologia Escolar. No presente volume da coletânea apresentamos textos que recuperam as práticas instituídas, teorizam a respeito, retomam e adensam os fundamentos éticos e os aspectos metodológicos, lançando indagações, reflexões e proposições sobre alternativas necessárias e/ou possíveis doravante.

O Volume I está dividido em duas partes: *Psicologia escolar, inclusão e pandemia: em defesa da boa educação para todas as pessoas*; e *Psicologia escolar: teorizações e proposições educativas*. Como podemos observar pelos textos nele contidos, a pandemia e as alternativas assumidas no campo da educação escolar são retomadas, bem como as defesas feitas pela perspectiva crítica assumida pela ABRAPEE, que se mostraram tão essenciais naqueles dois anos críticos, como têm sido há décadas atrás e continuarão sendo nesse momento de implementação da Lei nº 13.935/2019.

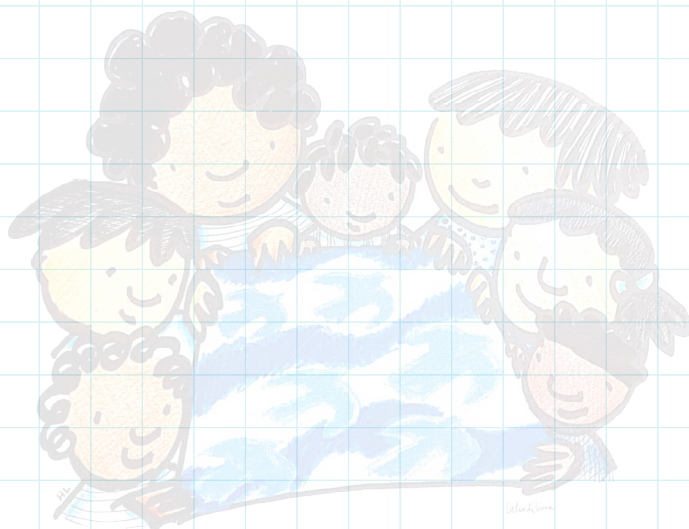
Essa lei prevê a presença de profissionais da psicologia e do serviço social nas redes públicas de ensino, compondo equipes multiprofissionais. Para tanto, é preciso recuperar ou *recriar os laços entre psicologia e educação* – o que precisa ocorrer desde as políticas públicas, os estágios curriculares, as ações de formação de profissionais que atuam na educação, as elaborações teóricas sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano para subsidiar a Educação Básica e a Educação Superior, abrangendo a periodização desde a primeira infância até a pós-graduação *stricto sensu*.

Temos observado o quanto esta área do conhecimento e de atuação profissional pode colaborar para que a lei citada possa contribuir para os enfrentamentos ao fracasso escolar e às queixas que são produzidas, por um viés que não seja o de aceitar o sofrimento como demandas individuais e que geram, conseqüentemente, a prática de medicalizar profissionais e estudantes, mas de promover o desenvolvimento de todos os sujeitos – crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiências ou necessidades educacionais especiais.

O enfrentamento da patologização dos fenômenos sócio-históricos precisa ser reafirmado considerando-se a sociedade traumatizada pela pandemia, pelo avanço da barbárie – notada pelo desprezo ao conhecimento e à ciência, pela adoção da violência física e psicológica, pela prática do racismo e do preconceito de modo geral, e neste Volume encontramos elementos para tanto. Contribuir com a educação nos âmbitos local, regional, nacional, bem como da América Latina e do mundo, é fundamental quando se assume a constituição social dos sujeitos e se mira a emancipação dos mesmos.

Boa leitura!

Prefácio



Esta publicação é resultante dos trabalhos apresentados no XV CONPE/2022- CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, que aconteceu em Belo Horizonte, no formato síncrono. Na época deste evento, eu estava na coordenação colegiada da representação de Minas Gerais, junto à ABRAPEE, e na comissão organizadora. Assim, ao receber o convite para elaborar o preâmbulo deste livro, não poderia deixar de me emocionar, pois a Psicologia Escolar faz parte da minha trajetória profissional. E desde já agradeço!

Gostaria de iniciar lembrando que o período, entre o XIV e XV CONPE, foi marcado pela aprovação da Lei nº13.935/19, que trata da inserção de psicólogas e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais da rede de educação básica, luta de quase 20 anos da categoria. Além disso, foi um período atravessado por uma pandemia, na qual tivemos que reinventar modos de fazer e conviver, e a Psicologia Escolar não estava fora deste cenário.

A primeira parte do livro intitulada **Psicologia escolar, inclusão e pandemia: em defesa da boa educação para todas as pessoas**, envolve temáticas relacionadas à Lei nº 13.935/19 e o contexto pandêmico, suas repercussões no cotidiano e o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar na busca de ações transformadoras que promovam a saúde e bem-estar das pessoas envolvidas. Com fundamentação na psicologia escolar crítica, os capítulos abrangem, ainda, um viés não-medicalizante e não-patologizante. Passando pela educação infantil até o ensino superior, os textos estão permeados de conteúdos como formação continuada, dificuldades de aprendizagem, intervenção, acolhimento, reflexões, inclusão, luto, enfrentamento e resiliência.

Na segunda parte do livro, chamada de **Psicologia escolar: teorizações e proposições educativas**, os capítulos referenciando-se à Psicologia Escolar, numa perspectiva da educação democrática e da teoria histórico-cultural, discorrem sobre como o neoliberalismo e os marcadores sociais provocam adoecimentos e dificuldades no processo ensino-aprendizagem, sejam de crianças, adolescentes e/ou de professoras(es). Na busca de romper com este quadro e de propor intervenções que contribuam para a saúde mental, as(os) autoras(es) trazem reflexões e relatos sobre intervenções diversas, as quais utilizam a escuta como ferramenta fundamental, independentemente da variedade de instrumentais metodológicos. Através das ações desenvolvidas elas(es) propiciam a expressão das subjetividades das pessoas, ressignificando experiências dolorosas e promovendo saúde mental.

A Lei nº 13.935/19 e a pandemia percorrem muitos dos trabalhos, trazendo para a discussão o desafio que é lidar com o novo, com situações para as quais não havia conhecimento prévio. No entanto, este desafio é explorado nos textos como uma válvula propulsora, na qual faz gerar movimentos na busca do que se acredita ser uma Psicologia Escolar comprometida ética e socialmente com a população, nos seus mais variados contextos educativos.

Assim, diante do exposto, esta publicação oferece aos leitores, uma rica oportunidade de conhecer e aprender sobre a Psicologia Escolar, teoria e prática, de suas propostas de atuação e intervenção. E para os que já têm familiaridade com esta área da Psicologia, os textos contribuem para instigar e retroalimentar o fazer, enquanto Psicólogas(os) escolares.

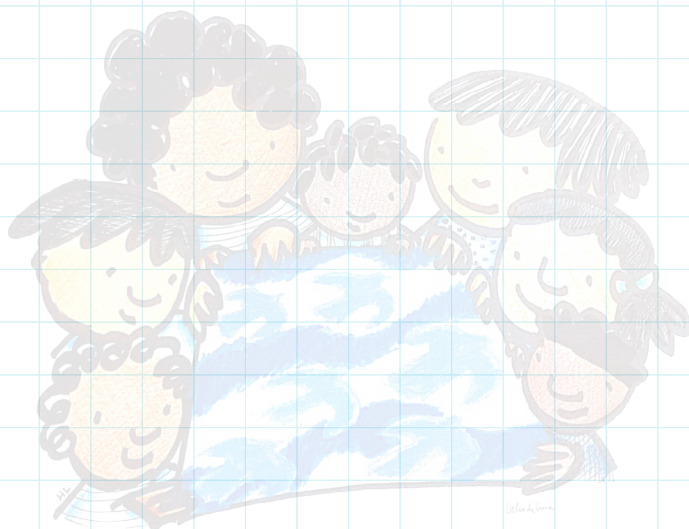
Por fim, espero que este livro possa ser um elo entre o meio acadêmico e a sociedade, bem como entre a pesquisa, a aplicação e a difusão do conhecimento.

Ipatinga, 03 de setembro de 2023.

Stela Maris Bretas Souza

Parte I

PSICOLOGIA ESCOLAR,
INCLUSÃO E PANDEMIA:
EM DEFESA DE UMA BOA
EDUCAÇÃO PARA TODAS AS
PESSOAS





CAPÍTULO 1

PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI Nº 13.935/2019

Sandra Carla Pereira de Lima França

1. PROBLEMÁTICA ESTUDADA

A realidade escolar apresenta demandas que vão além do processo de ensino-aprendizagem. Em sua dinâmica, a violência, a relação professor-aluno e os conflitos familiares são exemplos de situações que perpassam e afetam o seu contexto, gerando um conjunto de demandas que requerem intervenções profissionais com leitura ampla e crítica da realidade e que contemplem, em suas propostas de trabalho, a complexidade do cotidiano escolar. E para além desses aspectos, é importante também considerar, nesta reflexão, as demandas da comunidade interna e externa da escola e que são profundamente pertinentes às intervenções profissionais, no sentido de contribuir com a dinâmica escolar. São dimensões determinantes e que permitem que as ações profissionais avancem para além do cotidiano escolar em sua dinâmica interna, ou seja, para além de um trabalho focado nos estudantes, nas situações vivenciadas por estes como as citadas acima, alcançando assim um ambiente de análise e atuação mais abrangente e eficaz.

É sobre esse enfoque e com base nos aspectos estruturais e conjunturais da educação brasileira, com sua histórica desigualdade de acesso e atendimento precário enquanto direito, que o estudo delimitou sua proposta na busca em compreender de que modo o Serviço Social e a Psicologia podem responder às demandas que emergem no espaço escolar contemporâneo. Em seu desenvolvimento, a investigação permitiu uma análise da educação enquanto campo de atuação profissional de dimensão interdisciplinar. E com base nesse pressuposto buscou-se discutir as demandas de caráter psicossocial na escola, considerando que, embora não caiba compreender o social e psicológico como

sendo aspectos isolados, mas como elementos constitutivos que, mesmo reunindo uma gama de influências de um conjunto de outros determinantes como o âmbito histórico, político e cultural, contemplam e revelam, no cotidiano, as expressões centrais das necessidades, comportamentos e sonhos dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento e em suas relações e formas de existir. Ou seja, é um campo de atuação que requer, de maneira urgente, intervenções que considerem que na escola, no que diz respeito as suas relações e vivências, perpassam aspectos significativos no âmbito social e psicológico que precisam ser discutidos e considerados como tais no trabalho profissional neste campo.

É a partir dessa leitura, associada à experiência no projeto de extensão e a realidade da educação na pandemia, que a discussão sobre a inserção e atuação dos profissionais de Psicologia e de Serviço Social na escola teve como ênfase a contribuição destes frente às demandas psicossociais e ao trabalho interdisciplinar no campo escolar, tendo, a partir de 12 de dezembro de 2019, um respaldo legal, através da aprovação da Lei nº 13.935. A referida Lei trata da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social aos estudantes da rede pública de Educação Básica para contribuir com as demandas da escola e, em uma instância mais ampla, com a Política de Educação. Sua aprovação foi resultado da luta das categorias de Psicologia e Serviço Social desde 2000, ou seja, envolve um período de quase duas décadas de defesa e luta pela inserção de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica. Em sua proposta e luta por aprovação a Lei mostra a compreensão de que essas áreas profissionais em suas específicas naturezas, processos formativos e formas de intervenção tem vínculos importantes com

a Educação e, portanto, podem promover contribuições também importantes com as demandas educacionais.

Conforme preconizado no Art. 225 da Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394) de 1996, a educação é um direito do cidadão brasileiro e um dever do Estado. Todavia, a efetivação desse direito encontra entraves históricos evidenciados na desigualdade social que determina as precárias condições de vida de alguns segmentos populacionais no Brasil, aos quais esse e outros direitos sociais básicos são, muitas vezes, negados. Férriz e Martins, enquanto pesquisadoras da área de Serviço Social na Educação que apresentam expressivas contribuições para essa discussão, afirmam que “O sistema educacional brasileiro é excludente em todos os níveis de ensino [...]” (Férriz; Martins, 2020, p. 50) e, ainda, asseguram, quanto à atuação do Serviço Social, que “É notório que essa situação incide no exercício profissional dos assistentes sociais que atuam na política de educação [...]” (Férriz; Martins, 2020, p. 41). Neste sentido, essas pesquisadoras, em conjunto com o pesquisador Almeida (2020), que também oferece significativas contribuições para o avanço do debate, afirmam que “conhecer, interpretar como tem se dado a inserção de assistentes sociais na política de educação e, especialmente, na educação básica, representa um desafio necessário [...]” (Férriz; Martins; Almeida, 2020, p. 15).

Considerando a discussão da “interdisciplinaridade” e o recorte específico da perspectiva de aproximação entre os campos profissionais em questão, é possível verificar em Guzzo (2008), através da sua análise no campo da psicologia nas instituições escolares e educacionais, por exemplo, aspectos que envolvem perspectivas

de ordem social e econômica. A compreensão de Guzzo (2008) corresponde à leitura do capitalismo como sistema econômico que determina a qualidade das relações sociais, com profundos impactos na produção e distribuição da riqueza e do conhecimento e, ainda, na produção da miséria e da desigualdade social e, portanto, na formulação das políticas sociais frente aos direitos como a educação. Afirma, ainda, que “Sem um conhecimento profundo e fundado na realidade, qualquer intervenção resultará na manutenção do estado das coisas [...]” (Guzzo, 2008, p. 59), ou ainda, “[...] que pouco adianta uma ação que não leve em conta o contexto político e social [...]” (Guzzo, 2008, p. 59). Esse entendimento alcança diretamente o campo teórico-metodológico e o exercício profissional do Serviço Social, ampliando as possibilidades de um diálogo com o profissional de Psicologia, tendo como base o mesmo contexto de intervenção, diante da desafiadora realidade social do campo educacional.

Essa é, portanto, a problemática da discussão, tecida nas reflexões já desenvolvidas sobre o tema e, sobretudo, na direção de contribuir com a ampliação do debate sobre o diálogo entre as áreas profissionais em questão, uma vez que as experiências já construídas em outros espaços e a trajetória de luta na busca de um respaldo legal para um exercício profissional que se mostrou fecundo, requerem o avanço e amadurecimento desse diálogo. Para o processo de inserção desses profissionais na escola é fundamental um olhar atento sobre as consequências devastadoras sofridas pela Educação no Brasil na contemporaneidade e que exigem a construção de ações efetivas e eficazes diante de suas históricas e desafiadoras demandas.

É a partir dessa realidade, associada à experiência no projeto de extensão e considerando que a dinâmica escolar é afetada por aspectos de âmbito social e psicológico, que o objeto de pesquisa foi delimitado na tese. Tomando como campo o projeto de extensão realizado, buscou-se a compreender de que modo a atuação dos profissionais de Serviço Social e Psicologia podem contribuir para fazer face às demandas psicossociais? Ou dito de outra forma: De que modo a atuação de assistentes sociais e psicólogos pode contribuir para dar suporte às demandas psicossociais no campo escolar? Há nesse encontro um trabalho “interdisciplinar”?

Destaca-se que a indagação da perspectiva interdisciplinar de intervenção perpassa o enfoque deste estudo. Inclusive, é possível que pareça estranho ao leitor “colocar” o termo entre aspas. Entretanto, objetivando dirimir a estranheza, é preciso esclarecer que o ‘entre aspas’ no termo de “interdisciplinaridade”, serviu para indicar que o seu conceito ainda se encontra muito pouco trabalhado teoricamente no campo das ciências humano sociais, ainda que o vocábulo seja corrente em diversas discussões, propostas de intervenção e atividades.

É importante observar, ainda, que para um exercício de dimensão psicossocial esses profissionais precisam dialogar e que a abertura ao diálogo – enfoque que buscamos refletir e defender em nossa discussão – é fundamental à intervenção.

2. PROCEDIMENTOS

A partir da proposta de buscar compreender de que modo a Psicologia e o Serviço Social podem responder às demandas psicossociais que emergem na escola, o objetivo geral do estudo consistiu em compreender como o psicólogo e o assistente social contribuem no enfrentamento das demandas psicossociais nas escolas; e os objetivos específicos foram: identificar as demandas psicossociais da Escola Liceu de Artes e Ofícios; mapear a ação profissional do assistente social e do psicólogo e suas contribuições às demandas na Escola Liceu de Artes e Ofícios; e investigar se a atuação interdisciplinar do assistente social e psicólogo contribui com respostas às demandas psicossociais.

Enquanto a abordagem qualitativa foi necessária, inicialmente, a realização de uma pesquisa bibliográfica. Também se fez necessário a utilização de um método de análise que possibilitasse uma leitura ampla da realidade dos participantes. Para tanto, o seu desenvolvimento apoiou-se no método cartográfico caracterizado por se constituir enquanto “[...] plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida” (Kastrup; Passos, 2014, p. 8). Ou seja, parte do pressuposto que a realidade não está dada, mas é construída no processo de pesquisa, visto que “[...] o ato de conhecer é criador da realidade [...]” (Kastrup; Passos, 2014, p. 16), pois “pesquisadores e pesquisados estão mergulhados na experiência” (Kastrup; Passos, 2014, p. 8).

Esse método não considera a experiência como uma vivência ou fato transcorrido, cujo processo a pesquisa irá conhecer através do levantamento de dados para posterior análise. A cartografia não

se pauta no conhecido procedimento de coleta e análise de dados ou informações de um mundo supostamente dado, mas se ancora em uma compreensão da cognição inventiva, respondendo pela criação/transformação da experiência. Conhecer para a cartografia já é agir. Nessa perspectiva, são construídas pistas como forma de efetivar a validade da investigação, ou seja, a realidade é construída e não coletada, no sentido de que há um movimento intrínseco ao processo, uma relação de afetação do pesquisador com o campo e com os pesquisados, que promove uma permanente construção de significados junto à realidade pesquisada, pois ela não busca revelar o sentido, mas sim multiplicar os possíveis sentidos.

[...] o método cartográfico se apresenta como uma forma fluída, cujo contorno figural é apenas suficiente para certo reconhecimento e distinção em relação a outras concepções de pesquisa, mas insuficiente para incluí-lo entre as formas fechadas dos modelos metodológicos orientados pelos pressupostos da representação. (Kastrup; Passos, 2014, p. 9)

Ressaltamos, ainda, que a cartografia implica na necessidade de se considerar a realidade do pesquisador e não o seu conhecimento, pois a sua realidade determinará a forma como identifica o campo de pesquisa e o analisa, assumindo um caráter de transversalidade como diretriz metodológica.

Nesta perspectiva, inserimos na discussão da natureza do método cartográfico, o que defende Severino (2000) quanto aos métodos, ao afirmar que estes são “procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos

adequados” (Severino, 2000, p. 162). Assim, na pesquisa cartográfica, é possível a utilização de diversos instrumentos de pesquisa.

A perspectiva histórico-crítica de análise, como referencial do Serviço Social e da Psicologia Escolar e Educacional, conduziu a reflexão sobre a atuação conjunta das profissões no espaço escolar, visto que tal perspectiva permite compreender e analisar a atuação profissional em seu fundamento, estrutura e movimento. Deste modo, a realidade escolar, com ênfase em suas demandas psicossociais, enquanto fenômeno central investigado, abrangeu as vivências e relações estabelecidas no cotidiano da escola no âmbito da gestão, do corpo funcional e dos executores de atividades sociais do Liceu e, ainda, dos participantes do projeto de extensão Educação e Cidadania, o qual, no contexto do estudo, se constituiu como o ponto de partida para a aproximação e reflexão da referida realidade.

Nessa dinâmica, a pesquisa de campo delimitou um conjunto de sujeitos participantes da pesquisa, dentre os quais serão abordadas aqui duas psicólogas (uma do quadro funcional da escola e a outra vinculada a um projeto social executado na escola), duas assistentes sociais (ambas vinculadas a um projeto social executado na escola) e duas professoras da escola. Foram realizadas entrevistas narrativas, como forma de desenvolver relatos referentes às demandas psicossociais e, assim, em uma abordagem qualitativa, contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa.

É com base nessa perspectiva que delimitamos a seguinte questão como pergunta disparadora: Em sua experiência de que modo o Serviço Social e a Psicologia podem se inserir no cotidiano

escolar? e, de acordo com a proposta das entrevistas narrativas, foi priorizado a espontaneidade dos questionamentos e as respostas que permitiam trazer à tona as experiências profissionais dos entrevistados no campo educacional e, sobretudo, que contribuíssem com o conteúdo da pesquisa.

A narrativa se caracteriza enquanto conjunto de fundamentações teórico-metodológicas que reconhece a elaboração de narrativas como uma forma de organizar a realidade, de dar coerência à vivência. Trata-se de uma forma, dentre outras, que o discurso pode assumir para a construção de sentidos sobre os acontecimentos. É uma forma de conhecer a realidade, de como o indivíduo atribui significado à sua experiência. É falar do que acontece. É, portanto, um “[...] método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência verbal de proposições com a sequência de eventos que de fato ocorreu” (Labov; Waletzky, 1967 apud Vieira, 2001). Ou, ainda, um meio particular de compreender a vida, podendo um mesmo acontecimento ser contado de diferentes formas por diferentes indivíduos.

Para Ricouer (1994), a narrativa diz respeito a uma forma privilegiada de representação do tempo, ou seja, uma ordenação complexa e cronológica que corresponde a uma representação linear deste. Para ele, estudar a narrativa significa estudar a maneira como os indivíduos vivenciam e representam o tempo e, também, como os indivíduos vivenciam e significam a própria vida. Nesta perspectiva, a narrativa não é uma mera transmissão da experiência, mas uma construção da experiência, a partir de um discurso contextualizado que vai assumindo sentido. Também não é uma forma de alcançar a verdade, mas de se aproximar desta. Tem caráter transitório e

aberto, pois na medida em que o fato é narrado a experiência vai sendo construída.

Para examinar a narrativa é preciso contemplar as práticas discursivas e seus contextos culturais, o que pressupõe a interpretação. Assim, a narrativa não é organizar cronologicamente a experiência, mas ordenar os fatos e construir sentidos neste processo, embora para o seu funcionamento “[...] é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica” (Vieira, 2001, p. 601).

Quanto ao fato da utilização da narrativa em um processo de pesquisa, Bosi (2003), defende que a narrativa é o principal elo entre quem tem o que contar e aquele que se interessa por sua história, por suas memórias. As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes e como procedimento para a sua realização foi-lhes apresentado o projeto de pesquisa e solicitada a assinatura do TCLE (Termo de Livre Consentimento e Esclarecido).

2.1 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS COM OS PROFISSIONAIS

Conforme já indicado, foram entrevistadas 4 (quatro) profissionais, sendo 2 (duas) assistentes sociais e 2 (duas) psicólogas. A condução da entrevista foi baseada na pergunta disparadora: “Em sua experiência de que modo o Serviço Social e a Psicologia devem se inserir no espaço escolar?”, tais analisadores foram assim delimitados: (1) Trajetória na educação e no Liceu de Artes e Ofícios / Demandas psicossociais; (2) Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar / “Interdisciplinaridade”; (3) Aproximações e especificidades do Serviço Social e da Psicologia.

Para um recorte específico do enfoque proposto, será abordado nesta análise apenas o segundo marcador.

Com relação às informações importantes que fundamentaram a compreensão das narrativas e que permitiram a construção de um entendimento do diálogo estabelecido entre o Serviço Social e a Psicologia na Escola Liceu e, por conseguinte, a elaboração analítica sobre o trabalho interdisciplinar das duas profissões no espaço escolar, observa-se, primeiramente, que são informações referentes aos vínculos estabelecidos entre a psicóloga e a escola quando da sua efetivação, enquanto tal, e até mesmo da sua atuação anterior como estagiária e voluntária. No que diz respeito ao Serviço Social a experiência é bem diferente, uma vez que a escola nunca contratou um assistente social.

Outro aspecto relevante é referente à experiência quanto ao trabalho conjunto entre assistente social e psicólogo na escola, conforme relatado nas entrevistas. Essa experiência se deu quando a assistente social pediu para participar de uma oficina sobre medo, promovida pela psicóloga com os estudantes.

Após essa experiência houve uma aproximação mais significativa da assistente social com a psicóloga e ressaltou que se sente “amparada” pela assistente social. A importância do trabalho conjunto das áreas de Serviço Social e de Psicologia no campo da educação, especificamente na Escola Liceu, foi enfatizada diante das diversas demandas com destaque para a violência e conflitos familiares.

E nesta observação, se considerarmos que a Psicologia apresenta hoje, como princípio de atuação no âmbito escolar, uma perspectiva

que considera a desigualdade social e a estrutura de sociedade dividida em classes como um recorte de análise necessário para sua atuação, é possível afirmar também a necessidade da intervenção do Serviço Social, visto que este tem como base de sua atuação a compreensão da desigualdade social como elemento determinante das suas demandas. Mas essa articulação, embora efetivada em algumas atividades, ainda precisa avançar. Nas demais escolas públicas, por exemplo, não há a presença desses profissionais e muito menos um trabalho articulado entre eles. Esse campo, portanto, ainda precisa se expandir para o atendimento de suas demandas.

A escola é uma instituição que, por excelência, requer esta dimensão de atuação. No que diz respeito à atuação específica na Escola Liceu de Artes e Ofícios, observa-se, de forma já consolidada, a atuação do psicólogo direcionada ao atendimento dos usuários e à realização de atividades direcionadas às demandas institucionais.

O assistente social, por sua vez, embora não integre, formalmente, a equipe de trabalho da escola em questão, apresenta, como já discutido, na natureza da sua profissão, elementos que o vincula ao campo educacional.

Por isso, a articulação entre assistente social e psicólogo, na educação, pode contribuir de maneira significativa com a gestão escolar em seus desafios cotidianos, requerendo que os referidos profissionais enfrentem os impactos provocados pelo caráter das demandas. Essa perspectiva envolve, também, a reflexão sobre uma equipe interdisciplinar de educadores e instituições que possam, a partir de um trabalho articulado, contribuir com as complexas demandas do campo educacional.

Partindo, agora, para a compreensão das narrativas propriamente ditas, é possível verificar, inicialmente, através da análise do marcador (2): Inserção do Serviço Social e da Psicologia no espaço escolar / “Interdisciplinaridade”, algumas narrativas que nos “dizem muito” sobre a discussão:

Eu estive na reunião [...] quando eu colocava que [...] a gente não tinha muito acesso as famílias, [...] aí ele concordou que se nas escolas tivessem, pelos menos [...] uma assistente social, seria muito bom. Era o pessoal da secretaria de saúde, colocando isso. (profissional 1/ psicóloga)

Eu acho que a gente tem dois modos de fazer a Psicologia. Ou a gente trabalha com fenômenos intrapsíquicos e aí a gente se fecha; ou a gente se abre para dialogar com as diversas áreas [...]. Eu acho que nós temos que falar muito [...] com o Serviço Social. (profissional 2 / psicóloga)

O Serviço Social e a Psicologia são serviços com a finalidade parecida de fazer a intervenção no sujeito mesmo, então a escuta passa pelo assistente social e pelo psicólogo. É o cuidado. O Serviço Social e a Psicologia têm esse olhar de perceber na escuta se tem alguma coisa. [...] tanto o Serviço Social e a Psicologia se aproximam muito, mas são de fato diferentes. (profissional 4 / assistente social)

O Serviço Social consegue ter o olhar do todo e ele consegue respeitar o olhar do outro profissional. Eu acho que um complementa o outro e com esse olhar que se tem um limite de intervenção. (profissional 3 / assistente social)

Essas narrativas nos permitem afirmar que há clareza nesses participantes quanto à aproximação das duas profissões, embora

tenha sido colocado que são “de fato diferentes”. Ao retomar o caso indicado antes, é possível identificar esses aspectos quando destacamos os fatores, objetivos e subjetivos, das demandas. É cabível, portanto, o reforço do que defende o CFESS: “Embora o Serviço Social e a Psicologia possuam acúmulos teórico-políticos diferentes, o diálogo entre essas categorias profissionais aliará reflexão crítica, participação política, compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos [...]” (CFESS, 2009, p. 27).

E, quando se avança para as narrativas do cotidiano profissional no movimento diário dos atendimentos, as participantes detalham, inclusive, como deveria acontecer, na prática, o trabalho conjunto do assistente social e psicólogo. O reconhecimento social é considerado como sendo possível de ser realizado por ambos os profissionais, assim como o trabalho junto às famílias. Há uma referência/indicação específica para a atuação do assistente social e relatos sobre o que e como já acontece na prática.

Então eu penso que o assistente social e o psicólogo deveriam fazer esse reconhecimento social de quem é esse público para daí intervir. Eu acho importante ter a família próximo trabalhar com a família tanto do psicólogo como o assistente social. (profissional 4 / assistente social)

Casos de abuso de violência que as vezes passa despercebido. O professor precisa ser ouvido. [...] O Serviço Social vem com esse papel de informação para todo mundo, como dizer o que cabe a cada um, e articular a equipe. O Serviço Social tem muito esse potencial do trabalho em rede, então se articula com o CRAS o CREAS o Conselho Tutelar. (profissional 4 / assistente social)

Geralmente eu solicito para que nos atendimentos tenha essa articulação, porque quando parte do que já não é mais demanda dele [do Serviço Social] eu solicito a presença dela [psicóloga] para que a gente possa fazer isso juntas ou apenas ela. E na maioria das vezes é assim. Porque as vezes são questões relacionadas ao comportamento e aí a gente chama. (profissional 3 / assistente social)

Então um assistente social, um psicólogo no espaço escolar num espaço onde é tão rico de demandas para essas profissões é fundamental por conta disso, porque assim existem pedagogos, existem professores. É uma questão de especificidade. (profissional 3 / assistente social)

Inserir um assistente social na escola. Essa discussão ainda não foi levada adiante, mas eu acredito que eles veem a importância. Para as famílias não tem clareza, por isso os pais não procuram, eles não veem, é como se não entendessem assim. Mesmo com toda a sensibilização em dizer quem é o profissional e qual sua função. Por eles mesmo eles não vem, não tem iniciativa de virem a escola procurar o assistente social na escola. (profissional 3 / assistente social)

Nessa perspectiva, a profissional (4) busca refletir tanto sobre a relação já estabelecida entre o Serviço Social e a Educação diante da própria proposta das duas áreas, como da distância entre elas na prática, em um terreno que tem muito a ser conquistado em termos de diálogo e de atuação conjunta. As demandas e a natureza das ações na escola as aproximam, mas são os poucos espaços escolares onde essa aproximação ocorre. Falta um caminho a ser trilhado para essa efetivação e consolidação.

Nessa análise, ainda é observada, pela profissional (4), a importância de a escola considerar a necessidade de trabalhar o

social e suas demandas, de ver o quanto essas questões implicam, determinam a sua dinâmica. Coloca, também, em discussão as atribuições do assistente social na educação.

As vezes não tá bem delimitado quais as nossas atribuições, dos profissionais que estão se formando. E os profissionais de Serviço Social ainda não tem direcionamento de suas atribuições por aparte do CFESS e do CRESS. (profissional 4 / assistente social)

2.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS COM AS PROFESSORAS

Assim como com as demais participantes entrevistadas foram construídos marcadores para as entrevistas com as professoras. São eles: Marcador (1): Trajetória na educação e experiência no Liceu de Artes e Ofícios; Marcador (2): Demandas Psicossociais / Processo de Ensino-aprendizagem; Marcador (3): Serviço Social e Psicologia no espaço escolar / “Interdisciplinaridade”. E da mesma forma como com as profissionais, foi definido um dentre os três marcadores, sendo, aqui, o marcador (3) o que corresponde diretamente ao enfoque da discussão.

Neste sentido, a reflexão aponta que a professora participante (1) observa a importância da participação do assistente social e psicólogo na escola, mostrando, inclusive, como e em que momento e espaço de atuação, frente às demandas, cada profissional se situa. É interessante verificar que esse “momento” bem como o “espaço de atuação” se encontram e dialogam, fortalecendo e dando qualidade à intervenção. Fica evidente que as demandas psicossociais precisam ser tratadas numa perspectiva interdisciplinar. Já a professora participante (2) enfatiza que é muito importante no processo de ensino-aprendizagem o papel do psicólogo e do assistente social,

porque a educação é muito complexa, muito impactante no desenvolvimento do ser humano.

O Serviço Social deve interagir na tentativa sanar a problemática socioeconômica que a escola vivencia, analisando conjuntamente com a equipe pedagógica, quais perfis são mais emergentes no contexto escolar e que demandam mais atenção. Seja através de palestras ou acionando as redes de cuidado e proteção da criança e do adolescente, quando necessário. A Psicologia, nesse contexto, adentra no sentido de criar espaços de diálogo e acolhimento para as demandas geradas, tentando promover ações que reforcem os cuidados com a saúde mental e outras áreas de cuidados humanos nas escolas. (professora participante 1)

O papel do psicólogo e do assistente social na educação vem somar, vem adicionar, ajudando muito o professor. Acredito que esses dois profissionais quando são participantes eles promovem e desenvolvem, pelo menos na experiência que eu tenho, ações muito boas sobre temas muito pertinentes e que merecem muita atenção na escola sobre os problemas existentes no âmbito escolar. (professora participante 2)

Essa última participante destaca, em sua observação, que na Escola Liceu a mesma não teve oportunidade de trabalho com assistente social, embora tenha colocado que existe já há algum tempo um trabalho nessa perspectiva de envolver temáticas pertinentes ao desenvolvimento da educação e que vem trazendo muitos resultados. Indicou, ainda, por outro lado, que em uma experiência anterior, junto a um programa de educação para jovens, a mesma teve oportunidade de compartilhar a atuação

com uma assistente social e foi um trabalho muito exitoso, com uma participação muito proveitosa e séria da assistente social e da psicóloga e que ajudou até na vida pessoal dos estudantes.

Nesse sentido relatou uma situação vivenciada por uma estudante que caracteriza o grau de violência sofrida por alguns jovens em seus conflitos familiares, os quais impactam as suas vivências na escola.

A mãe agredia tanto ela verbalmente com palavras de baixo escalão que não precisa citar agora, mas que me deixaram muito frustradas, diminuição da autoestima dela e entre outros que não vale a pena citar, sabe. E quando eu lembro agora assim, eu até me arrepio das coisas que foram ditas por ela. Fora as agressões verbais essa mãe agredia essa filha fisicamente também, uma menina de 11 (onze) anos. Diante desse relato eu cheguei até as lágrimas mesmo. Encaminhei essa criança para a [psicóloga] e ela deve na condição de psicóloga ela tem muito mais condição do que eu, de ajudar.

Ainda nessa análise, a professora participante (2) finaliza ressaltando a sua identificação com a área de educação para jovens e adultos, pois considera que esses, diante dos desafios que lhes são impostos, precisam de uma ajuda que considera “ajuda humana mesmo” e não apenas profissional. Colocou, também, que procura sempre se renovar e “chegar mais próximo” dos estudantes e que por isso é muito procurada na escola.

Nesta perspectiva, a professora participante (1) apresenta como demandas das escolas de maior relevância, atualmente, aquelas identificadas como sendo de ordem social, econômica e psicológica.

Vale destacar que o espaço de fala/compreensão dessa participante é a sala de aula, na qual emerge ou, melhor dizendo, eclodem, um conjunto de demandas históricas, subjetivas, familiares.

Adolescentes predominantemente ansiosos, depressivos e inseguros. Relatos de violências no lar, nos mais diversos níveis (físico, psicológico). Falta de concentração e de autoconhecimento. Transtornos de atenção e aprendizagem.

São aspectos que se vinculam àqueles já apresentados pelos profissionais e, dessa forma, confirmam o caráter psicossocial das demandas que “invadem” a escola na atualidade. E quando a professora indica as influências dessas demandas no processo de ensino-aprendizagem, o qual, a princípio, seria a “única” responsabilidade da escola, mas que ao ser afetada nesse processo revela outros determinantes, verifica-se na escola diversos aspectos nessa análise que devem ser considerados. Ela afirma que a influência para a aprendizagem é:

Negativa, no sentido de não existir locais de acolhimentos para essas demandas, e o discente acaba sendo visto apenas como um número. Os seus processos emocionais não são considerados ou acolhidos e a produtividade torna-se um grande desafio para o adolescente. (professora participante 1)

A professora participante (2) considera também essas questões, porém enfatiza aquelas ligadas à família como sendo as que mais impactam nessas demandas psicossociais e que, fortemente, influenciam no rendimento em sala de aula, na desmotivação, incômodo com as tarefas escolares, levando os estudantes a

sentimentos de incapacidade e frustração, afetando a aprendizagem naquele momento e nos futuros, levando à modificação de comportamentos em sala de aula, em casa, na escola ou no convívio social como um todo.

Desses problemas familiares eu posso citar a violência verbal e física é um dos problemas maiores dos problemas familiares. Isso afeta muito a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto e numa reflexão desse quadro, é colocada, por fim, como um dos principais desafios da educação brasileira, hoje, a criação de espaços de acolhimento, de cuidado, pois são jovens que em suas vivências precisam ser compreendidos e priorizados.

Criar espaços de acolhimento para cuidar das questões emocionais dos adolescentes, pois nos lares o diálogo não existe. (professora participante 1)

A análise em conjunto desses aspectos permite uma compreensão dos resultados do estudo fundamentada em evidências sobre a necessidade da implementação da Lei nº 13.395 / 2019 e a importância da inserção urgente desses profissionais na escola. O estudo também permite fomentar novas discussões, referentes à construção do espaço do assistente social e psicólogo na escola, as estratégias para a efetivação e eficácia do trabalho interdisciplinar desses profissionais frente as demandas psicossociais e, ainda, sobre os diversos fatores que compõem a realidade escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensar sobre a relação da Psicologia e do Serviço Social no espaço escolar tem se intensificado nos últimos anos. Muitos pesquisadores, nos diferentes espaços de debate, analisam a temática e, no âmbito do Serviço Social, verifica-se uma maior produção atualmente, embora ainda se considere um quantitativo reduzido.

Mas, o que exatamente a atuação interdisciplinar desses profissionais requer, sobretudo, diz respeito à leitura das demandas psicossociais da escola e a forma de condução de um exercício baseado no compromisso destes com a educação, com a gestão da escola, com a família e com os estudantes, em seus movimentos e processos objetivos e subjetivos. A complexidade de tal ambiente requer uma intervenção mais ampla e eficaz. Cabe destacar, aqui, que cada uma das profissões tem suas especificidades teórico-metodológicas e, portanto, suas respectivas formas de conduzir as intervenções. Por isso, o que se buscou evocar trata-se da construção do diálogo, da troca, da sinergia como ferramentas de enfrentamento das demandas da escola.

E, quanto a experiência que serviu de base para o estudo a partir do qual esta análise foi desenvolvida, destaca-se uma última observação referente a esta ter se constituído em um grande processo de aprendizagem. O projeto de extensão conduziu a uma percepção da possibilidade efetiva de contribuição com a escola. Após sua implementação, foi verificado, nos estudantes, o desenvolvimento de posturas e opiniões que correspondiam às reflexões trabalhadas nas atividades. Essa experiência extensionista cumpriu, portanto,

o seu relevante papel de contribuir com a comunidade e construir processos fecundos de formação e de um repensar das ações dos indivíduos em sua coletividade. E essa perspectiva, sobretudo, permitiu “ver de perto” o quanto o assistente social e o psicólogo têm a contribuir com as demandas do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação Pública e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. nº 63. São Paulo: Cortez, 2000.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. Ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm / Acesso em: out. de 2021.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Panorama da Política de Educação Básica no Brasil. A sistematização do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia em instituições escolares e educacionais. **Ano da Psicologia na educação: Textos Geradores**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008.

LEI de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf / Acesso em: out. de 2021.

LEI nº 13.935 de 12 de dezembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm / Acesso em: out. 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silva (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2. Porto Alegre: Sullina, 2014.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papius, 1994

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.



CAPÍTULO 2

(RE)CRIANDO LAÇOS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO BÁSICO

Felipe Almondes Silva
Dara Eugênia de Lima Silva
Janaina Oliveira Rocha

1. INTRODUÇÃO

O estágio básico supervisionado em Psicologia Escolar tem como principal objetivo a articulação entre teoria e prática no ambiente escolar, bem como a observação e intervenção frente às demandas que se mostrarem presentes. No mais, vê-se no processo de estágio uma forma de alcançar tais objetivos, uma vez que se compreende que o trabalho da Psicologia em uma instituição se baseia em uma prática multiprofissional e interdisciplinar (Maia; Cunha, 2018), levando em consideração que o(a) psicólogo(a), nesse caso, é tido(a) como um meio de ligação entre os conhecimentos apreendidos na academia e a escola, proporcionando práticas educativas em conjunto com todo o corpo escolar (Alves *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o presente estágio aconteceu em uma instituição de ensino da rede municipal de educação de um município da mesorregião sudeste do estado do Piauí, compreendendo os ensinos: infantil, fundamental I e II. A mesma funciona em ambos os turnos (manhã e tarde). Vale ressaltar que o presente processo foi realizado no período de volta às aulas em meio pandêmico, uma vez que se observam atravessamentos do mesmo no dia a dia escolar. Foram feitas visitas quinzenais à instituição, compreendendo 18 horas de carga horária, sendo supervisionado pela professora responsável pela disciplina.

Para tanto, visualiza-se que o estágio pode ser articulado em três (3) fases: 1) observação, 2) elaboração de proposta interventiva frente às demandas, e, 3) devolutiva à instituição. A primeira fase foi realizada por meio de visitas quinzenais, com o intuito de observar o dia a dia da escola, bem como interagir com os funcionários lá

presentes, uma vez que esse contato proporcionou o conhecimento das demandas latentes no ambiente institucional.

A segunda e terceira fases se estruturam por meio do desenvolvimento e devolutiva à instituição de uma ação interventiva frente às demandas que foram observadas no ambiente. Para tal, o contato com todo o corpo escolar é essencial, uma vez que se objetiva interações com alunos(as), professores(as), diretor(a) e demais membros da instituição, como forma de compreensão do ambiente estudantil em seus diversos atravessamentos, propondo-se, assim, uma intervenção assertiva, ao final do estágio, visando um maior desenvolvimento, acolhimento e interesse no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, objetiva-se com isso tecer novos olhares frente à instituição Escola, uma vez que os(as) alunos(as), que lá estão, serão os adultos e profissionais do amanhã; trazer acolhimento à diversidade, um espaço facilitador que proporcione relações sociais saudáveis, desenvolvimento e aprendizagem, bem como o interesse pela educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

(Re) Pensando a Importância do Contexto Social na Educação

Primeiramente, cabe ressaltar que, com base nos referenciais teóricos utilizados, bem como na experiência e nas discussões acerca do fazer do(a) psicólogo(a) escolar, observa-se que este ainda é ponto de controvérsias. Ao se tomar como referência a história da relação entre Psicologia e educação, observar-se-á que ela é

tecida sobre os moldes do diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção em relação a problemas comportamentais, emocionais e de aprendizagem (Martinez, 2010). Todavia, vem se fortalecendo uma concepção mais ampla acerca dos fenômenos escolares, compreendendo que os sujeitos escolares (alunos e alunas) são parte de sistemas relacionais construídos cultural e historicamente, reconhecendo que os indivíduos, bem como os processos sociais humanos, são complexos (Martinez, 2010).

Ao se compreender que a escola é um espaço amplo de socialização, compreende-se também que não se pode existir uma prática profissional neutra, descomprometida com a realidade social daqueles indivíduos e apolítica (Freire, 2001), uma vez que se entende que os indivíduos constituem e são constituídos pelo contexto social, ao qual estão inseridos, sua subjetividade social (Martinez, 2010) e que a profusão de discursos articulados, que respeitem o direito a diversidade, não são válidos se a prática profissional for negadora desse discurso (Freire, 2001).

Para tanto, não se pode compreender o que é uma educação de qualidade sem percebê-la em meio a contextos que a embasam, como políticas públicas, sociais e econômicas (CFP, 2019). Nesse sentido, é fundamental a atuação da educação frente a uma perspectiva humanizadora, almejando transformar consciências, por meio da socialização dos conteúdos e saberes, e problematizando dimensões como classe, cultura, relações de gênero, religião, relações étnico-raciais, objetivando uma manutenção/transformação da estrutura social vigente (CFP, 2019). Cabe ressaltar que esse elo entre o mundo acadêmico, em seus diversos atravessamentos, e o sistema escolar é o(a) psicólogo(a) (Reger, 1989). Logo, percebe-se a prática do(a)

profissional de Psicologia escolar, enquanto coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar.

Por fim, vale considerar as mudanças, ao longo do tempo, que o sistema educacional vem sofrendo (dentre elas a própria inserção no profissional de Psicologia na escola). No entanto, observam-se alguns fazeres no ambiente escolar que ainda são frutos dessas raízes histórias que tecem as práticas dos profissionais em meio àquele ambiente. Destarte, aqui ressalta-se a importância da inserção dos psicólogos na educação, uma vez que a sua própria presença nas instituições de ensino pode ser vista como uma intervenção (Flick, 2004). E, assim, almeja-se visualizar a pluralidade de subjetividades e atravessamentos que permeiam a comunidade escolar, fomentando uma prática não neutra e que leve em consideração esses aspectos.

(Re) Percebendo a Prática Educacional Através da Visão Vygotskyana

Ao se tomar a perspectiva de Freire (2001), ninguém nasce feito, o ser humano vai se construindo e se transformando até sentir-se completo e, uma vez nesse processo adquire-se uma identidade, subjetividade, costumes, cultura, adaptando-se ao meio no qual está inserido e, assim decidindo o que ele se tornará.

Nessa perspectiva observa-se, nas obras de Vygotsky que características humanas não existem desde o nascimento, nem são simplesmente causadas por pressões ambientais externas. São frutos da relação entre o homem e a sociedade, pois, quando uma pessoa transforma o ambiente para atender às suas necessidades básicas, também está se transformando. Logo, ao se pesquisar sobre

as funções superiores, percebeu-se que um bebê nasce somente com funções psicológicas básicas e a partir do aprendizado cultural essas funções podem ser transformadas em funções psicológicas superiores, isto é, controle consciente do comportamento, ação consciente e liberdade pessoal das características presentes. O desenvolvimento da psiquê humana é sempre indicado por outro, define a realidade e dá-lhe um significado (Coelho; Pisoni, 2012).

Nesse sentido, vale destacar que o processo de educação infantil se inicia antes mesmo de ela (ele) estar inserido em uma escola, compreendendo e novamente remetendo-se às falas de Vygotsky sobre o desenvolvimento real, o qual se compreende como toda a aprendizagem já adquirida pela criança, autônoma, em que a mesma realiza algumas atividades sem nenhum auxílio. Logo, ao discorrer sobre tal pensamento, elucida-se a importância de se compreender a zona de desenvolvimento proximal/potencial, consistindo na ajuda que a criança precisa, em determinados momentos, para realizar tarefas, e se configurando como a aprendizagem baseada na imitação, no diálogo (Coelho; Pisoni, 2012). Salienta-se, que a aprendizagem não se baseia somente em aspectos didáticos, mas, também, em uma construção cultural, em seu contato com o outro.

Compreende-se que a participação da criança na escola é de suma importância, mas também que outros atravessamentos, sejam de ordem familiar, social ou política, estarão presentes na realidade escolar daquele indivíduo. Portanto, pode-se entender que, em termos de desenvolvimento, a interação da criança com o meio externo é de grande importância para a sua construção e identidade. A percepção do indivíduo sobre a situação suscitada pelo meio ambiente é cognitiva e comportamental, ou seja, compreende-

se a subjetividade de uma situação particular, do que lhe é exposto. Ademais, a partir dessa compreensão única, as crianças dão sentido ao seu desenvolvimento e começa-se a se observar melhorias específicas na maneira como lidam com componentes externos ao seu convívio. Percebe-se a importância da interação com o meio ambiente para o desenvolvimento saudável do sujeito (Coelho; Pisoni, 2012).

Por fim, visualizam-se demandas emergentes no contexto escolar, tais como: interrupção da aprendizagem; falta de alimentação escolar; adaptação dos professores às novas realidades tecnológicas; pais despreparados para o ensino à distância e atividades em casa; desafios para melhorar e manter o ensino à distância; lacunas nos serviços de creche; aumento das taxas de evasão escolar; isolamento social das crianças e o desafio de validar e colocar em prática a aprendizagem. Contudo, cabe destacar a demanda de evasão escolar como uma das mais gritantes, ao passo que garantir que as crianças retornem às aulas presenciais e permaneçam em uma instituição educacional esbarram em diversas barreiras (Sobrinho Junior; Moraes, 2020), pois com a inserção da pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19) no contexto social, medidas de segurança foram tomadas e o isolamento social estabelecido, quebrando o contato dos(as) alunos(as) com o ambiente escolar.

Escola, Psicologia e Pandemia: (Re)pensando caminhos

Compreende-se a importância de perceber os atravessamentos sociais no dia a dia dos alunos e em como isso impacta o contexto escolar. A relevância do contato com o outro na construção do conhecimento. A intermediação do aprendizado. Mas, e quando

tudo isso é posto em xeque pela inserção de uma situação totalmente nova e apavorante no contexto desses indivíduos? Foi assim que a pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19) chegou, trazendo consigo impactos significativos na vida da população e afetando não só o sistema de saúde, mas os de educação, economia e política também (Pedroza; Maia, 2021).

Com a comunicação das medidas de segurança (e.g. isolamento social), observou-se que, nesse processo, toda a comunidade escolar foi afetada (Pedroza; Maia, 2021). As aulas presenciais foram canceladas devido à necessidade de isolamento social. O corpo escolar teve de se reinventar, procurando formas sanitariamente seguras de manter esse elo entre os(as) alunos(as) e a educação. Nesse contexto, o ensino remoto foi visto e adotado como uma alternativa, mas que, aliando-se ao contexto pandêmico, escancarou a desigualdade social já existente ao passo que elucidou a desproporção no acesso aos recursos tecnológicos entre os estudantes (Dias, 2021).

Destarte, a gestão escolar, professores(as), alunos(as) e famílias sofreram em meio à pandemia. Tiveram que reorganizar suas vidas profissional, pessoal e familiar, objetivando conciliar trabalho remoto e afazeres domésticos, perpetuando uma mudança frente à realidade da comunidade escolar e, assim, aumentando a pressão e desgaste emocional dos mesmos (Pereira *et al.*, 2021). Nesse sentido, a Psicologia tem sido chamada, nos espaços educativos, a promover um suporte emocional aos atores da comunidade escolar (Pedroza; Maia, 2021).

3. MÉTODO

Delineamento

O presente relato de experiência tem caráter descritivo, visando conhecer a realidade do cotidiano escolar, embasando-se na observação participante, que segundo Flick (2004) se define enquanto uma estratégia de campo, na qual o observador visualiza a partir de uma perspectiva de membro, reunindo, simultaneamente, análise de documentos, entrevistas, participação, introspecção e observação direta, se distinguindo em três fases, a saber: observação descritiva, focal e seletiva.

Contexto do Estágio e Participantes

O estágio aconteceu em uma instituição de ensino da rede municipal de educação de um município da mesorregião sudeste do estado do Piauí. Participou deste relato de prática todo o corpo escolar, sendo este composto por: diretor(a), secretárias, professores(as), funcionários da instituição e alunos(as).

Instrumentos

Foram utilizadas três (3) entrevistas semiestruturadas, compostas por uma quantidade de perguntas que variam entre 10 e 20, buscando possibilitar uma maior aproximação com a realidade de atuação dos(as) professores(as) e diretora da instituição, bem como uma maior compreensão acerca dos impactos que o contexto pandêmico impôs em seus fazeres. Para tanto, também foram utilizados termos de autorização de imagem e voz, buscando

um maior respaldo ético para todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de estágio.

Atividades Realizadas

Foram realizadas sete (7) visitas presenciais à instituição, estas descritas na tabela abaixo, objetivando uma melhor compreensão do trajeto tecido pelo estágio:

Tabela 1 - Atividades Realizadas no Estágio

DATA	ATIVIDADE REALIZADA	TURNO E HORÁRIO DE INÍCIO E FINAL	CARGA HORÁRIA
21/10/2021	1ª visita	Tarde – 14h40 às 17h00	Duas (2) horas 20 minutos.
04/11/2021	2ª visita	Manhã – 09h00 às 11h00	Duas (2) horas.
16/11/2021	3ª visita	Tarde – 14h00 às 17h00	Três (3) horas.
17/11/2021	4ª visita	Manhã – 08h00 às 11h00	Três (3) horas.
18/11/2021	5ª visita	Manhã – 08h00 às 11h00	Três (3) horas.
18/11/2021	6ª visita	Tarde – 14h00 às 17h00	Três (3) horas.
22/11/2021	7ª visita	Tarde – 14h00 às 17h00	Três (3) horas.

Fonte: Autores

A primeira visita ocorreu no dia 21 de outubro de 2021, pela tarde, das 14h40 às 17h00, compreendendo um total de duas (2) horas e vinte minutos, se constituindo de um contato inicial com a instituição, bem como de um diálogo com grande parte do corpo escolar (diretora, funcionários dos serviços gerais, uma professora do ensino infantil, nutricionista). Por fim, a atividade seguiu-se por uma observação ao vivo de uma aula no ensino infantil.

A segunda visita aconteceu no dia quatro (4) de novembro de 2021, pela manhã, das 09h00 às 11h00, compreendendo um total de três (3) horas, se constituindo por uma visita técnica à instituição para recolhimento das informações cabíveis à elaboração do mapeamento institucional. Nesse sentido, a secretária, que estava presente, nos transmitiu parte das informações concernentes à elaboração dele. Por fim, seguiu-se por uma apresentação das salas de aula, bem como dos professores(as) responsáveis e alunos(as).

A terceira visita foi realizada no dia 16 de novembro de 2021, pela tarde, compreendendo o horário das 14h00 às 17h00, somando um total de três (3) horas, se tratando de uma visita técnica à instituição de ensino, sendo realizada uma (1) entrevista com um professor do 9º ano do ensino fundamental. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, durando cerca de 40 minutos, sendo posteriormente transcrita e com autorização impressa de acesso à voz e imagem assinada pelo participante. No mais, houve uma conversa com a nutricionista, que estava atuando na instituição, sobre seu fazer, desafios e percepções que ela observou no ambiente escolar.

A quarta visita aconteceu no dia 17 de novembro de 2021, pela manhã, das 08h00 às 11h00, compreendendo um total de três (3) horas, se constituindo por uma visita técnica a instituição de ensino, sendo realizada uma (1) entrevista com a diretora da escola. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, com duração por volta dos 20 minutos, sendo posteriormente transcrita e estando com autorização impressa de acesso à voz e imagem assinada pelo participante. Por conseguinte, também foram visualizados o plano de retorno às aulas híbridas – documento organizado pela instituição para o retorno das aulas – e a biblioteca da comunidade escolar.

A quinta e sexta visitas ocorreram na mesma data, 18 de novembro de 2021, compreendendo os dois turnos – manhã e tarde – sendo realizadas nos respectivos horários das 08h00 às 11h00 e das 14h00 às 17h00, somando um total de seis (6) horas de carga horária. Nesse sentido, foram realizadas observações ao vivo em sala de aula das turmas do 1º ano, 2º ano e ensino infantil; bem como uma entrevista semiestruturada com a professora do ensino infantil, durando cerca de 20 minutos, sendo posteriormente transcrita e com autorização impressa de acesso à voz e imagem assinada pela participante.

A sétima e última visita ocorreu no dia 22 de novembro de 2021, pela tarde, das 14h00 às 17h00, compreendendo um total de três (3) horas, sendo baseada na observação ao vivo em sala de aula da turma do 9º ano, bem como no contato, novamente, com o plano de retorno as aulas híbridas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

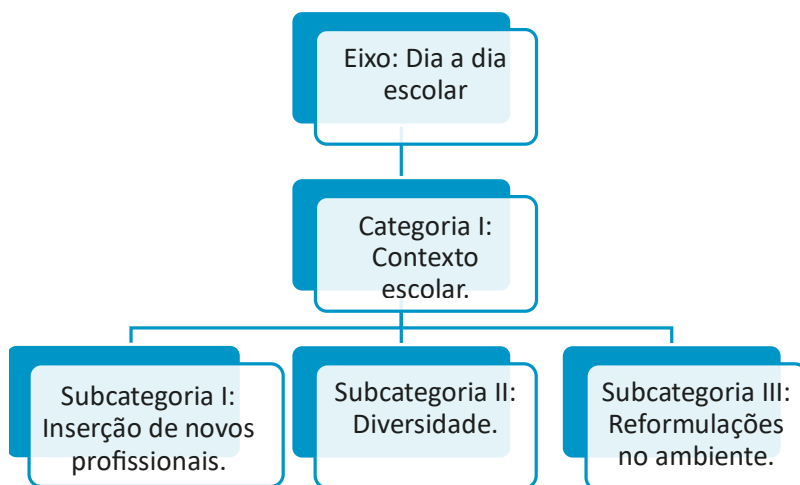
De início, cabe pontuar que os resultados obtidos são de suma importância, uma vez que, ampliam o arcabouço teórico, imprimindo na prática as teorias que foram estudadas no decorrer da disciplina de Práticas de Trabalho em Psicologia I.

Para tanto, diante do apresentado e levando em consideração as experiências em campo, optou-se pela utilização da análise de conteúdo de Laville e Dionne (1999), e a estruturação de um (1) eixo orientador, a saber: dia a dia escolar. Nesse sentido, objetivando uma melhor compreensão da temática abordada, serão apresentadas ilustrações no decorrer do texto, representando as

categorias e subcategorias do eixo, isto é, pressupondo a existência delas, objetivando um melhor aprofundamento dos resultados obtidos em campo.

No eixo em questão (Dia a dia escolar) é perceptível a formação de três (3) categorias, a saber: a) Contexto escolar; b) Corpo docente; e, c) Corpo discente. Sobre a categoria I (Contexto escolar), observou-se a formação de três (3) subcategorias, sendo elas: inserção de novos profissionais (a); diversidade (b); e, reformulações no ambiente (c). Para melhor visualização da divisão evidenciada, segue ilustração:

Figura 1 - Estrutura do Eixo (Dia a dia escolar), Categoria I (Contexto escolar)



Fonte: Autores

No que consta a primeira subcategoria – inserção de novos profissionais (a) – observou-se a inserção da nutrição enquanto área atuante no ambiente da comunidade escolar. Nesse sentido, observou-se a presença de uma nutricionista no ambiente escolar, sendo enviada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, promovendo práticas de cuidado em saúde, direcionando sua ação no cuidado com a alimentação dos(as) alunos(as) e demais membros do corpo escolar.

Para tanto, cabe pontuar que em 1955, foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tendo como objetivo a promoção de hábitos alimentares saudáveis e o cuidado com as necessidades nutricionais dos alunos, preconizando a presença de nutricionistas na elaboração do cardápio das escolas (Chaves; Mendes; Brito; Botelho, 2009). No entanto, ao mesmo passo que se percebe uma melhoria no cuidado com a alimentação do corpo escolar e a importância da presença de um(a) profissional da categoria nas escolas, se reflete a ausência destes nas demais instituições da rede pública de ensino.

No que diz respeito à subcategoria II – diversidade (b) – se percebeu a dificuldade e falta de informação acerca da compreensão da temática dentre os profissionais da gestão escolar. Em uma das visitas realizadas, visualizou-se a distorção de percepção de alguns dos(as) integrantes da gestão da escola sobre o que se configura como racismo, LGBTfobia e bullying; e, para tanto, essa confusão aliada à falta de um real olhar crítico sobre o dia a dia escolar, embasam o desconhecimento dos(as) profissionais sobre a presença ou não desses fenômenos (mascarados ou não) no ambiente escolar.

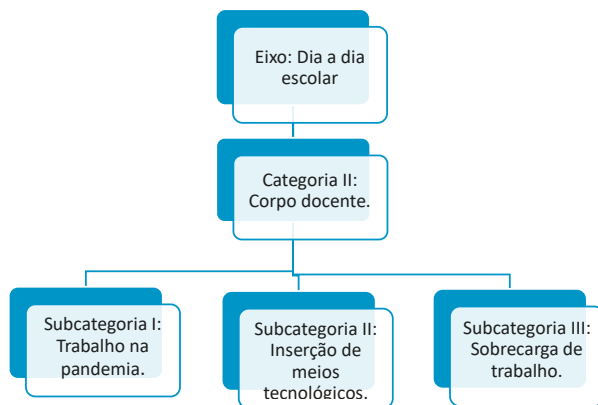
Pensar a presença desses fenômenos no ambiente escolar é pensar que diversos(as) alunos(as) sofrem diariamente; são vítimas de imposições que pregam que o(a) estudante abdique de sua identidade e passe a seguir um modelo a ser imitado, que por si só já é uma grande prática de exclusão (Gusmão, 2000). Para tanto, focalizar essas temáticas na escola, ter ciência do que se tratam e conhecimento para distingui-las, percebê-las enquanto práticas de violência e discriminação e agir frente a isso é uma forma de denunciar os processos de exclusão presentes em nossa sociedade e ao mesmo passo propor novas possibilidades de perceber a diversidade humana, construir uma consciência crítica e respeitar as diversas existências e resistências presentes na comunidade escolar (Madureira; Branco, 2015).

Na subcategoria III – reformulações no ambiente (c) – observou-se as mudanças presentes no ambiente escolar, que foram impostas pela pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19). Destarte, o tempo das aulas foi reduzido, acontecendo de forma presencial em quatro (4) dos cinco (5) dias úteis da semana. A sexta-feira passou a ser utilizada para limpeza e higienização da escola, sendo as aulas do dia ministradas de maneira remota. O lanche foi entregue na sala de aula, para não haver aglomeração no pátio. Não foram observadas atividades ao ar livre, apesar da escola contar com uma área aberta que poderia ser utilizada para tal fim. Observou-se o distanciamento entre as carteiras e a utilização de máscaras pelos(as) profissionais e estudantes, bem como o não compartilhamento dos pertences pessoais de cada um.

No que consta a categoria II (corpo docente), está se ramifica em três subcategorias, sendo elas: trabalho na pandemia (a);

inserção de meios tecnológicos (b); e, sobrecargas de trabalho (c).
Segue a ilustração para melhor entendimento.

Figura 2 - Estrutura do Eixo (Dia a dia escolar), Categoria II (Corpo docente)



Fonte: Autores

A categoria II (Corpo docente) tratou da percepção do corpo docente da instituição escolar por meio de entrevistas e da observação, uma vez que é composto por 17 professores(as), sendo: quatro (4) do Ensino Infantil (Creche) e 13 do Ensino Fundamental I e II, compreendendo do 1º ao 9º ano.

Dessa forma, na subcategoria I – trabalho na pandemia (a) – os(as) professores(as), durante a pandemia, tiveram que se adaptar a uma nova realidade de vida e ensino, e nesse processo encontraram dificuldades, uma vez que tiveram de se reinventar por causa da inserção do ensino remoto, o qual foi imposto pela pandemia devido à necessidade urgente de manejar o ensino (Junior; Moraes, 2020). A pandemia impôs desafios diversos aos(as) professores(as), resultando em mudanças nas suas rotinas profissionais, em que seu

lar virou sua nova sala de aula, bem como seu novo ambiente de trabalho (Marques, 2021). Do mesmo modo, tal realidade também se aplica na presente escola, uma vez que os(as) educadores(as) da instituição tiveram que se reinventar, manusear novas tecnologias, na busca da melhor maneira de repassar os conteúdos e equilibrar o processo de ensino aprendizagem.

Em relação à subcategoria II – Inserção de meios tecnológicos (b) – a adequação a esses meios e a utilização da tecnologia tornaram-se uma dificuldade, uma vez que o uso de ferramentas tecnológicas novas e plataformas exigiam uma base, uma preparação que não aconteceu. Nesse sentido, salienta-se a necessidade da capacitação do(a) professor(a) à sua prática no contexto da pandemia, uma vez que se diverge com as metodologias utilizadas antes da pandemia em aulas presenciais (Junior; Moraes, 2020).

Na subcategoria III – sobrecarga de trabalho (c) – cabe ressaltar que a pandemia sobrecarregou os(as) profissionais de diversas áreas e dentre elas está a educação. Os(as) professores(as) tiveram que ministrar mais de uma disciplina fora de sua formação e, desse modo, percebe-se uma sobrecarga de trabalho, onde os s desempenharam várias funções, das quais muitos não tinham a devida formação e preparação para exercê-las, impactando o processo de ensino aprendizagem. Sobre tal realidade, um professor da instituição relata:

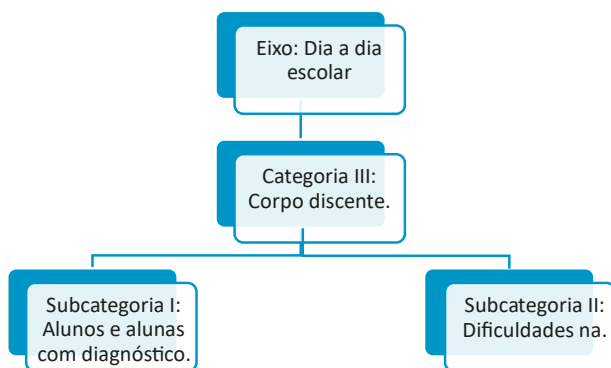
os professores passaram a não trabalhar só na sua área específica, na sua área de formação, mas tiveram agora que se debruçar por outras áreas... Eu preciso estudar outras disciplinas, é necessário que eu tenha um tempo a mais para se preparar para aquelas disciplinas, porque não só basta ir lá

e passar uma atividade, uma videoaula, sendo que eu não tenho embasamento nenhum, ou não tenho nenhuma propriedade para tirar uma dúvida, auxiliar nas resoluções de questões. (professor 1).

No momento atual, fez-se necessário aos(às) professores(as) adaptarem sua atividade a vários âmbitos de sua vida, seja percebendo-se enquanto parte do cotidiano da sua família, do trabalho, nesse contato com as famílias dos(as) alunos(as), no contato com a escola, uma vez que todos esses campos passaram a residir em sua casa. Logo, a imagem do(a) professor(a) polivalente ganha cada vez mais destaque e é atribuída à sobrecarga de trabalho que pode originar instabilidade (Marques, 2021).

No que consta a categoria III (Corpo discente), percebeu-se a formação de duas (2) subcategorias, a saber: alunos e alunas com diagnóstico (a); e dificuldades na aprendizagem (b). Para melhor visualização da divisão evidenciada, segue ilustração:

Figura 3 - Estrutura do Eixo (Dia a dia escolar), Categoria III (Corpo discente)



Fonte: Autores

Sobre a primeira subcategoria – alunos e alunas com diagnóstico (a) – observou-se tanto a presença como a ausência desses(as) estudantes na escola. Destarte, notou-se a ausência de laudos diagnósticos na escola de alguns estudantes, ao passo em que se soube que parte destes já fazem acompanhamento, porém outros não. Neste ponto, reflete-se o real compromisso que a escola tem com o corpo discente, uma vez que, segundo o que nos foi repassado, foram cobrados os laudos diagnósticos de alguns, porém, as famílias nunca os entregaram na escola. Logo, faz sentido pensar no olhar que a escola tem para com esses(as) alunos(as), uma vez que parte deles estão no sistema remoto de ensino e não se tem ciência de como está sendo o contato, ou se o tem, desses indivíduos com as aulas.

Além disso, cabe pontuar que ao se pensar o autismo, por exemplo, Gomes e Mendes (2010, p. 379) pontuam que: “Ambientes escolares, que são genuinamente espaços de intervenção educacional, tornam-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento de crianças com esse diagnóstico.” Nesse sentido, o ambiente educacional é tecido ante a percepções que favorecem o desenvolvimento de alunos(as) com diagnóstico e, para tal, são necessárias práticas de cuidado, atenção e respeito à pluralidade de subjetividades ali presentes.

No que tange à segunda subcategoria – dificuldades na aprendizagem (b) – visualizou-se a ausência de contato dos estudantes com os conteúdos lecionados. Percebeu-se que pouquíssimos(as) assistiam as aulas no ensino híbrido, e uma preocupação bastante frequente na fala dos(as) professores(as) girava em torno de não saberem se o(a) aluno(a) estava tendo contato com os conteúdos

lecionados. Muitos(as) não têm meios de assistir as aulas gravadas, uma vez que não possuem aparelhos eletrônicos que facilitem o acesso. Muitas famílias estão mais preocupadas em sobreviver em um mundo onde a alimentação está caríssima, os direitos garantidos na constituição não o são na prática e, então, a educação acaba ficando em segundo ou terceiro plano.

Ademais, os(as) que retornavam à sala de aula, sentiam dificuldade de acompanhar o assunto, resultando em notas baixas. A escola faz atividades para os(as) que não têm acesso às aulas gravadas, porém muitos(as) ou não entregam a atividade respondida, ou nem chegam a ir buscá-la. Todos esses fatores contribuem para uma dificuldade enorme no processo de ensino aprendizagem, tecendo concepções acerca do fracasso escolar. Cabe pontuar que a escola necessita perceber a presença da educação no contexto sócio e político dos alunos, uma vez que se culpa o(a) aluno(a) pelo mal desempenho na escola e se esquece de todo o arcabouço de atravessamentos que se fizeram presentes no processo de aprendizado e internalização dos conteúdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto cabe pontuar a vivência de momentos de comunicação, diálogo e construção conjunta de aprendizado que trouxeram grandes experiências para os presentes autores(as) deste artigo. A troca de experiências entre os(as) estagiários(as) e a escola, demonstra mais uma vez que Psicologia e Educação podem e devem trabalhar juntas. Essa “interdisciplinaridade” produz algo novo, mais completo e mais rico a partir dessa interação. Tal enlace traz consigo a oportunidade de observar os acontecimentos em sala

de aula de forma mais crítica, identificando possíveis situações que possam gerar desafios no processo de ensino aprendizagem.

Perceber o espaço plural, que a escola pode fornecer e as subjetividades que ali florescem é de enorme construção pessoal e profissional, uma vez que se pode proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável do indivíduo. Para tanto, pensar as interrelações entre Psicologia e Escola também fornece um maior embasamento teórico a respeito da atuação do(a) psicólogo(a) escolar, tendo sua prática voltada a diversos campos da comunidade escolar, promovendo um espaço amplo de diversidade e aprendizagem mútuas.

Por fim, pode-se dizer que a escola é um ambiente desafiador e criativo, não só de conhecimento, mas também de uma realidade que abre novas possibilidades para todos, todas e todes que nela coexistem. A psicologia deve se inserir cada vez mais, buscando seu valor, promovendo sua atuação e facilitando espaços de desenvolvimento. Mostrar o quanto o(a) psicólogo(a) escolar pode contribuir, criar, ressignificar, se permitir novas oportunidades e valorizar as pessoas que são responsáveis pela educação, promover um aprendizado em conjunto e trazer o ambiente escolar como um lugar de inclusão, aprendizagem, respeito, amizade; assim valorizando todos, todas e todes que se fazem presentes neste espaço.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. E. *et al.* Estágio Básico supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica: Relato de Experiência. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto-Portugal, v. 25, n. 2, p. 69-82, 2021.

CHAVES, L. G. *et al.* O programa nacional de alimentação escolar como promotor de hábitos alimentares. Regionais. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 6, p. 857-866, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e – Ped - FACOS**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

DIAS, Érika. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, 2021.

FLICK, U. Observação, etnografia e métodos para dados visuais. In: FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, p. 147-170, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e Qualidade. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, p. 21-24, 2001.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 40-43.

GOMES, Camil Graciella Santos; MENDES, Eniceia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da Diversidade na Escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; MORAES, Cristina de Cássia Pereira. A Covid-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 6, p. 128-148, 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: Artmed, 1999.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchoa. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MAIA, Aline Ester Silva; CUNHA, Jeyson Ricardo Fernandes. Relato de Experiência em Estágio Supervisionado de Psicologia Escolar. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, p. 1-14, 2018.

MARQUES, Ronaldo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **O Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 6-14, 2021.

MARTINEZ, Albertina. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; MAIA, Camila Moura Fé. Atuação

de psicólogas escolares em contexto de pandemia: análise de práticas profissionais. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno D.

Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia? São Paulo: Pimenta Cultural, p. 91-117, 2021.

PEREIRA, C. G. *et al.* Reinventando-se: Recortes sobre a atuação dos serviços de Psicologia Escolar Educacional do IFPI frente a pandemia da Covid-19. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno D. **Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 172-199.

REGER, Roger. Psicólogo Escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Quatro, 1989. p. 9-16.



CAPÍTULO 3

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL

Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia escolar é atravessada por saberes de diversas ciências como, por exemplo, a pedagogia, a história, a antropologia, a neuropsicologia, os estudos da linguagem etc., tendo como foco de estudo os processos de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem, abarcando também os fatores que incidem sobre eles e as relações entre crianças, jovens, adultos, famílias e equipe escolar.

Um dos principais objetivos da Psicologia escolar é potencializar a experiência educacional por meio de intervenções e projetos que promovem o bem-estar social, emocional e acadêmico dos estudantes, além de intervir em situações que os estudantes encontram na escola, tais como *bullying*, dificuldades de aprendizagem, isolamento social e problemas comportamentais. Suas ações são pautadas na educação inclusiva, reconhecendo a diversidade constitutiva do ser humano e garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Conforme conclui Santos (1995, *apud* Mantoan, 2003, p. 34), “é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Mantoan (2003, p. 38), ao discutir a inclusão escolar, assinala que:

a escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de

interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

Nos últimos dois anos, vivemos um período de mudanças intensas no sistema educacional brasileiro em função da pandemia de Covid-19. Inicialmente, as aulas presenciais foram suspensas e as crianças ficaram afastadas da escola, o que gerou uma lacuna em seu processo de aprendizagem. Posteriormente, o ensino remoto ou híbrido foi o recurso encontrado para reinserir os estudantes do ambiente escolar, mantendo a segurança necessária em termos de saúde pública.

A Lei n.º 13.935 (Brasil, 2019), dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de assistência social nas redes públicas de educação básica e incentivou a abertura de processos seletivos e editais para contratação imediata de profissionais para compor a rede de atenção psicossocial nas escolas, o que no município de Maceió/AL, foi uma conquista importante das categorias profissionais em pauta, além de configurar um ganho qualitativo para as instituições contempladas que nunca contaram com psicólogos e assistentes sociais em sua equipe.

Com a volta às aulas presenciais pudemos perceber que, apesar do esforço conjunto de professores, gestores, famílias e poder público, os estudantes das escolas públicas foram afetados em sua aprendizagem e desenvolvimento. As perdas pessoais e sociais decorrentes da pandemia somaram-se às perdas educacionais, que não se restringem a conteúdos acadêmicos, pois as crianças também foram afetadas em termos de interação social e de afetividade. Muitas crianças e adolescentes passaram um grande período isoladas de amigos, familiares e da comunidade vizinha,

outras perderam pessoas queridas em função do coronavírus, apresentaram/presenciaram crises de ansiedade e/ou situações de violência doméstica, entrando em um ciclo de ansiedade e entristecimento.

No Ensino Fundamental, no que diz respeito à alfabetização, existem lacunas significativas para os alfabetizados à distância. Além da dificuldade com a leitura e escrita, muitas crianças apresentam quadros de extrema ansiedade diante das avaliações formais de aprendizagem, com o aparecimento de tiques e comportamentos agressivos.

A escola pode ser um dos locais que irá promover a transformação desse cenário, mas para isso é preciso agregar ao cotidiano escolar práticas que valorizem a dimensão socioemocional. Isso só é possível com o envolvimento da equipe pedagógica, pois são os professores que ao identificar essas situações em sala de aula podem intervir de forma apropriada e acionar a equipe de apoio psicossocial escolar.

Nesse sentido, o setor de Psicologia propôs junto à escola o projeto de educação socioemocional, que agrega toda a comunidade discente, atuando frente aos problemas de aprendizagem já identificados e prevenindo dificuldades de aprendizagem decorrentes do prejuízo social e afetivo. Esse projeto, além de trabalhar com os alunos aspectos das habilidades socioemocionais, também envolve os familiares e educadores através de orientações, palestras e rodas de conversa.

A pandemia não somente acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender, mas também exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, se adaptar às

novas tecnologias, transformando-se. O professor é uma figura fundamental, pois está mais próximo física e emocionalmente da criança, devendo estar atento ao comportamento, bem como ao desempenho escolar de seus alunos e, se necessário, juntamente com a família, encaminhar para profissionais que poderão ajudá-los. É, ainda, importante que o docente desenvolva as habilidades socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a empatia dos alunos, observando os que necessitam de maior apoio pedagógico, pensando atividades e estratégias para repor aquilo que não foi alcançado e a recuperação da aprendizagem.

2. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Para a sociedade ocidental é fácil reconhecer a racionalidade como objeto da educação, mas as emoções são frequentemente negligenciadas no ambiente educacional. Maturana (2011) nos ajuda a compreender que a racionalidade não se dissocia da emoção, ambas pautam nossas ações cotidianas. Compreendemos que legitimar o ser humano em sua totalidade, como ser integral, envolve aceitar a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, entendemos que a interação social é o meio pelo qual a criança aprende e se desenvolve (Vygotsky, 1998) e que as emoções e a cognição possuem um vínculo estreito (Wallon, 2007), afetando uma à outra.

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 humano. (Machado *et al.*, 2011, p. 6)

Sobre a relação entre os processos cognitivos e as emoções, Abed (2014, p. 52), com base no pensamento de Wallon (2007), explica que:

a emoção permite o acesso à linguagem e ao universo simbólico da cultura – estabelece os primeiros “diálogos” do bebê através de seus movimentos expressivos, que vão sendo revestidos de significados por seu meio social – e, portanto, está na origem da atividade intelectual.

A escola é o espaço do ensino-aprendizagem por excelência, mas também é o espaço de convivência com a diversidade e de formação humana e esses aspectos também precisam ser recuperados. A pandemia desencadeou uma série de problemas socioemocionais e está sendo um alerta de que precisamos olhar com mais cuidado para a saúde mental.

Segundo Pereira (2013, p. 32):

O repertório social da criança, por vezes, mostra-se limitado quando é necessário enfrentar novas situações para as quais não se encontra preparado, tais como: iniciar um diálogo, fazer novas amizades, formular perguntas, esperar a sua vez de falar, participar de brincadeiras e jogos coletivos, respeitar as regras dos jogos, da sala de aula e da escola como um todo.

As habilidades sociais são definidas como “... a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (Del Prette; Del Prette, 2001, p. 31). Para o desenvolvimento de habilidades sociais, os autores apontam

a necessidade de planejamento de interações sociais na escola com um objetivo educativo, pois a aquisição de repertório social habilidoso pode favorecer não só ao sucesso acadêmico como a um melhor ajustamento social.

Del Prette e Del Prette (2005) elencam as sete classes das habilidades sociais: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

Ao referir-se às habilidades sociais, autores como Duda *et al.* (2004), Fava e Martins (2020), concordam que elas facilitam a forma como lidamos com as dificuldades do dia a dia, atuam no controle dos impulsos, na capacidade de lidar com as emoções negativas com maior assertividade e na motivação para alcançar objetivos.

De acordo com Miriam Rodrigues (2015), “educação emocional é a capacidade de entender as próprias emoções e utilizá-las produtivamente. Para que isso seja possível é necessário ter consciência emocional”. Para a autora, ter consciência emocional envolve 4 etapas: “1. Saber o que se está sentindo; 2. Saber o que os outros estão sentindo; 3. descobrir a causa desses sentimentos; 4. Conhecer o efeito provável que os próprios sentimentos exercem sobre o outro.” (Rodrigues, 2015, p. 117)

A relação entre as habilidades sociais e a educação emocional é de complementaridade e se dá na medida em que “ter consciência dos próprios estados emocionais e dispor de recursos para gerir esses estados” (Rodrigues, 2015, p. 21) é essencial para a qualidade das interações sociais estabelecidas.

Segundo Angela Marin e Débora Fava (2020, p. 329) as competências socioemocionais envolvem pensamentos, comportamentos e sentimentos, agrupando-se em 5 aspectos:

[...] autoconhecimento, consciência social (perceber a emoção do outro, preocupar-se com o outro, respeitar diferenças), tomada de decisão responsável (identificar problemas e refletir sobre a situação, habilidade de resolver problemas com ética), habilidade de relacionamento (ajudar e ser ajudado, estabelecer parcerias positivas) e autocontrole (controle de emoções e comportamentos visando a um objetivo, disciplina e persistência em desafios).

Ao lidar com assuntos que permeiam o dia a dia das crianças, abordamos também o importante papel desempenhado pela família e pelos professores no processo de desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, pois “os pais e professores são os principais agentes de socialização e do processo de aprendizagem de habilidades sociais na infância, servindo como modelos, ao estabelecerem relações educativas com as crianças” (Petersen; Wainer, 2011, *apud* Fava, 2020, p. 30) Enquanto modelos, pais e professores ensinam muito através do próprio exemplo ao lidar com suas emoções e com as outras pessoas em situações estressantes do cotidiano.

Envolver a comunidade escolar em um projeto de educação socioemocional é intervir nas dificuldades que se apresentam e prevenir uma série de outras situações de risco, é preciso ter em mente que “quando trabalhamos as emoções na escola devemos pensar que estaremos trabalhando com prevenção” (Rodrigues, 2015, p. 15).

Rodrigues (2015, p. 21) elenca duas razões fundamentais para que a educação emocional positiva seja ensinada nas escolas: “1. Criar um sistema imunológico emocional, por meio do treinamento de habilidades sociais e cognitivas; 2. Melhorar a aprendizagem; apresentar exercícios que ajudem as pessoas a construírem o bem-estar e a cultivar a felicidade.

Uma das contribuições do projeto de educação socioemocional na escola é que as atividades confluem com as habilidades para a vida, propostas pela OMS, para serem desenvolvidas no ambiente escolar, que são: “tomada de decisão; resolução de problemas; pensamento criativo; pensamento crítico; comunicação eficaz; relacionamento interpessoal; autoconhecimento; empatia; lidar com as emoções e lidar com o estresse” (Who, 1997, *apud* Fava, 2020, p. 142).

Marturano e Loureiro (2003, *apud* Fava, 2020), destacam ainda que as crianças que têm um repertório de habilidades sociais elaborado e um desenvolvimento socioemocional satisfatório persistem mais nas atividades acadêmicas, têm menos medo de errar e mais autoconfiança, o que prediz um melhor desempenho escolar.

3. METODOLOGIA

Este artigo parte da experiência em Psicologia escolar quanto ao desenvolvimento e aplicação do projeto “Educação socioemocional”, para isso utilizou os registros de diário de campo e registros fotográficos da pesquisadora para resgatar as informações sobre as atividades desenvolvidas. Utiliza uma abordagem qualitativa para

análise e interpretação dos resultados, validando as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento (Flick, 2009).

A respeito da metodologia qualitativa, Flick (2009, p. 25) esclarece que:

os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, construindo parte de interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Além dos registros do diário do projeto, utilizamos a fotografia para registrar os resultados das atividades artísticas produzidas pelos alunos e a dinâmica estabelecida em sala de aula, no entanto, não são utilizados neste estudo e na divulgação do projeto as informações sobre as crianças participantes das atividades, nem os registros que contêm a imagem das crianças. Ressaltamos que não visamos fazer juízos de valor ou avaliar o desempenho individual das crianças nas atividades, mas relatar e compartilhar com a comunidade acadêmica uma das formas de atuação da Psicologia escolar no período de retorno às aulas presenciais, que envolve a dimensão socioemocional do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo Geral

Contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ao trabalhar as relações interpessoais e as emoções através da utilização de mediadores culturais (literatura, música, dança, jogos, brincadeiras, desenho, pintura, colagem etc.) que mobilizam a expressão da subjetividade.

Objetivos Específicos

- Implementar atividades de aprendizagem socioemocional;
- Promover relações interpessoais saudáveis, discussões coletivas e as interações sociais, que foram prejudicadas durante o período da pandemia de Covid-19;
- Prevenir dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores socioemocionais;
- Contribuir para um clima educacional propício para a aprendizagem;
- Favorecer contextos de discussão e conscientização sobre a diversidade e a inclusão escolar.

Público-Alvo

Estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental dos turnos matutino e vespertino, contabilizando 8 turmas participantes e cerca de 200 alunos.

Tempo Estimado

Um encontro por mês em cada turma, aproximadamente 50 minutos de atividade.

Desenvolvimento das Ações

O desenvolvimento das ações do projeto de Educação Socioemocional envolveu sete etapas: Levantamento das demandas socioemocionais da turma em conjunto com os professores; A apresentação do setor de Psicologia aos estudantes e criação do vínculo da psicóloga com as crianças; O planejamento das atividades; A apresentação aos professores das atividades planejadas e ajustes em conjunto; As atividades do projeto em sala; O registro das atividades desenvolvidas; e, A avaliação conjunta dos resultados alcançados. Abaixo, o quadro 1 especifica cada etapa desse projeto:

Quadro 1 - Etapas de Desenvolvimento do Projeto de Educação Socioemocional

ETAPA	AÇÃO	DETALHAMENTO
1º	LEVANTAMENTO DE DEMANDAS	Reunião com docentes para levantamento de demandas específicas e gerais da turma e alinhamento da proposta de atividade;
2º	APRESENTAÇÃO	Apresentação aos estudantes, procurando levantar seus interesses e as especificidades da turma;
3º	PLANEJAMENTO	Planejamento das atividades com os estudantes, seleção de textos, estabelecimento de objetivos, preparação das dinâmicas, separação dos materiais e definição do cronograma;
4º	AJUSTES	Apresentação das propostas de atividade aos professores de cada turma e alinhamento conjunto;
5º	ATIVIDADES EM SALA	Atividades dinâmicas para incentivar a interação social e promover a educação emocional;
6º	REGISTRO	Relatório de Atividade e observações;
7º	AValiação	Avaliação da atividade, se atingiu os objetivos propostos, se a metodologia utilizada foi adequada e quais foram os resultados alcançados;

Fonte: a autora

Recursos

Os recursos utilizados durante as atividades do projeto foram: livros de literatura infantil de diferentes temas e gêneros (selecionados levando em consideração informações sobre o desenvolvimento infantil e as indicações pedagógicas de cada fase); cartolina; folhas a4, recorte e colagem; pintura; desenho; música; jogos; materiais recicláveis.

Avaliação

A avaliação será feita continuamente, identificando se a atividade atingiu os objetivos propostos, se as crianças interagiram bem com a proposta, se a metodologia utilizada no encaminhamento da atividade foi adequada, permitindo assim a adaptação de futuras atividades. As crianças também são incentivadas a avaliar a atividade ao final de cada encontro.

O *feedback* dos docentes também é valioso para avaliação, uma vez que eles estão em contato direto com as crianças na maior parte do tempo escolar e percebem se as reflexões promovidas estão permeando a vivência da criança em sala de aula.

5. RESULTADOS

Todas as atividades realizadas com as crianças do ensino fundamental seguiram um roteiro previamente estabelecido, construído com base nas demandas identificadas e nos objetivos que desejamos alcançar. A seguir é disposto um exemplo de roteiro de atividade utilizado:

Roteiro de atividade

1º ano do ensino fundamental - 20/05/2022

Dinâmica: “NÓS BRINCAMOS”

Objetivo: estimular o bom relacionamento em grupo, o respeito às escolhas individuais, respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos.

Materiais:

- Livro: Prakash, Ved. **Por que brigar?** Belo Horizonte: Cedic, 2012.
- Castelo de papel;
- Avião de papel grande;
- Folhas de papel para fazer os aviões;
- Blocos de montar para fazer o castelo;

Tempo: 50 minutos

Introdução: leitura da história “**Por que brigar?**”, de Ved Prakash, 2012.

Roda de conversa: O que vocês entenderam com a história? O que mais gostaram? Houve algo que não gostaram? Com qual personagem se identificaram mais? É justo sermos punidos por coisas que não fizemos intencionalmente? O que podemos fazer para nos darmos bem com os colegas?

Atividade: Divisão da turma em dois grupos – um com um castelo de papel e personagens de conto de fadas e outro com aviões feitos de papel. As crianças decidem em qual grupo irão brincar.

Avaliação: As crianças avaliam como foi a atividade através do polvo bipolar: no caso de escolherem a face com raiva, a criança diz o que não gostou na atividade; no caso da face feliz, a criança diz o que mais gostou na atividade.

Após o momento de atividade do projeto de educação socioemocional, a psicóloga escolar faz registros sobre a interação das crianças, aspectos positivos e negativos, observações de comportamento social e avaliação da atividade como um todo, se atingiu os objetivos propostos ou não.

As principais demandas socioemocionais apresentadas pelas turmas do ensino fundamental 1 (segundo os docentes) foram: interação com os pares, choro pela ausência dos pais, combate ao *bullying*, medo de errar, baixa autoestima, agressividade com os colegas, convivência com a diversidade e reconhecimento e controle das emoções.

É importante destacar que o projeto ainda está em andamento e os resultados obtidos são iniciais e parciais. A seguir apresentamos tabelas que sintetizam as atividades desenvolvidas até o momento com as turmas do ensino fundamental.

Quadro 2 - Atividades do Projeto de Educação Socioemocional com as Turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (Matutino e Vespertino)

Demanda	Tema	Recursos	Atividade
Apresentação	Brincadeiras		Apresentação com nome, idade e o que mais gosta de brincar;
Integração	Diversidade e Individualidade	Literatura infantil; pintura; Recorte e colagem;	Contação de história- “O retalhinho branco” de Maria Helena; Pintura individual do retalhinho; narrativa relacionando a história à pintura; Confeção de cartaz coletivo; Avaliação;
Processo de adaptação escolar- Choro pela ausência dos pais;	Emoções: Tristeza e alegria	Literatura Infantil; Música; Emojis das emoções;	Contação de história: “Choro e choradeira, risos e risadas” - Tatiana Belinky; Roda de conversa; Identificação das emoções; Música Hakuna Matata; Avaliação;
Reconhecimento e controle das emoções	Emoção: Medo	Literatura Infantil; Fantoques; Emojis das emoções;	Contação da história “Era uma vez um lobo mingau” - Alessandra Roscoe, utilizando fantoches; Roda de conversa sobre o medo; Dramatização com fantoches; Avaliação;
Controle da raiva e resolução de conflitos através do diálogo;	Emoção: Raiva	Smiles das emoções; Literatura Infantil; Brinquedos;	Contação de história: “Por que brigar?” Roda de conversa com os Emojis; Técnicas de controle da raiva; Divisão da turma em dois grupos: Brincadeiras com blocos de montar e avião de papel; Avaliação da atividade.

Fonte: a autora

Quadro 3 - Atividades do Projeto de Educação Socioemocional com a Turma de 2º ano do Ensino Fundamental (Turno Vespertino)

Demanda	Tema	Recursos	Atividade
Apresentação	Brincadeiras		Apresentação com nome, idade e o que mais gosta de brincar;
Integração	Autoconceito e Individualidade	Caixa com Espelho	Dizer uma característica da pessoa que eles estão vendo dentro da caixa para os outros tentarem adivinhar quem é; Avaliação;
Conviver com as diferenças	Diversidade e Individualidade	Literatura infantil; pintura; Recorte e colagem;	Contação de história- “O retalhinho branco” de Maria Helena; Pintura individual do retalhinho; narrativa relacionando a história à pintura; Confecção de cartaz coletivo; Avaliação;
Identificar Emoções e desenvolver a Empatia	Emoções: Tristeza e alegria	Literatura Infantil; Emojis; ukulele;	Contação de história: “Choro e choradeira, risos e risadas”- Tatiana Belinky; Roda de conversa; Identificação das emoções; Música Hakuna Matata; Avaliação;
Combate ao Bullying	Emoções: raiva e empatia	Literatura infantil; folhas a4; lápis de cor	Contação de história: Bruno e João- J. Claude Alphen, 2018; roda de conversa; atividade de desenho: desenhe o que você mais gosta no seu amigo; Troca de desenhos;
Trabalhar a autoestima dos alunos com dificuldade de aprendizagem;	Autoestima; Inclusão;	Literatura Infantil- e-book; Data show;	Contação de história: “João, preste atenção” de Patrícia Secco; Roda de conversa sobre inclusão de pessoas com deficiência; Brincadeira em grupo; Avaliação;
Reconhecimento e controle das emoções	Emoção: Medo	Literatura Infantil; Fantoques;	Contação da história “Alguns medos e seus segredos” - Ana Maria Machado, utilizando fantoches; Roda de conversa sobre o medo; Dramatização com fantoches; Avaliação da atividade;

Fonte: a autora

Quadro 4 - Atividades do Projeto de Educação Socioemocional com a Turma de 3º ano do Ensino Fundamental (Matutino)

Demanda	Tema	Recursos	Atividade
Apresentação	Brincadeiras	Folhas A4; lápis de cor;	Apresentação com nome, idade, o que mais gosta de brincar e o que mais gosta de fazer na escola; Desenho: autorretrato;
Reconhecimento e controle das emoções	Emoção: Medo	Emojis; Literatura Infantil;	Apresentação dos emojis das emoções; Contação de história: “Medo de criança” - Ana Claudia Aguiar; Roda de conversa; Avaliação;
Combate ao Bullying	Diversidade e inclusão	Literatura Infantil; folha com figura humana impressa; recorte e colagem: lã;	Introdução - conversa sobre aparência e bullying; Contação de história: Cabelo com jeito diferente- L. Fidalgo; Roda de conversa; Colagem: vários tipos de cabelo; Compartilhamento e avaliação;
Gênero, diversidade e respeito;	Coisa de menina(o) é tudo o que ela(e) quiser	Literatura Infantil	Contação de história: “Coisa de menina ou coisa de menino” - Pri Ferrari; Roda de conversa; Dramatização; Avaliação da atividade;
Relações interpessoais; Identificação e manejo das emoções	Emoções: raiva; Empatia;	Livro: Bruno e João- J. Alphen; Emojis;	Contação de história; Roda de conversa; Técnicas de controle da raiva; brincadeira sobre empatia; Avaliação;
Identificação e manejo das emoções	Emoções: Alegria e Tristeza	Literatura Infantil; Desenho para colorir; lápis de cor;	Contação de história: “Marilu”, de Eva Furnari; Roda de conversa; Pintura; Compartilhamento; Avaliação da atividade;

Fonte: a autora

Quadro 5 - Atividades do Projeto de Educação Socioemocional com as Turmas de 4º ano do Ensino Fundamental (Turnos Matutino e Vespertino)

Demanda	Tema	Recursos	Atividade
Apresentação	Volta às aulas;		Apresentação com nome, idade e o que mais gosta de fazer na escola;
Integração	Diversidade e individualidade	Poema; Desenho; pintura; recorte e colagem;	Leitura do Poema “Na minha pele”; Desenho da própria mão, pintura; Confecção de cartaz coletivo; Avaliação;
Autoestima e autoconfiança	Nome próprio e biografia	Cartolina; piloto; dicionário de significados dos nomes próprios;	Qual a história do seu nome? Quem lhe batizou? O que ele significa? Pesquisa do significado dos nomes, escrita do nome próprio no cartaz e significado; Avaliação da atividade;
Relações interpessoais	Amizade;	Literatura Infantil; folhas a4; lápis de cor	Contação de história “Terezinha e Gabriela”, Ana Mª Machado; Roda de Conversa; Formação de duplas para fazer um desenho do amigo; Avaliação da atividade;
Identificação e manejo das emoções	Emoção: Tristeza;	Literatura Infantil; Folhas de atividade com potes das emoções; Lápiz de cor;	Contação de história: “A menina que guardou o sorriso”, de Paula Bravo; Roda de Conversa: o que faz você guardar o sorriso? Atividade de pintura; Compartilhamento e Avaliação;

Fonte: a autora

Quadro 6 - Atividades do Projeto de Educação Socioemocional com as Turmas de 5ºano do Ensino Fundamental (Turnos Matutino e Vespertino)

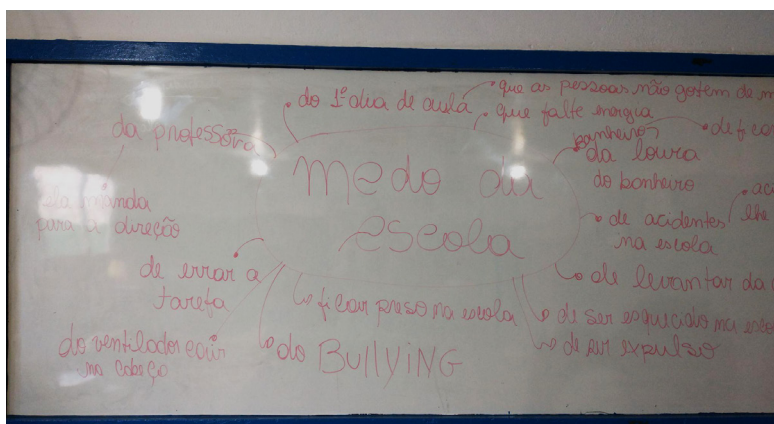
Demanda	Tema	Recursos	Atividade
Apresentação	Volta às aulas;		Apresentação com nome, idade e o que mais gosta de fazer na escola;
Integração	Tudo sobre mim	Ficha “Tudo sobre mim”; Lápis de cor;	Cada estudante deve preencher a ficha tudo sobre mim e fazer um autorretrato, depois todos compartilham a produção; Avaliação da atividade;
Trabalhar a ansiedade e o medo de errar;	Medo da Escola	Livro: “Sinto medo”, de Brian Moses, 2009; Mapa mental- medo da escola;	Contação da história “Sinto medo”; Roda de conversa; Construção coletiva do mapa mental sobre medo da escola no quadro;
Trabalhar a ansiedade e o medo de errar;	Superando o medo da Escola e outros medos;	Cartaz com o Mapa mental construído; Cartaz com infográfico: superando medo	Discussão a partir do mapa mental construído em grupo; Apresentação do infográfico: superando medos; Propostas para superação dos medos elencados; Avaliação;
Conscientização e combate ao Bullying	Críticas e Elogios	Parábola; folhas A4; hidrocor; fita crepe; música;	Leitura da parábola “Assembleia na carpintaria”; Roda de conversa; Dinâmica “Elogie mais”: cada estudante vai ter um papel colado nas costas ao qual serão acrescentados elogios; Avaliação da atividade;
Relações interpessoais e resolução de conflitos;	Coisas boas e coisas ruins; Controle da raiva;	2 caixas de papelão; revistas velhas; cola; pincel grosso; Postites;	Produção de duas caixas: uma para as coisas boas e uma para as coisas ruins com Recorte e colagem (rasgando as imagens); Instruções para uso das caixas; Avaliação da atividade;

Fonte: a autora

Registros Fotográficos

Os produtos das atividades do projeto de educação socioemocional foram registrados em fotografias, a seguir apresentamos exemplos desses registros.

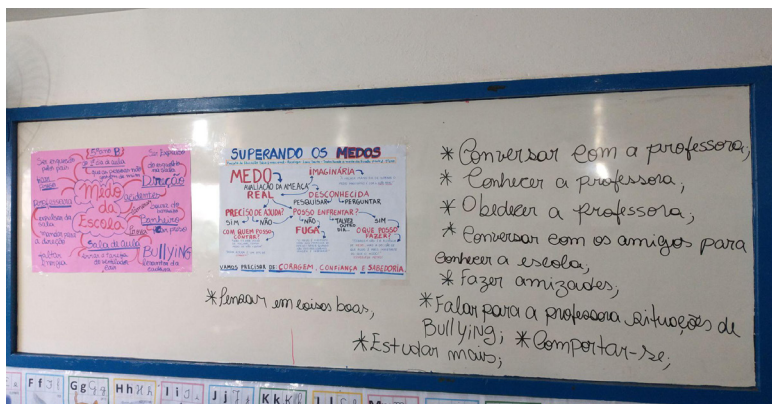
Imagem 1 - Atividade sobre o medo da escola - parte 1



Fonte: Arquivo da autora

A imagem 1 retrata um mapa mental construído em conjunto pela turma do 5º ano durante a atividade sobre medo da escola. Entre as coisas que mais causam medo nas crianças do 5º ano estão: 1. Medo da professora; 2. Medo da professora mandar o estudante para a direção; 3. Medo de errar a tarefa; 4. Medo de ficar preso na escola; 5. Medo do *bullying*; 6. Medo de ser esquecido na escola pelos pais; 7. Medo do primeiro dia de aula; 8. Medo de que os colegas não gostem deles; 9. Medo de ser expulso; 10. Medo de acidentes na escola; entre outros. Um fato interessante sobre essa atividade foi que os alunos aprenderam na prática como construir um mapa mental e que esse recurso pode ser utilizado como ferramenta de estudo em outros contextos.

Imagem 2 - Atividade sobre o medo da escola - parte 2



Fonte: Arquivo da autora

Na imagem 2 observamos um cartaz sobre a superação dos medos, feito após a atividade 1 sobre o medo da escola, em que as crianças elencaram elementos que os assustam no ambiente escolar. Ao lado do cartaz há uma lista com tópicos indicados pelas próprias crianças com estratégias para superar os medos que foram apresentados. Entre esses tópicos estão: 1. Conversar com a professora sobre o que está causando medo; 2. Conhecer e obedecer a professora; 3. Conversar com os amigos para conhecer a escola (no caso de uma escola nova ou no primeiro dia de aula); 4. Fazer amizades; 5. Falar para a professora situações de *bullying*; 6. Comportar-se na escola; 7. Estudar mais; e, 8. Pensar em coisas boas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o estabelecimento de práticas inclusivas na escola persiste o desafio de promover condições de equidade entre os sujeitos. Nessa tarefa o professor tem um papel crucial, mas para obter resultados satisfatórios é necessário que toda a equipe escolar esteja envolvida. Essa colaboração entre docentes, psicólogo, assistente social, funcionários, gestão e famílias é de grande valia para o processo educativo.

Ao promover ações que buscam reduzir os problemas de adaptação e comportamento na escola através da construção de habilidades sociais e emocionais, estamos criando fatores de proteção que contribuem para a saúde mental e qualidade de vida dos indivíduos.

Os principais resultados alcançados até o momento foram percebidos na postura de resolução de conflitos através do diálogo, no processo de adaptação escolar, na maior participação em sala de aula, no reconhecimento e gerenciamento das próprias emoções e na interação com colegas e professores.

Outro ganho percebido foi que durante o projeto de educação socioemocional, ao trabalhar coletivamente sem perder de vista as necessidades individuais do aluno, estimulamos também outra percepção da atuação da Psicologia na escola. Uma visão que rompe com a perspectiva clínica que se popularizou no senso comum e com o estigma sobre quem precisa de acompanhamento psicológico. Agora ao pensar em Psicologia, as crianças também pensam em aprendizagem, brincadeiras, suporte emocional, diálogo e escuta ativa.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-6954. Acesso em: jul. de 2022.

ARITA, Maria Salete Ribelatto; HILDEBRANDT, João Fábio (orgs.). **Procedimentos normativos para elaboração de referências e citações em documentos de acordo com as NBR 6023:2018 e NBR 10520:2002 da ABNT**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Centro De Ciências Biológicas Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura. Biblioteca Setorial Do Nupélia, s.n., 2020.

BRASIL. **Lei n.13-935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas redes públicas de educação básica, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: jun.de 2022.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2001.

DUDA, Michele A.; DUNLAP, Glen; FOX, Lisa; LENTINI, Rochelle; CLARKE, Shelley. An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 24, p. 143-155, 2004.

FAVA, Debora Cristina (org.). **A prática da psicologia na escola:** introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental. 2 ed. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

FAVA, Debora Cristina. & MARTINS, R. Contribuições da abordagem cognitivo-comportamental para a atuação do psicólogo e professor nas escolas. In: FAVA, Debora Cristina. (org.). **A prática da psicologia na escola:** introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental. 2 ed. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo.** v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe9/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt#>. Acesso em: jul. de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011.

PEREIRA, VERÔNICA. A. (org.). **Habilidades sociais e desempenho acadêmico:** relatos, práticas e desafios atuais. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2013.

RODRIGUES, Mirian. **Educação emocional positiva:** saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

VYGOTSKY, Liev. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CAPÍTULO 4

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Vânia Aparecida Calado
Aléxia Thamy Gomes De Oliveira
Luz Clarita Silva De Almeida
Adriana Silva Da Cruz

1. INTRODUÇÃO

O advento da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 em 2020, convocou a malha da sociedade a reorganizar-se estruturalmente, funcionalmente e relacionalmente para responder às necessidades e aos desafios impostos por esta crise sanitária mundial e os seus atravessamentos sociais, econômicos e políticos.

O setor educacional defrontou-se com a demanda e a dificuldade de repensar as práticas pedagógicas, metodológicas e os conteúdos curriculares de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com a finalidade de adaptá-las aos meios digitais. Perante os impactos dessa nova realidade educacional e as consequentes crises que se estabeleceram em diversos setores da sociedade, evidenciou-se a barbárie social que permeia a existência dos sujeitos brasileiros e os seus agravamentos em meio a pandemia, face à desigualdade econômica-social e seus condicionantes, assim como a invisibilização de determinados grupos vulneráveis, tais como, o das pessoas com deficiência (PcD).

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e visa assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais dessas pessoas, bem como eliminar as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas que impedem o desenvolvimento pleno e a participação social desses sujeitos.

No que tange à inclusão de PcDs no âmbito educacional brasileiro, houve avanços políticos-jurídicos na década de 1990, com a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), que garantiram o acesso e permanência dos alunos com deficiência do ensino básico ao ensino superior, com a implementação de recursos, estratégias e metodologias diferenciadas, que proporcionam a integração desses alunos e uma educação de qualidade (Poker; Valentim; Garla, 2018).

Não obstante, apesar da implementação dos marcos legais, que viabilizam a inclusão de PcDs e democratizam a educação, a realidade brasileira concreta ainda tem um longo caminho a percorrer para promover a acessibilidade aos espaços educacionais inclusivos em todas as suas dimensões.

Desta forma, torna-se fundamental compreender e analisar como a comunidade acadêmica, em consonância com a sociedade e o poder público, se organizaram para atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiência, durante a pandemia da Covid-19. Para a realização da pesquisa foco do presente texto o referencial teórico adotado trata-se da Psicologia histórico-cultural.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural, elaborada e desenvolvida pelo pesquisador russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) e continuada pelos demais autores russos, Alexander Luria (1902-1977) e Aleksei Leontiev (1903-1979), tem o intuito de investigar e compreender a formação do psiquismo humano (Souza; Silva, 2018; Facci; Brandão, 2008).

Para a Teoria Histórico-Cultural – que tem as suas raízes no método materialismo-histórico-dialético idealizado pelos

pensadores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) – a gênese dos processos psicológicos superiores do sujeito, caracterizados como aqueles especificamente humanos por serem dotados de consciência, desenvolvem-se por meio das “condições históricas concretas e sociais nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (Leontiev, 1978, p. 257), diferentes dos processos psicológicos elementares, que são regulados biologicamente e compartilhados com outras espécies superiores (Baquero, 1998).

Deste modo, esta concepção teórica compreende o homem como um ser histórico e dialético, cujo desenvolvimento psíquico ocorre a partir da sua inserção no plano cultural, por meio da atividade social, que é mediada por instrumentos e signos historicamente e socialmente construídos, dotados de significações culturais (Facci, 2004; Clarindo, 2020). Para Marx, a força de trabalho é o que permite que o homem transforme coletivamente a natureza e construa a sociedade, produzindo, através desta atividade vital, os meios de satisfação das suas necessidades, suprindo-as e gerando outras, na medida em que se apropria da natureza e desenvolve as suas capacidades (Clarindo, 2020).

A mediação é um conceito valioso para a Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que é a partir da relação concreta com os mediadores culturais, que o sujeito se apropria da realidade e a internaliza, instrumentalizando-a para agir sobre o meio ao seu redor e se singularizar, em um movimento dialético entre homem e natureza (Facci; Barroco; Leonardo, 2009; Facci; Brandão, 2008), pois entende que as funções elementares são condições necessárias, mas não suficientes, para o desenvolvimento, pois o processo de aculturação ocorre no plano cultural (Baquero, 1998).

Vygotsky põe em relevo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é de importância fulcral em sua obra. Para o autor, a ZDP seria a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança – caracterizado pelas atividades que ela consegue fazer autonomamente – e o que ela consegue fazer sob o auxílio e orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes. Desta forma, Vygotsky evidencia o desenvolvimento a partir de uma dinâmica social, compreendendo-o como um processo interpsicológico, pelo qual ocorre a interação simbólica entre os sujeitos, e possibilita a construção de novos conhecimentos, no campo intrapsicológico (Clarindo, 2020).

Sendo assim, a Psicologia Histórico-Cultural não reduz o sujeito à sua dimensão biológica e cristalizada, pois é na esfera cultural, em meio às relações concretas singulares e os condicionantes que o sujeito se desenvolve. Ao considerar a condição concreta do sujeito, em sua dimensão histórica-social, Vygotsky rompe com a postura positivista e idealista predominantes na Psicologia, com a sua forma abstrata e imediatista de explicar os fenômenos psíquicos, e revoluciona o pensar e o fazer psicológico, enfocando a realidade e as relações sociais que circundam o sujeito e constroem o seu psiquismo, concebendo o homem como um ser ativo, social e histórico, em um processo dialético possibilitando uma visão e um atuar crítico da sociedade (Barros *et al.* 2009).

A partir desses pressupostos, Vigotski propôs uma nova forma de compreender o papel da educação escolar, que deve compreender a linha de desenvolvimento natural da criança, mas o planejamento pedagógico intencional deve promover o desenvolvimento cultural. Nas palavras do autor “à educação cumpre sempre enfrentar uma

subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (Vigotski, 2011, p. 867).

Para o autor essa nova compreensão sobre o desenvolvimento cultural da criança e do papel da educação, possibilita uma revolução na organização do ensino da criança com deficiência. Seus estudos sobre pessoas com deficiência foram no campo denominado defectologia.

No decorrer da história, a pessoa com deficiência era considerada apenas em suas limitações, marcada pelos impedimentos e impossibilidades no plano natural, sendo definida pela sua organicidade (Facci; Brandão, 2008). Para Vygotsky, essa concepção seria limitadora, pois não contempla as capacidades e potencialidades do sujeito de se desenvolver por novas vias e formas, pois, ao se deparar com as limitações postas pelo plano biológico, o plano cultural possibilitaria a compensação da deficiência. Assim, fundamentou a nova defectologia, o estudo de atividades e práticas que promovessem a humanização da pessoa com deficiência (Facci; Brandão, 2008; Vigotski, 2011).

Por conseguinte, a concepção de deficiência que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta, considera que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida do que a pessoa sem deficiência, apenas que o seu desenvolvimento ocorre por meios diferenciados. Vigotski postula que a educação deve surgir em auxílio, “criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (Vigotski, 2011, p. 867).

A criança com deficiência necessita de mediadores culturais, para superar os limites impostos pela sua organicidade, quando as vias imediatas não funcionam como o esperado, e possibilitar o seu desenvolvimento, nas quais constam a educação e as interações estabelecidas na concreticidade, escapando de determinismos biológicos (Vigotski, 2011). A defectologia pressupõe que a deficiência possui um duplo papel: por um lado, limita e produz obstáculos ao desenvolvimento; por outro, estes obstáculos criam vias alternativas que servem de estímulos para compensá-los e substituir essas funções. Devido a isto, a criação de caminhos indiretos, o planejamento e intervenção que medeia semioticamente e pedagogicamente o desenvolvimento da pessoa com deficiência, se tornam indispensáveis, pois constroem as condições que, caso sejam favoráveis e adequadas permitem superar as suas limitações biológicas, e promovem o desenvolvimento e a transformação das funções psicológicas superiores (Sierra; Facci, 2011). Tais caminhos alternativos possibilitam a compensação da deficiência e o desenvolvimento cultural da pessoa que a tem.

Posto isso, a Psicologia Histórico-Cultural proporcionou um olhar diferente à temática da deficiência, dando ênfase aos processos sociais e históricos que constituem o sujeito, que é visto em sua singularidade e dialeticidade, e não reduzido à sua deficiência, potencializando o seu desenvolvimento através de mediadores culturais, no qual a educação se constitui como essencial.

Os espaços educacionais, seja no Ensino Básico ou Superior, surgem como espaços que podem ser promotores de desenvolvimento da pessoa com deficiência, visto que fazem parte do arcabouço cultural que pode ser modificado a fim de compensar

as deficiências primárias. De acordo com Vygotsky, a deficiência primária é a de origem orgânica e é na deficiência secundária (no meio, na cultura) que é possível agir, compensar (Vygotski, 2012).

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO SUPERIOR

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, provoca uma ruptura conceitual na compreensão do papel dos sistemas de ensino para a escolarização das pessoas com deficiência. A perspectiva da educação inclusiva passa assumir uma dimensão fortemente pedagógica em detrimento do modelo médico-biológico e psicológico. Os sistemas educacionais, em todos os níveis, etapas e modalidades, devem garantir acesso ao ensino não apenas por meio da matrícula, mas promovendo condições para que haja aprendizagem, continuidade no processo de escolarização e participação dos estudantes, da família e da comunidade, articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas, formação dos professores, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliário, comunicação e informação. Essa política pública define que o projeto pedagógico da instituição de ensino deve prever as ações planejadas para garantir a inclusão dos estudantes, além de definir e propor o atendimento educacional especializado (AEE). O AEE compreende um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade que são planejados e organizados institucionalmente, envolvendo professores especializados e toda a equipe de forma geral, para eliminar barreiras, garantir plena participação, autonomia e independência dentro e fora da escola (Brasil, 2009).

Face a essa ruptura conceitual inaugurada pela política de 2008, compreende-se que ao enfatizar a dimensão pedagógica, o documento responsabiliza o sistema educacional pela inclusão e não o estudante (Brasil, 2008). Além disso, reconhece o processo histórico de exclusão e segregação que a sociedade promoveu criando ou não removendo as barreiras culturais que impediam o desenvolvimento cultural, a escolarização e participação social das pessoas com deficiência.

No contexto da pandemia, do isolamento social e das aulas remotas, é importante investigar como as políticas públicas educacionais foram organizadas no ensino superior para promover um ensino inclusivo aos estudantes com deficiência.

A proposta desse texto é apresentar dados iniciais da pesquisa intitulada “A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior privado no contexto da pandemia”, desenvolvida numa universidade privada do Rio Grande do Norte, que tem como objetivo principal mapear e analisar diferentes formas de organização da educação especial produzidas no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, em Natal, RN. Os demais objetivos são: Identificar como os gestores da universidade promoveram o ensino remoto, bem como, as ações desenvolvidas para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência; Compreender como os estudantes com deficiência avaliam a experiência do ensino remoto; Analisar os impactos do ensino remoto na formação de acadêmicos com deficiência no ensino superior; Discutir sobre o papel da Psicologia junto às Políticas Públicas da Educação em tempos de pandemia; e, Recuperar as políticas públicas sobre ensino remoto implementadas no ensino superior no RN.

Essa pesquisa integra um projeto maior desenvolvido em outros estados como Paraná, Pernambuco, São Paulo e Rondônia, cujo título é “O estudo remoto de acadêmicos com deficiências no ensino superior no contexto da pandemia: das políticas às práticas”, coordenada pela professora doutora Iracema Tada, da Universidade Federal de Rondônia e envolvendo mais seis pesquisadoras. O projeto de pesquisa maior e a equipe de pesquisadores que estão em sua coordenação geral e regional integram o grupo de trabalho Psicologia e Políticas Públicas em Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), constituído por 27 pesquisadores no total, que no último biênio estão desenvolvendo estudos para investigar o impacto da pandemia na educação.

4. MÉTODO

A pesquisa conta com duas etapas na coleta dos dados, sendo a primeira documental e a segunda de campo. A etapa documental compreende o levantamento de documentos emitidos pelo Ministério da Educação e da Cultura, pela universidade privada onde a pesquisa está sendo realizada e pela secretaria estadual de educação deste estado. Já a etapa do campo contou com a aplicação de questionários de forma virtual a estudantes de graduação com deficiência e realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos que aceitaram participar e com gestores do setor de apoio psicopedagógico da universidade. A análise de dados está sendo descritiva-analítica, com o uso de dados provenientes de investigações documentais juntamente com o recolhimento dos relatos dos entrevistados, tendo como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

5. RESULTADOS PARCIAIS

Até então, foram reunidos e analisados diversos documentos emitidos pelos órgãos responsáveis pela elaboração, orientação e divulgação de políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional, totalizando 12 emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), 20 pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), e 10 pela universidade. A leitura prévia dos documentos buscou destacar as seguintes informações para posterior análise: título do documento; local de onde foi retirado; data da divulgação; se refere a quais níveis e modalidades de ensino; instituições públicas e/ou particulares; público-alvo (gestores, professores, familiares, funcionários); assunto tratado pelo documento; se há menção à educação especial ou às pessoas com deficiência; e. qual é o conteúdo.

Os 12 documentos do MEC foram publicados entre 17/03/2020 e 10/12/2020, sendo cinco portarias e sete pareceres; o público-alvo se refere a gestores, professores, estudantes, funcionários e familiares de forma geral. Dentre eles, dez são voltados para todos os níveis e modalidades de ensino e dois focam a educação básica e o ensino superior. O conteúdo aborda a implementação emergencial do ensino remoto, a reorganização do calendário escolar, orientações pedagógicas para o ensino remoto, retorno ao ensino presencial e educação especial.

Os documentos da SEEC variaram entre nota conjunta, decreto, resolução, portaria, instrução normativa, protocolos de biossegurança, diretrizes e plano de retomada do ensino presencial. Os 20 foram publicados entre 03/2020 e 01/2021, tendo como

público-alvo todos os segmentos, sendo 15 para os sistemas estaduais, municipais, públicos e privados e cinco para sistemas da rede pública, considerando todos os níveis e modalidades.

A universidade privada publicou dez documentos entre 2020 e janeiro de 2021, que tratam de campanha sobre diversidade, orientações para estudo e aprendizagem, acessibilidade em lives, protocolo para suporte psicopedagógico ao estudante acompanhado pelo setor, protocolo para acompanhamento dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas aulas remotas e política institucional para atendimento psicopedagógico. No tocante ao público-alvo, dois são para estudantes surdos e intérpretes, dois para toda a comunidade acadêmica, dois para estudantes e os demais para docentes, gestores e intérpretes. Os documentos foram divulgados no site da universidade, redes sociais e e-mails.

A leitura inicial dos documentos indicou que os que foram elaborados e publicados por órgãos públicos pouco mencionam educação especial, acessibilidade e pessoas com deficiência. Apenas um documento do MEC menciona pessoas com deficiência, compreendido como violação de direito e seis da SEEC RN citam estudantes com deficiência de forma breve. A pouca menção ao tema acaba tornando superficial ou insuficiente as orientações para buscar elaborar estratégias pedagógicas durante o período do distanciamento social e ensino remoto por parte das instituições de ensino de todos os níveis e modalidades, o que pode agravar os processos de segregação desses estudantes.

Por outro lado, a universidade tratou da temática ‘educação especial e acessibilidade’ em quase todos os documentos, na busca

por adaptar o acompanhamento psicopedagógico por meio das tecnologias de informação e comunicação, garantir acessibilidade pedagógica através do ambiente virtual de aprendizagem, com maior foco nos estudantes surdos.

No tocante aos questionários voltados aos estudantes com deficiência, a divulgação foi feita por e-mail aos 12 que foram acompanhados pelo setor de apoio psicopedagógico e diretamente aos grupos de **WhatsApp** das turmas de diferentes cursos. No entanto, apenas quatro alunos responderam e três concordaram em realizar a entrevista.

As entrevistas estão sendo transcritas e analisadas. Considerando os quatro alunos respondentes, temos um homem e três mulheres, a faixa etária varia entre 23 e 54 anos, um possui deficiência física, uma estudante é surda e as outras duas apresentam deficiência visual total, os cursos são Psicologia, Pedagogia e Engenharia de Produção. As aulas remotas foram ministradas por meio do ambiente virtual de aprendizagem da universidade, não integrando as plataformas como **Zoom** e **Google Meet** e mais populares, para os entrevistados com deficiência visual a plataforma foi considerada parcialmente acessível, já para os demais foi avaliada positivamente nesse sentido. Os estudantes cursaram mais de quatro disciplinas, cujas aulas sempre foram gravadas e disponibilizadas posteriormente. Os fatores apontados para garantir a acessibilidade foram intérprete de LIBRAS e professor auxiliar para ajudar no manuseio da plataforma, que não era fácil para quem tem deficiência visual. Segundo os estudantes que responderam ao questionário, a universidade garantiu a presença do intérprete, mas não do professor auxiliar.

Foram realizadas três entrevistas com integrantes do setor

de apoio psicopedagógico formados em pedagogia e Psicologia. Além desses profissionais, o setor é constituído por ledores, escribas e intérpretes de LIBRAS. Segundo os entrevistados, o perfil dos estudantes atendidos pelo setor se refere a uma minoria de estudantes com deficiência, a maior parte que procura está com dificuldades de aprendizagem, possui os transtornos funcionais específicos ou está em sofrimento psíquico. Com relação à concepção sobre deficiência houve menção à legislação vigente, olhar a partir da perspectiva da inclusão, mas todos se inserem no mesmo grupo transtornos funcionais e sofrimento psíquico.

O setor antes da pandemia, realizava atendimento presencial, acolhimento, elaboração do plano individual de acompanhamento pedagógico, orientações aos estudantes, familiares, gestores e docentes e encaminhamentos (internos e externos), campanhas, eventos para conscientização sobre diversidade, inclusão e tipos de deficiência, formação de professores. No entanto, após a pandemia houve a criação de fluxo para atendimento e acompanhamento remoto, para comunicação com gestores, docentes, intérpretes, além da escuta das demandas, queixas e dificuldades, orientação para que os estudantes compreendessem o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem, diagnóstico das condições dos estudantes, perfil, conforme tipo de deficiência. A partir disso, buscaram elaborar a adaptação da adaptação em conjunto com estudantes e equipe, além de campanhas e eventos de formação, considerando o ensino remoto. No geral, as demandas dos alunos se referiam ao nivelamento tecnológico, falta de acessibilidade das plataformas disponíveis, alguns preferiram as aulas remotas, pois não ter sua deficiência em evidência facilitou a integração com os

colegas e a participação, outros alegaram piora nos processos de exclusão pelo aumento das barreiras pedagógicas e comunicacionais. Por fim, para os profissionais entrevistados, o ensino remoto possibilitou maior vivência tecnológica, aproximação do estudante com o setor, consciência da necessidade de acessibilidade das plataformas existentes.

6. ANÁLISE DOS DADOS PARCIAIS

A análise prévia dos documentos indicou que os órgãos públicos tiveram um foco maior para os sistemas de ensino como um todo, definindo medidas de urgência e diretrizes gerais voltadas para biossegurança num primeiro momento, como revelam os documentos emitidos inicialmente. Após alguns meses, quando se compreendeu que o ensino remoto seria prolongado, os documentos estaduais começaram a definir diretrizes pedagógicas, com a criação de uma coordenadoria geral composta por representantes de vários setores da educação regional. Essa equipe específica elaborou diretrizes pedagógicas para que as instituições se organizassem de forma democrática, envolvendo os diferentes segmentos, como docentes, familiares, estudantes e demais funcionários, para planejar a organização do ensino remoto, conforme as características de sua comunidade e as diretrizes curriculares.

Os documentos que mencionam estudantes com deficiência ou educação especial o fizeram de forma pontual, para orientar as equipes e instituições a garantirem a acessibilidade e o acompanhamento dos mesmos conforme a legislação vigente e as necessidades educacionais especiais. No tocante aos critérios de avaliação foi possível identificar a ressalva de que deveria ser

considerado como o estudante com deficiência foi acompanhado de forma remota, pois poderia existir diferença nos recursos e estratégias planejados em relação aos demais alunos.

Por outro lado, a análise dos documentos elaborados pela universidade revelou uma preocupação com a reorganização do apoio psicopedagógico aos estudantes acompanhados pelo setor, pois houve a reformulação da política institucional e outros específicos voltados para orientar intérpretes de LIBRAS, professores e estudantes com relação ao uso do ambiente virtual de aprendizagem, planejamento pedagógico e acessibilidade com os recursos utilizados nas aulas remotas.

A leitura crítica dos referidos documentos reitera o processo histórico da legislação brasileira voltada aos estudantes com deficiência, mais especificamente no ensino superior, caracterizado por superficialidade, pouca legislação e preocupação. Santos e Hostins (2015) realizaram uma revisão da legislação brasileira voltada para a educação especial do ensino superior. Segundo as autoras, na década de 1990 houve o fortalecimento das políticas educacionais com foco na inclusão escolar a partir de políticas educacionais internacionais, mas elas davam maior ênfase na educação básica e raramente mencionavam o ensino superior. As políticas públicas da época consideravam a pessoa com deficiência como candidata e não como acadêmica em formação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, também não especificou como deveria ser planejado o processo de inclusão no ensino superior, apenas definiu a obrigatoriedade de os sistemas de ensino garantirem sua inclusão.

Santos e Hostins (2015) discorrem acerca dos documentos publicados e explicam que em sua maioria focam a garantia da acessibilidade arquitetônica, de material em Braille, intérprete de LIBRAS, como se esses aspectos fossem suficientes para promover acessibilidade pedagógica. Após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em vigor até os dias atuais, houve ampliação da compreensão e foram definidas novas diretrizes para a permanência do estudante no ensino superior, pois focou mais os aspectos pedagógicos, atividades de ensino, pesquisa e extensão, elaboração dos materiais didáticos, uso de novas tecnologias e a necessidade da formação do professor, além de definir melhor o atendimento educacional especializado (AEE) e seu público-alvo: pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2011, o governo federal publicou um documento com diretrizes para a criação dos núcleos de acessibilidade no ensino superior, mas seu foco foi a universidade pública federal, porém, a maior parte das matrículas de estudantes com deficiência se encontrava nas instituições privadas. Apenas quando houve a inserção de itens voltados para a inclusão de estudantes com deficiência nos critérios de avaliação e reconhecimento de cursos e instituições de ensino superior é que surgiram alguns documentos direcionados ao ensino privado. Apesar de todos esses avanços, as autoras reiteram que ainda há muitas brechas para organizar o ensino superior no tocante ao atendimento dos estudantes com deficiência (Santos; Hostins, 2015).

A análise inicial das entrevistas realizadas com os profissionais do setor de apoio psicopedagógico indicou um esforço pela elaboração de diretrizes e orientações à comunidade acadêmica para garantir a acessibilidade ao ambiente virtual de aprendizagem, assim como para orientar os professores no planejamento pedagógico. A equipe tentou construir as possibilidades de acessibilidade juntamente com os estudantes com deficiência e os professores, avaliando cada situação de aprendizagem, ou seja, as especificidades da disciplina e do conteúdo a ser desenvolvido pelo docente, juntamente com as medidas para remover as barreiras pedagógicas aos estudantes. Apesar de tais medidas, o ambiente virtual de aprendizagem apresenta limites de acessibilidade e precisam ser revisados nesse sentido. A pandemia promoveu essa conscientização por parte das instituições de ensino e empresas produtoras das plataformas, mas houve consequências em função da limitação provocada ao acesso e participação dos estudantes.

Segundo Facci e Brandão (2008), a mediação pedagógica intencional e a interação social se tornam ainda mais importantes para auxiliar o estudante com deficiência no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o ensino remoto, além de intensificar as barreiras aos estudantes, limitou as possibilidades de interação social e mediação pedagógica, prejudicando a aprendizagem. Mesmo os estudantes que consideraram positivo o ensino remoto, eles se referem às barreiras enfrentadas no transporte, na acessibilidade arquitetônica e na atitude dos colegas em função de atitudes preconceituosas, o que significa que a educação inclusiva no ensino superior e as condições para que ela se efetive ainda estavam em

construção antes da pandemia. A interpretação desses dados não deve reafirmar processos de exclusão, mas sim reconhecer os avanços e medidas tomadas, mas indicar os problemas que precisam ser superados.

Por fim, para compreender melhor o impacto do ensino remoto nos estudantes será fundamental analisar as entrevistas deles, etapa que ainda será percorrida pelas autoras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo teve como propósito apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior privado no contexto da pandemia”, desenvolvida numa universidade privada do Rio Grande do Norte. O objetivo principal da pesquisa é mapear e analisar diferentes formas de organização da educação especial produzidas no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, em Natal, RN. Para isso foram analisados 12 documentos emitidos pelo Ministério da Educação, 20 pela Secretaria Estadual de Educação e 10 pela universidade, quatro alunos preencheram um questionário on-line, três estudantes e três profissionais que integram a equipe de apoio psicopedagógico foram entrevistados.

Os resultados parciais indicam que os documentos publicados pelo governo federal e estadual pouco abordaram medidas voltadas aos estudantes com deficiência para garantir acessibilidade e atendimento educacional especializado, indicando maior invisibilidade desse público, apesar do que é definido pela legislação

vigente. As respostas dos questionários e as entrevistas indicam que o ambiente virtual de aprendizagem não apresenta boa acessibilidade e que nem todos os recursos necessários foram garantidos aos estudantes, prejudicando sua plena participação no período das aulas remotas. Os documentos elaborados pela universidade buscaram orientar todos os segmentos da universidade para garantir o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e orientações aos docentes para seu planejamento pedagógico. As entrevistas com os profissionais apontaram os esforços para garantir a acessibilidade e a adaptação da adaptação, em conjunto com o estudante e com a equipe, investigando e testando as possibilidades diante dos limites que o ambiente virtual e o ensino remoto impuseram. Para compreender melhor a experiência dos estudantes será necessário analisar as entrevistas realizadas, etapa que ainda será desenvolvida pelas autoras.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARROS, J. P. P *et al.* O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, p. 174–181, 2009.

CLARINDO, Janailson Monteiro. **Clínica Histórico-Cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas v. 24, p. 64–81, 2004.

FACCI, Marilda G. D.; BRANDÃO, Silvia. H. A. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (produção didático-pedagógica PDE/UEM), 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015 de 6 de julho. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília/ DF, v. 152, n. 127, p. 2-11, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 4/2009 de 2 de outubro. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

POKER, Rosimar B.; VALENTIM, Fernanda O. D.; GARLA, Isadora A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, número: especial, p. 127-134, 2018.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 16, n.3, p. 194-200, 2015.

SIERRA, D. B; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, 2011.

SOUZA, C.; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863–869, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **Tomo V**. Fundamentos de defectologia. Madri: Visor. Obras Escogidas, 2012.



CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO COM PROFESSORES SOBRE AUTISMO, INCLUSÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA PANDEMIA DE COVID-19

Helena Terlizzi Silvestrin
Paula Ferreira de Gouvêa Tobias

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma proposta formativa realizada pelas autoras, no âmbito da educação pública municipal e foi considerada como uma ação da Psicologia escolar para abordar os elementos constitutivos de uma queixa escolar de maneira coletiva.

A necessidade formativa foi compreendida após o retorno presencial das aulas em 2021, as quais estiveram em formato remoto devido à pandemia da Covid-19 por cerca de um ano e meio. O impacto deste período no desenvolvimento das crianças gerou um elevado chamamento das escolas pelas psicólogas, em especial na educação infantil, para acompanhar situações que passaram a se repetir na rede inteira: “a criança não fala”, com variações como “fala menos do que deveria para a idade”. Em seguida da queixa, vinha a explicação do que poderia estar acontecendo, também repetidas vezes: “acho que ele/ela tem autismo”.

Falas sobre este transtorno passam a fazer parte do cotidiano escolar quando, também, cada vez mais laudos com o diagnóstico de autismo começaram a chegar nas escolas. O número de alunos nas escolas, especialmente na Educação Infantil, com suspeita ou diagnosticados, elevou, e quando a dúvida não vinha da família e de profissionais da saúde, os educadores colocavam entre si ou, muitas vezes, para os responsáveis, cobrando que levassem a criança ao médico.

Buscando visualizar caminhos de como responder à situação apresentada, diversas questões se colocam às autoras para a compreensão de como ela se constituiu. Fundamentadas por uma perspectiva não patologizante e pela Psicologia histórico-cultural,

temos acordo com o ponto de partida defendido por Meira e Tanamachi (2003, p. 15) de que “em vez de nos dirigirmos a pessoas ou situações isoladas – o que tem efeito paralisador – buscamos as circunstâncias [...]”. Dessa forma, quais as condições materiais, históricas, relacionais e sociais as crianças passaram a não falar ou a falar menos? Como o transtorno do espectro autista (TEA) é compreendido para que seja citado neste contexto? E, direcionando para nossa proposta, quais concepções estão por trás da forma de entender e de trabalhar essas questões que fazem as equipes escolares chamarem pela Psicologia?

1.1 A Patologização da Infância e a Biologização do Desenvolvimento Humano

Com a discussão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos sujeitos que vivenciaram a pandemia em seus primeiros anos de vida e no início da escolarização, também surge o questionamento do processo hegemônico de patologização e de medicalização da educação. Moysés e Collares (2013) analisam o fenômeno do aumento crescente de diagnósticos e de prescrição de psicofármacos e terapias clínicas em casos de crianças e adolescentes com o rótulo de “não aprendem/não se comportam bem”. As autoras discutem como a medicalização opera um reducionismo dos processos de aprendizagem e de escolarização de modo mais amplo – fenômenos complexos, multideterminados e historicamente situados – a questões de ordem estritamente individual e biológica, de tal modo que a pessoa é abstraída de sua história, contexto e relações intersubjetivas concretas.

Para participar do debate sobre medicalização, este trabalho se fundamenta nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, neste sentido, critica essa concepção dicotômica entre biologia e cultura, na qual os componentes orgânicos são equivocadamente determinados como única explicação e central via de intervenção em detrimento de outras, como a educativa. Vigotski (2007) afirma que o desenvolvimento dos sujeitos é inexoravelmente constituído pelo social, entendido não apenas como uma soma quantitativa de indivíduos, mas sim como o conjunto das condições materiais e históricas de produção da vida especificamente humana.

Nesta perspectiva de que a cultura se torna parte da natureza humana, Vigotski (2007; 2009) formulou a lei geral do desenvolvimento humano que versa sobre a constituição das funções psíquicas superiores. De acordo com tal lei, cada função mediada por signos culturais se manifesta no processo de desenvolvimento da criança duas vezes: primeiro de maneira interpsicológica, nas relações sociais; e, posteriormente, de modo intrapsicológico, como processo interior da autorregulação da conduta (Vigotski, 2007).

Considerando o processo de apropriação dos signos culturais como mediadores internos, a educação escolar desempenha papel essencial no desenvolvimento psíquico ao “disponibilizar as objetivações culturais humano genéricas à apropriação dos indivíduos particulares” (Martins, 2016, p. 13), propondo atividades que exigem e possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a construção dos conceitos científicos. E com a organização dos objetivos, conteúdos, formatos, tempos e espaços escolares, a atuação pedagógica dos professores provoca e promove o desenvolvimento dos alunos na medida em que

adianta o próximo passo do desenvolvimento do indivíduo, atuando diretamente naquilo que Vigotski (2007) conceituou como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Assim, a crítica contra a medicalização perpassa pelo deslocamento do fazer escolar para o fazer médico/clínico, que acaba por enfraquecer e desresponsabilizar a instituição escolar desse seu papel no processo de desenvolvimento dos sujeitos, seguindo uma perspectiva de que o que é psicológico é de cabimento aos clínicos, não havendo impacto possível pela via educativa

1.2 A Relação da Escola Com o Diagnóstico de Autismo

Retomando os estudos de defectologia de Vigotski (2019), na maioria das vezes, os esforços educativos de crianças com alguma limitação corporal se restringem ao trabalho sensorial e motor com foco nas funções psíquicas elementares, as quais possuem uma relação direta com a limitação física. O autor critica esta concepção pedagógica, pois, além de ela não antecipar as próximas etapas do desenvolvimento da criança, o ensino e aprendizagem dos sujeitos são potencializados quando se direcionam para o desenvolvimento mediado das funções psíquicas superiores, as quais possuem uma relação secundária da limitação corporal, ou seja, pouco dependem dela (Vigotski, 2019). Faz-se necessário, então, apostar no coletivo, nos aspectos culturais como fator de desenvolvimento da criança com deficiência, construindo compensações e caminhos alternativos para a atividade das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2019).

É sob esta ótica que as autoras Silva (2017), Silva e Silva (2017), Silva (2019) e Trevizan e Pessoa (2018) estudam os aspectos do

transtorno do espectro autista e as intervenções que proporcionam o avanço do desenvolvimento pela inserção na cultura. Silva (2017) ressalta, neste campo, os trabalhos de Chiote (2015), Orrú (2006, 2010, 2012a, 2012b, 2016) e Roza (2014). As pesquisadoras concordam que um dos maiores desafios para a Psicologia é a criação de processos mediacionais para oferecer condições de desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças com TEA. Defendem que a ênfase não pode estar nos sintomas do autismo, buscando eliminá-los, mas nas vivências culturais, sociais e históricas da criança, por meio da relação com o outro, desenvolvendo suas potencialidades.

Chiote (2015) e Roza (2014) concordam que é pela mediação que a criança com (e sem) autismo é inserida na cultura, tornando-se capaz de operar simbolicamente. Roza (2014) ressalta o papel dos adultos na mediação das interações sociais e comunicativas das e com as crianças, tendo em vista que eles pressupõem, atribuem e ampliam os sentidos às expressões e às vivências infantis. Com efeito,

Se os professores (pais/ cuidadores/ pessoas em geral) não atentarem para os modos específicos de compreensão dos sentidos dos signos pelos autistas e, nos atos de interlocução, não lhes explicitarem os significados culturais implícitos nas falas compartilhadas, poderão dificultar, ainda mais, a comunicação e a interação social deles, chegando a produzir discursos inapropriados. (Trevizan; Pessoa, 2018, p.225).

Isso é considerado no brincar da criança com TEA que, muitas vezes entendido como limitado ou como movimentos repetitivos

sem sentido, ou mesmo por conta da noção errônea – como comprovado pelo estudo de Silva (2017) e pelos trabalhos citados por Silva (2019) – de que a criança com autismo não simboliza ou imagina, não recebe atenção e significação dos adultos. As relações com crianças identificadas com autismo (laudadas pelos médicos ou apontadas como autistas pela família/escola), “quando *direcionadas estritamente pelo diagnóstico*, desencadeiam um *baixo investimento* do outro nas situações (lúdicas) interativas [...]. Isso gera um círculo vicioso que promove a *retração da experiência lúdica*” (Silva, 2017, p. 46, grifo nosso). A ausência de mediação do brincar da criança com TEA, causada pela compreensão dos adultos sobre os aspectos do diagnóstico, uma compreensão que reduz as possibilidades de ação das crianças, produz a própria limitação. Se realizadas as mediações no brincar, essas possibilitam a ampliação dessa ação e referenciam os sujeitos em ações e interações relativas à cultura. Especialmente se elevado ao “faz-de-conta”, o brincar possibilita o deslocamento do campo perceptual imediato para maior aprofundamento do processo simbólico, emergindo processos sofisticados de desenvolvimento (Silva, 2019).

Neste ponto, é importante pontuar a concepção de que, embora superada na legislação, ainda predomina nas representações culturais – signos –, de deficiência e de transtorno como “déficit”, como algo que falta em relação ao considerado ideal de desenvolvimento e de comportamento humano. As práticas com essas crianças são guiadas para eliminação dos sintomas indesejados, focado neles, em uma perspectiva individualizante de que existe um “problema” no corpo da pessoa (Silva, 2019). Ou mesmo, havendo um completo desinvestimento no aprendizado e desenvolvimento da criança –

deixando a criança com TEA “no canto com o brinquedo dela” –por entender que a limitação sensorial/orgânica tem o destino apenas do tratamento com profissionais da saúde e por remédios.

Seguindo um caminho oposto, a concepção de “diferença” – atual, oficializada na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) – posiciona os sujeitos em relação com o mundo; retira os impedimentos do corpo e localiza nas barreiras atitudinais e do meio. As práticas educativas são orientadas para propiciar condições ao desenvolvimento, partindo do conjunto de características da criança, sem restringir a prática pedagógica ao domínio do sensorial, que não possibilitam a inserção nos processos culturais sociais superiores.

1.3 A Intervenção na Formação dos Docentes

Em conformidade com a especificidade dessas temáticas, Silva (2019) cita um conjunto de pesquisas (Chiote, 2013; Orrú, 2008; Pereira, 2016) – realizadas a partir da Psicologia histórico-cultural – que tratam dos processos formativos de professores de crianças com autismo. Os estudos abordam a importância na formação do corpo docente para o ensino de crianças autistas, porém será prolongada neste trabalho para o ensino de qualquer aluno que apresente diferenças em relação ao esperado.

Pereira (2016) aponta “a necessidade de se explicitar, no terreno da educação, uma concepção de homem e de mundo, que *conecte o ensino escolar ao desenvolvimento humano*” (Silva, 2019, p. 67, grifo nosso), e de romper com a dicotomia entre teoria e

prática, alcançando a compreensão de práxis. Chiote (2013) ressalta que foram observados estranhamento e paralisia dos adultos diante do diagnóstico, resultando em dificuldade de interação social *deles* com a criança. Observa a integração cada vez maior de uma criança autista às atividades a partir da ampliação do olhar das professoras sobre ela, atribuindo sentido e significado às suas ações.

Concluimos, portanto, que a formação de professores precisa oferecer condições para que transformem a maneira de conceber diagnósticos e a diferença, o que exige também um deslocamento a respeito de seu papel, muitas vezes entendido em um lugar de passividade, para o entendimento de que práticas educativas impactam o desenvolvimento. A partir disso, elaboramos nossa proposta formativa.

A proposta buscou, a partir do recorte do desenvolvimento da linguagem e da fala na infância, relacioná-lo com os impactos do período de isolamento social, abordar aspectos do autismo em uma perspectiva não medicalizante, e práticas inclusivas, de forma que o olhar clínico não se sobreponha e/ou limite a perspectiva educacional, propiciando que os docentes iniciem um movimento oposto a se subjugarem à queixa e ao que a constitui. Portanto, oferecer condições para um novo olhar à “não fala” / “fala pouco”, situando-a em seu contexto histórico e cultural, e ampliando o entendimento deles sobre o autismo, desenvolvimento infantil e o impacto de diagnósticos na ação educadora.

Os objetivos específicos da formação são: identificar a relação de como as crianças retornaram após ensino remoto e o período de isolamento social, desmistificando aspectos do espectro autista e o

aumento de diagnósticos; debater como uma lógica medicalizante e patologizante pode aparecer no dia a dia da escola e quais seus efeitos subjetivos, pedagógicos e institucionais no processo de escolarização dos alunos; propiciar a construção de recursos simbólicos e práticos na escola para a ampliação do entendimento de seu papel educativo e da criação de estratégias no cotidiano escolar para desenvolvimento da linguagem e da fala das crianças com ou sem autismo; conhecer os aspectos comunicativos de forma ampla em suas dimensões verbais e não verbais; reconhecer os distúrbios de linguagem como processos produzidos ou acirrados por condições de desenvolvimento desfavoráveis; e identificar criticamente as noções de autismo, estereótipos, estigmas, conhecendo a diversidade das pessoas que vivem no espectro e relacionando como essas concepções reverberam nas práticas escolares.

2. MÉTODO

2.1 Participantes e Local

A formação teve como público-alvo a equipe gestora e docentes da equipe da educação infantil de um “Complexo Educacional” (CEU) da rede municipal de São Bernardo do Campo. Os encontros formativos ocorreram de forma remota síncrona. A decisão pelo formato virtual buscou viabilizar o maior número possível de participantes, visto avaliações anteriores da rede de que este arranjo é preferível em comparação a encontros presenciais que demandam deslocamentos, maior tempo de organização, além da necessidade de seguir os protocolos sanitários para contenção da Covid-19.

2.2 Número de Encontros e Materiais Utilizados

Foram realizados dois encontros formativos no horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola, no período da noite, pela plataforma **Google Meet**. Em ambos os dias, estiveram presentes aproximadamente 35 pessoas, dentre elas, as psicólogas autoras deste trabalho, o corpo docente e a equipe gestora escolar. A duração de cada foi de uma hora e meia a duas horas. Nos encontros, foram utilizados apresentação de **PowerPoint** para organização dos conteúdos, material cultural (um filme de curta metragem), e vídeos de pessoas no espectro autista falando sobre suas experiências escolares e sociais.

2.3 Descrição das Atividades Desenvolvidas

Para planejamento desta proposta, foi feita a leitura das referências bibliográficas selecionadas por meio de pesquisa em plataformas, tais como Scielo, Google Acadêmico e LILACS, de artigos científicos, teses e dissertações. O levantamento considerou produções que abordassem o desenvolvimento da criança autista na perspectiva histórico-cultural, priorizando conceituações mais relevantes para os objetivos do trabalho.

Com a mediação desses estudos, o conteúdo dos dois encontros foi selecionado e organizado, assim como a busca por materiais culturais na plataforma de **streaming** Disney +, e por vídeos de pessoas com TEA nas redes sociais **YouTube** e **Instagram**.

A proposta foi apresentada à coordenadora pedagógica relatando a temática, os objetivos, bem como os conteúdos de cada

um dos encontros, questionando se o apresentado é entendido por ela como relevante nas situações escolares daquela escola, considerando o que ela observa de sua equipe. Ao longo da execução da formação, as autoras mantiveram aberto o espaço para diálogo de considerações da equipe escolar com relação à proposta. Ao final do segundo encontro, foi feita uma avaliação com as/os participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Elaboração dos Encontros

A estrutura principal dos dois encontros está descrita a seguir:

Primeiro Encontro:

- Apresentação do curta-metragem “Fitas” (2020) com discussão a partir de uma questão norteadora, “Como cada criança se comunicou nesta interação?”;
- Introdução dos conceitos principais da Psicologia Histórico-Cultural sobre desenvolvimento da linguagem e da fala, diferenciando a primeira da segunda;
- Exposição sobre a relação entre o contexto do período de isolamento social, o aumento de diagnósticos e os conceitos apresentados.

Segundo Encontro:

- Debate em aula sobre as concepções das pessoas do grupo sobre autismo e levantamento dos meios pelos quais tiveram acesso a informações sobre autismo: “O que vem à cabeça quando se pensa em autismo?” e “Onde você ouviu/ouve falar sobre autismo?”;
- Apresentação vídeo de pedagoga com TEA falando a respeito de mitos sobre autismo (Souza, 2022);
- Exibição do histórico das concepções e práticas sociais relacionadas à deficiência e transtornos: modelo biomédico e modelo social;
- Apontamentos sobre o impacto do diagnóstico nas famílias, e como afeta a relação com a escola;
- Apresentação de vídeo de *youtuber* com TEA sobre suas vivências escolares e estratégias para sua inclusão no ensino (Petry, 2022);
- Aprofundamento dos conceitos da primeira aula para elaboração de estratégias e práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem de crianças com diagnósticos de autismo;
- Apresentação de vídeo para finalizar encontro de pedagoga com TEA na Conversa com Bial (Grupo Globo, 2021);
- Avaliação da trajetória do curso com destaque para pontos positivos, aspectos a melhorar e sugestões para os próximos grupos de trabalho.

3.2 Relato dos Encontros

No momento de discussão inicial do primeiro encontro, depois da exposição do curta-metragem, os professores fizeram apontamentos de que a película tratava da *criação de laços* e das *diferentes formas de criá-los*. Comentaram que mesmo com dificuldades, as crianças conseguiram interagir, pois um dos personagens *buscou entender a outra criança, o jeito como ela se comunica*, e marcaram a importância da *calma e sensibilidade para comunicação*, da *paciência, espera e observação* de um personagem para com a outra. Além do que a pessoa fala, ressaltaram o *ouvir, querer ouvir o outro* para a comunicação ser satisfatória, bem como a importância da *criatividade do menino para tentar falar com ela: pelo celular, esperar, sentar-se ao lado e pela planta de interesse da menina*.

Refletiram sobre expectativas próprias sobre o desenvolvimento dos alunos e o trabalho a ser realizado com eles: para algumas, a película foi *um soco no estômago, puxando de volta para o chão mesmo com a correria do dia a dia*, ponderando que *a gente quer dar conta e quer que a criança dê conta, mas às vezes é hora de silenciar, de observar o tempo da criança, e isso vale para qualquer criança*. Continuaram o raciocínio de que, apesar de ser um curta-metragem sobre uma criança autista, essa discussão vale *para todas as crianças, pois todas possuem alguma singularidade, individualidade (...), tem criança que é muito ativa, muito nervosa, que gosta de conversar...* E, também, relataram que às vezes é difícil compreender mais a criança sem deficiência do que aquela que tem um laudo, questionando como é possível saber *o que é particularidade das crianças e o que precisa de atenção especializada*, no caso, dos serviços e profissionais de saúde.

A questão “como saber se o que as crianças vêm apresentando é do TEA ou efeito da pandemia?” apareceu reiteradas vezes no encontro formativo, sobretudo, na discussão final. As psicólogas apontaram que, ainda que se busque uma legitimação na figura dos profissionais da saúde, mesmo entre esses, há muito debate e diversos aspectos *embaralhados* sobre essa questão. Indicaram que comportamentos que vem sendo identificado como autismo, por exemplo, *falar menos no retorno às aulas presenciais, não implica que a criança possui necessariamente algum transtorno*, complementando com a ideia de que o laudo não é (não deveria ser) um impeditivo para o trabalho – aliás, ele diz pouco sobre o trabalho pedagógico – pois a *fala verbal pode ser desenvolvida, e mesmo em um caso que não for possível, como exibido no curta metragem, há diversas formas de linguagem e de comunicação*. Enfatizaram a importância do trabalho pedagógico e da escola na proposição de mediações necessárias ao desenvolvimento humano, argumentando que, além da fala, faz-se preciso trabalhar a intenção de comunicação nas situações escolares, planejando e favorecendo condições em que a fala ou outra forma de comunicação seja necessária para a criança na relação com os outros.

No debate foi pontuada a cobrança endereçada à escola, além da autocobrança das educadoras responsáveis pelas turmas de alunos, para *lidar com as demandas ligadas às consequências da pandemia, do prejuízo de desenvolvimento e de aprendizagem produzido nos dois últimos anos*. Contudo, diversos educadores interrogaram, utilizando a expressão *dúvida-desabafo*, sobre o papel e a responsabilidade das famílias para com o desenvolvimento integral dos alunos, pois *só a escola não dá conta deste trabalho*,

precisa sim da família neste processo, enfatizou o corpo docente. O tópico comunicação e parceria entre escola e família não foi previsto inicialmente pelas autoras do trabalho, que se surpreenderam com a veemência na fala das educadoras. Tal questionamento mostrou-se não apenas legítimo, mas enriquecedor para pensar e qualificar o trabalho escolar neste momento de retorno presencial, de tal modo que, para o segundo encontro formativo as autoras deste trabalho incluíram em sua exposição a pauta *repercussões nas famílias de concepções e desconhecimentos sobre o diagnóstico de autismo*.

Com isso, a discussão se encaminhou para formas de apoiar as famílias no cuidado e interação com as crianças, fazendo com que se sintam parte do processo e trazendo informações importantes sobre o percurso escolar dos alunos. Enunciaram a importância de compartilhar com as famílias o que acontece na escola, como a criança tem participado, em que momento está a criança em comparação com ela mesma e não com outros alunos, quais são seus interesses, os desafios e as estratégias para enfrentá-los e ampliar seus conhecimentos e habilidades. Também foi comentado como conversar com a família sobre um encaminhamento da criança para os serviços de saúde, de forma a acolher a família e indicar que não se trata de um julgamento moral, além de apontar a diferença entre o trabalho escolar e o trabalho clínico, grifando que um não substitui o outro e que ambos, contextualizados e com propostas adequadas para a criança, podem beneficiá-la.

Por fim, o grupo pontua que refletir sobre as nomeadas “dificuldades de fala” dos alunos passou por debater as dificuldades de ouvir, ser ouvido, se fazer entender e compreender os outros nas relações escola e família, dos professores, e da equipe escolar

em geral. A equipe escolar avalia positivamente o encontro, com destaque para a possibilidade de ver *a teoria na prática*, a reflexão sobre as diferentes formas de comunicação e aprender a escutá-las, independente de possuir, ou não, algum diagnóstico.

O segundo encontro começou com as perguntas orientadoras para discussão coletiva. Em geral, na fala das professoras apareceu a noção de autismo ligada ao desenvolvimento atípico e a uma concepção médica de transtorno – *autismo pra mim é um mundo exclusivo, único ou próprio; eles são alheios ao que acontece em volta*. Ao mesmo tempo, foram mencionadas as figuras de pessoas autistas conhecidas pelos professores, sejam alunos, conhecidos e mesmo os familiares, articulada com falas sobre a diversidade de pessoas no espectro – *percebo que todos são diferentes, eles não são iguais*. Um aspecto que perpassou todos os comentários foi a dificuldade de relacionamento destas crianças e da difícil tarefa de educá-las: *eu penso na dificuldade em trabalhar com essas crianças na sala de aula com mais 20 crianças juntas; fico na angústia de não conseguir ajudar como deveria; como lidar pra ajudar essa criança? Pra mim ainda é muito difícil*.

Na segunda pergunta, além dos casos em que a pessoa conhece algum autista, a maior parte dos professores contou que ouviu falar na formação acadêmica e profissional. Porém, afirmam que não se trata de um saber suficiente para lidar com as questões do cotidiano escolar, o que provoca insegurança quando há alunos diagnosticados em sua turma – ou quando suspeitam que algum aluno tem “alguma coisa”. As psicólogas optaram por intervir por meio dos vídeos da pedagoga autista, Caroline Souza, a respeito dos “mitos do autismo” e do *youtuber*, também no espectro

autista, Marcos Petry. Neste movimento, os próprios professores perceberam como algumas ideias bastante difundidas se apoiam em senso comum e preconceitos sobre o autismo e revisaram as falas da discussão inicial ao final do encontro, comentando: *eu me surpreendi porque não achei que eles entendiam ou que tinham noção de passagem do tempo, mas ver o Marcos falando... eles entendem o que acontece, eles prestam atenção e ouvem o que a gente fala.*

Trouxeram a questão das vivências familiares para discussão, por exemplo, no comentário *realmente a questão de aceitação para as famílias é muito difícil, e o fato de não conhecer sobre o assunto os deixa mais vulneráveis*, surgindo no grupo uma proposta de organizar momentos formativos ou em rodas de conversa com as famílias também, avaliando ser um movimento necessário para estreitar a parceria.

Foi possível notar uma permanência na centralidade do diagnóstico das crianças cujos comportamentos divergem da norma socialmente valorizada. Segundo uma das professoras, o diagnóstico é tão importante para a criança como para a família: *acredito que o diagnóstico é importante, pois desperta a família para estar mais presente no processo de aprendizagem desta criança, a família estará mais presente na escola, pois a escola irá cobrar mais desta família, para que ela vá além da escola.* Neste sentido, em diferentes momentos do encontro, foi reiterado pelas psicólogas que *diagnóstico é ponto de partida e não de chegada*, há a necessidade de considerar a pessoa e não o diagnóstico estritamente, além da centralidade do olhar e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com estes alunos na escola.

Ao mesmo tempo, frente à *novidade de tantas informações que a formação trouxe, dá ânimo*; muitas puderam reconhecer e valorizar a importância do trabalho pedagógico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com e sem autismo, trazendo relatos do que já tem feito e que vai ao encontro do que foi discutido enquanto práticas interessantes aos alunos: *eu estou montando as fichas da rotina com fotos das crianças em cada ambiente sem saber que isso poderia ajudar. Muito bom saber disso!* Fazia referência à exposição das psicólogas sobre como outros signos, além do verbal (como imagens, gestos, toque, músicas etc.), colaboram na mediação de processos psíquicos, bem como o incentivo a utilizá-los quando a criança demanda maior apoio para compreensão e comunicação.

Por fim, a avaliação da formação pelas professoras foi bastante positiva, tal como na fala de uma educadora que diz que leva dos dois encontros *“o ouvir”*, ouvir mais seus alunos e suas necessidades, e como na fala de outra professora que viu *uma luz no fim do túnel. Estou me sentindo num caminho de soluções práticas para nossos anseios e preocupações. Clareou.* O grupo entendeu que a proposta formativa estabeleceu interlocução com questões cotidianas de sala de aula. Além disso, reafirmou para as professoras algo que elas próprias entenderam ser importantes no trabalho: continuar estudando, se qualificando e experimentando coisas diferentes na prática profissional. Sobre isso, uma professora comentou que o encontrou *incomodou positivamente, pois deu um chacoalhão, “acorda, as coisas mudaram”, não é mais como era alguns anos atrás quando tinha criança com autismo na minha sala*, seguido por falas em acordo que houve muitas mudanças a respeito do tema; outra educadora afirma *o professor tem que ser um pesquisador a vida toda né? Nossa profissão não é estática.*

3.3 Os alcances e Limites

Os encontros foram elaborados com objetivo de abordar os elementos constitutivos de determinada queixa escolar, com a perspectiva de que o espaço coletivo da formação continuada é privilegiado para a construção de novos sentidos e significados sobre os acontecimentos escolares e as ações dos estudantes, bem como das próprias práticas dos educadores. De início, as autoras avaliam que a formação proposta conseguiu alcançar seu objetivo de ser uma oferta para que revisões e construções ocorressem, dentro do limite que dois momentos de aproximadamente duas horas permitem. Avaliam que os encontros foram introdutórios para a realização de outras ações no cotidiano escolar, como retomar os temas abordados nos acontecimentos diários, nas discussões de caso a caso, nos planejamentos de materiais e de rotina e, em acordo com a avaliação da equipe escolar, para o seguimento com outras formações, inclusive, com familiares dos alunos e com outros profissionais das escolas, tais como auxiliares em educação.

Embora introdutória, a formação não foi elementar. As autoras identificaram processos de aprofundamento e avanço de algumas noções, como a compreensão do que é autismo, a aposta nas possibilidades da criança com TEA, quais práticas escolares são potencialmente inclusivas e quais não são, as diversas formas de mediar a comunicação e de conhecer seus alunos, sem limitá-lo/identificá-lo a um diagnóstico ou possível diagnóstico. Sobre o desenvolvimento de linguagem e fala em si, foi possível verificar a prevalência de enfoque/interesse das professoras na relação com familiares, no questionamento sobre a importância de identificar o autismo e quando orientar que responsáveis busquem a área da

Saúde e no conjunto de estratégias e ferramentas oferecidas na formação para o trabalho cotidiano. Houve ampliação do conceito de comunicação e das formas de participar e fazer as crianças com ou sem TEA participarem de contextos interacionais.

Sobre as várias falas de reafirmação da importância de diagnosticar, as psicólogas entendem que se tratou de uma reação, no primeiro encontro, à dissociação da “não fala/fala pouco” do autismo e, no segundo, do aprofundamento de concepções antimedicalizantes e inclusivas, enfocando nas práticas pedagógicas. Esse movimento das educadoras, ainda que oposto ao buscado pelas psicólogas, proporcionou explicitar seus receios de “deixarem passar algo e prejudicar a criança”, que sem o diagnóstico “não vão saber que é para fazer o trabalho adaptado” e que a escola “não consegue fazer tudo sozinha”.

Abordar especificamente sobre desenvolvimento infantil contextualizando na pandemia era necessário, porém as autoras avaliam que não seria suficiente se sozinho. Um encontro para falar sobre autismo, concepções inclusivas e estratégias, possibilitou que as professoras visualisassem que muito do sugerido auxiliaria no trabalho com qualquer criança independente do diagnóstico, colocando em foco as práticas educativas, a relação com a criança e com o que ela apresenta na escola. Além disso, principalmente com ajuda dos vídeos, permitiu que medos, desconhecimentos, mitos e baixas expectativas tivessem menos efeito na interação com as crianças, o que favorece o investimento nelas e, o mais importante, nas próprias práticas das professoras do trabalho educativo com as mesmas, passando a ocupar o lugar que estava limitado predominantemente aos tratamentos médicos e psicoterápicos.

Dessa forma, a formação conseguiu atingir o objetivo colocado por Silva (2019), reduzindo a paralisia e o estranhamento diante do diagnóstico e diferenças comunicativas, como foi expresso pelas docentes, evidenciando a ligação entre práticas educativas e o desenvolvimento infantil no conteúdo da formação em si e nos momentos de discussão a partir dos questionamentos sobre o papel do diagnóstico. Além de provocar o desejo por mais estudos e pesquisas, abrindo caminho para se apropriarem cada vez mais do impacto de seu trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o fato da queixa de que o aluno “não fala/fala pouco” associada ao autismo se repetir é um fator que indica a predominância de certas concepções entre o coletivo dos professores; contudo, lembrando os escritos de Meira e Tanamachi (2003), toda queixa escolar se constitui nas circunstâncias históricas específicas de seu tempo, e, portanto, a prática da Psicologia em interface com a educação precisa se haver com as convicções hegemônicas que fazem parte do que está produzindo a situação escolar.

A formação de professores é uma estratégia necessária para a construção de um espaço de diálogo para visualizar as problemáticas que decorrem no e do cotidiano escolar. Torna possível um aprofundamento e ampliação destes fenômenos, abandonando a superficialidade para poder explicá-los e superá-los.

REFERÊNCIAS

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-discente (UFES)**, Espírito Santo, v. 19 n. 2, p. 56-71, 2013.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015, 148 p.

FITAS. Direção: Erica Milsom. Roteiro: Adam Burke, Matthias De Clercq e Erica Milsom, Produção: Pixar Animation Studios. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures. Burbank (CA): The Walt Disney Company. 10 jan. 2022. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/fitas/5NfKNumn6L0I>. Acesso em: 06 mai. 2023

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020, 487 p.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TANAMACHI, Elenita de Rício. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11-62.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa.**

2006. 210 f, il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação dos alunos autistas. **Humanidades Médicas [on-line]**, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2010. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S172781202010000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 abr. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012a, p. 188.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais:** singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012b, 272 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016, 354p.

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2016, 193 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PETRY, Marcos. **Autista na escola.** [Vídeo]. YouTube: Diário de um Autista. 1 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rI9J1p0>. Acesso em: 06 mai. 2023

ROZA, Ana Paula. **A comunicação da criança com transtorno do espectro autista**. 2014, 132 f., il. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Helena Maria Martins da Silva. **Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural**. 2019, 118 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017, 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SILVA, Maria Angélica; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 485-496, 2017.

SOUZA, Caroline de. **Mitos sobre autismo de suporte 2 e 3**. [Vídeo]. Instagram: @carolsouza_autistando. 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CZcE1ZQNhNI/?hl=pt-br>. Acesso em: 06 mai. 2023.

GRUPO GLOBO. **INCLUSÃO! Caroline, autista e pedagoga, fala sobre educação. Conversa com Bial. TV Globo**. [Vídeo]. Youtube: TV Globo. Nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wkvFnPI0-6s&>. Acesso em 06 mai. 2023.

TREVIZAN, Zizi; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 241-258, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 224 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução por Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p. Título original em russo: Asnovi defektologuii.



CAPÍTULO 6

NARRATIVAS EM MOVIMENTO: DESAFIOS E ENCANTAMENTOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Luciana M. de Azevedo Moeller
Cynthia Castiel Menda
Fabiani Ortiz Portella
Ana Carolina Coelho

1. HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO (GEPE)

O GEPE, iniciou suas atividades em abril de 2014, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Ressalte-se que alguns integrantes já estavam juntos desde a década de 1990, participando do Comitê de Psicologia e Educação na Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul. A proposta do grupo, composto de dezessete profissionais das áreas de Educação e Saúde, é interdisciplinar, com o objetivo de estudar temáticas contemporâneas que desenvolvam ideias e concepções sobre as interfaces entre Psicologia e Educação.

Por meio de problematizações do cotidiano escolar, buscamos colaborar em construções coletivas que auxiliem na formação de saberes em instituições escolares e em outros espaços que abarquem a questão do conhecimento. As reuniões aconteciam semanal e presencialmente. Na última semana do mês, os encontros eram abertos para profissionais e para estudantes de áreas afins e, na maioria das vezes, contava com um palestrante convidado. A partir do início da pandemia de Covid-19, as reuniões passaram a ocorrer de forma remota.

De acordo com Guilherme (2021), as áreas de Psicologia e Educação têm uma longa tradição de desenvolvimento em conjunto, produzindo desdobramentos e entrelaçamentos benéficos para o aprimoramento de ambas. Ele descreve a importância desses dois campos para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, assim como as boas relações entre todos que estão envolvidos nesse contexto.

Uma das premissas do GEPE é articular diferentes áreas do conhecimento em prol da reflexão, do aprimoramento e do desenvolvimento de práticas que contemplem a construção de diferentes saberes e ampliem nosso repertório cultural e epistemológico. Por meio das reuniões e das discussões teórico-práticas nas áreas da Psicologia, da Pedagogia, da Psicopedagogia, da Pediatria e da Sociologia, formação dos integrantes atuais, buscamos fundamentar nossas práticas diárias e ampliá-las para os desafios da contemporaneidade que vão se apresentando diariamente.

Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é relatar experiências de atividades do GEPE, durante os anos 2020 e 2021, quando a pandemia de Covid-19 impôs novas formas de trabalho e formação. O relato é realizado a partir das experiências de suas autoras e do registro de falas de participantes do grupo, que estão identificadas no texto com seus nomes próprios e suas respectivas profissões.

2. NARRATIVAS EM MOVIMENTO

Embora com as reuniões ocorrendo na modalidade *on-line*, por força da pandemia, percebemos diferenças nas relações, assim como nas narrativas de diversas situações complexas e inusitadas que o grupo enfrentava diariamente em seu cotidiano profissional.

Como refere Marisa, pediatra, integrante do GEPE:

fui capturada pelo GEPE quando estudavam os bebês. Desde então não consegui mais me desligar do grupo. No início das atividades on-line impostas pela pandemia, nos apegamos com tamanha força que parecíamos fortalecidas nessa união. Esse apoio promovia um anseio pelo encontro do começo

da semana. Cada uma trazendo suas angústias e incertezas de como vencer o vírus tão assustador. Buscamos nos instrumentalizar para enfrentarmos as novas modalidades de atendimento e a difícil tarefa de lidarmos com as inquietudes que imperavam nesse momento tão delicado.

A cada temática e encontro realizado, percebia-se que as vivências, bem como as práticas, eram semelhantes na clínica, na escola e na vida diária em relação às situações enfrentadas com a pandemia. O grupo se fortaleceu e possibilitou a abertura para novas estratégias de trabalho, de posicionamentos éticos frente aos desafios e de novas fronteiras possíveis nas relações pessoais e profissionais.

Assim como menciona uma de nossas integrantes:

ao tomar conhecimento das atividades científicas oferecidas pelo GEPE, na modalidade on-line e com conteúdo de relevante significado para o exercício da minha profissão, imediatamente comecei a participar das reuniões de formação oferecidas pelo grupo. Os temas dialogavam com as demandas advindas e, também, oportunizaram acesso à formação remota, em função das restrições pandêmicas. A primeira formação que participei foi: Os primeiros mil dias e o neurodesenvolvimento infantil. (Fabiani, psicopedagoga, integrante do GEPE)

Em sua maioria, os discursos eram perpassados por sentimentos, angústias e esperança, além de apoio mútuo.

Entrei no GEPE em setembro de 2019, onde me senti muito acolhida. Com a chegada da pandemia, estar reunida com esse grupo me proporcionou

um alento naquele momento de tantas dúvidas e incertezas. Nossas trocas de experiências, de afeto, me encorajaram a enfrentar novos desafios — como o de fazer atendimentos psicopedagógicos de forma on-line. Nossos laços nos estreitaram e nos fortaleceram. À medida que estudávamos e íamos aprofundando em algum tema do momento, nos sentíamos cada vez mais motivadas. Nossa reunião semanal era aguardada como um sopro de esperança e confiança de que tudo iria passar. (Rosele, psicopedagoga, integrante do GEPE)

Paradoxalmente, o afastamento físico trouxe maior conexão e aproximação entre as integrantes do grupo. Vislumbrava-se cada vez mais que o GEPE não era motivado apenas pelo estudo, mas, sim, por vínculos que eram fortalecidos diariamente.

E, nas reuniões semanais, sempre se reservava algum tempo para narrar as vivências e os desafios da semana.

Todos os assuntos debatidos eram muito enriquecedores, como iríamos adaptar nosso trabalho clínico, que na sua maioria, tem um olho no olho, um contato, os jogos infantis, tudo foi para dentro das telas e para dentro de nossas casas. Tivemos que aprender a lidar com as 24 horas de: estar em casa, lazer em casa. Mas ao me dar conta que finalmente chegava o dia e o horário do grupo, eu sabia que haveria troca, escuta e aquelas palavras amigas que iriam me dar força para recarregar minhas energias para a semana. (Luciana, psicóloga, integrante do GEPE)

Seguindo nessa direção, os laços de afeto mantiveram o grupo unido, e cada uma em seu ambiente doméstico, todas protegidas. Surgiram ideias de cuidados mútuos, visitas surpresas, cartas e,

ainda, algumas encomendas entregues nas casas das participantes. O GEPE expandiu-se não só em número de integrantes ou suas fronteiras, mas, igualmente, na sua capacidade de superação e de resiliência ao deparar-se com alguma adversidade.

Há muito tempo, Foulkes e Anthony (1972) afirmaram que existe um tipo de grupo, o de atividades, ou seja, grupos organizados para fomentar a saúde física e mental de seus membros.

Nessa ordem de ideias, também o GEPE se afirmou como um dispositivo útil para a saúde mental das integrantes, na medida em que eram compartilhados questionamentos complexos, muito próprios daquele momento. Como grupo de apoio e troca, viabilizou espaços e proporcionou o intercâmbio de diversas vivências e ideias para que novas intervenções fossem realizadas.

3. FRONTEIRAS, RESILIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A nova forma de reunião do grupo, na modalidade remota, permitiu extrapolar fronteiras geográficas. Foram recebidos palestrantes e assistências de outras cidades, estados e países, como Estados Unidos, França e Moçambique.

Foi com o etologista, neurologista e psiquiatra francês Boris Cyrulnik, juntamente com a Rede Pikler Brasil e o Colégio João XXIII, de Porto Alegre, que aprofundamos conceitos como resiliência, persistência e cultura, tão fundamentais para seguir em frente, num período delicado.

Para Grotberg (2005, p. 18),

[...] o papel da resiliência é desenvolver a capacidade humana de enfrentar, vencer e sair fortalecido de

situações adversas e transformado. É um processo, que excede o simples “superar” essas experiências, já que permite sair fortalecido por elas, o que necessariamente afeta a saúde mental.

Narrar, trocar vivências, escutar sugestões para intervenções foram dispositivos potentes para a manutenção de nossos processos de aprendizagem, que seguiram acontecendo de maneira coletiva, por meio da socialização e do compartilhamento de conhecimentos (Borges; Mourão, 2013). Dessa forma, os encontros foram importantes para fortalecermos e ampliarmos nossas intervenções. A oportunidade de troca com outras realidades aumentou as possibilidades de seguirmos nosso ofício, buscando nos abastecer de boas práticas.

Com efeito, o GEPE não é um somatório de pessoas. Ao contrário, nos constituímos no coletivo e no fortalecimento de objetivos em comum, requisitos importantes para caracterizar um grupo, como afirma Zimerman (1993).

Participar do GEPE sempre foi uma possibilidade não só de um espaço de estudos e trocas, mas de estabelecimento de laços afetivos, transpondo a relação profissional. Em tempos de pandemia, esse espaço se potencializa, se consolida, pois esses encontros semanais nos fortaleceram e nos abasteceram profissionalmente e pessoalmente para que pudéssemos seguirmos resilientes e enfrentarmos as adversidades que se apresentavam em nosso cotidiano. (Taís, psicóloga, integrante do GEPE)

Há uma necessidade em comum, um fundamento motivacional chamado vínculo, como descreve Pichon-Rivière (2009), que busca

codificar e decodificar as vivências pessoais e profissionais do nosso grupo. Vínculo este que é sustentado pelo afeto e pela busca de conhecimento.

Quando entrei no GEPE, no início de 2020, foi feito um primeiro encontro presencial, onde fui apresentada ao grupo, que me recebeu muito bem. Na semana seguinte, entramos em isolamento, e o grupo rapidamente se organizou para fazer on-line seus encontros. Para mim, como psicóloga psicanalista de crianças e adolescentes que nunca trabalhou dentro de escola, mas queria viver na teoria à prática multidisciplinar que tanto acompanho no meu consultório, foi um momento de muito prazer e trocas. Me senti pertencente a um movimento vivo e intenso de discussões e ideias profissionais diferentes justo quando me encontrava só profissionalmente e isolada, preencheu minha vida e deu um colorido à minha clínica. Começamos a ler sobre as questões da Internet e telas exatamente quando nos comunicávamos só por esses dispositivos, falamos com profissionais sobre distúrbios do sono, adolescentes na pandemia e outros assuntos que iam surgindo e enriquecendo nosso trabalho. Tenho certeza de que esse momento só fortaleceu meus encontros profissionais e pessoais. (Patrícia, psicóloga, integrante do GEPE)

Sempre procuramos escolher nossos palestrantes de acordo com nossas demandas e necessidades. Assim, iniciamos nossos encontros mensais do ano de 2020 com a psicóloga Fabiana Pinheiro Magni conversando conosco sobre atendimentos virtuais. Em sequência, contamos com a presença da psicanalista Diana Corso conversando conosco sobre adolescência. Depois recebemos a psicóloga Laura Teixeira Bolaséll para tratarmos da questão do

luto. E, no segundo semestre, o grupo recebeu a pedagoga Naime Pizatto, que falou sobre o retorno às aulas.

Em função da pandemia e aderindo aos apelos da sociedade em ajudar ao próximo, o grupo percebeu que também poderia colaborar e realizou uma doação para uma pessoa necessitada indicada por uma de suas integrantes.

De forma incessante, trocávamos referências de leituras, indicação de *lives* e informações sobre aplicativos para qualificar o nosso trabalho. O desafio era aprender e conhecer inovações que nos possibilitassem continuar desenvolvendo a nossa práxis de uma forma ética e segura. Para Eizirik (2001, p. 30), “o tempo e velocidade atravessam no mais íntimo de nossas vidas, incitando a que sejamos mais humildes nas formas de enfrentamento dos dilemas trazidos por essas transformações”.

O vínculo estava cada vez mais ativo e, como refere Enderle (1987, p. 110).

[...] o vínculo é concebido como uma estrutura dinâmica, em constante movimento, englobando, tanto o sujeito, como o outro com quem ele se relaciona, ou pessoas com quem já se relacionou durante sua história de vida, as quais ficaram interiorizadas (objetos internos). Assim, as relações vinculares compreendem um interminável interjogo que se estabelece entre a pessoa e seus objetos internos e externos.

Estar no GEPE, durante a pandemia, proporcionou um acolhimento de demandas tanto pessoais, como profissionais. Trocar experiências e sentimentos num espaço protegido pelo sigilo e pelo carinho

foi fundamental para superar nossas adversidades e lidar com nossos pacientes, principalmente no lockdown. Nossa dinâmica do anjo, alguém para nos dar uma atenção mais individualizada e trazer mensagens e mimos durante o isolamento, construiu um vínculo muito mais forte entre os membros do grupo e consolidou nossos princípios básicos de cuidado, respeito e carinho. (Cynthia, psicóloga, integrante do GEPE)

Esse acolhimento mencionado por Cynthia ganhou materialidade quando uma de nossas integrantes apresentou um problema de saúde. Indagávamos como fazer — em tempos de afastamento social — para podermos mostrar-lhe nosso carinho e solidariedade. Assim foi que, munidas de máscaras e álcool em gel, presentes e muita alegria, organizamos uma carreata até a casa de nossa colega, permanecendo todas na rua, em frente ao seu portão. Esse foi o único encontro presencial do ano de 2020.

No final do ano 2020, encerramos nossos encontros mensais com o pediatra Renato Santos Coelho, que conversou com o grupo sobre os primeiros mil dias e o neurodesenvolvimento infantil. Esses momentos de formação foram importantes para qualificar os nossos trabalhos e fortalecer nossos vínculos. Cyrulnik (2013) refere que um encontro significativo deixa marcas, altera projetos, desvia rotas, pois há uma influência recíproca.

Já na última reunião do ano, diante das notícias das vacinas, discutíamos se a recente campanha de vacinação tornaria possível um encontro presencial. Entretanto, verificamos que, mesmo vacinadas com a primeira dose, ainda não havia viabilidade para realizar qualquer encontro presencial.

A propósito, diante da dúvida se seria possível um encontro ou não, uma das integrantes do grupo sugeriu uma brincadeira conhecida como “anja”. Trata-se de uma atividade na qual uma amiga secreta fica encarregada de cuidar de outra. Para sortear o nome da amiga, usamos um programa de computador. Combinamos então que o “cuidado” duraria o tempo das férias, e que marcaríamos uma data para a revelação de quem era essa amiga “anja”. Até lá, todas poderiam enviar bilhetes, pequenas lembranças, mas sem se identificar.

Estar junto, saber que a reunião estava marcada, que encontraríamos as pessoas que dividiam as mesmas angústias e que estavam atentas e prontas para os desafios que enfrentávamos, proporcionava esperança e um bom sentimento de comunidade, de pertencimento.” (Maria Fernanda, psicóloga, integrante do GEPE)

Conforme Eizirik (2001), estamos envolvidos com mudanças quase diárias, umas mais perceptíveis e outras nem tanto. Talvez esse fosse, paradoxalmente, o encantamento e o desafio do período de confinamento: seguirmos com nossa busca pela troca, pelo partilhamento de experiências, estando disponíveis para novas formas de aprendizagens e busca de saber para nossa formação. Além disso, de forma paralela, nossos compromissos pessoais de trabalho exigiam, quase que incessantemente, nossa atenção, criatividade e competência técnica.

Iniciamos o ano de 2021 ainda na modalidade *on-line*. Em abril, mês de aniversário do GEPE, duas integrantes do grupo encomendaram uma lembrança e passaram de casa em casa, entregando o presente do GEPE para marcar o sétimo aniversário do grupo.

Madalena Freire (2003) também se dedicou a estudar os processos grupais e, citando Pichon-Rivière, refere que:

[...] pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica. Num cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com objetivo mútuo. Isto significa também que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista. (Pichon-Rivière *apud* Freire, 2003, p. 29)

Essa estrutura vincular em movimento constante do GEPE é lembrada neste depoimento:

O desejo de aprendermos juntas nos encontros semanais do GEPE vai além da troca de conhecimentos, é também uma troca de afetos. Durante a pandemia, trouxe conforto, acolhimento e esperança frente aos desafios e dificuldades enfrentadas durante um período tão difícil, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. Pertencer a esse grupo e, principalmente, poder continuar com as nossas reuniões na pandemia, ouvir outros profissionais, falar sobre medos, angústias e incertezas, fez com que eu me sentisse sempre muito próxima de todas, mesmo que distante fisicamente. (Kátia, psicopedagoga, integrante do GEPE)

Segundo Pichon-Rivière (2009, p.6), “às relações intrassubjetivas, ou estruturas vinculares internalizadas, articuladas num mundo interno, condicionarão as características de aprendizagem da realidade”.

Sempre seguindo na busca de interações e aprendizagens, realizamos o primeiro encontro mensal do ano de 2021, ainda *on-line*, e que contou com a participação da escritora Fernanda Shacker Machado, autora do livro *Tarragô* e premiada no Primeiro Concurso Brasileiro de Literatura e Inovação Cromossomo 21.

Posteriormente, discutimos sobre psicoterapia *on-line* com Mirian Cuchiara e recebemos a psicóloga Samantha Castiel Menda, que compartilhou sua vivência como psicóloga escolar nos Estados Unidos. Em sequência, conversamos sobre a formação de professoras e professores de Educação Infantil em sexualidade e gênero com a psicóloga Thaís Blankenheim.

Em outro encontro, pensando nas crianças, conversamos sobre a importância da sensibilidade e da escuta, e de um olhar para as infâncias no contexto da pandemia, com a pedagoga Luciane Lara. Igualmente, conhecemos a experiência de Psicologia escolar na Guatemala, com o psicólogo Alejandro J. Mena, e aprendemos com a vivência do Atelier de Emoções, potente dispositivo para saúde mental, trabalho desenvolvido pela psicóloga Larissa Migliavacca.

No final de 2021, constatamos nossa ampliação de visão sobre Psicologia e Educação e vislumbramos desdobramentos em nosso trabalho clínico e nas intervenções realizadas na escola e no posto de saúde. Precisávamos, agora, lidar com a ansiedade de não estarmos presentes em todas as *lives* e cursos. Para tanto, era fundamental o compartilhamento das vivências, de acordo com o tempo de cada pessoa e suas necessidades. Era preciso respeitar não apenas o tempo de cada uma, mas também o tempo do grupo em seu coletivo.

Finalizamos os encontros mensais do ano de 2021 com a presença da assistente social Sylvia Nabinger, com quem conversamos sobre as noções de vínculo e de resiliência, contidas em um vídeo de Boris Cyrulnik, encontro esse promovido pelo GEPE, pela Rede Pikler Brasil e pelo Colégio João XXIII.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que iniciamos a escrita do presente trabalho, realizamos uma análise da nossa linha do tempo, de todas as nossas atividades, encontros, cursos, palestras, atividades que foram resgatadas por meio das nossas narrativas e das atas de reuniões. Essa análise minuciosa proporcionou uma importante reflexão: a de que o GEPE contribuiu e segue contribuindo para o fortalecimento de nossos vínculos e a abertura de possibilidades para a construção de novos fazeres.

Bem a esse propósito, Freller (2001) menciona a possibilidade de resgatar o trabalho como experiência expressiva, lúdica, criadora, retomar os vínculos com o passado e possibilitar inauguração de novos mundos.

De fato, acreditamos que a contribuição do GEPE foi além daquilo a que nos propúnhamos. Descortinamos outros horizontes e aprendemos com a certeza de que é possível fazer uma Psicologia à distância, bem como acompanhar os processos educacionais e seus desdobramentos, nos mais diversos tipos de intervenção, atendimentos e suportes, ainda que por meio do olhar virtual.

Há brilho no olhar e vontade de fazer, como escreveu Victor Hugo (2013, p. 461):

a nossa pupila diz que quantidade de homens há dentro de nós. Afirmamo-nos pela luz que fica debaixo da sobancelha. As pequenas consciências piscam o olho, as grandes lançam raios. Se não há nada que brilhe debaixo da pálpebra, é que nada há que pense no cérebro, é que nada há que ame no coração. Quem ama quer, e aquele que quer relampeja e cintila. A resolução enche os olhos de fogo; admirável fogo que se compõe da combustão de pensamentos tímidos.

Diga-se, por fim, que com essas narrativas sobre desafios e encantamentos da Psicologia Escolar durante a pandemia de Covid-19 reiteramos o nosso compromisso de seguir em movimento, acolhendo novas demandas e compartilhando vivências que agreguem saberes para o exercício profissional da Psicologia. Há força e sustentação no fazer coletivo e comprometido com o outro.

REFERÊNCIAS

BORGES, Livia de O.; MOURÃO, Luciana (comp.). **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da Psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CYRULNIK, Boris. **Corra, a vida te chama**: memórias. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

EIZIRIK, Marisa Faerman. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

ENDERLE, Carmem. **Psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOULKES, Siegmund Henz; ANTHONY, Elwyn James. **Psicoterapia**

de grupo: a abordagem psicanalítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? *In:* FREIRE, Madalena (org.).

Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29-38.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de Indisciplina Escolar:** o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GROTBERG, Edith Hendersen. Introdução: novas tendências em resiliência. *In:* MELILLO, Aldo.; OJEDA, Elbio Nestor Soarez (orgs.).

Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

GUILHERME, Alexandre Alseldo (org.). **Psicologia escolar e educacional:** um guia didático. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

HUGO, Victor. **Os Trabalhadores do Mar.** São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos básicos das grupoterapias.** Porto Alegre: Artmed, 1993.



CAPÍTULO 7

PARA ALÉM DOS MUROS VIRTUAIS: UMA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM CONTEXTO PANDÊMICO

Mônica Cintrão França Ribeiro
Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2021, foi marcado pela pandemia da Covid-19 e, nesse contexto, foi realizado de maneira remota o estágio na área da Psicologia Escolar, em uma escola pública estadual localizada na região norte da cidade de São Paulo. As supervisões aconteceram de maneira remota e a elaboração e organização dos relatórios de atendimento psicológico contou com abertura e fechamento de prontuário no Serviço Escola de Psicologia. Participaram deste estágio alunas do último ano do curso de Psicologia de uma universidade privada paulista.

O estágio foi realizado no período de março a novembro de 2021, totalizando 21 encontros de maneira remota, em concordância com Portaria MEC nº 544 de 16/06/2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, em função da situação de pandemia vivenciada naquele período.

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite, neste período excepcional de pandemia, aulas ou atividades presenciais, é de se esperar que as atividades de estágio, práticas laboratoriais e avaliações de desempenho de aprendizado possam ser cumpridas também de forma não presencial, desde que devidamente regulamentado pelo respectivo sistema de ensino, a fim de possibilitar a terminalidade do curso técnico, uma vez cumprida a carga horária prevista. (CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, p. 13)

Para a realização do estágio foi utilizado como documento as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação

Básica (CFP, 2019), elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia, a partir do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), que salienta o compromisso da prática em Psicologia Escolar comprometida com a garantia dos direitos humanos, o enfrentamento às injustiças sociais e a luta por uma escola pública de qualidade. Como possibilidades de atuação, são propostas práticas voltadas a participação de psicólogas/os na elaboração, avaliação e reformulação do Projeto Político-Pedagógico; na intervenção nos processos de ensino-aprendizagem; no trabalho de formação de educadores; na participação na educação inclusiva; e nos trabalhos com grupos de alunos (CFP, 2019, p.42).

Desde o final dos anos 1970 e nos anos 1980, Maria Helena Souza Patto tem enfatizado a constituição social e histórica dos fenômenos escolares e explicita a complexidade de fatores implicados no processo educacional, como elementos sociais, históricos, institucionais, políticos e ideológicos (Checchia, 2010). Dessa forma, o pensamento crítico envolve, portanto, a base sobre a qual a investigação das raízes dos fenômenos escolares deve ser estudada, em oposição à sua naturalização (Patto, 1981 *apud* Checchia, 2010). Por isso, o compromisso da Psicologia Escolar é com a luta por uma escola pública democrática com qualidade social; com a ruptura epistemológica da visão adaptacionista em Psicologia; e com a construção de uma práxis psicológica transformadora frente às queixas escolares (Souza; Checchia, 2003).

2. PROCEDIMENTOS

Nos primeiros contatos com a escola, as gestoras manifestaram interesse pela aproximação da Psicologia com o ambiente escolar,

ênfatizando o quanto estavam preocupadas com os processos de escolarização em função do momento de isolamento social imposto pela pandemia. Com o objetivo de oferecer um espaço de escuta e de diálogo sobre os processos de escolarização vivenciados pela escola no período de isolamento social em função da pandemia da Covid-19, foram planejadas as seguintes estratégias para a realização dos atendimentos às queixas escolares: participação de maneira remota nas reuniões dos/das docentes na Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com a proposta de rodas de conversa a partir de temáticas de interesse e relevância para o grupo.

Para a realização dos atendimentos, foi elaborado o Projeto Espaço Escolar de Diálogo, Escuta, Reflexão e Acolhimento (EEDERA), realizado em encontros semanais, pela plataforma **Google Meet**, no horário final das reuniões ATPC dos docentes, por rodas de conversa com a participação de professores/as do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Os temas abordados nos encontros foram: reorganização do cotidiano escolar, acolhimento, perspectiva de futuro, lutos e perdas, suicídio e automutilação, trabalho em equipe, relação professores e alunos.

De acordo com Ryckebusch (2011), a roda de conversa é uma atividade sócio-histórico-cultural, voltada à constituição de um agir colaborativo-crítico, que permite aos alunos e professores assumirem-se como “sujeitos dialógicos de seu processo de ensino-aprendizagem”, responsabilizando-se pelo processo de desenvolvimento de cada um e do grupo. O agir colaborativo se instaura e a partir do diálogo se organiza pelo respeito incondicional à fala do outro, “exercício efetivo de pensar juntos, de questionar as ações próprias e as dos colegas, de tomar decisão compartilhada e

de assumir responsabilidades individual e coletiva no fazer cotidiano do grupo” (Ryckebusch, 2011, p. 47-48).

Ao longo dos encontros foi possível conhecer e compartilhar o contexto escolar vivenciado pelos docentes naquele momento pandêmico, os desafios da práxis docente realizada de maneira remota, a realidade da rede de relações e comunicação entre gestores, professores, alunos, famílias, bem como as necessidades, limitações e desafios. Aspectos como ansiedade, estresse, ausência dos estudantes nas aulas remotas, escassez de acesso aos materiais didáticos *on-line* e impressos; defasagem no processo ensino-aprendizagem; e desentendimentos entre docentes, estudantes e gestores, indicavam a necessidade do espaço de escuta como um momento de acolhimento e construção coletiva de estratégias para o enfrentamento da realidade vivenciada pela comunidade escolar, diante do quadro pandêmico daquele momento. Os encontros com os/as professores/as possibilitaram a troca de experiências, conhecimentos, afetos e acolhimentos, bem como as discussões e decisões da escola sobre a implementação do Programa Ensino Integral – PEI (2022), vista como verticalizada por parte do governo naquele momento.

Cada encontro do Projeto EEDERA foi realizado em três momentos: abertura e resgate da demanda, desenvolvimento de material mediador para reflexões e debates, síntese e avaliação das considerações emergentes no encontro e encerramento.

Entre as estratégias utilizadas foram realizadas as seguintes propostas: apresentação de cada participante por meio de um objeto escolhido previamente e que representasse a sua história

como professor/a; expressão da linguagem artística por meio de música, poema, imagem e os pensamentos e sentimentos dos docentes trazidos em suas expressões, o que possibilitou discussão e reflexão acerca da vida e práxis docente e a repercussão disso na rede de relações da e na escola; escreveram breve carta para si mesmos/as para serem lidas no futuro, relatando acontecimentos, desejos, sonhos realizados e o que mais consideraram significativo. Por meio da escolha de um personagem, de filme, série, animação ou livro, que os representasse como educador/a, puderam expressar a necessidade de adaptação e a força de vontade para continuar ministrando as aulas durante a pandemia, bem como a necessidade de mediação e acolhimento frente às dificuldades emocionais dos alunos.

Durante os encontros, os docentes relataram que antigos problemas de escolarização foram potencializados, intensificando o desafio na construção de estratégias diferenciadas para chamar atenção dos alunos nas aulas e motivá-los. Para isso, foi proposta uma atividade com os docentes para que escolhessem uma ou mais imagens dentre 23 expressões de uma mesma mulher, para que expressassem as suas emoções e sentimentos. Falaram a respeito das escolhas, sentimentos e pensamentos ligados a elas, dialogando sobre o valor do exercício docente, agravado pela escassez de recursos, inúmeras interrupções de atividades entrecortadas ou anuladas por novas e sem prévio aviso e falhas de comunicação interna, além da difícil tarefa de acolher os alunos, no contexto pandêmico e suas expectativas e vontades dali em diante. Mostraram-se perplexos e tristes diante da situação complexa da educação na pandemia e os efeitos sobre o corpo docente e discente e no processo de ensino-

aprendizagem. Como proposta motivadora, frente às dificuldades relatadas, foi apresentado o cordel “A força do professor” de Bráulio Bessa.

Um mural virtual foi compartilhado com o registro das falas dos docentes nos encontros, os apontamentos feitos, as críticas e as sugestões, bem como os planos de ação para o enfrentamento das dificuldades. Foi apresentado aos participantes um vídeo com a música “Eu te desejo” de Flávia Wenceslau.

O último encontro foi realizado de maneira presencial na escola, para diálogo sobre as atividades realizadas ao longo do estágio, com análise junto à gestão e a proposta de continuidade no ano seguinte.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, na qual os atendimentos do Projeto EEDERA foram realizados, se constitui na maior parte de seu público por estudantes adolescentes, fase em que, de acordo com Papalia; Feldman; Martorel (2013), são presentes intensas emotividade e instabilidade de humor, podendo-se atribuir estas aos hormônios, em desenvolvimento e ainda a fatores como sexo, idade, temperamento e época da puberdade, que podem alterá-las e serem alteradas, frente às influências hormonais.

Pode-se imaginar que a vivência a partir da pandemia do vírus SARSCoV-2, causador da Covid-19, e todos os seus aspectos sanitários, sociais, econômicos, políticos e humanos, dificultaram ainda mais a vida do estudante adolescente e dos agentes que estão em contato com esse cenário (IFPA, 2020, p. 13).

Os conflitos vivenciados pela gestão da escola, professores/as e estudantes isolados/as em suas residências em função do contexto pandêmico, enfraquecimento do potencial de enfrentamento das questões pertinentes à realidade da escola pública, novas formas de trabalho pedagógico, as imposições e cobranças dos órgãos superiores, a evasão escolar, a dificuldade em saber como lidar com as múltiplas realidades daquele momento, a busca ativa pelos alunos uma vez que muitos não estavam frequentando as aulas em função das atividades de trabalho como forma de sustento à família, foram alguns dos desafios enfrentados pela comunidade escolar durante a pandemia.

De acordo com Souza (2020), nas escolas há um autoritarismo na implementação de medidas, no qual os docentes não têm voz, tornando-se repetidores sem reflexão, ocasionando em uma desvalorização do profissional, de suas potencialidades e conhecimentos, aspecto que foi observado na questão da implementação do Programa Ensino Integral – PEI (2022) e dos prazos estipulados pelo governo.

Segundo Leite; Gama; Barão; e Davi (2020, p. 69), “o estresse provocado pela pandemia acarreta um conjunto de barreiras para o ensino remoto, como dificuldades para lidar com as emoções e para organizar os estudos. Além disso, leva 28% dos jovens a pensarem em não voltar para a escola”, sendo este um dos motivos que justificou a necessidade do acolhimento que os/as professores/as buscaram fazer de seus alunos, que se ausentaram das aulas porque estavam desmotivados, não tinham recursos para acesso às aulas remotas e porque houve a necessidade de buscar trabalho para complementar a renda familiar, acarretando outro foco além dos estudos e o processo de escolarização.

Apesar de 62% dos docentes apresentarem sentimentos positivos em relação ao modelo do ensino à distância (Grandisoli; Jacobi; Marchini, 2020), vários docentes da escola em que o estágio foi realizado, mostraram-se desestimulados, ansiosos e com desgastes emocionais, necessitando de um espaço de escuta e diálogo como forma de cuidado. Por meio das rodas de conversa, foi possível construir um espaço com a “capacidade de agregar, em um mesmo lugar, diferentes opiniões, visões e valores de um tema comum e permitir, com isso, que assuntos sejam (re)significados e apre(e)ndidos” (Antônio, 2016, p. 38).

O Projeto EEDERA buscou atender as necessidades dos/das docentes em seus aspectos socioemocionais vivenciados no período pandêmico, preocupação da gestão da escola, principalmente com o objetivo de propiciar acolhimento emocional no processo de escolarização. Estudos sobre os efeitos psicológicos

[...] apontam que o estresse gerado pelo distanciamento social é bastante significativo e pode gerar impactos emocionais aos profissionais da Educação e aos alunos. Tais impactos estão diretamente associados a fatores como a longa duração do isolamento, o medo de infecção, as incertezas quanto aos recursos financeiros, a falta de informação adequada e, até mesmo, o convívio prolongado em um ambiente doméstico tóxico, por vezes, de violência e abuso. (Brasil, 2020, p. 7)

De acordo com a Nota Técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia Covid-19 (Brasil, 2020, p. 8-9), “os efeitos na saúde mental de alunos e educadores demandarão ações muito além de respostas pedagógicas e educacionais, representando

um desafio intersetorial”, bem como sugere que “além do apoio psicológico e do acolhimento emocional, outra forma de minimizar os impactos nos alunos e até prepará-los para futuras crises é pelo desenvolvimento de competências socioemocionais”, termo que foi utilizado e de interesse da equipe escolar. Mais participativa, democrática e aberta à parceria, a gestão da escola procurou dialogar e acolher os/as docentes e estudantes por meio de diálogos e aproximações, por compreenderem os impactos trazidos à comunidade escolar pelo período pandêmico.

As rodas de conversa e o acompanhamento, realizados pelas estagiárias nas reuniões de ATPC, possibilitaram aos docentes ressignificar e reaprender conceitos e estratégias relacionadas ao papel do professor e sua práxis, compreendendo a importância de cuidar e prevenir a saúde mental e emocional dos estudantes, de acolher e motivá-los a partir de seus recursos naquele momento.

Segundo Professor Eliseu Gabriel (2021, p. 11), o acolhimento do ponto de vista da escola pós-pandemia, exigiria.

[...] atitudes relacionais educativas que despertem a disponibilidade para encontrar-se com o outro da forma como o outro se apresenta para nós, sem impor nossa visão de mundo. Entregar tempo e escuta para entender o outro a partir dos referenciais dele, possibilitando entender suas emoções e pensamento.

O acolhimento realizado pelos/as professores/as na escola, permitiria resgatar a confiança e o equilíbrio nos/nas estudantes no pós-estresse emocional, sendo uma atitude docente esperançosa e positiva a fim de solucionar e amenizar as dificuldades intensificadas

e desenvolvidas a partir da pandemia, principalmente, com olhar solidário e esforço em manter o vínculo com os alunos e destes com o universo escolar.

Diante da desmotivação e da falta de perspectiva de futuro dos/das professores/as, mas a busca constante de melhores estratégias para a realização do ensino híbrido, mediante intensa carga emocional e de trabalho, que aumentavam o cansaço e a necessidade de acolhimento, “mais do que nunca, é necessário um olhar atento ao professor. Eles devem sair da pandemia com uma carga de perdas, além de cansados e sem saber o que, de fato, os alunos aprenderam” (Jornal **Correios**, 2020).

Com a coerência entre as demandas trazidas pelos/as gestores/as e professores/as, ficou evidente o quanto a equipe necessitava de espaço para fala, escuta e acolhimento que pudesse promover condições de empoderamento e reconhecimento de recursos internos e externos para atuarem de forma consciente como semeadores de ações mobilizadoras de transformações importantes e necessárias no contexto escolar.

Acolher a necessidade de toda a rede escolar na condição de objeto subjetivo não significa postura passiva, mas sim uma postura ativa, que

[...] é mobilizadora dos recursos dos atendidos, se assumida buscando-se uma relação horizontal com os mesmos. Uma relação que não os empobrece em função de um suposto saber, mas que os acompanha e com eles compartilha saberes, constituindo-os como indivíduos capazes de serem sujeitos de sua própria história. (Souza, 2020, p. 315)

Em cada intervenção, o tempo interno e externo clamam por compreensão e adaptação.

As(os) psicólogas(os) podem desenvolver ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores. Poderá contribuir, portanto, como mediador fortalecendo o papel do professor como agente principal do processo de ensino e aprendizagem. (CFP, 2019, p. 46)

As observações e sugestões feitas (diante da baixa adesão de docentes aos encontros virtuais), mesmo supondo-se que houve dificuldades no estabelecimento de vínculo pelo fato dos encontros serem de forma remota, ficou aberta a possibilidade de futuras atividades de estágios, se possível presencial; também houve sugestão de melhores condições de comunicação interna escolar com espaço democrático e reservado para os docentes (durante e pós pandemia), para intervenção psicológica de formação continuada aos docentes.

A educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação das consciências dos que passam pela escola. Para transformar essas consciências é necessário buscar uma metodologia e uma lógica que deem conta de apreender o movimento do real com todas as contradições presentes. (CFP, 2019, p. 43)

Notou-se, neste contexto escolar analisado, entendimento equivocado sobre Psicologia escolar, sobretudo a de perspectiva crítica; dificuldades e impasses impostos pela equipe escolar

como muros, remotos ou não, ao buscar conciliar as atividades previstas nos cronogramas e programas de ensino e as relações naquela comunidade com as específicas pelo advento pandêmico; dificuldades do exercitar o repensar nestas questões, para promoção de ações geradoras de transformações necessárias nas relações e práxis escolares e o diálogo com a Psicologia escolar, de forma contínua.

Com base nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (CFP, 2019), os espaços de educação básica encontram diversas polêmicas de raízes históricas, onde se faz necessário compreender que a Educação está imersa no contexto das políticas econômicas, das públicas e das sociais. Há a necessidade de busca por tomar a escola como espaço possível de inserção social emancipadora.

Propôs-se a continuidade das rodas de conversas, com professores(as) e gestores(as), presencialmente, para acolhimento, diálogo e reflexão e contribuição com a formação continuada dos/as professores/as com a finalidade de criar estratégias e atividades de motivação e acolhimento aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Cristiane da Silva. **Roda de conversa:** uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. 2017. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Pedagogia) - Unicamp, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000978511>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. (2020). **Todos Pela Educação. Nota Técnica:** O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia Covid-19. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-covid-19/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** Brasília, DF: CFP, 2019, 2 ed. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2019/09/EducacaoBASICA_web-final-2019.pdf. Acesso em: 23 mai. 2021.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 14, n. 2, p. 379–381, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200022>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19 - Parecer CNE/CP nº 5/2020. (2020). **Diário Oficial da União.** Seção 1, p. 32. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 08 ago. 2021.

GABRIEL, Eliseu. **Um novo começo:** acolhimento no retorno à escola em tempos de pandemia. São Paulo: Reino Editorial, set.2021. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/0010687947de09db534bd>. Acesso em: 25 out. 2021.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio.

Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. (2020). Guia Orientador do Docente para Acolhimento Emocional em Tempos de Pandemia. **IFPA Contra o Coronavírus.** Disponível em: <https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5234-guia-orientador-do-docente-para-acolhimento/file>. Acesso em: 28 ago. 2021.

JORNAL CORREIOS (2020). **Preciso parar para vomitar:** professores revelam bastidores de educação a distância. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 out. 2021.

LEITE, Ariany; GAMA, Gustavo; BARÃO, Marcus; DAVI, Rafael. (2020). **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus.** Conselho Nacional da Juventude - CONJUVÉ. Brasil. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 30 mai. 2021.

MEC. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. (2020).** Diário Oficial da União. Edição: 114, Seção: 1, Página: 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 21 mai. 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Dusckin; MARTORELL, Gabriela. Trad.: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi *et al.* **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH/Artmed, 2013.

RYCKEBUSCH, Cláudia Gil. **A roda de conversa na educação infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 237 p., 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Ensino Integral – PEI. (2022). Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022. Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. **Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: IP/USP, p. 241-278, 2020. E-book. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/>. DOI: 10.11606/9786587596075. Acesso em: 18 abr. 2021.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; CHECCHIA, Ana Karina Amorim. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. *In*: MEIRA, Marisa; ANTUNES, Mitsuko (orgs). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, p. 105-137, 2003.



CAPÍTULO 8

RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORAS E EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Isadora Nascimento De Oliveira
Cirlei Evangelista Silva

1. INTRODUÇÃO

No início de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia da Covid-19, momento no qual foram necessárias medidas emergenciais, especialmente, nas esferas social, econômica e sanitária. Dentre as ações propostas, que visavam conter a propagação da doença e buscando-se a manutenção da vida, estavam o isolamento social e o fechamento de atividades não essenciais, dentre as quais as escolas de Educação Infantil, que não puderam realizar atendimento presencial em suas dependências.

Como forma de dar continuidade às atividades escolares em meio a esse contexto atípico, o Ministério da Educação (MEC) incorporou o trabalho remoto no país e, dessa forma, as professoras e educadoras¹ de instituições infantis tiveram que utilizar metodologias e recursos que, até então, eram desconhecidos ou pouco utilizados por elas. Tiveram também que contar com a colaboração das famílias/responsáveis no desenvolvimento das atividades em casa com as crianças, além de lidar com questões relacionadas à casa, família, condição econômica que, muitas vezes, foi consideravelmente impactada pela pandemia. Ressalta-se que esse contexto trouxe muitas angústias, preocupações e dificuldades para que essas profissionais pudessem contribuir, de maneira significativa, para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Percebe-se que as mudanças que ocorreram em decorrência da

¹ No texto, optamos por referenciar os profissionais da Educação Infantil no feminino, devido à predominância de docentes mulheres em relação aos homens. De acordo com o censo da Educação Básica, na Educação Infantil brasileira, atuam 593 mil docentes, sendo 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino (Brasil, 2021). Já professores será utilizado para se referir aos docentes de maneira geral.

Covid-19 transformaram a atuação destas e de vários profissionais, e com o psicólogo escolar não foi diferente. Ele teve modificado o seu espaço de atuação, ao não poder atuar presencialmente dentro das instituições educacionais, sendo necessário realizar seu trabalho junto às professoras e educadoras da Educação Infantil de maneira virtual.

Diante desse quadro, a atuação da Psicologia Escolar e Educacional junto às professoras e educadoras se faz necessária, dentre outras, para possibilitar um espaço que possa promover a escuta de demandas que podem ter nascido com as mudanças provocadas pela pandemia ou mesmo terem sido realçadas por esse momento, para, então, mediar possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelas profissionais que atuam na Educação Infantil.

Buscando-se refletir sobre esta situação descrita, elegemos como objetivo identificar, durante a realização de rodas de conversas com um grupo de professoras e educadoras de uma instituição de Educação Infantil, as possibilidades de atuação e as contribuições do psicólogo escolar e educacional em contexto de pandemia da Covid-19. Tal proposta se justifica porque visou colaborar para que essas profissionais pudessem refletir sobre as questões vivenciadas nessa situação atípica e, assim, elaborarem alternativas para minimizar os impactos advindos do contexto da pandemia para o desenvolvimento integral das crianças, para o seu trabalho e para o seu bem-estar.

2. PSICOLOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

A concepção de Educação Infantil tem se constituindo a partir das transformações impulsionadas pelos movimentos sociais, o papel da mulher na sociedade, a visão da família e a visão de criança, bem como de seu desenvolvimento. Segundo Vokoy e Pedroza (2005), tais mudanças apontaram ao Estado a necessidade de se criar instituições, legislação específica, formação de profissionais que contribuíssem para essa nova forma de ver as crianças na primeira infância, favorecendo, desse modo, o surgimento da creche.

Essa instituição apontou para a necessidade da implementação de uma Educação Infantil que fosse comprometida não somente com o bem-estar físico das crianças, mas também com seu desenvolvimento integral (desenvolvimento cognitivo, emocional e aprendizagem cultural). Essa visão torna possível a defesa da criança enquanto um sujeito de direitos, como é afirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos anos de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

Da mesma forma que a Educação Infantil é perpassada pela visão de infância em cada uma de suas épocas, a Psicologia Escolar e Educacional também passou por várias mudanças até chegar ao que é hoje. Com a entrada de uma Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural na Educação, a visão de desenvolvimento infantil foi ampliada e percebida de forma alinhada às condições sociais em que essa escola, essa criança, essas professoras e a própria educação estão imersas, mostrando que, por trás da dificuldade de aprendizado de uma criança dentro da sala de aula, existe todo um

aparato social, econômico, cultural que contribui (ou não) para essa dificuldade.

Em se tratando do professor, que faz parte de uma realidade educacional que não é estática e muda o tempo todo, faz-se necessário ressaltar a importância de que ele esteja sempre em processo de formação, ampliando a possibilidade de ter uma visão mais íntima da realidade que “possibilita a problematização e questionamento dos conflitos existentes nas relações com os alunos e toda a comunidade escolar” (Oliveira, 2001; Pedroza, 2003 *apud* Vokoy; Pedroza, 2005, p. 101).

Observa-se que, com a pandemia da Covid-19, a demanda dos professores aumentou, pois todos precisaram lidar com a incerteza, a dúvida e as mudanças constantes em seu modo de viver em sociedade. Pedroza e Maia (2021, p. 95) afirmam que “frente a esse cenário, a Psicologia tem sido convocada a dar respostas, uma vez que é compreendida como ciência e profissão que pode contribuir para o enfrentamento das consequências emocionais da crise do novo coronavírus”.

Dessa maneira, a Psicologia Escolar e Educacional se faz importante na formação de professoras da Educação Infantil, a partir do pilar da promoção da escuta, com um trabalho voltado para suas histórias de vida, bem como para os múltiplos determinantes que as constituíram (Gesser; Nuemberg, 2011). Considera-se ser a partir da escuta que são identificadas as reais demandas dessas profissionais, com uma visão mais íntima da realidade educacional, e a partir destas, torna-se possível a promoção de reflexão e a construção de estratégias que visem a melhoria da qualidade do trabalho, das

relações interpessoais e das próprias demandas diante do espaço escolar.

Meira (2003) esclarece que o Psicólogo escolar também tem a capacidade de mediar processos de apropriação crítica sobre as várias concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, a partir da reflexão sobre seu fazer, de suas relações e do sentido pessoal atribuído ao seu papel. Ter uma visão crítica sobre esses processos é importante, uma vez que a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e os desafios encontrados no cotidiano da escola são mediadores de suas práticas em sala de aula.

Dentro desse contexto e refletindo sobre a importância da promoção de uma prática docente crítica, esta pesquisa visa, por meio da realização de Rodas de Conversa para/com professoras e educadoras da Educação Infantil, elencar quais são as possibilidades de atuação e as contribuições que o psicólogo escolar e educacional pode oferecer nessa ocasião de pandemia.

3. METODOLOGIA

A abordagem escolhida para este estudo foi a Qualitativa, considerando-a como uma possibilidade de obter dados no contato direto do pesquisador com a realidade dos participantes, estando mais atentos às informações que poderão emergir durante o processo, além da preocupação em retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Como instrumento foi utilizada a Observação Participante, em que o pesquisador “adota um papel público e torna a sua presença e

intenções conhecidas para o grupo” (May, 2004, p. 185). De acordo com Denzin (apud Lüdke; André, 1986), trata-se de um instrumento que se vale de uma série de recursos metodológicos, que implicam em grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Ressalta-se que: os aspectos apreendidos pela observação, nesta pesquisa, perpassam por questões relacionadas às demandas, queixas, saberes e práticas pedagógicas das profissionais no contexto de pandemia e outras relacionadas à atuação do psicólogo escolar e educacional durante as Rodas de Conversa; a proposta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, obedecendo à Resolução nº 466/12 do Ministério da Saúde.

O estudo foi desenvolvido com 16 professoras e educadoras que trabalham em uma instituição infantil de uma cidade do interior de Minas Gerais, a qual recebe crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade. Para realizar o contato com as profissionais, a equipe pesquisadora enviou uma Carta Convite para a diretora da instituição, solicitando a sua divulgação, por meio da qual elas foram convidadas para o primeiro encontro virtual com data e horário agendados previamente. Neste, a pesquisa foi apresentada e foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As Rodas de Conversa² foram realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2021, com a participação de oito educadoras e oito professoras, por meio da Plataforma Google Meet. A pedido da instituição, estas aconteceram com periodicidade quinzenal e

² As Rodas de Conversa foram coordenadas por três discentes do curso de Psicologia, estando dois deles em seu último semestre do Curso de Graduação em Psicologia, supervisionados por uma docente do Instituto de Psicologia UFU. Uma das discentes formou a equipe pesquisadora juntamente com a docente supervisora.

divididas em um grupo composto pelas educadoras e outro pelas professoras, com duração de uma hora (das 16 horas às 17 horas), totalizando sete encontros.

Os temas discutidos nos encontros foram sugeridos pelas participantes, a saber: ansiedade em professores; as desaprendizagens do professor; o papel dos pais em tempos de crise; professor: vida, morte e ressurreição; depressão; motivação; saúde; como acalmar as crianças pós-pandemia; sugestões de brincadeiras ou conversas com as crianças; como manter o foco e o equilíbrio das suas próprias emoções; como ter energia após os 50 anos e continuar sendo uma boa educadora; o que fazer quando você sente que está no seu limite; o que você faria se estivesse no meu lugar como educador.

Esses temas foram trabalhados utilizando-se: a) recursos estéticos (vídeos, músicas ou poesias) como formas de sensibilização, projeção e identificação das participantes com a temática que seria trabalhada; b) dinâmicas visando promover a interação entre elas e delas com os mediadores; c) escuta ativa como forma de promover a mediação do tema nas Rodas de Conversa, estimulando a reflexão, a análise e a promoção de recursos diante das dificuldades que cada tema abarcava.

Para a análise dos dados, optou-se pela utilização da Análise de Conteúdo que, para Bardin (2011), constitui-se em um conjunto de técnicas de análises das comunicações que tem como objetivo o enriquecimento da leitura dos dados coletados, por meio da descrição do conteúdo das mensagens. Tal técnica permite perceber/analisar criticamente o conteúdo manifesto ou latente das mensagens

comunicadas pelos participantes da pesquisa, contribuindo para que o pesquisador consiga responder às questões propostas por ele de maneira mais abrangente. Para isso, ele poderá utilizar, além dos dados advindos dos instrumentos, também outros materiais textuais como notas de campo e transcrições, por exemplo.

4. PSICOLOGIA E RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORAS E EDUCADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES POSSÍVEIS

Nesta pesquisa, as rodas de conversa foram pensadas como uma possibilidade de que as professoras e as educadoras tivessem vez e voz e pudessem, com a mediação do psicólogo, apresentar suas necessidades formativas, bem como suas angústias, preocupações e receios que estavam interferindo, sobremaneira, em sua atuação profissional com as crianças. Nesse sentido, os aspectos apreendidos pela observação, neste estudo, perpassam por três pilares que serão apresentados a seguir.

4.1 A Atuação Do Psicólogo Escolar e Educacional e Suas Contribuições Para Professoras e Educadoras em Contexto De Pandemia: mediação, conflitos e interação

Durante as rodas de conversa, o papel primordial do Psicólogo Escolar foi mediar os encontros, apresentando teoricamente as temáticas propostas pelo grupo, bem como refletir e dialogar sobre as informações e construir conhecimentos com as professoras e educadoras. A proposta era que elas pudessem se reconhecer e se identificar com as temáticas, sentindo-se à vontade para exporem

suas opiniões. Ao mesmo tempo, que se sentissem acolhidas para criarem/elaborarem estratégias de enfrentamento dos problemas cotidianos.

Umas das contribuições do Psicólogo Escolar naquela escola foi a disponibilização do espaço de escuta em si, que foi bem recebido pelas professoras e educadoras, que se mostraram agradecidas por poderem utilizá-lo para falarem, serem ouvidas e pela parceria e as aprendizagens construídas, transformando suas formas de pensar, sentir e agir:

eu gostaria de agradecer a vocês, pelos ensinamentos, também pela oportunidade de estarmos juntos [...] vocês terem tido essa paciência conosco, estar sempre dispostos a nos auxiliar. Obrigada!!! (Professora 2, 24/11/2021)

[...] algumas situações a gente pode olhar como transformadoras, aquilo que acontece pode colocar a gente em movimento para realmente a gente tomar uma atitude diferente que, talvez, antes a gente não tomaria; não se alienar, às vezes, em somente uma posição, achar que está fadado a ser daquele jeito sempre. (**Diário de Bordo**, 24/11/2021)

Outra contribuição foi relacionada à atuação do Psicólogo Escolar enquanto mediador, visto que a mediação realizada pela equipe pesquisadora se propôs a caminhar sempre em prol da reflexão como forma de valorização social das participantes e, para isso, teve como objetivo a construção conjunta de estratégias a partir da reflexão sobre o atual cotidiano escolar: “Diante de tudo que vocês viveram, o que vocês fariam diferente? Diante daquele

quadro inicial, o que vocês proporião?” (Equipe Pesquisadora, 24/11/2021).

E, ainda, na reflexão sobre o papel dos pais frente às necessidades da escola, refletindo sobre como seria o cotidiano vivenciado por eles naquele momento, visto que também tiveram sua vida (pessoal, profissional, econômica) transformada pela pandemia e sobre o fato de que, provavelmente, em sua maioria, eles não conhecessem as teorias e metodologias de aprendizagem, nem a importância da Educação Infantil para a formação integral das crianças de até 5 anos.

Nesse contexto, no sentido de incentivar as professoras e educadoras a participarem dos encontros, visto que, em alguns momentos, elas mostravam-se dispersas ou em silêncio, a equipe pesquisadora relatava histórias pessoais como forma de promover a identificação, reconhecimento e segurança, para que elas também pudessem contar suas histórias e, assim, discutir e refletir sobre os momentos vivenciados, propondo estratégias de superação. Para o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (2019, p. 24), “a troca e o diálogo entre os pares contribui para a qualidade do processo educativo e para a construção de parcerias, ou seja, compartilhar experiências no intuito de promover trocas interpessoais, sem que cobranças de sucesso estejam presentes”.

Sobre a construção de estratégias, um recurso utilizado pela equipe foi a exposição dialogada de temas, buscando-se, inicialmente, descobrir/saber o que elas conheciam sobre para, posteriormente, apresentarem o que seria. No que se refere ao tema “Ansiedade”, foi possível promover uma reflexão crítica sobre

a patologização dos sentimentos e sobre a necessidade ou não de uma intervenção medicamentosa.

Oliveira e Santos (2021, p. 4) apontam que, dentre os fatores que podem causar o adoecimento mental dos professores em tempos de pandemia, estão: classes virtuais muito numerosas, falta de preparo para lidar com as tecnologias de ensino à distância, falta de apoio da gestão escolar e relações interpessoais insatisfatórias, inexistência de tempo adequado para descanso, além das cobranças e exigências de qualificação do desempenho.

Durante a realização das Rodas de Conversa, a equipe pesquisadora se deparou com a necessidade de ficar atenta às mudanças na rotina das professoras, uma vez que estas impactavam diretamente na forma de participação delas nos encontros programados. Sendo assim, foi elaborado um formulário *on-line* para que elas pudessem expor as mudanças mais recentes e dizer o que sentiam diante das transformações que estavam vivenciando em sua atuação e prática profissional. Tal formulário surgiu como maneira de propiciar uma outra forma de comunicação com as profissionais, que contribuísse para que a equipe conhecesse um pouco mais sobre elas e seu cotidiano de trabalho.

A partir do exposto, observa-se que o psicólogo escolar pode atuar na promoção de espaços de escuta e reflexão com base na promoção de saúde, nas condições de trabalho e nas práticas realizadas por profissionais da Educação Infantil, a fim de colaborar para o reconhecimento de fragilidades e potencialidades daquele grupo.

4.2 A Participação de Professoras e Educadoras em Rodas de Conversa Realizadas Durante a Pandemia: características e relações interpessoais

Em processos de formação continuada de professoras e educadoras, a escuta do significado que elas dão ao trabalho e de como se veem ocupando esse papel social se dá a partir da sua participação, de suas características e das relações interpessoais que estabelece naquele meio. Percebe-se que, durante as interações entre professoras e educadoras nas Rodas de Conversa, elas trouxeram suas experiências pessoais para o grupo, o que permitiu a criação de vínculo entre elas.

Quando estavam na Roda de Conversa sobre a temática “Ansiedade”³, a maioria das educadoras estava em silêncio, mas quando uma delas trouxe sua vivência, outras também sentiram vontade de falar, fato que acontecia com frequência: “quando estava em casa, estava ociosa e muito preocupada; depois que voltei, voltou (a rotina) é melhor..., mas continuo preocupada o tempo todo” (Educadora 6, 08/09/21).

Uma das professoras, durante uma dinâmica, foi questionada sobre o que é Ansiedade e comentou:

responder isso é um desafio, nunca procurei médico, somente pela leitura eu sei que é ansiedade e a ansiedade me frustra muito porque eu só consigo

³ Vale ressaltar que, por mais que ambos os grupos (professoras e educadoras) tenham elencado várias temáticas que gostariam que fossem contempladas nas rodas de conversa, o tema “Ansiedade” sempre se fazia presente em seus relatos e, por isso, considerado pela equipe como necessário de ser acolhido.

lidar fazendo as coisas acontecerem, se tenho coisas atrasadas eu soffro, tenho crise, mas quando consigo colocar tudo da forma como quero, consigo ficar bem. Acho que não sei lidar com a ansiedade, não sei priorizar, quero fazer tudo de uma vez só. Uma vez pedi um médico para passar o remédio e ele passou a fluoxetina, mas tive muita queimação, eu não vou me drogar e não quero ficar dependente. Então, tentei fazer de forma mais saudável. (Professora 4, 22/09/21)

Diante disso, outra professora complementa, perguntando sobre a possibilidade de atendimento psicológico individual, querendo saber como funciona e como conseguir encontrar um psicólogo.

Cabe aqui esclarecer que, segundo orientação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010):

a atuação do psicólogo em contextos escolares e educacionais deve ser pautada em uma dimensão institucional, portanto, ao acolher as demandas apresentadas deve superar a queixa individual, que localiza os processos educacionais e sociais no sujeito, mas considerar os elementos deste contexto tanto para avaliação quanto para os encaminhamentos. (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2010, s. p.)

Um fator objeto de reflexão foi que, durante as Rodas de Conversa, nem todas as profissionais mostraram-se participativas, sendo que, normalmente, nos encontros, uma delas parecia falar em nome de todas, como uma porta-voz. Esta é quem se comunicava com a equipe enquanto o grupo permanecia calado, sempre concordando com as colocações que eram feitas por essa participante.

Outro momento em que era possível perceber esse movimento, era quando elas tinham que comunicar algo referente a uma falta ou um imprevisto. Era sempre a mesma educadora ou professora quem dava os recados. Por exemplo, nesse caso em que elas estavam com dificuldade em nos ouvir porque a escola estava muito agitada: “Nós gostamos muito de vocês, mas hoje está uma correria, a escola está muito agitada, achei o vídeo bonitinho, mas não consegui ouvir direito porque é muita criança chorando.” (Educadora 1, 27/10/21)

Ainda em relação às ausências nas Rodas de Conversa, as educadoras afirmavam que não conseguiam comparecer devido à necessidade de estarem em sala colaborando com as professoras. Outra questão, que merece menção, refere-se ao fato de as Rodas acontecerem em espaço que parecia não ser adequado para a realização dos encontros, visto que permitia que elas ouvissem o que estava acontecendo no entorno: “Não sei quem acudir, se é a criança chorando ou vocês aqui. Antes [quando fazíamos as Rodas de Conversa com elas em home office], dava para ouvir com calma. Eu queria participar mais, mas tem muita coisa acontecendo,” (Educadora 1, 27/10/21)

Durante a realização desta pesquisa foi possível notar a existência de uma diferenciação entre professoras e educadoras em seus papéis profissionais (funções e responsabilidades em sala de aula para com os alunos, profissionais e pais) e em seus papéis sociais (valorização, *status*...). Tal questão pode ser percebida em relatos como:

hoje, está muito corrido, até pais que costumam chamar só as professoras quiseram conversar comigo. (Educadora 2, 27/10/21)

Realmente, muita coisa mudou, está bem corrido mesmo, as professoras estão terminando de arrumar os portfólios para entregar e acaba que nós, educadoras, ficamos dentro de sala cuidando das crianças. Então, a gente também tem um desgaste físico, emocional, muito grande. Eu acho que nós, educadoras, também trabalhamos muito, sabe? (Educadora 8, 01/12/21)

Essa diferenciação também foi relatada por Moreira *et al.* (2019, p. 12) ao afirmarem que “os direitos e o tratamento diferenciam as profissionais, trazendo ao Educador Infantil um sentimento de menos valia, quando se compara com aqueles que têm reconhecimento na carreira e que são denominados Professores”.

Neste estudo, verificou-se que a característica predominante da participação das professoras e educadoras, durante as Rodas de Conversa, pareceu ser a vontade de aprender, de falar, de ser ouvida, de compartilhar as suas experiências e pensar em alternativas para realizar uma prática pedagógica que fosse mais condizente com a realidade que vivenciavam e que pudesse contribuir para a aprendizagem das crianças. Por outro lado, as profissionais também demonstravam interesse em buscar informações e “dicas” sobre como poderiam melhorar a sua qualidade de vida, percebendo que as duas questões estão intimamente relacionadas e dependentes uma da outra.

Cabe esclarecer que o papel do psicólogo escolar não é oferecer dicas ou recomendar “métodos para garantia de qualidade de vida”, mas sim promover reflexão crítica como caminho para possibilitar maior apropriação dos caminhos da profissão. O Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (2019) aponta que:

desta forma, cabe à Psicologia Educacional problematizar, promover consciência e reflexão, desconstruir preconceitos, mediar relações, coletivizar os saberes, promover diálogo, auxiliar na compreensão das singularidades, permitindo visão integral sobre o desenvolvimento do sujeito, bem como a ampliação do olhar acerca dos processos educativos. (Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019, p. 15)

Com a demanda advinda do contexto híbrido, elas se encontravam sempre em processo de se reinventar, entender as novas normas de funcionamento e lidar com as crianças, bem como com suas colegas de trabalho, e permeadas por sentimento de insegurança e de incerteza. Nesse sentido, para que as professoras e as educadoras pudessem efetivamente participar das Rodas de Conversa, seria necessário que elas mantivessem na instituição educacional um espaço adequado para tal, bem como a liberdade para abordarem suas necessidades formativas, suas preocupações e angústias, que interferiam na realização de seu trabalho de maneira crítica e colaborativa.

4.3 As Demandas e os Saberes Trazidos Pelas Professoras e Educadoras Durante as Rodas de Conversa: reflexões sobre a prática pedagógica nesse contexto de pandemia

As professoras e as educadoras fazem parte de uma categoria profissional que foi significativamente impactada pela pandemia da Covid-19. Dentro desse contexto, ocorreram transformações também em suas práticas pedagógicas, sendo uma delas a demanda da utilização de recursos tecnológicos e do ensino remoto para a

realização das aulas com as crianças. Aqui, vale ressaltar que se trata de um contexto de Educação Infantil, no qual as interações e a brincadeira devem ser consideradas enquanto aspectos essenciais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para atender a essa necessidade de ensino remoto, as profissionais que nunca utilizaram esse recurso e nem tinham conhecimento prévio ou preparação para tal tiveram que, em pouco tempo, se apropriarem deste para que pudessem realizar o seu trabalho. Nesse ínterim, elas precisaram aprender a lidar com dificuldades:

Técnicas: como quando relatam sobre a dificuldade em criarem aulas de maneira remota, não saberem quais aparelhos utilizar e nem como organizar as informações de modo que os familiares/responsáveis conseguissem realizá-las em casa com as crianças;

No atendimento às demandas da Secretaria Municipal de Educação que não condiziam com a realidade escolar, como fazer aula *on-line* com crianças de até 1 ano de idade, de maneira remota e começando às 7h da manhã, contribuindo para que vários sentimentos surgissem: “Muitas coisas nos chateiam, nos deixam desmotivadas dentro do sistema educacional que impõe coisas para a escola passar que nos sobrecarrega, não é pensado em nós.” (Professora 2, 24/11/21)

Acredita-se que tais dificuldades interferem em questões relacionadas, dentre outras coisas, à (des)valorização do trabalho docente na Educação Infantil e à falta de escuta das demandas profissionais das docentes, o que influencia na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem em seu cotidiano. Santos (2015)

discorreu sobre essa desvalorização separando-as em subgrupos e duas delas se destacaram nas demandas das participantes da pesquisa: a) econômica: “baixos salários impedem o desenvolvimento do profissional e o obriga a duplas jornadas ou empregos, dificulta o acesso às novas tecnologias de educação e para a educação, desqualifica a profissão, precarizando o profissional” (Santos, 2015, p. 3); b) social: relacionada ao desprestígio social que envolve a falta de “apreço, admiração, respeito, consideração que uma sociedade tem pelos profissionais de determinada profissão” (Santos, 2015, p. 5).

Desse modo, ao psicólogo escolar, torna-se necessário considerar a “realidade escolar, dentro e fora dos muros da escola, por meio do envolvimento de dimensões políticas, sociais, pessoais e institucionais” (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020, p. 43), para, assim, compreender as dilemáticas vivenciadas por essas profissionais.

Para identificar as demandas e queixas das professoras e educadoras para além das Rodas de Conversa, a equipe também utilizou um formulário *on-line*, sendo as queixas expostas pelas professoras: insegurança tanto das profissionais quanto dos pais com essa nova forma de ensinar; trabalho instável mudando frequentemente entre remoto e presencial; desgaste emocional e físico; incerteza; momento muito desafiador, inesperado e necessidade de adaptação; cansaço, desgaste e sobrecarga; anulação da vida pessoal.

Com relação à sobrecarga, ansiedade e desgaste, as professoras, ao responderem a questão proposta pela equipe pesquisadora (“Se

você tivesse o poder de escolher, como seria sua realidade hoje, como você se vê?”), apontaram: “Fazer uma coisa e não precisar ficar pensando nas outras coisas que tem pra fazer, poder falar: agora, eu vou andar na calçada e vou só andar na calçada, sem precisar pensar na infinidade de coisas que a gente tem pra entregar, sem pensar em data.” (Professora 1, 24/11/21)

Já as educadoras, ao responderem o formulário *on-line*, trouxeram as seguintes queixas: o presencial nos proporciona um contato maior com a criança e com a família; crianças não conseguem aprender como no ensino presencial; momento muito desafiador, inesperado e necessidade de adaptação; trabalho instável mudando frequentemente entre remoto e presencial; a necessidade de características pessoais como a flexibilidade para lidar com esse momento; desgaste por ter que fazer sempre as mesmas coisas, mesmo sem ver resultados eficazes; está sendo um momento de grande aprendizado, me sinto forte e preparada para enfrentar qualquer outro tipo de obstáculo; medo de adoecer.

Quanto aos saberes trazidos pelas professoras e educadoras que colaboram para repensarem sua prática pedagógica nesse momento de pandemia, ficou evidente que o fato de elas dividirem suas experiências pessoais e profissionais foi essencial para conseguirem lidar com demandas subjetivas. Na dinâmica do último encontro com as professoras, quando foi apresentada para elas a imagem de uma borboleta com palavras que elas utilizaram para descrever o que sentiam durante os encontros, uma professora relatou:

quando eu vi a imagem, fiquei olhando ali: desafio, insegurança e angústia. A gente ali, caminhando igual

lagartinhas. Depois, vem ali: sobrecarga, cansativo, desgastes. Eu acho que acompanhou um pouco esse ciclo, tanto as palavras quanto o ciclo da borboleta. Depois que a gente se reinventou, a gente conseguiu seguir, né? Atentas com os reflexos de tudo que a gente passou desde o início do ano, chegando agora muito cansadas, né? Finalizando um ano letivo onde passamos por inúmeras etapas de reinvenção, de adaptação. Todo tempo a gente teve que se adaptar às circunstâncias, documentos, ofícios, protocolos e tudo isso acarretou para nós uma sobrecarga muito grande. Mas, graças a Deus, eu acredito que, ano que vem, espero que seja bem melhor e que a gente realmente possa voar. (Professora 2, 24/11/21)

Diante do exposto, observa-se que as demandas das professoras e das educadoras convergiam a dois pontos em comum e, frequentemente, solicitados para debate, que eram a falta de recursos (materiais, teóricos, organizacionais) para lidarem com as dificuldades do cotidiano escolar frente ao cenário de pandemia da Covid-19, bem como a ênfase na importância da construção e manutenção de espaços voltados para a reflexão e para o compartilhamento de demandas e conquistas como forma de desenvolvimento de suas práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de pandemia possibilitou reflexões sobre os processos escolares e a forma como ocorrem as relações entre os profissionais que atuam em contextos educativos com crianças pequenas. Com as dificuldades advindas dessa ocasião, o papel e as contribuições do psicólogo escolar ficaram ainda mais evidentes, o

que enfatizou sua necessidade enquanto apoio às profissionais para que pudessem passar por esse momento turbulento que estavam vivenciando em sua vida laboral e pessoal, considerando-se que não é possível a separação entre essas duas realidades.

Nota-se que, diante das mudanças e desafios vivenciados na pandemia, a prática pedagógica das professoras e educadoras foi impactada e, como consequência, houve dificuldade destas em contribuir para a formação integral dos alunos, mas, por outro lado, elas demonstraram interesse e disponibilidade para a produção de conhecimentos sobre temáticas que atravessavam o seu fazer pedagógico.

Com a pesquisa foi possível perceber que a demanda da escola frente às dificuldades advindas (ou evidenciadas) a partir da pandemia serão passíveis de serem resolvidas em processos de formação com as professoras e as educadoras e, também, com a gestão e a administração da escola. Acredita-se que, para que seja possível a criação de um espaço de escuta, seguro e saudável para as profissionais, é importante que a gestão compreenda e defenda essa necessidade, responsabilizando-se para que tal processo possa acontecer.

Como proposta de organização desses espaços, a fim de que o processo de desenvolvimento profissional aconteça, é necessário que se possa garantir nas escolas um local físico para a realização dos encontros, sendo este um ambiente tranquilo e sem interferências oriundas de demandas externas, bem como especial atenção à escolha do horário dos encontros, de maneira a favorecer a participação de todas.

Tendo em vista essa realidade, conclui-se que a realização de pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional de professoras e educadoras na pandemia torna-se fundamental, uma vez que é responsabilidade daqueles a construção de espaços voltados à intersubjetividades dos profissionais da educação. Assim, ressalta-se a necessidade de que mais propostas como esta possam ser desenvolvidas, o que contribuirá para a ampliação de espaços de diálogo, reflexão crítica, proposição e implementação de alternativas que valorizem os profissionais da Educação Infantil e insira, cada vez mais, o psicólogo nesse contexto tão rico de possibilidades de atuação e contribuição.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília/DF: Inep, 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10 ed. São Paulo: Cortez, p. 246-266, 2005.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE ALAGOAS. **Cartilha Psicologia Escolar em Tempos de Crise Sanitária:** Pandemia da Covid-19. Alagoas: CRP-AL, 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO.
Orientações sobre as atribuições do psicólogo no contexto escolar e educacional. São Paulo: CRP-SP, 2010. Disponível em: http://www.crpssp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=72. Acesso em: 16 mai. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL.
Psicologia na Educação: saberes e fazeres. Porto Alegre: Comissão de Políticas Públicas: Núcleo de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.crprs.org.br/publicacoes/psicologia-na-educacao-saberes-e-fazer>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições da psicologia histórico-cultural ao processo de formação continuada de professores. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: [s.n.], p. 1-13, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In:* LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli (orgs.). **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. p. 25-42.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, Marisa Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *In:* MEIRA, Marisa Melillo; ANTUNES,

Mitsuko Aparecida M. (orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-77, 2003.

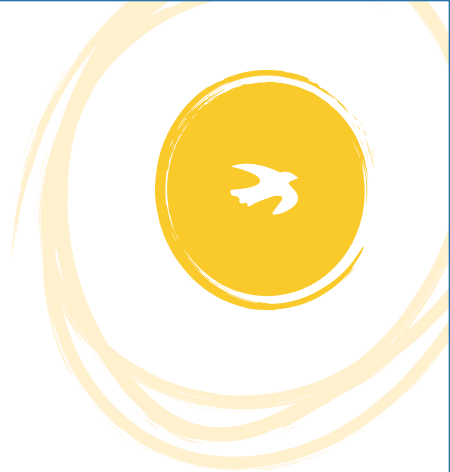
MOREIRA, A. M. *et al.* Construção identitária docente na educação infantil: marcas da des' valorização profissional. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 15752-15770, 2019.

OLIVEIRA, Erick Cunha.; SANTOS, Vera Maria. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 39193-39199, 2021.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; MAIA, Camila Moura Fé. Atuação de psicólogas escolares em contexto de pandemia: análise de práticas profissionais. *In*: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno (orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, p. 91-117, 2021.

SANTOS, Westerley Antonio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 95-104, 2005.



CAPÍTULO 9

QUANDO ALGUÉM MUITO ESPECIAL FOI EMBORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUTO PANDÊMICO NAS ESCOLAS

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior
Alberto Manuel Quintana

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, apresentou diversas nuances e problemáticas no que se refere não apenas à saúde humana, como também aos modos de vivência cotidiana e demais instituições e serviços. Dentro dessa perspectiva, um exemplo que se encaixa nesta discussão diz respeito às unidades escolares. Para início de conversa, as adaptações destas instituições começaram diante da necessidade de seguir o ensino de maneira remota, ou seja, saindo da presencialidade e indo em direção ao contato virtual, entretanto, como afirma Santos (2020), realizar os processos de adaptação a essa nova modalidade gestora se tornou um desafio dentro do ensino brasileiro. Isso é refletido diante da necessidade de apoio financeiro/técnico deixado de fora pelo poder público, proporcionando muitos entraves para o seguimento dessa modalidade de aprendizagem.

Além disso, outra dificuldade encarada diz respeito à responsabilidade do docente frente a essa forma de atuação. O professor se encontrou em uma linha tênue entre os desafios de lecionar, as diretrizes estabelecidas pelas leis direcionadas à educação e a realidade encarada por muitos alunos. Manter essas nuances em equilíbrio foi contabilizado como um dos grandes problemas destes docentes. Assim, a desvalorização da profissão, contabilizada por falta de políticas públicas, mostrou o papel deste educador como responsável por acolher e dirimir as lacunas existentes no cotidiano dos seus alunos (Cury, 2020).

A Educação se tornou uma das áreas mais afetadas diante do cenário pandêmico, requerendo alterações desde formas de ministrar os conteúdos, acessibilidade dos alunos aos mesmos e,

até mesmo, a permanência desses sujeitos nas escolas. Além do mais, o retorno a esses espaços também sempre significou motivo de preocupação, não apenas no que diz respeito à disseminação do vírus entre funcionários e alunos, mas também em como todos esses personagens iriam lidar com o processo de adaptação aos mesmos (Vieira; Silva, 2020).

Diante de tantos desafios que transitaram nestes espaços, é impossível não pensar em como a Covid-19 também apresentou percalços de maneira singular nas vivências de cada um. Dessa maneira, é possível pensar em perdas às quais cada pessoa enfrentou diante deste marco histórico. Figueiredo (2022) aponta sobre a dificuldade de falar sobre morte e os processos de luto dentro do cotidiano escolar por inúmeras razões, isso, inclusive, antes mesmo da chegada da pandemia nesses espaços. Essas temáticas, para início de conversa, não perpassam o processo de formação de professores, assim, a falta de entendimento propicia problemas no que tange como aplicar estratégias de fala sobre o assunto.

Mesmo diante do que já foi percorrido até aqui, funcionários, gestores, professores, alunos, pais e/ou responsáveis passaram por algum processo de luto relacionado à pandemia. Michel, Schmit e Blankenheim (2021) apontam sobre as dificuldades encontradas por estes agentes em lidar com todos os problemas encarados pelo ensino remoto e ainda conciliar com as perdas vividas ou sentidas diante do cotidiano da sala de aula. Tudo isso apresenta bases para a solidificação de dificuldades de vivência do luto e que, consequentemente, podem ofertar riscos à saúde humana.

É com base nas considerações anteriores que se debruça a

construção deste trabalho. Com base no fenômeno escolhido para análise e discussão, a pergunta que norteia esta investigação é: como as escolas lidam com problemáticas relacionadas à morte e ao luto em decorrência da pandemia da Covid-19? Sendo assim, o cerne da questão que move este escrito se baseia na relação dos agentes que constituem o cotidiano escolar e as suas vivências de perdas. O presente estudo apresenta como objetivo geral discutir as relações sobre a morte e luto no cotidiano escolar em decorrência do cenário pandêmico atual.

Este escrito apresenta uma relevância científica, no sentido de contribuir com mais um estudo teórico que embasa a funcionalidade e importância da ciência na sociedade. Adicionando a isto, é possível também ressaltar sobre a relevância social do mesmo, que se discute sobre uma problemática atual e relevante como meio de possibilidade de intervenção e transformação social.

2. MÉTODO

A presente pesquisa é de modalidade bibliográfica, consistindo em uma importante ferramenta de conhecimento, visto que sua função busca sintetizar os achados de determinada área, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas que fomentem em uma maior abrangência da área tanto na literatura como na sociedade (Brizola; Fantin, 2016).

Diante da ampla gama de possibilidades oferecidas quando se fala em pesquisa bibliográfica, este trabalho adotou como tipo de revisão o formato integrativo. Este modelo específico busca não apenas traçar contrapontos existentes sobre trabalhos publicados

de uma determinada temática, como também a organização de uma discussão dos mesmos (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014).

Para isto, foram adotadas as seguintes etapas de construção e idealização deste tipo de obra: definição da pergunta norteadora e dos objetivos; escolha dos critérios de inclusão e exclusão; busca nas bibliotecas virtuais; pré-seleção e leitura do material; escolha final das referências utilizadas; organização e análise dos resultados e finalização da pesquisa com a construção do artigo.

De modo a melhor operacionalizar a busca nas bases de dados eletrônicos, foram utilizadas a estratégia PCC, a qual simboliza os seguintes aspectos: P (População) alunos, professores, gestores e demais funcionários; C (Conceito) dirigido a temáticas sobre morte, luto e perdas; C (Contexto) aplicado à pandemia da Covid-19 na realidade escolar brasileira.

Foram realizadas buscas nas seguintes bibliotecas virtuais: *Scielo*, *Google Acadêmico*, *BVS Brasil*, *Pepsic* e *Lilacs*. Como descritores que guiaram esta busca foram utilizados: Covid-19, morte, luto, escola e cotidiano escolar. Como critérios de inclusão, definiu-se optar por selecionar trabalhos em língua portuguesa, datados a partir do ano de 2020 e que estivessem condizentes com os objetivos do estudo. Já como critérios de exclusão, permaneceram de fora publicações classificadas como resumos, entrevistas, resenhas por se distanciarem do tema proposto por esta iniciativa.

Diante da pré-análise inicial, foram selecionadas trinta referências, sendo submetidas novamente à nova leitura, mais aprofundada, para oportunizar sua escolha ou não. Após esta etapa, foram escolhidas vinte referências para a produção final

desta pesquisa. Os dados foram organizados e submetidos a um seguimento de análise. Para isto, foi utilizada a análise de conteúdo, a qual busca não apenas encontrar semelhanças e divergências entre os estudos, mas auxiliá-los na realização de categorias de discussão e apresentação (Gomes, 2016).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados desta investigação permitiram observar uma maior construção de estudos sobre a temática nos anos finais dentro do intervalo pensado. Isso representa uma maior atualidade dos mesmos, além de uma melhor compreensão da problemática diante de novos atravessamentos implicados, como a chegada da vacinação e o retorno presencial as aulas.

Outro ponto de destaque diz respeito às áreas de atuação, contemplando autores das Ciências Humanas e da Educação, com uma produção maior da Psicologia sobre a área escolar e educacional. Os escritos ainda se apoiaram sobre outros pressupostos teóricos de análise e compreensão do fenômeno estudado. Com base nas concepções e ideias encontradas nesta pesquisa, o trabalho desenvolveu duas categorias de análise e discussão apresentadas nos tópicos a seguir desta mesma seção.

Os Processos de Perda e Luto Atravessando a Sala de Aula

A morte provoca a perda de um ente querido, onde, muitas vezes, a elaboração da mesma requer tempo e também, nem sempre, é encarada como um processo fácil. Para crianças, por exemplo, as formas de vivência do luto podem ser diferentes, uma

vez que existem ainda questões a serem entendidas. Contudo, é preciso deixar registrado que a falta dessa compreensão não é associada à faixa etária ou ao desenvolvimento cognitivo, mas ao estigma estabelecido de que as mesmas não podem ter contato sobre a morte. Assim, o luto nem sempre é sentido por esses sujeitos e é nesse ponto que surgem espaços que podem ofertar essa compreensão e, até mesmo, a resguarda diante deste sentir, como a exemplo da escola (Klinger; Miranda; Oliveira, 2021).

Com a chegada da pandemia da Covid-19, ficou impossível mascarar ou atribuir novos significados diante da morte de familiares e pessoas significativas, sejam para crianças e/ou adolescentes. As referências apontam para os percalços colocados diante dessa perda que invadem a sala de aula e não apenas apresentam aspectos no que tange ao processo de ensino, aprendizagem dos alunos, como, até mesmo, ao próprio docente.

É impossível não observar a dificuldade de seguir as atividades relativas aos processos de aprendizagem diante das suas próprias perdas. Com o falecimento de pessoas próximas, os professores também estiveram tão ao lado dos alunos no sentido de também estarem vivenciando lutos que não possuem espaço diante de uma agenda cheia de atribuições. Tanto esses docentes como alunos também desenvolveram uma espécie de desesperança em relação ao futuro, muitas vezes associada a consequências desse luto. Dessa maneira, é necessário olhar para as condições psicossociais desses personagens, onde não apenas o ensino deverá ser privilegiado (Santos, 2022).

Os resultados apontam para a necessidade de validar os sentimentos e os lutos vivenciados por todas as pessoas que fazem

parte do contexto escolar. Claro que a depender de cada modalidade, seja aluno ou professor, intervenções devem ser colocadas de maneira diferenciada, entretanto, é importante a instituição acolher essas subjetividades. Isso também faz necessária a definição do que é responsabilidade da escola e da rede de atenção psicossocial, por exemplo. Contudo, é impossível dissociar as pessoas de suas dores e do seu luto. Dessa forma, querendo ou não, isso também terá impacto na rotina escolar, por isso a necessidade de sensibilização diante da temática.

Uma mudança efetiva diante desta problemática se trataria de uma educação para morte. Como afirma Nardi *et al.* (2022), ao contrário do que se possa imaginar ao ouvir esse termo, esse tipo de educação consiste em valorizar as dores e sentimentos dos sujeitos diante das perdas. A morte é encarada como um processo natural e singular, deixando margem para uma livre expressão de sentimentos, sem julgamentos ou delimitações de prazos ou formas de experienciar este luto. Essas atitudes acolhedoras e congruentes apresentam subsídios para que as pessoas possam elaborar sobre seus próprios afetamentos diante dessa morte e buscar artifícios de ressignificação.

Outro ponto nesta discussão diz respeito aos modos de formação e ação dessas escolas perante a morte e o luto. Diante da fragilidade do sistema, os temas não entram em espaços de conhecimento de profissionais da Educação. Isso, por si só, já traduz em um enorme empecilho. Quando essas questões atravessam o cotidiano escolar, a falta de suporte nesses espaços é refletida no quão aquele ambiente não se encontra disponível diante de técnicas e ações de acolhimento por despreparo. Dessa maneira,

uma espécie de “crucificação” a essa falta não deve ser atribuída de imediato, mas a toda formação de um sistema que segue inerte diante desta situação.

Por meio da dificuldade de uma formação profissional sobre a temática, os funcionários das unidades escolares acabam por proporcionar ações com base nas suas próprias perdas, agindo de acordo com experiências próprias vividas em decorrência da morte e/ou luto. Com base nesse acolhimento inicial, os docentes podem voltar a ser procurados por esses alunos por conseguirem, portanto, um espaço de escuta e atenção em decorrência a seus sentimentos. Este acaba sendo o artifício a ser utilizado em casos de perdas nas escolas, mesmo diante da falta e desconhecimento profissional da demanda (Santos, 2021).

Uma possibilidade frente a essa escassez diz respeito à formação do docente frente a uma educação para a morte. Quando se fala nessa perspectiva, questões subjetivas também são convidadas a serem repensadas e refletidas. Crenças, ideais e convicções podem promover influências em iniciativas dessa natureza. O docente, portanto, precisa de uma preparação pessoal para além da científica. Quando isso acontece, é gerada a construção, no espaço escolar, de um acolhimento tão necessário nesses casos. A relevância disso se dá diante da não assertividade vivida pelo aluno em outros espaços, onde a escola apresenta uma outra faceta frente a ele (Aragão, 2022).

O debate aqui não apresenta apenas as necessidades e os benefícios diante dessa educação, mas mostrar o quão essa sensibilização frente à morte e ao luto produz medidas de saúde

e bem-estar. Com base nessa perda, os personagens da escola que estejam vivendo esse momento encontram naquele ambiente uma rede de apoio fundamental para o luto. A escola significará uma instância importante dentro da articulação de unidades e serviços em saúde mental por representar funcionalidade não apenas nos aspectos formativos, mas de desenvolvimento humano, pessoal e profissional.

Uma questão que também apresenta um elementar e árduo desafio diz respeito à essa perda vivenciada dentro do ambiente escolar, ou seja, quando há o falecimento de algum indivíduo da própria unidade, seja um aluno e/ou professor ou funcionário. Essa situação coloca uma problemática aos que permanecem: Como fazer para sentir esse luto? Por mais que, a princípio, esse desnorreamento surja, é preciso proporcionar um espaço de “resguardo” aos sujeitos que estejam abalados por esta perda. O diálogo sempre funciona como uma ferramenta imprescindível, ocasionando a organização psíquica da perda (Laterman; Szyliit, 2021).

Essa é apenas uma das situações que podem surgir dentro do dia a dia nas escolas. Mesmo diante da incompatibilidade entre a necessidade de falar sobre a temática e o silenciamento da mesma, uma situação mundial invadiu esses espaços, colocando a morte frente a frente a todas as pessoas. A pandemia da Covid-19 apresentou um alto número de óbitos no Brasil, significando, portanto, um número significativo de enlutados. Diante disso, como o contexto educacional lidou e seguirá lidando com as consequências pós-pandêmicas? É baseado nesta pergunta o desenvolvimento das discussões e reflexões apresentadas na próxima categoria.

E o Que Podemos Fazer Daqui Para Frente? Concepções Transpandêmicas

O quadro de Covid-19 no Brasil, se tornou bastante acentuado no que se refere às consequências vividas pela população. Além de alterações nos modos de contato e sobrevivência, o país enfrenta, em 2022, a marca de mais de 600 mil mortos pela doença (Brasil, 2022). De acordo com esse número, é possível prever a experiência de luto a ser vivida por diversos brasileiros e brasileiras.

As barreiras enfrentadas pela pandemia atravessaram, inclusive, os rituais e modos de sentir essa perda, portanto, colocando o sujeito frente a um luto, sem muitas despedidas e possibilidades de contato com os entes queridos antes mesmo do falecimento. Isso é um agravante no que se refere a sentimentos e afetamentos, gerando influência direta em como cada um irá expressar, viver e conviver com este luto. Dessa maneira, é de fundamental importância mudanças de atitudes em relação a como as demais pessoas enxergam este sujeito que sofre (Carvalho *et al.*, 2021).

Diante de tantos lutos, a escola concentra todas essas subjetividades onde existe essa aproximação entre essas pessoas que estejam vivendo as consequências de uma perda. Em meio a tantos casos, essas unidades precisam estar atentas não apenas no agora, mas em como isso será reverberado. Irão surgir comportamentos que coloquem em risco a própria vida e a de terceiros? Haverá percalços que afetam o desempenho acadêmico e funções laborais? Essas perguntas precisam ser levadas em conta diante do seguimento de um cenário transpandêmico, o qual, por máximo que a Covid-19 não apresente mais tanta letalidade, siga provocando faltas e dificuldades em seguir em frente diante delas.

Uma escola pensada em um futuro após a pandemia deixa evidente a urgência de reconfiguração deste lugar, onde não apenas as condições metodológicas dos processos de ensino-aprendizagem terão mudanças. Aqui, o sentido de educar é fortalecer, acolher e sentir pertencente a este espaço e a uma filosofia que preza para além dos processos formativos. Isso coloca um grande desafio a educadores e demais funcionários deste contexto, pois estas novas mudanças ainda estão cercadas de ações ainda não palpáveis. De todo modo, enquanto ainda se estabelece percalços, a escola segue potencializando encontros e ressignificando dores e perdas (Parente; Barbosa; Lima, 2022).

O debate, pensado aqui pelas referências, aponta sobre pensar e dialogar sobre este futuro que se inicia agora. A pandemia ainda irá provocar muitas sequelas (lê-se não apenas por um termo técnico fisiológico) que estarão presentes no cotidiano das subjetividades.

A validação desse luto inicia como importante ferramenta. Ela produz um meio de não substituição dessa dor por alguma outra atitude. A probabilidade da incidência de novas sintomatologias reduz bastante, tomando como base este tipo de iniciativa. Isso leva a serem pensados em estigmas e falas compartilhadas socialmente sobre a morte e luto. Quando se fala sobre as mesmas e de maneira sem rotulações, é possível identificar crenças que podem provocar algum tipo de adoecimento. Reconhecer este luto é reconhecer a individualidade. É reconhecer quem sofre, tornando a pessoa como foco e não apenas a sua dor (Lopes *et al.*, 2021).

O olhar da Psicologia se mostra como um grande aliado perante essas condições. Como afirmam Suárez *et al.* (2022), diversas linhas

teóricas apontam subsídios para trabalhar com enlutamentos, contudo, a eficácia vai para além de uma teoria, apresentando subsídios de ações práticas que permitam o desenvolvimento das dores, levando a compreensões sobre si mesmo e o respeito necessário pelo luto. Esse profissional, portanto, irá permitir atitudes que facilitem as diversas formas de expressão e mecanismos singulares que apoiem estes sujeitos que passaram pela experiência de perda.

Não é à toa que a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), não só apenas garante a presença do profissional de Psicologia nas escolas, como apresenta um importante reforço a toda comunidade escolar. Ambiente este repleto de diversidades, mas, também, aproximações diante das consequências ocasionadas pela Covid-19, auxiliando na produção de ações e estratégias pensadas a curto, médio e longo prazo, a qual permita a escola exercer a sua função diante de casos de mortes e lutos, mas, também, reforçando uma rede de atenção à saúde. Rede, essa importante para meios de prevenção e promoção de saúde.

Essas ações precisam partir de um começo e esse pontapé inicial precisa ser dado agora. Então, enquanto se pensa em um futuro, é mais que necessário tornar o presente enquanto realidade, reconhecendo, assim, as particularidades dessas dores e como é possível criar um ambiente escolar o qual possa permitir e sinalizar a este indivíduo o quão isso também é bem-vindo nestes espaços. Isso promove uma ação benéfica agora e que tende a ofertar inúmeros frutos. Enquanto isso não for negado, haverá espaço para futuras ressignificações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, certamente, não se encerra por aqui, muito menos deixou registrado como cada educador deve agir com base em demandas de morte e luto presentes no contexto escolar. Contudo, essas linhas permitiram evidenciar uma realidade a qual a literatura já se encontra em claro e pleno acordo: a funcionalidade de uma unidade escolar diante de temáticas relacionadas a perdas.

É preciso potencializar que muito se pode fazer, entretanto, a apatia de iniciativas decorre de questões que nem sempre estão nas mãos de gestores e demais funcionários. Existe uma falha na própria sociedade, a qual renega a finitude, mesmo sendo o único fim de todo ser humano. Uma falha maior ainda: apresenta uma superação vitoriosa e sem grandes cicatrizes no que diz respeito à superação do estágio de pandemia provocada pela Covid-19.

O conhecimento precisa proporcionar debates, ações, políticas de formação e acompanhamento, contribuindo para um trabalho escolar que busque resgatar e respeitar subjetividades. Não se pode diminuir o grande potencial de uma escola, e sim provocá-la para que se torne cada vez maior e relevante na vida de todos os seus personagens. Enquanto não se há de fazer isso, dores seguirão mascaradas e, até mesmo, vivenciadas em “comportamentos-problemas”, pensando, portanto, que, mesmo quando alguém muito especial vai embora, a vida ainda segue.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Milena. Educação sobre luto e morte: uma proposta de formação continuada docente.. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 23, n. 1, p. 3-10, 2022.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus Brasil. **Covid-19 Painel Coronavírus**. Brasília - DF, 2022.
- BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, Juara, v. 3, n. 2, 2016.
- CARVALHO, Ana Flávia Moreira de *et al.* Perdas, mortes e luto durante a pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática (Loss, death, and mourning during the Covid-19 pandemic: a systematic review. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 90853-90870, 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.
- ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 09-11, 2014.
- FIGUEIREDO, Hortencia Barreto Mendes. **As crianças, as professoras e seus pontos de vista sobre a morte e o luto em um contexto de pandemia**. 2022. 66f. Monografia (Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2022.

LATERMAN, Ilana; SZYLIT, Regina. Ausência presente em sala de aula: a morte de um aluno/a e o cotidiano escolar na perspectiva de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 320-340, 2021.

LOPES, Fernanda Gomes *et al.* A dor que não pode calar: reflexões sobre o luto em tempos de Covid-19. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, 2021.

MICHEL, Caroline Luana; SCHMIT, Mídia Santos; BLANKENHEIM, Thaís. Luto infantil no contexto de pandemia: uma intervenção psicoeducativa para profissionais da educação. **Boletim Entre SIS**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 112-121, 2021.

NARDI, Ana Luísa Toaldo *et al.* Educar para a morte é educar para a vida. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 199-208, 6 set. 2022.

PAULA, Neirilene Nascimento de. **Os impactos emocionais dos professores da Educação, causado pela Covid-19**. 2022. 32 f. Monografia (Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2022.

PARENTE, Bárbara de Andrade Vaz; BARBOSA, Aline Fernanda de Sa Reis; DE LIMA, Lucas Brito. Programa saúde na escola e a ação sobre o luto em tempos de Covid-19. **Health Residencies Journal-HRJ**, Brasília, v. 3, n. 16, p. 220-244, 2022.

SANTOS, Claitonei Siqueira. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

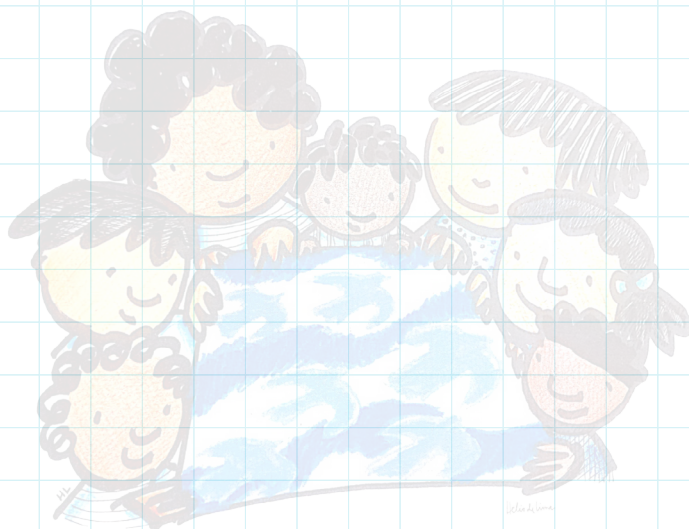
SANTOS, Inês Rodrigues. **A educação na morte**. 2022. 97 f. Dissertação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Instituto Piaget, Alamada: PT, 2022.

SUÁREZ, Larissa de Araújo Batista *et al.* Como lidar com a morte e o luto? Abordagens psicológicas, teorias, técnicas, instrumentos e/ou intervenções. **Concilium**, [S.l], v. 22, n. 1, p. 131-145, 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SECO, Carlos. A educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, 28, p. 1013-1031, 2020.

Parte II

PSICOLOGIA ESCOLAR: TEORIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS





CAPÍTULO 10

“ESCOLA É LUGAR DE ERRAR”: UMA ANÁLISE DAS LÓGICAS NEOLIBERAIS DO DESEMPENHO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovanna Mandarinino de Sousa
Giuliana Volfzon Mordente

1. INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surge a partir de uma experiência de estágio em Educação Infantil. A partir das vivências compartilhadas nesse terreno fértil, diversas tensões apareceram. A partir do que foi vivenciado junto às crianças, o medo de errar apareceu como um tema que não poderia mais ser ignorado. Portanto, o trajeto deste trabalho parte de uma inquietação do campo para realizar um mergulho teórico-acadêmico.

O medo de errar expressado pelas crianças no dia a dia escolar aparece, superficialmente, como algo muito pontual e que poderia e, frequentemente, é considerado uma questão individual de cada criança. No entanto, fazemos um convite a questionar como esse medo de errar se produz junto às crianças. O território escolar, embora em muitos momentos tente se apresentar como um ambiente neutro onde a aprendizagem pode se desenvolver sem interferências externas, não pode ser analisado como um objeto à parte de sua comunidade e das mudanças sociopolíticas que acontecem no mundo. Tampouco as questões e sofrimentos que aparecem dentro dele. A partir do momento que o medo de errar atravessa diversas crianças de uma turma, não é possível mais encará-lo como um problema pessoal.

A proposta que fazemos neste trabalho é refletir criticamente sobre como esse medo se constrói. A partir da produção de subjetividade de Deleuze (2000) e Guattari e Rolnik (1996), procuramos reconhecer as forças que atuam no campo da educação e o papel delas na construção da relação das crianças com a aprendizagem. Para isso, apostamos em identificar o capitalismo

neoliberal como agente ativo na escola contemporânea. As lógicas neoliberais de produtividade e desempenho entram na escola em busca de produzir alunos adequados às demandas neoliberais empresariais. O processo de aprendizagem deve ser voltado para ter sempre os melhores resultados, produzir o máximo que o aluno conseguir (às vezes, até além); ignorando, assim, o processo em si. Com isso, o erro parece perder seu espaço na educação e as crianças sentem isso através das práticas e discursos a que são expostas na escola. Portanto, não podemos individualizar esse medo como algo particular da criança, posto que ele é resultado - e processo - de uma lógica muito mais complexa, que extrapola os muros da escola, mas também a atravessa e produz efeitos visíveis a quem estiver disposto a reconhecê-lo.

2. METODOLOGIA

O principal disparador das reflexões colocadas neste trabalho são os diários de campo, que reúnem parte dos acontecimentos mais marcantes durante o estágio mencionado. Revisar as falas e comportamentos das crianças da turma foi o primeiro passo para reconhecer como, ainda que muito novas, elas denunciavam as lógicas de desempenho presentes na rotina diária da educação infantil. É importante delimitar que essa experiência se deu em uma escola particular de classe alta no Rio de Janeiro, portanto, são crianças com atravessamentos diferentes das de escolas de classes populares e de escolas públicas - o que passa desde a estrutura que a escola apresenta até o nível de instrução formal dos pais e cuidadores das mesmas.

Propomos uma análise crítica de como as relações, dentro e fora da escola, das crianças com o conhecimento, os professores, o espaço escolar e todo o universo da educação – que ultrapassam os muros físicos da escola – levam ao medo de errar. Usar o neoliberalismo escolar como um analisador é, aqui, uma escolha política, pois reconhecemos que as lógicas neoliberais de desempenho são muito presentes na produção de subjetividade dessas crianças. Certamente, existem vários outros fatores que atravessam essas crianças: a família, as relações com outras crianças, entre outros. No entanto, nosso interesse não é ignorar os demais fatores, mas sim fazer um recorte político ao analisar o papel do neoliberalismo na relação que as crianças tecem com a escola.

Como referencial teórico, nos baseamos no conceito de Guattari e Rolnik (1996) de “produção de subjetividade”, no lugar de “sujeito”. Ao longo das reflexões, consideramos que tanto o aluno mais perfeitamente adaptado e docilizado à escola, considerado perfeito, quanto o aluno-problema, tecem relações muito complexas com a instituição e com o processo de educação. Esses processos subjetivantes não podem ser individualizados nem generalizados. Dessa forma, é possível dar atenção ao campo de forças que produz essa subjetividade, que não é estática nem individualizada. Assim como os autores, não consideramos que exista uma separação binária entre um suposto interno e externo do sujeito. Portanto, identificamos que o medo de errar é algo que perpassa a experiência de todas as crianças, fazendo-se necessária uma análise crítica do papel ativo da escola na construção desse medo.

A Escola Neoliberal

É preciso definir, inicialmente, o que é a escola neoliberal. A decisão de chamar uma escola de neoliberal é assumir que a escola não é neutra nem descolada do mundo, e que as mudanças políticas que acontecem vão ter uma ligação direta com a construção da escola. Assumimos, então, que a escola é produzida politicamente, da mesma forma que sua relação com os demais agentes envolvidos nesse território também é política.

O neoliberalismo emerge na mudança do século XX para o XXI, apresentando o que Candiottto (2002) chama de uma lógica dualista: supostamente há uma inovação através de reformas econômicas e educacionais, ao mesmo tempo em que apenas repete as estruturas institucionais já existentes. No entanto, podemos identificar uma mudança significativa nas lógicas capitalistas no foco do poder econômico, que deixa de ser o trabalho para ser o “trabalhador em si” (Migowski, 2015). Para o capitalismo neoliberal, a produção de subjetividade é o principal espaço de interesse. O neoliberalismo precisa da produção de capital humano (Becker *apud* Veiga-Neto, 2000), de sujeitos que servirão aos valores e ao modelo neoliberal.

As empresas, por sua vez, reconhecem a escola como um espaço privilegiado de produção de subjetividade, o que leva a educação a ocupar um lugar muito importante no meio econômico, se tornando alvo privilegiado de investimentos. As escolas, que chamamos aqui de neoliberais, repetem a fórmula dualista no capitalismo neoliberal e buscam apresentar uma nova roupagem, que pareça moderna e inovadora, se diferenciando das escolas que reconhecemos como “clássicas”.

No entanto, apesar de trabalharem com salas de aula com cadeiras em formato circular, pedagogia por projetos, aulas focadas no desenvolvimento socioemocional, oferta de cursos diferenciados e outras características que poderiam ser interpretadas como “progressistas”, o currículo e as práticas educacionais dessas instituições são esvaziados de um sentido emancipador capaz de transformar a ordem social vigente. Laval (2019) aponta que o modelo neoliberal desvaloriza a educação como um processo que envolve emancipação política e desenvolvimento pessoal, passando a exaltar apenas valores econômicos. O interesse dessas escolas não é a transformação social, mas sim a manutenção das normas vigentes. Isso fica bem claro na esfera privada, que mais cresce com o neoliberalismo. Essas escolas se apoiam em uma noção de “qualidade” que serve às lógicas de produtividade e competitividade (Laval, 2019), utilizando essas ideias, inclusive, em suas campanhas de *marketing* para atrair novos alunos.

Por isso, a escolha de chamar essas escolas, que se vendem como “inovadoras”, de escolas neoliberais: o interesse é engendrar sujeitos flexíveis, que prezam pela produtividade e desempenho máximo, ou seja, sujeitos que servem ao projeto neoliberal. O que as escolas chamam de uma “educação centrada no aluno” não tem como interesse a autorrealização do estudante e o desenvolvimento e avanço da comunidade a qual ele pertence. As práticas nessas instituições são apenas uma nova forma de colocar o aluno em um regime de visibilidade para adequá-lo à norma pré-estabelecida. O interesse não é construir um processo de aprendizagem junto ao aluno (Hetch, 2016), mas maximizar o projeto de sujeito neoliberal. As escolas vendem uma imagem de autonomia e liberdade desses

alunos quando, de fato, produzem uma formação voltada para o interesse do capital, da norma vigente. Os valores neoliberais são as principais guias para a produção de subjetividade dos alunos. Assim, são produzidos sujeitos que buscam inovação constante, com o objetivo de superar aos outros e a si próprio através de um poder ilimitado. Nessa lógica, um aluno que está na “média”, não é mais considerado “ajustado”, mas sim medíocre. Estar na média já não é mais suficiente. Não é necessário que um professor ou coordenador comunique isso à criança. Da mesma forma que o trabalhador neoliberal é seu próprio chefe – e se cobra em relação a sua produtividade –, o aluno neoliberal reconhece sua suposta derrota ao não ser sempre o melhor da turma e da escola. De modo individualizante, cabe ao estudante se culpabilizar pelo fracasso de não ter sido capaz de alcançar a meta de desempenho maximizado.

Sendo assim, é papel da escola neoliberal subjetivar as crianças e adolescentes para que atendam às exigências produtivistas neoliberais (Nascimento; Barros, 2018), independente do sofrimento que isso lhes causa. É preciso que os jovens saiam da escola formados enquanto sujeitos de desempenho: flexíveis e adaptáveis, capazes de sempre aumentar a produção (Han, 2017).

O Espaço do Erro

Nesse processo, a relação de ensino-aprendizagem é distorcida e o erro aparece apenas como um empecilho que deve ser ultrapassado e até ignorado. Segundo Byung-Chul Han (2017), o sujeito se transforma em uma máquina, que deve ter o máximo de desempenho e funcionar sem perturbações. O erro, por ser contraprodutivo, uma espécie de perda de tempo, é considerado

descartável na sociedade de desempenho contemporânea. O resultado são crianças que não aprendem a reconhecer o erro como parte essencial da aprendizagem. A criança que verbaliza não gostar da escola por ter medo de errar⁴ denuncia exatamente este processo: errar não é aceitável. Para além de uma resolução simplória e pontual, em que poderíamos apenas comunicar a criança que “todo mundo erra, está tudo bem”, optamos aqui por realizar uma análise crítica sobre o que esse medo denuncia: as relações da criança com a escola, com os professores e com o processo de aprendizagem como um todo.

A educação infantil pode parecer muito distante dessa realidade, uma vez que os alunos não têm provas, notas, ou boletim no final do ano. Entretanto, nas crianças pequenas isso fica claro a partir de comportamentos e acontecimentos que poderiam ser e frequentemente são considerados apenas birra ou reações emotivas exacerbadas de crianças que não sabem elaborar seus sentimentos: crises de choro, medo de ir para a escola, recusa a tentar coisas novas e de participar das atividades. Da forma que lhes é possível, elas comunicam toda a ansiedade e angústia que sentem frente ao erro.

Convocamos aqui um exemplo de uma das crianças da escola analisada, sempre que percebia ter cometido um erro nas atividades propostas:

⁴ Trecho se refere ao diário de campo, sobre uma aluna que frequentemente começava a fazer as atividades antes que a professora explicasse o objetivo, se guiando apenas pela lógica. Já havíamos reconhecido que ela costumava jogar fora, rasgar ou esconder as atividades quando errava. Nesse dia, ela fez a atividade antes da explicação e percebeu que não havia feito o que a proposta pedia.

a professora chamou a criança e perguntou o que estava em sua mão. Ela olhou assustada e jogou o papel embaixo da mesa, respondendo que não era nada. Então, a professora foi até a mesa da criança e pediu para ver a atividade, que ela ainda não havia entregado. Nesse momento, as outras crianças pararam de fazer a atividade e de brincar e passaram a prestar atenção no que acontecia ali. A professora então pegou o papel amassado embaixo da mesa da criança e disse que ela não podia fazer aquilo, se não tinha entendido deveria falar com ela ou comigo e, se tivesse errado, deveria apenas falar conosco que iríamos entregar outra folha para ela. (**Diário de Campo**, 2021)

Essas formas de denúncia das crianças revelam como elas reconhecem as forças normativas que existem no espaço escolar. Mesmo muito novas e com dificuldades de elaborações mais complexas, elas já compreendem que estão sendo constantemente avaliadas e que os adultos presentes naquele ambiente estão construindo um saber sobre elas, as julgando e hierarquizando de acordo com suas conquistas e derrotas individuais. Na fala da criança que dá o título a esse trabalho, ela reconhece que seus erros serão colocados em evidência, e a partir deles ela será definida por seus professores e colegas.

Então, ele falou muito baixo que não gostava de ir para a escola. Perguntei por que, e ele começou a chorar um pouco, ainda segurando o lápis e olhando para a folha. Disse que ele podia deixar a atividade para depois, que agora queria conversar com ele. Ele então largou o lápis e começou a chorar bastante, contou que tinha medo de ir para escola porque lá ele podia errar. (**Diário de campo**, 2021)

A resposta da escola, na maioria dos casos, é individualizar o problema na criança. Uma criança que erra muito, que não consegue seguir os combinados da escola, é levada para um saber-especialista (psicopedagogia, psicologia, psiquiatria etc.). Cria-se, inclusive, toda uma modalidade de clínica psicológica voltada para “curar” e resolver os problemas de aprendizagem e escolarização da criança fora do espaço da sala de aula, para que depois o aluno seja devolvido “sem problemas” (Antunes, 2008). Segundo Machado e Souza (1997), os laudos psicológicos servem apenas para levar as crianças à terapia ou a outros especialistas, sem apresentarem sugestões para que a escola trace uma estratégia junto à criança para diminuir as dificuldades apresentadas. O que buscamos problematizar não é a busca pelo saber especialista apenas, mas o fato da escola não revisar suas práticas e não se reconhecer enquanto agente ativo nessa relação: o problema segue encarnado na criança.

A lógica de desempenho neoliberal leva, portanto, as crianças a construírem uma relação negativa e de sofrimento com a aprendizagem e com o espaço escolar desde muito cedo. Quando definimos uma criança pelos seus erros e pela sua dificuldade de se encaixar em um modelo escolar – muitas vezes, causador de sofrimento –, a mensagem passada é que todo o processo de aprendizagem é completamente inválido frente ao erro cometido. Outro relato revela como isso acontece frequentemente na escola:

assim que viu como estava a folha (cortada e rasgada, com a fita adesiva colada meio torta, da forma como a criança conseguiu fazer) ela perguntou para a criança o que “ele tinha feito”, mas não deu tempo para que ele se explicasse, falando por cima que era muito feio rasgar a atividade e que os pais dele não iriam gostar

de ver isso. Eu falei que ele tinha cortado o arco-íris, mas estávamos resolvendo e a professora respondeu que ele não poderia levar a atividade do jeito que estava para a casa. Então, ela tentou tirar o papel de nossas mãos (minha e da criança) e ele ficou irritado, tentou puxar e acabou rasgando ao meio, o que fez o papel cair no chão. A professora reclamou mais uma vez e disse que se ele continuasse agindo assim iria ter que sair de sala. Ele gritou que não iria jogar o papel fora e não iria sair da sala, correu para sua mesa e tentou colar tudo com cola (...). A professora me respondeu que isso não era aceitável, ele tinha que seguir as ordens, e pediu para que eu fosse ver se as outras crianças estavam conseguindo fazer a atividade. Fui falar com as outras crianças e depois de falar com todas fui falar com o menino novamente, e ele ainda estava muito irritado com a professora e disse que só queria ajeitar o trabalho, mas agora ele estava destruído. (Diário de **campo**, 2021)

O interesse neste trabalho não é culpabilizar os professores que aparecem nos relatos, uma vez que eles também são subjetivados em um contexto neoliberal e cobrados, como mencionado pela professora citada, por seus superiores a terem um certo tipo de conduta nessas escolas. No entanto, vemos nos relatos um reforço da lógica que nega o erro a todo custo. A partir das reações dos adultos de referência na escola, a criança vai tecendo uma relação com os acontecimentos que enfrenta. Quando um aluno erra na atividade, uma reação agressiva que apenas aponta o que a criança fez de errado não lhe ensina o papel de errar no processo de aprendizagem: como se após o erro, tudo estivesse perdido. Se uma criança erra e nós invalidamos todo seu processo até aqui, legitimando que após o erro nada mais pode ser feito, estamos de fato incentivando sua autonomia?

Diga-lhe que é importante fazer por si mesma e se virar sozinha. Ensine-a a consertar as coisas quando quebram. A gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas. Deixe-a tentar. Ela pode não conseguir, mas deixe-a tentar. (Adichie, 2019, p. 12)

Como uma escola que diz prezar pela autonomia em seus alunos não lhes dá o direito de tentar e, conseqüentemente, errar? Assim, vemos a falácia da escola neoliberal que preza pela autonomia, visto que o processo de autonomia – emancipador, transformador – exige o direito de errar. A criança precisa da liberdade de tentar, errar e testar seus caminhos dentro do processo de aprendizagem, para assim desenvolver autonomia no processo de produção de conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar certas dinâmicas de poder que levam ao medo de errar na escola. A partir de um posicionamento crítico frente à escola neoliberal, nosso interesse não é apresentar a escola como uma instituição essencialmente causadora de sofrimento nas crianças. Visibilizar as denúncias das crianças sobre o que está lhes causando sofrimento no processo de aprendizagem e escolarização pode ser assustador, ainda mais quando reconhecemos que, como sujeitos implicados na educação e que convivem com crianças, somos também agentes desse sofrimento. No entanto, propomos aqui ver essas denúncias como indicação de um caminho de mudança possível. Reconhecer as lógicas neoliberais de desempenho que operam na escola neoliberal contemporânea deve servir como impulso para trilhar novos caminhos, em direção a uma educação prazerosa e emancipatória.

Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula. (Hooks, 2019, p. 31)

Nos relatos apresentados neste trabalho, vemos o sofrimento produzido pelas lógicas neoliberais expresso pelas crianças, reforçando que esse modelo de educação não deveria ser perpetuado e sim modificado. É importante não esquecermos que o neoliberalismo impera em todas as relações, portanto, subverter essa lógica significa ter uma presença ativa no mundo, de forma a produzir mudanças que vão além dos muros⁵ da escola, uma vez que esta não está descolada de toda a realidade macropolítica. Ir contra o modelo neoliberal de educação significa ter uma atitude não de quem se adapta, mas de quem luta para ser sujeito da história (Freire, 2020). É preciso pensar em como produzir uma educação que seja ética e implicada na emancipação.

No entanto, é importante atentar-nos ao perigo de buscar construir outro modelo de educação. Um modelo fechado, que seja replicado por todas as escolas, acaba caindo em uma armadilha semelhante à educação neoliberal: ignorar as diferenças existentes entre escolas, turmas e alunos. Podemos usar como referência a fala de Audre Lorde em *Irmã Outsider* (2007), que diz “a diferença não deve ser apenas tolerada, mas vista como uma reserva de polaridades necessárias, entre as quais a nossa criatividade pode irradiar como uma dialética” (p. 136). Os agentes que compõem

⁵ Apesar do texto de Chimamanda ser voltado para uma educação feminista, podemos encarar esse trecho como um orientador para a produção de autonomia com crianças.

uma escola são sempre muito diversos, o interesse não deve ser dar um passo a passo aos alunos, mas sim lhes dar as ferramentas necessárias para que trilhem seus próprios caminhos. Caminho esse comprometido com a transformação social e o rompimento de estruturas causadoras de sofrimento.

Para isso, é preciso que a educação faça sentido para esses jovens. “A criança se identifica com aquilo que a fascina e começa a crescer a partir disso” (Hetch, 2016, p. 124) O conhecimento não deve ser dissociado de nossos afetos. A educação bancária, pautada na transmissão vertical e hierárquica de conteúdos, não promove o engajamento em processos de aprendizagem críticos. A educação que nos interessa construir reconhece seu papel como produtora de realidade e valoriza espaços de reflexão coletivos que produza indivíduos como agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades (FREIRE, 2020).

Hooks (2019) afirma que uma pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. E é aqui que grita a diferença da educação que propomos construir da educação neoliberal: o interesse não é adequar o sujeito à norma, mas sim garantir a liberdade deles transitarem entre os conhecimentos e, dessa forma, acompanhá-los no processo educativo.

Uma frase de Audre Lorde resume bem as considerações finais deste trabalho: “Cada linha que escrevo grita que não há soluções fáceis.” (Lorde, 2007, p. 98) Ela não deve ser vista com desânimo, mas sim como uma forma de lembrar que o inimigo que enfrentamos na educação é grande, portanto, nossos esforços para construir uma alternativa devem ser proporcionais, constantemente implicados na busca por uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LEITE *et al.* Infância e expressões de mal-estar na escola: estudo de casos. **ECOS (Estudos Contemporâneos da Subjetividade)**, Campos dos Goytacazes, v. 2., n. 2, p. 328-340, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1905>. Acesso em: 28 fev. 2022

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HECHT, Yaacov. Educação democrática: o começo de uma história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE *et al.* Infância e expressões de mal-estar na escola: estudo de casos. **ECOS (Estudos Contemporâneos da Subjetividade)**, Campos dos Goytacazes, v. 2., n. 2, p. 328-340, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1905>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LORDE, AUDRE. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MIGOWSKI, Eduardo Seixas. O Ethos neoliberal e a formação da sociedade de controle. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 7-26, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/18894>. Acesso em: 28 fev. 2022.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; BARROS, Marta Silene Ferreira. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n.4, p. 1779-1791, 2018. Disponível em: riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.9815. Acesso em: 28 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetivações. *In*: PORTO CARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179-217.



CAPÍTULO 11

CONSIDERAÇÕES DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO PREVENTIVA À VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iara da Silva Freitas
Márcia Helena da Silva Melo

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

1. INTRODUÇÃO

A violência escolar pode englobar violência física, psicológica, sexual e *bullying* (incluindo *cyberbullying*), podendo ser perpetrada por pares, professores e/ou outros membros da equipe da escola, sendo passível de ocorrer nas dependências da instituição, dentro ou fora de sala de aula, nas imediações da escola, ou em seu trajeto, e no ambiente *on-line* (UNESCO, 2017). Trata-se de um fenômeno complexo e com múltiplos determinantes, que abrange características do indivíduo, da instituição escolar e da sociedade na qual essa se insere (Stelko-Pereira, 2012), e causa impacto negativo em educação, saúde, desenvolvimento e no bem-estar em geral de crianças e adolescentes em todo o mundo (Lester; Lawrence; Ward, 2017). Estima-se que 246 milhões de indivíduos vivenciem uma ou mais formas de violência escolar todos os anos (UNESCO, 2017). No Brasil, cerca de 166 mil estudantes do nono ano do Ensino Fundamental relataram sofrer *bullying* nos trinta dias que antecederam a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), no ano de 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Brasil, 2021).

A maior parte dos programas de prevenção à violência em escolas possui como público-alvo indivíduos na faixa etária que se aproxima da adolescência, ou que inclui a mesma, dado que é nesse período do desenvolvimento que o fenômeno mencionado começa a ser percebido pela sociedade como um problema (Tremblay, 2006). Programas direcionados ao público pré-escolar não esperam até que danos mais graves se apresentem, e podem respaldar as crianças a lidar com a violência presente na escola, na família, e na comunidade desde cedo, prevenindo, inclusive, desfechos negativos associados à agressão na juventude (Baker-Henningham *et al.*, 2021).

Nesse sentido, mostram-se necessárias ações voltadas a transformar a cultura das escolas, tomando um forte posicionamento contra a violência, desde a primeira infância, e oferecendo suporte aos professores para o uso de formas alternativas de manejar comportamentos das crianças e a sala de aula (Unesco, 2017). A literatura, sobretudo internacional, tem divulgado estratégias desenvolvidas com apoio da área da prevenção com vistas à promoção de uma convivência mais pacífica, tendo a escola sido o contexto mais favorável para tais intervenções, no entanto, o investimento de políticas públicas na educação infantil ainda é pouco frequente, se comparado ao da etapa do ensino fundamental (Forde; Heckler, 2017).

Intervenções preventivas integram uma ampla cadeia de produção de conhecimento, passando por um rigoroso processo de elaboração até serem implementadas a diferentes públicos, contando com uma série de passos planejados e executados cuidadosamente. Tal processo é chamado de ‘ciclo de pesquisa em prevenção’ (Mrazek; Haggerty, 1994), que se compõe por cinco etapas: 1) estudos de identificação do problema ou condição que se almeja prevenir e sua prevalência; 2) estudos de identificação da etiologia do problema e de fatores de proteção e de risco; 3) estudos de desenvolvimento de intervenções, piloto e teste de eficácia; 4) estudos de efetividade; 5) estudos de disseminação. O presente estudo se situa na terceira etapa do ciclo.

Murta e Santos (2015) referem que estudos de desenvolvimento de intervenções se mostram necessários no contexto nacional. Autores apontam que conhecer as necessidades dos envolvidos em determinado contexto, bem como viabilizar sua participação no processo de construção de uma intervenção, pode aumentar

o engajamento futuro e as chances de aquela produzir resultados positivos (Biglan, 2004; Melo, 2022; Reed *et al.*, 2021).

Savel (2007), realizou um estudo com o objetivo de identificar necessidades para o desenvolvimento de intervenções preventivas à violência juvenil no contexto escolar, nos Estados Unidos, do qual participaram gestores e professores de todo o ciclo de educação básica, bem como psicólogos, conselheiros, profissionais de segurança pública e terapeutas ocupacionais. Os dados foram coletados por meio de questionários, que investigavam temas como ocorrência de violência e opinião acerca do papel dos diferentes agentes em um programa de prevenção à violência. Os achados mostraram que os tipos de violência mais frequentemente identificados eram **bullying** e agressão física, sendo a associação a gangues, desempenho acadêmico prejudicado e exposição precoce à violência os principais motivos referidos. No que concerne aos papéis, a maioria dos participantes abordou que os pais deveriam assumir importante função em uma intervenção, bem como professores e conselheiros foram apontados como importantes facilitadores, e no que se referia a outros agentes escolares, houve uma baixa porcentagem de resposta. Segundo a autora, os dados indicam que os profissionais possuem pouca clareza acerca de seu papel, o que, por sua vez, poderia ter impacto sobre o envolvimento em uma intervenção e, consequentemente, em uma boa prática.

No que concerne a um panorama brasileiro sobre a pesquisa em prevenção na temática da violência escolar, autores apontam que estudos têm sido predominantemente realizados com crianças e adolescentes dos ensinos fundamental e médio, sendo poucos os que apresentam detalhes sobre desenvolvimento, implantação de

intervenções e dados de avaliações sistemáticas (Faria; Rodrigues, 2020; Silva; Assis, 2018). Segundo Gottfredson (2017), a ciência da prevenção tem realizado avanços importantes ao longo das últimas décadas na intervenção para a redução da violência em escolas, no entanto, esse trabalho precisa ser expandido, no sentido de se testarem hipóteses acerca de como esses contextos podem ser alterados, o que abrange as relações sociais/interpessoais existentes nesse ambiente. Entre as atividades da agenda da pesquisa em prevenção em escolas, encontra-se o planejamento de contextos escolares que sejam mais efetivos em promover comportamentos pró-sociais.

Comportamentos pró-sociais se referem a comportamentos voluntários, direcionados a beneficiar outros indivíduos. Ao longo do ciclo de vida, esses possuem fundamental importância para a qualidade das interações entre pessoas e entre grupos, e tendem a ser preditores de diversos desfechos positivos, tanto para o indivíduo que o apresenta como para outros que participam da interação (Eisenberg; Spinrad; Knafo-Noam, 2015). Esses comportamentos têm sido organizados em diferentes categorias (Martí-Vilar; Corell-García; Merino-Soto, 2019), entre elas ajudar, compartilhar, reconfortar, cooperar, focos de pesquisas recentes no que se refere ao comportamento pró-social em crianças pré-escolares (Gross; Stern; Cassidy, 2017; Ramaswamy; Bergin, 2009).

Tradicionalmente, escolas têm investido consideráveis esforços na diminuição do comportamento antissocial, possivelmente devido às consequências que agressividade, delinquência e criminalidade alcançaram na sociedade (Eisenberg; Spinrad; Knafo-Noam, 2015). No entanto, a partir das duas últimas décadas, um número

crescente de pesquisas tem voltado a atenção ao comportamento pró-social, com foco não somente na redução da violência, mas também na promoção da integração da diversidade e na construção de uma sociedade mais justa e colaborativa (Caprara; Alessandri; Eisenberg, 2012). Estudos destacam o comportamento pró-social como um fator de proteção para agressividade, problemas de comportamento, vitimização por pares, e desfechos negativos em saúde mental, como ansiedade e depressão (Griese; Buhs, 2014; Jung; Schröder-Abé, 2019).

No que se refere à inserção em currículos educacionais, o ensino de comportamentos pró-sociais constitui um subgrupo da Aprendizagem Socioemocional que, por sua vez, está inserido no grupo das chamadas Habilidades Não-Cognitivas, termo que recebe críticas na literatura, dado que um construto não deve ser definido por aquilo que não é, além do que, é certo que tais habilidades envolvem memória, cognição e aprendizagem (Bergin, 2018; Mondy; Giovanelli; Reynolds, 2021). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), em 2013, encomendou um estudo à Unesco acerca da inserção de práticas pedagógicas intencionais, voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais enquanto caminho para o êxito escolar na educação básica. O trabalho apontou a necessidade de se investir no repertório do professor, subsidiando suas práticas, para que possam ser criadas condições de aprendizagem que beneficiem o desenvolvimento global dos estudantes (Abed, 2014).

Estudos apontam que, promover comportamentos pró-sociais junto às crianças deveria ser uma das prioridades em projetos das instituições de ensino, no entanto, essas parecem não estar

alinhadas com tal perspectiva, o que evidencia necessidade de repensar as práticas (Al-Thani; Semmar, 2017). Segundo Eisenberg, Spinrad e Knafo-Noam (2015), programas designados a promover comportamentos pró-sociais no ambiente escolar podem ser eficazes, mas estudos são necessários para identificar quais seriam as estratégias mais adequadas de acordo com o contexto, o que envolve custos e políticas educacionais, e com os alvos de intervenção. Nesse sentido, Van Ryzin, Fishbein e Biglan (2018) apontam a necessidade de pesquisadores e profissionais envolvidos diretamente com a prática, como professores e outros agentes que compõem a equipe da escola, trabalharem colaborativamente no planejamento, desenvolvimento, e na posterior avaliação das ações desenvolvidas no ambiente.

O presente estudo, recorte de uma pesquisa de Mestrado concluída, teve por objetivo identificar considerações de professoras para o desenvolvimento de uma intervenção para promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência no contexto escolar. A pesquisa de Mestrado versou sobre uma avaliação de necessidades relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, com vistas ao desenvolvimento de intervenções que previnam a violência na escola.

2. MÉTODO

Desenho do Estudo

Foi desenvolvido um estudo descritivo, transversal, com enfoque da abordagem qualitativa de pesquisa.

Local

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal, localizada em uma cidade da região Sudeste do Estado de São Paulo. A escola foi selecionada por se tratar da maior instituição de ensino do município e se encontrar em um bairro com demandas de infraestrutura e expressivos problemas sociais, como número insuficiente de vagas em centros de educação infantil, tráfico de drogas, violência e desemprego.

Participantes

A amostra de conveniência foi constituída por quatro professoras da educação infantil, de turmas do Jardim I e do Jardim II (etapas do ensino em que são matriculadas crianças na faixa etária aproximada de quatro e cinco anos, respectivamente). Os critérios de inclusão foram: ser professor(a) polivalente da Educação Infantil, de turma do Jardim I ou Jardim II, e apresentar disponibilidade para colaborar de maneira voluntária com a pesquisa, formalizando sua concordância por meio da assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumento

Roteiro de Discussão do Grupo Focal

Instrumento elaborado pelas pesquisadoras, com perguntas que investigaram demandas e considerações das participantes para o planejamento e implementação de uma futura intervenção para promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência. As questões abordavam ainda atores a serem envolvidos, conteúdo

a serem contemplados e possibilidades de inserção de estratégias na rotina da escola.

Procedimentos

Coleta de dados

O grupo focal foi realizado com quatro professoras, a partir do roteiro de discussão, sendo o material audiogravado, conforme consentimento das participantes. O procedimento teve duração de 50 minutos e foi realizado em uma única sessão, em um ambiente preservado, resguardando-se os princípios de conforto e privacidade, bem como ocorreu durante o período de funcionamento da escola, em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), combinado previamente com as docentes e a coordenadora pedagógica.

Análise de Dados

Os conteúdos audiogravados do grupo focal foram transcritos literalmente e na íntegra. Os relatos foram categorizados com base na análise temática de Braun e Clarke (2006). Assim, foram lidos repetidas vezes, codificados de forma sistemática, reunidos em temas potenciais, os quais foram, em seguida, revisados, refinados e reunidos em categorias estabelecidas pela pesquisadora, sendo gerados definições e títulos para cada uma.

Com a finalidade de validar as categorias, foi solicitado a dois juízes independentes (pesquisadores de pós-graduação, que não possuíam conhecimentos específicos a respeito da literatura relacionada ao tema do estudo) que classificassem as falas dos participantes a partir das definições propostas. Para verificar a confiabilidade das avaliações entre a pesquisadora e os dois juízes,

foram feitas análises para calcular o coeficiente Kappa (Cohen, 1960), obtendo-se resultados iguais a 0,92 (IC: 0,82-1.03), $p < 0,001$, indicadores de concordância excelente.

Aspectos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP), CAAE nº 80882217.1.0000.5561, seguindo-se os procedimentos éticos de respeito aos voluntários e à instituição, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Saúde nº. 466/12 sobre “Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As professoras foram identificadas como P1, P2, P3 e P4. A idade das participantes variou entre 28 e 46 anos, sendo a média igual a 39 anos. Todas possuíam graduação em Pedagogia, sendo que P1 e P3 possuíam ainda pós-graduação completa (tipo *Lato sensu*), e P4 cursava o referido nível de formação. O tempo de experiência na educação infantil variou entre 1 e 15 anos. O Quadro 1 apresenta a caracterização das professoras, de acordo com idade, escolaridade, formação, tempo de experiência, e as etapas pelas quais eram responsáveis no momento da pesquisa.

QUADRO 1 - Caracterização das Professoras Participantes

Participante	Idade	Escolaridade	Cursos de Graduação/ Pós-Graduação	Tempo de experiência	Etapa
P1	39	Pós-Graduação Lato sensu completa	Magistério, Pedagogia/ Contação de História	15 anos	Jardim I
P2	46	Ensino Superior completo	Pedagogia	4 anos	Jardim I
P3	43	Pós-Graduação Lato sensu completa	Pedagogia/ Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Artes, Alfabetização e Letramento,	5 anos	Jardim II
P4	28	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> em andamento	Pedagogia/Alfabetização e Letramento	1 ano	Jardim II

Fonte: as autoras

Os dados qualitativos resultaram em três categorias temáticas. A Tabela 2 apresenta os respectivos títulos e definições.

QUADRO 2 - Categorias e Definições

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Aspectos de viabilidade	Considerações do professor sobre possibilidades de inserção de um programa à rotina da escola, bem como sobre possíveis formatos e duração.
Componentes	Elementos considerados pelo professor como importantes de serem incluídos em uma intervenção para promoção de comportamento pró-social e prevenção à violência na escola participante, como o trabalho com as famílias, o respaldo à prática do professor, sobretudo no que se refere ao manejo de situações que envolvem violência, e o envolvimento da escola como um todo na ação, o que compreende a realização de trabalho conjunto entre equipe docente e demais participantes da comunidade escolar.
Recomendações	Comentários, perguntas e/ou sugestões, direcionados às pesquisadoras, relacionados, especificamente, a beneficiar a comunicação com as professoras e a adesão dos pais a pesquisas futuras.

Fonte: as autoras

Aspectos de viabilidade

Os relatos no interior desta categoria englobaram considerações sobre o formato de entrega da intervenção. Essas contemplaram os pais como público-alvo, bem como a possibilidade de uma estratégia ser inserida na rotina da turma, dentro do planejamento de aula.

Eu acho que poderia sim ter um horário com os professores e aí, não sei, os professores passam para as crianças, ou vocês também participam. (P1)

Poderia ser igual a gente faz com o SICREDI, o Trilhas, fazer parte da rotina, como se fosse um planejamento mesmo de aula, que abrangesse o ano todo, né, desde o primeiro dia de aula, ateeé (sic)... (P4)

Uma dificuldade recorrente na escola é o tempo escasso para a administração de atividades, de modo que, programas estruturados, com requisitos previamente estabelecidos, podem demandar tempo extra e maiores custos para aplicação (Van Ryzin; Roseth; Biglan, 2020). Nesse sentido, alternativas que também têm se mostrado efetivas, e que parecem ir ao encontro das falas das participantes, são abordagens focadas na promoção de comportamentos pró-sociais, que podem ser incluídas na própria rotina da turma, conforme propõe a literatura (Bergin, 2018; Eisenberg; Spinrad; Knafo-Noam, 2015; Freitas *et al.*, 2021; Ramaswamy; Bergin; Van Ryzin; Roseth; Biglan, 2018).

Componentes

Os relatos no interior desta categoria compreenderam elementos considerados pelas participantes como importantes de serem incluídos na intervenção. Esses contemplaram envolvimento das famílias, respaldo ao docente sobre manejo de comportamentos das crianças, e o envolvimento conjunto entre professores polivalentes, especialistas e demais trabalhadores da comunidade escolar, no estabelecimento de uma comunicação não violenta.

Eu acho que tinha que pegar a família, né, os pais. O meu aluno esses dias desenhou, eu pedi pra fazer um desenho livre, ele fez o pai bravo, e acho que ele fez a mãe do lado. Aí eu perguntei “E., por que o seu pai tá bravo?” “Ah, porque a minha mãe tava ouvindo música alta”. Eu fiz questão de escrever no caderno: “ele desenhou o pai bravo porque a mãe estava ouvindo som alto”. Aí a mãe veio na reunião e viu o desenho, e falou assim “não, mas é o contrário, eu é que fico brava com o seu pai”. Aí eu não sei quem tá falando a verdade, né. E um dia ele falou

que o pai dele batia na mãe dele. Então eu não sei. Então é muito importante pegar a família mesmo, os pais, aí já ajuda os filhos, né? (P1)

Pro professor trabalhar nesse meio tecnológico. Como eu faço intervenção da criança que quer atirar na cabeça do amigo? Eu posso jogar com o jogo imaginário e eu posso jogar com o jogo de que é aquilo que ele tá vendo mesmo. Como eu penso, o que eu faço, como eu faço a intervenção diante desta situação? Porque nós, professores, a gente também tá desarmado, né, talvez até mais do que as crianças. A gente não tem eu acho que essa qualificação. Você vai adquirindo, você conhece a criança, mas tem coisa que a gente nunca vai conhecer, nunca vai saber. Você sempre trabalha com o imaginário, né? Eu suponho que seja isso. (P2)

É, isso [trabalhar em conjunto com os especialistas] faz a escola ficar importante, né? Quando todos trabalham juntos, a escola cresce. (P2)

Então, eu tenho uma coisinha sim. Que nem, um dia, que nem eu falei pra você, que eu tava observando, às vezes a gente pensa: “como lidar?” Eu sei que a gente usa muito a nossa Psicologia, né, mas se de repente tivesse uma coisa pro professor também, entendeu? É porque, às vezes, você pensa ‘como que eu falo? Chamo atenção?’ A gente vai muito na intuição, no dia a dia, mas se vocês conseguissem trazer alguma coisa pro professor também, seria interessante. (P3)

Mas não é só o professor, é toda a comunidade escolar. É, por exemplo, a merendeira, a cozinheira, a faxineira, todos tem que falar a mesma língua, né? E eu acho que é isso que falta um pouco na escola, porque não adianta só o professor, você trabalhar desse jeito e aí sai da sala de aula, a inspetora vai lá

e... Entendeu? Não adianta! A diretora, a secretária, todo mundo... Todo mundo que tá envolvido na comunidade escolar tem que ter essa comunicação não violenta. (P4)

Ao longo de suas falas, as participantes sugeriram que o conteúdo para o docente estivesse presente nos componentes de uma futura intervenção, bem como propuseram o envolvimento dos especialistas e de outros membros da comunidade escolar no projeto, o que pode sinalizar que as professoras reconhecem que parceria e trabalho conjunto se configuram como um caminho para a superação de obstáculos. Esses achados atualizam dados apresentados em um estudo com foco na prevenção à violência no contexto escolar realizado por Savel (2007), no que se referia aos agentes que deveriam estar envolvidos em uma intervenção. Ainda, de acordo com Vlachou *et al.* (2011), alocação de tempo e recursos, envolvimento da escola como um todo, apoio da gestão, e respaldo aos envolvidos na comunidade escolar constituem fatores fundamentais para a sustentação de esforços para prevenir a violência e promover comportamentos alternativos em escolas.

Recomendações

Os relatos no interior desta categoria abarcaram sugestões das participantes. Essas abrangeram a participação das pesquisadoras em reuniões de pais e o estabelecimento de acordos com as professoras anteriormente à realização de procedimentos.

Eu acho que o ano que vem, vocês já devem marcar uma reunião com os pais e já explicar... (P1)

E pra se ter uma reunião com os pais, você tem que usar a técnica, né, de vir na reunião de pais, ou de

início de ano, quando vai entrar, porque senão eles não vêm. (P2)

É, ou assim, ou combinar com a professora, “a gente vai fazer isso, vai ter um formulário, que eles vão preencher, tal, tal, tal” (...) (P4)

As falas das participantes chamam atenção para aspectos relacionados à comunicação entre todos os envolvidos no processo de desenvolvimento de uma intervenção. A literatura destaca que a aplicação de programas baseados em evidências em escolas pode constituir um desafio, dadas questões relacionadas à aceitação da pesquisa, às relações, à disponibilidade de docentes e outros profissionais, a possibilidades de flexibilização de tarefas, aos ajustes ao calendário escolar, recursos limitados, entre outras. Nessa direção, mostram-se fundamentais o conhecimento do contexto em que a intervenção será realizada, o desenvolvimento de empatia e o estabelecimento de interações marcadas por parceria, confiança e transparência entre pesquisadores e membros da comunidade escolar (Marturano; Bolsoni-Silva; Santos, 2015). Biglan (2004) aponta que é fundamental que pesquisadores e profissionais da escola, envolvidos diretamente com a prática, trabalhem em conjunto, desde o planejamento até a implantação e avaliação das intervenções realizadas na instituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os achados do presente estudo fornecem subsídios para a discussão sobre formação de professores, integração entre participantes da comunidade escolar, e tomada de decisão acerca de ações destinadas à promoção de comportamentos pró-

sociais e prevenção à violência no contexto da educação infantil. Após ser realizada a devolutiva à escola sobre os resultados do presente estudo e daqueles que, junto ao mesmo, compuseram um projeto mais amplo, pretende-se desenvolver intervenções direcionadas às professoras, aos pais e/ou responsáveis e às crianças em uma perspectiva colaborativa.

Em relação às limitações da presente pesquisa, uma delas se refere ao número reduzido de participantes, que incluiu apenas professoras polivalentes da escola. Nesse sentido, seria de grande relevância que estudos futuros envolvessem todos os docentes da educação infantil da escola, incluindo especialistas, bem como membros da gestão, como coordenadores, diretores e vice-diretores, com vistas a explorar problemas e possibilidades sob a perspectiva de diversos agentes da comunidade escolar, o que poderia trazer mais elementos para a construção de uma intervenção, potencializar a coesão e engajamento da equipe no planejamento da estratégia, além de oferecer apoio à prática do professor.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lillian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo v.24, n.25, p.8-27, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

AL-THANI, Tamander.; SEMMAR, Yassir. An exploratory study of teacher's perceptions of prosocial behaviors in preschool children. **International Journal of Educational Development**,

Nashville, v.53, n.1, p.145-150, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.005>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BAKER-HENNINGHAM, Helen et al. The irie classroom toolbox, a universal violence-prevention teacher-training programme, in Jamaican preschools: a single-blind, cluster-randomised controlled trial. **Lancet Global Health**, Londres, v.9, n.4, p.e456-e468, 2021. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(21\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(21)00002-4). Acesso em: 31 ago. 2022.

BERGIN, Christi. **Designing a prosocial classroom**: fostering collaboration in students from pre-k-12 with the curriculum you already use. Nova York: Norton, 2018. 272 p.

BIGLAN, Antonio. Contextualism and the development of effective prevention practices. **Prevention Science**. Berlin v.5, n.1, p.15-21, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013977.07261.5a>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Inglaterra e Países de Gales, v.3, n.2, p.77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CAPRARA, Gian Vitório; ALESSANDRI, Guido; EISENBERG, Nancy. Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v.102, n.6, p.1289-1303, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0016617>. Acesso em: 31 ago. 2022.

COHEN, Jacob. A coefficient of agreement for nominal scales. **Educational and Psychological Measurement**, Los Angeles, v.20, n.1, p.37-46, 1960. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013164460201003>. Acesso em: 31 ago. 2022.

[org/10.1177/001316446002000104](https://doi.org/10.1177/001316446002000104). Acesso em: 31 ago. 2022.

EISENBERG, Nancy; SPINRAD, Tracy; KNAFO-NOAM, Ariel. Prosocial development. In: LAMB, M. E.; LERNER, R. M. (eds). **Handbook of child psychology and developmental science, socioemotional processes**. Nova York: John Wiley & Sons, 2015. v.3, p. 610-656.

FARIA, Nicole Costa; RODRIGUES, Marisa Consenza. Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.51, n.1, p.85–96, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p85-96>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FORDE, David R.; HECKLER, Nina C. Public attitudes toward funding preschool programs to prevent violence. **Criminal Justice Studies**, Atlanta v.30, n.1, p.17–29, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1478601X.2016.1267008>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FREITAS, Iara da S. *et al.* Evidence-based intervention for promoting prosocial behavior in schools: integrative review. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.23, n.3, p.1-30, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14091>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GOTTFREDSON, Denise C. Prevention research in schools: past, present, and future. **American Society of Criminology**, Atlanta, v.16, n.1, p.6-27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12280>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GRIESE, Emily.; BUHS, Eric S. Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. **Journal of Youth and Adolescence**, Cham, v.43, n.7, p.1052-1065, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0046-y>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GROSS, Jacquelyni T. *et al.* The multifaceted nature of prosocial behavior in children: links with attachment theory and research.

Social Development, Hoboken, v.26, n.4, p.661-678, 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.1111/sode.12242>. Acesso em: 31 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil).

Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019. [Brasília/ DF]:

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>.

Acesso em: 31 ago. 2022.

JUNG, Janes; SCHRÖDER-ABÉ, Michela. Prosocial behavior as a protective factor against peers' acceptance of aggression in the development of aggressive behavior in childhood and adolescence.

Journal of Adolescence, Hoboken, v.74, n.1, p.146-153, 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.002>.

Acesso em: 31 ago. 2022.

LESTER, Soraya; LAWRENCE, C.; WARD, Cayleigh. What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. **Psychology, Health & Medicine**, Londres, V.

.22, n.1, p.187-223, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MARTÍ-VILAR, Manuel; CORELL-GARCÍA, Lorena; MERINO-SOTO, Cesar. Systematic review of prosocial behavior measures. **Revista de Psicología**, Lima, v.37, n.1, p.349-377, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.18800/psico.201901.012>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MARTURANO, Edna Maria; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; SANTOS, Luciana Carla. Intervenções na escola. *In*: MURTA, Sheila Giardini; LEANDRO-FRANÇA, Cristineide; POLEJACK, Larissa (eds.). **Prevenção e promoção em saúde mental**: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015, p.520-537.

MELO, Márcia Helena da Silva. Processo de desenvolvimento de intervenções: modelos e ações possíveis. *In*: CAROZZO, Nádia Pinheiro Prazeres; LUZ, José Marcelo Oliveira; ALVES, Cláudia de Oliveira (orgs.). **Como avaliar programas e intervenções**: um guia para avaliações de necessidades, implementação e efeitos. São Luís: Edufma, 2022, p. 87-112. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/e-book_COMO-AVALIAR-PROGRAMAS_EDUFMA.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

MONDI, Christina F.; GIOVANELLI, Alison.; REYNOLDS, Arthur. J. Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. **International Journal of Child Care and Education Policy**, Cham, v.15, n.6, p.1-43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MRAZEK, Patrícia J; HAGGERTY, Robert J. **Reducing risks for mental disorders**: frontiers for preventive intervention research. Washington (DC): National Academies Press, 1994. *E-book* (636p.). Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK236319/pdf/Bookshelf_NBK236319.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

MURTA, Sheila Giardini; SANTOS, Karine Brito. Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. *In*: MURTA, Sheila Giardini; LEANDRO-FRANÇA, Cristineide; POLEJACK,

Larissa (eds.). **Prevenção e promoção em saúde mental:** fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015, p. 168-191.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **School violence and bullying:** global status report. Paris: Unesco, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

RAMASWAMY, Vydia; BERGIN, Christi. Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. **Journal of Research in Childhood Education**, Londres, v. 23, n. 4, p. 527-538, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02568540909594679>. Acesso em: 31 ago. 2022.

REED, Hayley. *et al.* Co-production as an emerging methodology for developing school-based health interventions with students aged 11–16: systematic review of intervention types, theories and processes and thematic synthesis of stakeholders' experiences. **Prevention Science**, Cham, v. 22, n. 4, p. 475–491, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01182-8>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SAVEL, Laura L. **Development of a needs assessment for youth violence prevention programs in a large Midwestern city.** 2007. 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Grand Valley State University, Allendale, 2007.

SILVA, Flaviany Ribeiro; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>. Acesso em: 31 ago. 2022.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar**: planejamento, implantação e eficácia, 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

TREMBLAY, Richard E. Prevention of youth violence: why not start at the beggining? **Journal of Abnormal Child Psychology**, Cham, v. 34, n. 1, p. 480-486, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9038-7>. Acesso em: 31 ago. 2022.

VAN RYZIN, M. J; FISHBEIN, Diana; BIGLAN, Antonio. The promise of prevention science for addressing intergenerational poverty. **Psychology, Public Policy, and Law**, Washington, v. 24, n.1, p. 128–143, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/law0000138>. Acesso em: 31 ago. 2022.

VAN RYZIN, Mark J.; ROSETH, Cary J.; BIGLAN, Antony. Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. **International Journal of Applied Positive Psychology**, Cham, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/S41042-020-00026-8>. Acesso em: 31 ago. 2022.

VLACHOU, Maria *et al*. Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. **Educational Psychology Review**, Cham, v. 23, n. 3, p. 329–358, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>. Acesso em: 31 ago. 2022.



CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS PARA A INFÂNCIA: PRÁTICAS E ENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Camila Turati Pessoa
Cláudia Silva de Souza
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Klênio Antônio Sousa

1. INTRODUÇÃO

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012).

O presente texto se refere ao relato de uma experiência de formação continuada⁶ de educadoras⁷, de duas creches de uma cidade do interior de Minas Gerais. Tal proposta de formação conduzida por Psicólogas/os escolares e profissionais da educação, está fundamentada na vertente crítica da Psicologia Escolar e

⁶ Essa proposta de formação continuada de educadoras de creche faz parte de um Projeto de Extensão coordenado por Cláudia Silva de Souza, segunda autora deste texto.

⁷ Optamos por usar o termo: “educadoras”, no feminino, ao nos referirmos às participantes da proposta formativa pela predominância de mulheres no grupo.

numa perspectiva de uma formação e educação humanizadoras e emancipatórias, cujo objetivo é proporcionar ao sujeito uma atuação autônoma, criativa, ética e libertadora. Nesse sentido, lançamos mão do poema de Carlos Drummond de Andrade acerca da verdade, para abrir este texto, com a intenção de fazer um convite ao/à leitor/a sobre a importância de cada sujeito buscar a sua própria verdade, nos diferentes espaços que ocupa em sua vida e na sociedade, e que esteja aberto para ampliar sua percepção da realidade a partir da relação com outras verdades.

Nessa direção, a formação continuada envolve o acesso a diferentes realidades no bojo educacional e perpassa discutirmos como(a) profissional que trabalha na área da Educação, considerando sua perspectiva singular do olhar à realidade e sua participação na constituição de outros sujeitos. Dessa maneira, Nóvoa (1998) considera o âmbito da formação dentro de uma vertente que trabalha com pessoas, com suas histórias, experiências, formações, buscando os aspectos necessários para se organizar uma formação tanto pessoal quanto profissional.

Com isso em vista, partimos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria desenvolvida pelos pensadores soviéticos (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2001), para fundamentar a concepção de constituição humana, desenvolvimento, aprendizagem, educação e seu papel no psiquismo. Desse modo, a epistemologia de tal Psicologia parte de referenciais marxistas de compreensão da realidade, ou seja, a constituição do sujeito a partir de uma perspectiva concreta, objetiva, e inserida dentro de um contexto social, cultural e político específicos (Vigotski, 2001).

Essa teoria considera que não nascemos prontos/as, mas sim nos constituímos a partir das relações sociais e da apropriação da cultura acumulada no decorrer dos tempos. Posto isso, para cada sujeito tornar-se humano, é preciso vivenciar processos humanizadores, com mediações que permitam conhecer e se apropriar dos conhecimentos e do modo de ser e existir humanos (Pessoa, 2018).

Nesse caminho, concebemos a participação em espaços que se acessem bens culturais como imprescindíveis à forma de apresentação da história a cada novo sujeito que nasce. Conforme mencionado, o percurso de cada ser humano não está dado com o nascimento, mas sim constituído a partir de participação e aprendizado dentro de contextos sociais de desenvolvimento. Tais contextos perpassam desde a vivência junto a outros sujeitos e principalmente em espaços nos quais se organizam intencionalmente os conteúdos a serem apropriados: os contextos educacionais.

É justamente nessa perspectiva de humanização e organização intencional, cuidadosa e crítica, que reiteramos e nos somamos aos esforços de uma formação de profissionais que atuam nessa área, para colaborar com uma Educação de qualidade e comprometida com uma constituição emancipadora.

Retomamos estudiosos nessa área formativa e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) asseveram: “Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações.”. Desse modo, pensar

a formação de quem atuará na constituição humana, inclusive com crianças tão pequenas, torna-se fundamental.

Diante disso, a formação continuada insere-se no campo de ampliação e continuidade de trocas e partilhas entre profissionais já atuantes na área educacional, recorrendo à formação inicial como base para a atuação, dando continuidade aos estudos e ampliando o rol de experiências a partir da vivência de processos formativos organizados para esse fim.

Facci (2004) e Saviani (1999) defendem a formação profissional continuada com qualidade, e que esteja comprometida com uma Educação que se paute em princípios que ultrapassem a singularidade de educadores/as, professores/as, mas que esteja engajada com uma Educação a todos/as e de qualidade – e os(as) profissionais que atuam junto a esse público devem coadunar com esse objetivo.

Pessoa e Cotrin (2022) já escreveram a respeito da importância da formação inicial e continuada, bem como assinalaram conceitos fundamentais para que o(a) educador(a) tenha em sua atuação. O papel da Psicologia e dos(das) profissionais que nela atuam é, justamente, buscar garantir que os processos de formação sejam assegurados a quem está em serviço, pois dessa forma criam-se espaços para partilhas e fortalecimento do cuidado e educação dos sujeitos.

Nessa mesma direção, reiteramos Chauí (2001) na defesa de que os processos educacionais sejam de qualidade e de acesso a todos(as), na luta pela formação humana: “neste país, a Educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos” (p. 36). A

Psicologia, em especial, a Psicologia Escolar e Educacional, em uma vertente crítica de atuação e compreensão da realidade, trabalha no caminho de práticas não-individualizantes, despatologizantes e comprometidas a construir uma relação horizontal com os sujeitos que participam dos processos educacionais (Checchia; Silva; Tanamachi; Hamada; Trindade; Foltran 2022; Meira; Antunes, 2003; Patto, 1984). Ainda, retomamos o que Tanamachi e Meira (2003) já enunciaram: o compromisso teórico e prático com as questões da escola é o que define a(o) psicóloga(o) escolar, e não necessariamente seu local específico de trabalho.

Sendo assim, conforme anteriormente anunciado, desenvolvemos uma proposta formativa de trabalho, com base em preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar numa vertente crítica, junto a duas instituições de cuidados de crianças de zero a três anos. A proposta formativa, realizada em 2021, e ainda em curso em 2022, acontece em modalidade virtual, por meio de encontros mensais, voltados a temáticas relacionadas ao brincar, aos significados e sentidos das educadoras face ao desenvolvimento infantil, aos processos de aprendizagem, à relação com as famílias, dentre outros assuntos vinculados à educação de crianças pequenas.

Nos encontros, contamos com especialistas convidados(ao) para mediar os assuntos, bem como a própria equipe executora também conduz a discussão de determinadas temáticas. Com a intenção de partilhar sobre o processo vivido com as educadoras de creche na formação promovida por nossa equipe de psicólogas(os) e profissionais da educação, faremos o breve relato de alguns encontros e, ainda, traremos as próprias vozes das participantes, reveladas nos momentos de discussão e reflexão em grupo.

2. OS ENCONTROS COM AS EDUCADORAS: PARTILHANDO VIVÊNCIAS, CONSTRUINDO SABERES

Em um primeiro momento, a equipe de psicólogas(os) escolares envolvidas(os) na elaboração e execução da proposta selecionou previamente algumas temáticas, a partir da literatura na área e informações provenientes do público-alvo que participaria da proposta, necessárias aos(às) profissionais que atuam na educação infantil. Tais temáticas tangenciavam conceitos como aprendizagem, desenvolvimento, cuidados na primeira infância, relação família e educadoras, dentre outras. Com o intuito de constituir um espaço coletivo de trocas e partilhas, foram pensados em encontros quinzenais e/ou mensais que contemplassem as participantes do grupo e que pudessem ser reelaborados e reorganizados a partir das necessidades coletivas.

Com esse cenário em vista, a proposta formativa em grupo foi planejada para ser realizada de forma remota, ou seja, com encontros **on-line** em plataformas virtuais que possibilitassem a execução da proposta, tendo em vista a necessidade do distanciamento físico como exigido pela pandemia de Covid-19. Para isso, organizamos uma proposta inicial sem estabelecer quantos encontros teríamos de antemão, pois a ideia era justamente haver uma continuidade e constância no processo formativo de educadoras infantis que atuam em duas instituições cuidadoras de crianças pequenas em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Realizamos a divulgação da proposta e cerca de 50 educadoras infantis de duas creches se inscreveram para participar da formação continuada. Para viabilizar uma maior participação nos encontros, dividimos o grupo em três subgrupos de trabalho com cerca de

18 participantes cada. Tais grupos de trabalho foram coordenados por duplas de mediadoras(es), membros da equipe executora da proposta formativa. Os assuntos escolhidos para discussão foram indicados pelas próprias educadoras, conforme seus interesses.

Escolhemos relatar, neste momento, um dos temas trabalhados: “A arte na educação e na vida: sensibilizando o olhar”. Para abrir a discussão com as educadoras, perguntamos a elas: ***O que é arte para você?*** Dentre as respostas trazidas pelas educadoras apareceram as seguintes: “Uma maneira de expressar emoções”; “Arte pra mim é a expressão de um dom ou habilidade”; “A arte nos convida a olhar a realidade de um jeito diferente”; “A arte provoca sensações”; “A arte é importante para expressarmos o nosso ser de forma mais livre”.

Após a expressão das ideias, crenças e percepções das educadoras sobre o tema, apresentamos a seguinte definição de Arte: “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético carregados de vivência pessoal e profunda [...]. A capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos.” (Arte, 2014, p. 47).

Em seguida, refletimos com as educadoras sobre a importância do contato com a Arte para potencializar o que é singular em cada um(a) de nós. Com base na Psicologia Histórico-Cultural e, em especial, a partir de Vigotski (1999), refletimos com as participantes sobre o quanto a Arte nos impele a produzir símbolos e nos ajuda a integrar várias funções psicológicas.

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e

pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem por isso deixar de continuar social. (Vigotski, 1999, p. 315).

No decorrer desse encontro, dialogamos sobre as diferentes formas de expressarmos e usufruirmos da Arte em nosso cotidiano e na vida, seja na culinária, nos trabalhos manuais e artesanais, por meio da pintura, da música, do teatro, da dança, da literatura. Refletimos sobre o que tais vivências têm a nos ensinar. Consideramos que, ao mergulharmos no universo da Arte, encontramos outros caminhos de compreensão do mundo, outras formas de lidar com situações do cotidiano.

Para dar continuidade ao debate reflexivo, perguntamos às participantes: “Ao falarmos de vivência da Arte na creche, qual o nosso papel como educadoras?” Com o objetivo de sensibilizar o grupo utilizamos o livro de literatura infantil: *O frio pode ser quente?* (Masur, 2015), no qual são apresentadas situações que, dependendo da perspectiva de quem as vivência, possibilitam diferentes construções de olhares, que podem ser relativizados.

Quando terminamos a leitura do livro, muitas educadoras comentaram o quanto acharam interessante relacionar a história com a discussão sobre Arte e agradeceram a oportunidade de refletirem sobre o papel da Arte na vida e no trabalho, e, ainda, uma delas expressou que gostou muito do encontro pelo fato de experimentar “uma forma diferente de ver as coisas”.

Para o fechamento do tema, afirmamos que a Arte tem um potencial de nos elevar a um nível diferente de relações, de

conexões. Nesse sentido, reiteramos o quanto é importante explorar conteúdos artísticos e a criatividade das crianças e dos adultos, tendo em vista as efetivas contribuições para a constituição dos sujeitos. Evidenciamos que é possível desenvolver a criatividade a partir da falta e por isso é fundamental abrir espaço para a criação e não oferecer sempre tudo pronto às crianças.

Com base nos apontamentos de Ferreira e Silva (2001), salientamos que, nas produções de desenhos com as crianças, devemos sair do convencional, ou seja, não exigir que as crianças sigam um padrão determinado pelo outro, por exemplo: “fazer o chão para não ficar voando”, colorir a árvore sempre de verde, ou uma casa com telhado marrom etc. Nosso papel, como formadoras(es), é exatamente desconstruir essa visão quando temos como objetivo propiciar ampliação de conhecimento de mundo, desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a imaginação, o pensamento, dentre outras.

Também sugerimos que no cotidiano do trabalho pedagógico na creche, nas atividades com música, dança, expressão corporal é essencial explorar o potencial de criação, de imaginação, de expressão espontânea dos sons, dos movimentos, da representação pelas crianças.

Vale lembrar que a proposta formativa com as educadoras das creches se iniciou em 2021, em pleno momento de pandemia de Covid-19, quando as escolas estavam fechadas em virtude da necessidade de isolamento social. Em 2022, as escolas voltaram a abrir suas portas para o trabalho presencial e essa nova situação mobilizou muitas angústias nos(nas) profissionais da educação, de uma maneira geral.

Tendo em vista essa realidade, elaboramos um encontro em que pudéssemos dialogar sobre as preocupações e pensamentos referentes ao retorno presencial com o seguinte tema: “O que trouxemos na mochila? Dialogando sobre o retorno presencial.” Para abrir a discussão, propusemos as seguintes perguntas norteadoras: “Ao se preparem para o retorno presencial, o que colocaram na mochila?”; “Qual a bagagem que levaram para a creche?”; “E as crianças e famílias, o que trouxeram na bagagem?”; “Como vocês têm lidado com essa bagagem?”.

As participantes ficaram bastante mobilizadas com a questão: “Ao se preparem para o retorno presencial, o que colocaram na mochila?” e, algumas delas, compartilharam seus sentimentos e pensamentos conforme podemos acompanhar a seguir: “Primeira coisa que coloquei foi amor”; “Insegurança e medo”; “Insegurança, ansiedade, mas desejo de voltar e ter o contato com as crianças”; “Medo, preocupação, fé”; “Esperança que tudo vai melhorar, que tudo vai passar”.

Pelos depoimentos das educadoras, foi possível perceber o quanto os sentimentos de medo e insegurança se apresentaram mais evidenciados. Por outro lado, também, algumas educadoras trouxeram em seu discurso palavras positivas e de esperança com o retorno presencial. Nesse aspecto referente aos sentimentos das educadoras, vale considerar as exigências da sociedade sobre a classe de trabalhadoras(es) da área de Educação, principalmente com relação às(aos) docentes, nesse cenário de pandemia e até mesmo anterior a essa situação de crise.

É preciso olhar para a realidade das educadoras em contexto de pandemia, mas também para além dele, buscando romper com

essa perspectiva e visão neoliberal que descaracteriza e desvaloriza o trabalho docente, inclusive, culpabilizando as(os) professoras(es), nesse momento, pela suspensão de aulas e prejuízos na aprendizagem dos(das) estudantes. Sem dúvida, é extremamente cruel o movimento desrespeitoso da sociedade e o descuido com as(os) professoras(es) que já vivem no cotidiano de sua profissão uma sobrecarga emocional e física, em condições desfavoráveis de trabalho.

Concordamos com Vital e Urt (2021, p. 126) com a seguinte afirmação:

[...] não se pode negligenciar a nefasta consequência que a pandemia também tem apresentado à saúde professoral, evidenciando, da mesma forma, uma realidade que já se apresentava antes de sua chegada: o adoecimento – dores, estresse, quadros depressivos, distúrbios do sono e síndrome de Burnout, para citar alguns exemplos. É nesse sentido que se pensa aqui em uma Psicologia Educacional/Escolar que atente para o papel da formação do professor como um ser social, considerando-a como um meio de apropriação dos conhecimentos, possibilidade para a emancipação humana e contribuição para o enfrentamento de tal adoecimento.

Na questão referente ao que as crianças e famílias trouxeram em suas “bagagens e mochilas”, as educadoras compartilharam as seguintes percepções e falas: “Os pais, com certeza, colocaram na bagagem, cobrança!”; “Muitos pais estão contando os dias para voltar às aulas!”; “Muitos pais trabalham o dia todo e nem sabem quem são seus filhos”; “Vai ser bem difícil para as crianças. Têm

crianças que nem conhecem outras crianças, crianças que não sabem dividir objetos.”

Essas falas revelam a preocupação e ansiedade das educadoras frente às cobranças das famílias e, também, às demandas das crianças, que passaram cerca de dois anos com restrição na convivência social e sem escolarização formal. Dialogamos sobre como lidar com essa situação, com vistas a encontrarmos caminhos coletivos para minimizarmos essas preocupações referentes ao retorno presencial e os impactos da pandemia no desenvolvimento dos sujeitos. Uma educadora compartilhou sua percepção de que acreditava que levaria bastante tempo para que as crianças “entrassem na rotina” e isso, com certeza, na visão dela, traria muito desgaste na relação entre educadoras e crianças, e destas, entre si.

Buscamos discutir com as participantes sobre a real necessidade da manutenção da rotina já estabelecida anteriormente e fizemos o convite a elas para pensarem sobre a importância da construção de uma nova rotina, tendo como base as novas interações com essas crianças específicas, que vivenciaram um momento totalmente atípico de convivência social em decorrência da pandemia.

Refletimos com as educadoras sobre a importância de se considerar que, no decorrer do desenvolvimento humano, não cabe a elas agilizarem esse processo, mas é preciso tempo para vivê-lo, por meio de ações pedagógicas devidamente planejadas, além de uma mediação adequada pelo adulto. Nesse sentido, um aspecto importante é compreender que as crianças, em decorrência da suspensão das aulas, não ficaram “paralisadas” ou “atrasadas”, pois estão em contínuo processo de desenvolvimento. A questão

é que elas foram privadas da escolarização formal, fato esse que deixará marcas em sua vida, mas que não impedirá a continuidade de seu desenvolvimento, desde que se garantam/promovam oportunidades e experiências favoráveis para tanto.

Não podemos desconsiderar, no entanto, os prejuízos significativos ao desenvolvimento das crianças tão pequenas com a suspensão de aulas presenciais, e a implantação aligeirada do ensino remoto. Por isso, reiteramos o que Facci, Anache e Ferreira (2021, p. 635) apontam:

O processo de ensino deve ser planejado de forma cuidadosa, respeitando as especificidades e necessidades educacionais dos distintos públicos. Portanto, realizar a transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância exige planejamento e debate prévio com os envolvidos, a fim de salvaguardar a qualidade do processo educacional. As mudanças requeridas para o acesso do público infanto-juvenil às experiências de aprendizagem escolar durante a pandemia não implicam apenas ao acesso ao computador e às redes de Internet e domínio das tecnologias. Elas requerem interações estudante-estudante, professores-estudantes, estudantes-escola intencionais e qualificadas, sobretudo porque as mediações dos conteúdos curriculares na sala de aula são fontes riquíssimas para a promoção da aprendizagem.

No que se refere à percepção das educadoras frente às cobranças das famílias, ou mesmo mediante suas necessidades e demandas, ressaltamos a importância de buscarmos compreender esses familiares, suas dinâmicas, sermos solidárias(os), uma vez que nós também constituímos famílias e vivemos algo bastante

semelhante na relação com nossas crianças e adolescentes, nesse tempo tão desafiante de sociedade e de mundo.

Algumas educadoras apresentaram queixas direcionadas às famílias e demonstraram bastante ressentimento em relação a elas, considerando-as descompromissadas. Ficou nítida a expectativa de uma família idealizada, que participa sempre do processo de escolarização de suas(seus) filhas(os), algo já apontado em outros estudos (Lima; Sousa; Souza, 2016).

Para dialogar melhor sobre esse aspecto, referente à relação família e escola, elaboramos um encontro para tratar especificamente desse assunto. Neste encontro, iniciamos com as indagações sobre os desafios que as educadoras enfrentam com relação ao atendimento e ao contato com essas famílias. Diversas questões surgiram como, por exemplo, o desconhecimento por parte das famílias da proposta pedagógica da instituição, a falta de comunicação com os(as) pais(mães) ou a comunicação distorcida, por vezes, a falta de tempo das famílias para se dedicarem ao auxílio das crianças, principalmente nos tempos pandêmicos, com atividades para serem desenvolvidas em casa, com a ajuda de um adulto.

Dialogamos, então, sobre a importância da boa comunicação entre escola e família, para além da boa relação de convivência entre estas. Ressaltamos o quanto é importante, também, observar os desejos das famílias quanto às aprendizagens de seus(suas) filhos(as), bem como as expectativas que possuem com relação à instituição propriamente dita. Em nossa prática diária, como psicólogos(os) escolares e docentes, percebemos que as expectativas

de pais(mães), em alguns momentos, caminham em direção oposta às expectativas das educadoras, o que pode causar conflitos de interesses nas inter-relações.

Outro aspecto que se destacou nesse encontro foi a expectativa das famílias sobre a aprendizagem infantil. Cultural e tradicionalmente, a creche é vista como o espaço do brincar pelo brincar, do passatempo e como um lugar seguro para se manter filhos(as) enquanto os pais(mães) trabalham. Constitui-se, pois, um grande desafio para as educadoras reverterem esse pensamento e construir, com as famílias, percepções mais respeitosas e construtivas sobre o trabalho profissional presente no ato de educar no espaço da creche. Esse aspecto foi frisado no dia da discussão dessa temática referente à relação família e escola.

Para compreendermos melhor a demanda da instituição, no que tange à relação família-escola, antes do encontro de formação, perguntamos às coordenadoras das creches participantes quais eram os principais desafios vividos por elas na relação família-escola. Obtivemos as seguintes respostas:

O desafio que encontramos são os pais terem mais interesse pela vida escolar do filho, principalmente agora nesse momento que estamos vivenciando, a escola sempre está em busca da família para manter o contato, para não perder o elo escola/família e esse retorno da família está bem difícil.

E um outro desafio que estamos passando é a dificuldade de algumas crianças de saberem lidar com a rotina e as regras da escola. Percebe-se que os pais, enquanto as crianças ficaram em casa, não seguiram uma rotina, onde se tem horários e até

mesmo autonomia da criança.

Nossa maior dificuldade é fazer os pais entenderem a importância da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos.

Infelizmente, algumas famílias ainda veem as creches como um lugar para deixarem suas crianças para serem cuidadas enquanto elas trabalham.

Nesta época que estamos passando com várias cobranças da Secretaria da Educação, está bem difícil conscientizar algumas famílias. Acho que isso está sendo o nosso maior desafio.

Tendo em vista que a proposta formativa envolvia tanto as coordenadoras das creches como as educadoras, optamos por desenvolver uma atividade lúdica nesse encontro sobre famílias, e que desse a oportunidade de que todas participassem sem receio de serem julgadas, criticadas ou avaliadas. Essa brincadeira foi nomeada de “roleta de perguntas”, na qual sorteávamos o nome de alguma participante para que ela nos respondesse alguma questão referente ao tema. O nosso objetivo foi o de conhecermos as percepções e concepções de família subjacentes ao discurso das participantes e, a partir de suas falas e de nossas intervenções, tecermos uma rede de sentidos e significados mais ampla e fundamentada tanto nas experiências de cada uma como em diálogos críticos e fundamentados teoricamente.

As perguntas foram elaboradas com base em situações vivenciadas pelas(os) ministrantes do encontro e mediante situações trazidas em encontros anteriores pelas participantes, nos quais pudemos conhecer um pouco das experiências vividas nas creches,

pela perspectiva das profissionais envolvidas. Compartilhamos algumas: “Como você reagiria ao perceber que a família omite fatos em relação à criança?”; “O que fazer quando um dos pais não consegue se apresentar como figura de autoridade perante os(as) filhos(as)?”; “Por que pais(mães) não comparecem às reuniões?”; “Por que as famílias não auxiliam nas tarefas das crianças?”; “Como ajudar pais(mães) a terem maior participação na vida escolar de seus(suas) filhos(as)?”; “O que você gostaria que melhorasse na relação da escola com as famílias?”

Nem todas as questões foram sorteadas, mas conseguimos desenvolver um rico debate, por meio de alguns pontos que destacamos em cada questão discutida. Por exemplo, na pergunta “Como você reagiria ao perceber que a família omite fatos em relação à criança?” conversamos sobre a construção de vínculos e a importância de uma relação de confiança, baseada na honestidade e na empatia de ambas as partes. Discutimos que omitir fatos, ou não apresentar a situação de forma real e concreta, pode ser um modo de comportamento da família, uma dificuldade e não algo pessoal contra a escola.

Também assinalamos que a criança pode reproduzir essa relação familiar na escola e passar a relatar fatos que não condizem com a realidade, por exemplo. Nesse sentido, como estratégia, apontamos a importância de conduzir o diálogo de forma acolhedora, mostrando para a criança que há outras maneiras de se comunicar, prezando pela verdade, e dando a ela a oportunidade de reparação e de construção de um novo diálogo. Assim, sublinhamos a relevância de convidar a família para uma conversa honesta, pontuar as necessidades da escola e a família estabelecerem uma confiança

recíproca, de forma que a escola possa acolher e buscar ajudar. Entendemos que as educadoras precisam estar abertas a ouvirem as famílias, buscando entender as necessidades e sentimentos que estejam por trás de discursos, muitas vezes, acusadores.

Outra questão discutida foi: “O que fazer quando um dos pais não consegue se apresentar como figura de autoridade perante os/as filhos(as)?”. Os pontos subjacentes a esta questão, da maneira como foi elaborada pelas educadoras, relacionam-se ao relato das dificuldades no exercício do que se entende como autoridade, postulando que isso requer consciência da importância de dar limites e que dar limites também é um gesto de amor. A criança demanda que o adulto a ensine os limites de suas ações no mundo, pois isso faz parte do conjunto de normas de convivência para se viver em sociedade. Reiteramos que é importante que tanto educadoras como famílias tenham clareza de que somos seres sociais, com nossas individualidades, vivendo em grupos e, para vivermos em sociedade, precisamos de nos atentar às regras e necessariamente definir e respeitar limites.

Nesse sentido, indicamos a proposta da Comunicação Não-Violenta (CNV) como um corpo de saberes e técnicas interessantes (Rosenberg, 2006) para que a equipe pedagógica possa lidar com as famílias, buscando pontuar de forma objetiva, o que percebe, por meio de observação e não julgamento, ouvindo com empatia o que os(as) pais(mães) têm a dizer. Também ressaltamos o quanto é importante que a escola aponte as necessidades de respeito e boa convivência entre os pares, solicitando às famílias que sejam parceiras no estabelecimento de limites a seus(suas) filhos(as), o que impacta no convívio escolar. Destacamos a importância da

elaboração de acordos entre família e escola, tanto verbalmente como por escrito, com a assinatura de todos(as) os(as) participantes.

Conversamos ainda sobre a questão “O que fazer quando a criança mente para os/as pais(mães) sobre uma situação na escola?” Sabemos que, na medida em que as famílias decidem colocar a criança na instituição, geralmente, depositam confiança nela. Porém, em algumas situações, algumas famílias ficam inseguras quanto aos procedimentos da escola. Esclarecemos que em situações desta natureza, é importante observar o comportamento dos(das) pais(mães) e compreender que a reação pode estar relacionada a um sistema de crenças que se constituiu ao longo de suas vidas. Nesse caso, é preciso chamá-los(as) para reestabelecerem uma relação de confiança com a instituição escolar e, nos diálogos estabelecidos, demonstrar que seus(suas) filhos(as) são percebidos em suas potencialidades também, não apenas quanto às suas dificuldades. Ademais, a escola requer parceria das famílias, o que significa se colocar lado a lado e não em posições opostas nas relações estabelecidas entre ambas.

Um ponto destacado por uma das coordenadoras foi a pouca participação das famílias na escola e a falta de acompanhamento nas atividades enviadas para as crianças desenvolverem em casa. Entendemos que essa é uma luta no campo da Educação.

Questões de caráter social como a desvalorização da Educação, famílias que trabalham em tempo integral e não conseguem despendar esforços para acompanhar os(as) filhos(as), dentre outras questões, atravessam a relação família-escola. Os motivos são vários. Precisamos compreender os processos culturais e sociais envolvidos, mas não nos cabe fazer julgamentos e sim buscar

estratégias para aumentar a participação das famílias na escola. Por isso, excetuando-se as ocasiões em que medidas de proteção e segurança indicam o isolamento físico, destacamos a importância de se promover momentos na escola, em que a comunidade escolar possa interagir de forma prazerosa e instrutiva, como atividades culturais e lúdicas e lanches coletivos.

Dentre outros temas, abordamos a necessidade da escuta ativa para entendermos o contexto e as condições familiares, e da abertura para perguntarem e escutarem se precisam de ajuda e, em caso afirmativo, orientar maneiras de auxiliarem nas tarefas e no acompanhamento dos(das) filhos(as), além de alertá-los(las) sobre as consequências, a curto e longo prazo, da falta de acompanhamento escolar dos seus(suas) filhos/as(as).

Diante de tudo relatado aqui, reafirmamos a nossa posição de que todas as iniciativas de apoio direcionadas ao trabalho docente são oportunidades valiosas para buscar fortalecer esses/as profissionais da Educação para que possam superar os desafios inerentes à sua função, e que se intensificam sempre que ocorrem situações e crises na sociedade como, por exemplo, a ocorrência da pandemia de Covid 19, que incidiu diretamente na escola. Recorremos novamente a Facci, Anache e Ferreira (2021, p. 637) ao afirmarem que:

posicionar o trabalho docente mediante os efeitos da pandemia é um desafio, mediante as incertezas que pavimentam o campo educacional. Uma crise sanitária como essa, coloca em evidência as fragilidades dos sistemas e das instituições que ordenam a vida em sociedade.

Em razão disso, e por acreditar nas contribuições da Psicologia Escolar na formação docente, tivemos a intenção de propor um espaço de formação continuada às educadoras de creche, que as acolhesse e apoiasse em suas angústias/inquietações e, ao mesmo tempo, pudéssemos construir juntas(os) possibilidades de uma atuação mais humana, sensível, conectada com o momento atual e promotora de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, elencamos alguns relatos para ilustrar uma proposta de formação continuada de educadoras infantis atuantes, bem como de duas coordenadoras, de duas instituições de cuidados de crianças pequenas. Partimos do referencial teórico-epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural como norteadora do olhar à formação humana, à maneira como nos formamos junto aos nossos pares e à cultura à qual estamos inseridos(as) e sobre como a Educação pode colaborar na constituição do psiquismo.

Ademais, a formação aqui relatada insere-se em uma vertente de Psicologia Escolar e Educacional, em um viés crítico de compreensão da realidade e de elaboração de práticas que coadunam com um olhar emancipador. Nesse contexto, o objetivo de tal relato foi justamente somar aos esforços da proposição de formações continuadas de educadoras que se pautem em princípios de partilhas, consolidação de um corpo teórico-metodológico que sustente a atuação de quem trabalha com crianças pequenas.

Percebemos, tomando como referência os encontros formativos já realizados, que é imprescindível viabilizar espaços de partilha das experiências profissionais das educadoras, para que

seja possível relacionar os fundamentos teóricos a uma educação focada na humanização, e em um ensino que seja promotor do desenvolvimento. Com isso, almejamos que esta experiência inspire outras propostas da Psicologia junto à Educação, voltadas a práticas que possibilitem uma formação crítica, transformadora e cuidadosa.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cianra Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ANDRADE, C. D. A verdade dividida. *In*: ANDRADE, C. D. **Contos plausíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 52, 2012

ARTE. *In*: **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade na sociedade. *In*: CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, p. 09-41, 2001.

CHECCHIA, Ana Karina A. *et al.* Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 6, v. 1, p. 22-39, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64379>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; FERREIRA, Tamiris Lopes Professores trabalham? Reflexões da Psicologia Escolar e Educacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. *In*: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno O. (orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 624-653. *E-book*. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia Maria Cintra. “Faz o chão pra não ficar voando” – O desenho na sala de aula. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 139-179.

LIMA, L. R.; SOUSA, K. A.; SOUZA, C. S. A Psicologia Escolar mediante os desafios nas relações família-escola. *In*: VIEIRA, A. M.; NUNES, L. G. A. (orgs.). **Projeto Acolher: família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil**. Uberlândia: UFU: Eseba: Composer, p. 63-76, 2016.

MASUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** Ilustrações Michele Iacocca. São Paulo: Ática, 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida M. (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOA, Camila Turati; COTRIN, Jane T. D. A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 224-245, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64392/33278>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PESSOA, Camila Turati. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

TANAMACHI, Elenira Rico; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo ANTUNES, Mitsuko Aparecida M. (orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-62, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em 1925).

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Obra original publicada em 1934).

VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Obra original publicada em 1933).

VITAL, Soraya C. C.; URT, Sonia da Cunha. Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma Psicologia Educacional/Escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. *In*: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno O. (orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 118-146. *E-book*. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf. Acesso em: 07 de jun. de 2022.



CAPÍTULO 13

ENSINO REMOTO E ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA: REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES

Marta Rodrigues dos Santos, Silvana
Maia Borges, Vinicius Cardoso
Pasqualin,
Taís Fim Alberti

1. INTRODUÇÃO

O primeiro caso da Covid-19, síndrome respiratória ocasionada pelo novo coronavírus, foi identificado e relatado na China Central, no final de dezembro de 2019. Em um primeiro momento, foi entendido como um quadro de pneumonia, mas logo foram detectados sintomas que atingiam as pessoas em vários níveis de complexidade, sendo que os casos mais graves de insuficiência respiratória aguda exigiram cuidados hospitalares intensivos, como o uso de ventilação mecânica (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2020). A impressionante evolução da doença quanto a sua capacidade de transmissão, impacto projetado no futuro, volume de recursos que mobiliza, e no seu caráter até então desconhecido levaram a sua caracterização como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 30 de janeiro de 2020 (OPAS/OMS, 2020)⁸. No Brasil, em 27 de janeiro de 2020, foi ativado o plano de contingência e, em 3 de fevereiro, a epidemia foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional - ESPIN (Portaria MS/GM nº 188, 2020)⁹.

Para abrandar os impactos da pandemia, muitos países adotaram medidas como isolamento de casos suspeitos, fechamento de escolas e universidades, distanciamento social de idosos e outros

⁸ Disponível em: <Doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19)- OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org)>. Acesso em: 06 mai. 2023.

⁹ Desde o primeiro caso registrado em 26 de fevereiro de 2020 até 08 de setembro de 2022, o Brasil contabilizou 684.722 óbitos e 34.504.029 casos, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa, com dados das secretarias estaduais de Saúde. Disponível em: <<http://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

grupos de risco, bem como quarentena de toda a população (Brooks et al., 2020; Ferguson et al., 2020). Com essa abrupta alteração na rotina, muitos foram os impactos na vida da população em geral. De algum modo, todos os seres humanos foram impactados pela Covid-19, sendo que a pandemia despertou com mais frequência algumas reações comportamentais como a insegurança, o receio de infecção pelo vírus, o medo da perda de pessoas, além de sensações de impotência, irritabilidade, angústia frente ao desconhecido, separação dos entes queridos, instabilidade financeira.

No campo educacional, no início do ano de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Portaria de nº 343, que autorizou a utilização de tecnologias e meios digitais para a substituição temporária das aulas presenciais em escolas públicas, privadas e instituições de ensino superior, para dar sequência ao ano letivo. Assim, as atividades educacionais foram adaptadas ao ensino remoto, a fim de conciliar o isolamento social e a continuidade das rotinas escolares. Muitos foram os desafios e questionamentos que surgiram em relação à preparação/adaptação do professor para lecionar “além do formato tradicional”, no sentido de administrar ferramentas digitais. Logo, além de enfrentarem a interrupção das aulas presenciais, adequarem-se a uma rotina de trabalho dentro de suas próprias casas, bem como às novas demandas escolares, os docentes precisaram criar estratégias de trabalho, o que culminou na reinvenção dos processos de ensino e de aprendizagem, através, especialmente, do ensino remoto. Frente à necessidade de adaptação das atividades docentes ao ensino remoto, Souza et

al. (2020) colocam indagações pertinentes: Como seria o processo das atividades virtuais e como estaria a saúde mental do professor para ministrar aulas em plataformas à distância, diante do cenário de inseguranças e incertezas que a pandemia trouxe e quanto o isolamento pode levar ao mal-estar individual no trabalho?

Pesquisas como as de Tostes et al. (2018) indicam que os educadores brasileiros passam por alterações comportamentais e emocionais durante a prática docente, chegando aos limites da psicopatologia e do adoecer, principalmente nos diagnósticos de estresse, ansiedade e síndrome de Burnout. Diante do exposto, o presente estudo partiu da necessidade de compreender as percepções dos professores sobre o ensino remoto e as alterações vividas em seus trabalhos/vidas durante a pandemia. Assim, esta pesquisa pautou-se na pergunta: Quais as repercussões do ensino remoto e do isolamento social na saúde mental dos professores? A hipótese é de que o contexto pandêmico e todas as alterações na rotina dos docentes acarretaram efeitos negativos na saúde mental dos professores. Isto posto, o objetivo do estudo é analisar as repercussões psicológicas decorrentes da pandemia da Covid-19 causadas aos professores da educação básica da rede municipal de Santa Maria (Rio Grande do Sul/RS), que atuaram no ensino remoto. Buscou-se, também, compreender como se deu a relação do isolamento social com o trabalho remoto na rotina destes professores, e descrever suas percepções, em termos de sentimentos e emoções, frente à pandemia.

O panorama apresentado denota que a Covid-19 afetou a vida da maioria das pessoas. Por isso, os cuidados em saúde mental, neste caso, direcionados aos docentes, bem como estratégias de

enfrentamento do desgaste/sofrimento ocasionados pela pandemia, são imprescindíveis. Outrossim, o cenário pandêmico também gerou sofrimento às crianças e adolescentes (pela falta de convívio com os pares, pela maior incidência de violência doméstica, por situações de perdas/luto nas famílias etc.), acarretando novas demandas aos professores. Esse contexto explicita, pois, a relevância de suporte/orientação psicológica à comunidade escolar, especialmente aos docentes.

Nesse sentido, uma discussão associada ao estudo é a implementação da Lei 13.935/2019¹⁰, a qual se encontra em fase de regulamentação em âmbito nacional. A inserção de profissionais da Psicologia nas escolas, por meio da referida Lei, poderá auxiliar toda a comunidade escolar, incluindo os professores. Logo, os dados da presente pesquisa poderão contribuir com os psicólogos escolares que estão inseridos ou que ainda venham a se inserir na educação, a partir da Lei citada, fornecendo informações da realidade concreta dos docentes, norteadando ações voltadas à saúde mental destes profissionais. Dando sequência ao estudo, a seguir apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa, os resultados e as discussões.

2. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de campo, classificada, quanto à abordagem, como qualitativa e, quanto ao objetivo, como exploratória. No que se refere à abordagem qualitativa, Richardson (2012) afirma que esta pode descrever a complexidade de determinado problema, sendo usada para análise da interpretação

¹⁰ Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <<https://bit.ly/3L8hnuS>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

de determinadas variáveis, bem como para compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, contribuindo com seu processo de mudança, possibilitando, em um nível mais elevado, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Os participantes da pesquisa foram professores da educação básica da rede municipal de Santa Maria, e os critérios de inclusão foram: ser professor da educação básica, com idade igual ou superior a 18 anos completos, ter experienciado ao menos três meses de trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19, possuir vínculo empregatício com a rede municipal de ensino e residir no município de Santa Maria, confirmando digitalmente o aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão foram: ser professor da educação básica nas redes estadual, privada, e/ou aposentado da rede municipal, estar em período de licença (afastado do cargo), atuar em outro segmento que não à docência. A amostra da pesquisa classifica-se como não probabilística e intencional, alcançada pelo modelo de conveniência, abrangendo a quantidade de pessoas disponíveis e interessadas em responder ao questionário (Marconi; Lakatos, 2018).

Considerando o contexto pandêmico e os protocolos sanitários vigentes no momento da pesquisa, a coleta de dados ocorreu através de um questionário *on-line*, por meio da plataforma digital **Google Forms** (ou **Formulários do Google**), facilitando a participação dos professores. O questionário, de organização semiestruturada e mista, continha indagações a respeito da temática central do estudo e foi elaborado com intuito de ser acessível e prático para responder. O uso do **Google Forms** ampara-se em Heidemann *et al.* (2010, p.

32), que afirmam que os “levantamentos de opiniões podem ser facilmente implementados no **Google Forms**”, sendo que com essa ferramenta não há mais restrições de tempo, custo e distância.

Para acessar os trabalhadores, o instrumento foi compartilhado em redes sociais (páginas pessoais das pesquisadoras), onde foi divulgada a pesquisa, com o *link* de acesso ao questionário. O formulário também foi divulgado aos professores durante uma reunião ocorrida junto ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM)¹¹, com autorização da coordenadora do serviço. Os participantes foram convidados a compartilhar o questionário com colegas de sua rede de contato, conforme o modelo de amostragem por “bola de neve” (Dewes, 2013).

Os procedimentos da pesquisa foram organizados em etapas, abrangendo desde a definição do público-alvo e método de coleta dos dados, submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através da *Plataforma Brasil*¹², até a análise dos resultados. O questionário esteve disponível para respostas de 11 a 22 de junho de 2021, ou seja, quando as atividades na rede municipal de educação de Santa Maria ocorriam remotamente. Obteve-se o total de 31 respostas, as quais foram analisadas de forma qualitativa, conforme o método da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo tem como objetivo o uso de técnicas para a análise das

¹¹ Neste local foi realizado estágio acadêmico de final de graduação em Psicologia- Estágio em Ênfase.

¹² Seguindo as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, todos os aspectos éticos foram respeitados no decorrer da pesquisa, a qual foi submetida e aprovada pelo CEP, através do Parecer Consubstanciado número 4.760.449.

comunicações. Dessarte, foram seguidas as três etapas descritas pela referida autora: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, dando origem às unidades de sentido (categorias); 3) Tratamento dos resultados e interpretação das informações.

As categorias de análise que emergiram, conforme os conteúdos que se destacaram nas respostas dos professores e os objetivos deste estudo, foram: Saúde mental dos professores na pandemia; Docência *versus* outros âmbitos da vida; Ensino remoto: desafios e possibilidades. Para melhor compreensão e análise das respostas, cada participante foi identificado/a no estudo por “P” (de professor), seguido por um numeral, de acordo com a ordem de resposta ao questionário. Na sequência serão apresentados os resultados e discussão, conforme a categorização mencionada. Registra-se que os trechos entre aspas foram retirados das respostas dos participantes exatamente como foram escritos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentando um panorama geral dos resultados, a partir das 31 respostas, observou-se diferentes perspectivas quanto ao ensino remoto na pandemia, bem como suas implicações subjetivas no âmbito do ensino-aprendizagem e da vida pessoal dos professores. Do total de participantes, 16,1% referiram ter adotado o isolamento, 38,7% a quarentena e 67,7% o distanciamento físico¹³. Com isso,

¹³ No questionário foram descritos os termos isolamento- separação de pessoas doentes ou infectadas com o novo coronavírus das demais, para prevenir que a contaminação se propague; quarentena- que restringe atividades e movimento por quatorze dias de pessoas saudáveis que possam ter sido expostas ao vírus, mas que não estão doentes; e distanciamento social- designando a manutenção de um espaço físico seguro entre as pessoas.

acredita-se ter alcançado uma gama interessante para análise, pois obteve-se opiniões diversas, possibilitando reflexões importantes sobre o tema.

Quanto aos dados sociodemográficos, merece atenção o fato de que das 31 pessoas que responderam ao formulário, 29 identificaram-se como sendo do gênero feminino e apenas duas, como sendo do masculino, o que está em consonância com a caracterização da docência na educação básica pois, historicamente, essa profissão tem a maioria absoluta formada por mulheres (Barreto, 2015). Com relação à faixa etária, a maioria dos respondentes (38,7%) têm entre 46 e 55 anos. Entre os demais, 3,3% têm de 18 a 25 anos, 29% de 26 a 35 anos, e 29% de 36 a 45 anos de idade. Acerca da formação dos participantes, sobressaiu-se a graduação em Pedagogia, totalizando 17 professores, e Gestão Educacional, totalizando quatro professores. Quanto à carga horária semanal de trabalho, prevaleceu o total de 40 horas, e o tempo de atuação como docente na rede municipal de educação básica predominante foi de 2 a 5 anos, sendo que 58,1% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

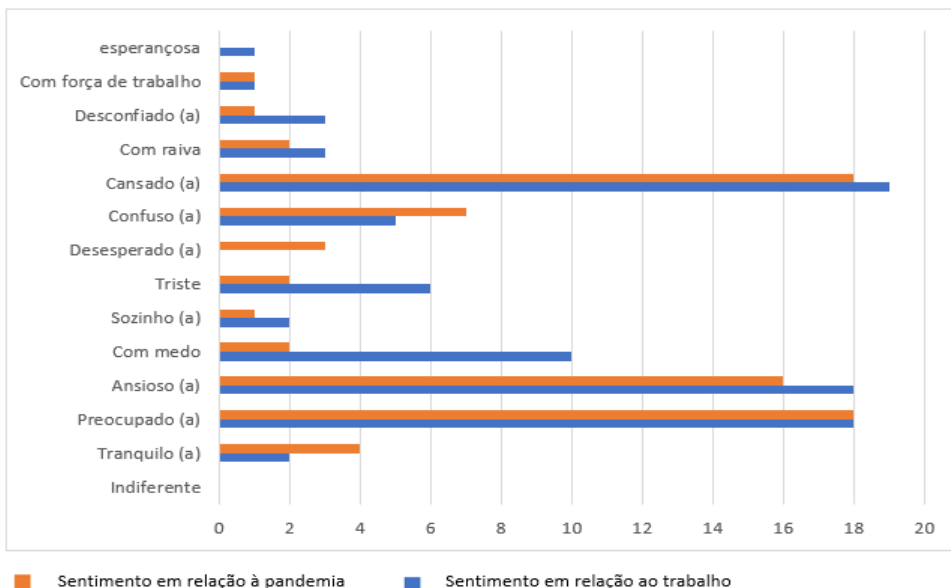
Saúde Mental dos Professores Durante a Pandemia

Em alguns momentos me sinto exausta com as devolutivas e a vontade do retorno presencial é latente. Sinceramente, desde que começou o ensino remoto, nunca me senti motivada, pois a exaustão, frustração e ansiedade são os sentimentos mais presentes. (P13)

Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Paraná- CRPPR (2020), múltiplos fatores sociais, psicológicos e biológicos podem colocar em risco o nível de saúde mental de uma pessoa ou grupo e, durante a pandemia, este nível expressou-se de forma contundente, pois a incerteza, o excesso de carga horária na jornada laboral, o afastamento de entes queridos, o luto, a falta de estrutura para o trabalho remoto, entre outros, podem levar a quadros como insegurança, raiva, frustração, medo, impotência e muitas outras reações.

Em consonância, conforme a Fiocruz (2020), os brasileiros podem sofrer impactos psicológicos e sociais em distintos níveis de intensidade e gravidade em decorrência da pandemia da Covid-19. Além de todo o contexto da crise na saúde, a área da educação foi uma das mais impactadas, pois muitas crianças e jovens ficaram ansiosos e estressados dentro de casa, além dos professores também viverem intensamente a pressão dos novos tempos. Nesse sentido, as percepções dos docentes que participaram da pesquisa acerca dos impactos da pandemia do novo coronavírus em suas vidas se coadunam ao que a literatura científica aponta. Os professores foram questionados sobre como se sentem em relação à pandemia e ao trabalho durante o período de ensino remoto. Os sentimentos predominantes dos docentes podem ser visualizados na Figura 1:

GRÁFICO 1 - Sentimentos Em Relação à Pandemia e ao Trabalho.



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Como observa-se, cansaço, ansiedade e preocupação, foram respostas majoritariamente presentes, o que pode ser ilustrado também por alguns relatos dos participantes:

confusa com as orientações, ansiosa e preocupada como se dará a retomada do ensino presencial (com o que de fato os alunos aprenderam no ensino remoto). (P3)

Devido maior demanda de trabalho, desenvolvi muita ansiedade que afetou a saúde física, sono. (P6)

Corroborando com as respostas acima, segundo Barari *et al.* (2020), estudos realizados em situações pandêmicas, demonstram

que alguns transtornos mentais comuns podem ser desencadeados pela quarentena e isolamento social, a exemplo dos transtornos de ansiedade.

Outros aspectos relacionados ao estresse de professores são as dificuldades e preocupações em relação ao ensino remoto, como sobrecarga de trabalho, falta de retorno dos pais e alunos, necessidade de aprender rápido novas metodologias, aprendizagem dos alunos, desafios para medir e validar o aprendizado, evasão escolar, atender a todos os alunos, acesso dos alunos à Internet, preocupação com as consequências do ensino remoto. P24 relata estar “Muito preocupada com a questão da aprendizagem dos estudantes e muito cansada porque o trabalho triplicou”. Segundo Crawford *et al.* (2020), as adaptações exigidas implicaram sobrecarga aos professores, em função do aumento do volume de trabalho e, até mesmo, pelas circunstâncias decorrentes do distanciamento social.

Observou-se, ainda, as preocupações dos participantes com a defasagem escolar dos alunos menos favorecidos, o que perpassa a vulnerabilidade social das famílias, como relata P13:

Com certeza é a falta de interação com as crianças que não possuem celular com Internet para participar dos encontros *on-line* realizados duas vezes por semana e, tampouco, possuem WhatsApp para contato. A preocupação com as crianças, de modo geral, também se direciona ao assistencialismo: Será que estão se alimentando direito? Será que estão se cuidando dentro de suas casas? Será que suas famílias estão dando subsídios para que estas crianças realizem as atividades pedagógicas com o objetivo de produzir conhecimentos? etc.

Cabe registrar ainda que, segundo Brait *et al.* (2010), a relação professor/aluno em meio ao processo de ensino-aprendizagem depende, fundamentalmente, do ambiente, da relação empática do professor com os alunos, da capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos estudantes. E por mais que haja a possibilidade de interação pelos meios tecnológicos digitais, essa parece não ser satisfatória na educação básica, pelo fato de restringir o olhar atento do professor e limitar práticas que fortaleçam a participação e a compreensão dos sujeitos envolvidos.

Docência *Versus* Outros Âmbitos da Vida

“A maior dificuldade foi a sensação de que os papéis (principalmente de mãe e professora) se misturam quase que o tempo todo.” (P31)

Diante da pandemia da Covid-19, os professores passaram a realizar suas tarefas de forma inesperada, por meio de plataformas digitais, sem preparo ou prescrições mínimas. Essa exigência obrigou esses profissionais a abruptamente se adaptarem ao novo formato de ensino e ao ambiente virtual de trabalho, tendo que improvisar o próprio espaço doméstico e dividir sua atenção, simultaneamente, entre as atividades profissionais e os familiares.

Acerca do exposto, nas respostas dos participantes é possível notar as dificuldades inerentes ao trabalhar em casa, especialmente quanto à perda de “fronteiras”, onde a casa é incorporada ao mundo do trabalho, exigindo conciliar atividades profissionais e tarefas domésticas, sendo que muitos têm filhos e precisam

atender as necessidades de entretenimento, cuidado e aprendizado das crianças/adolescentes, o que impõe grandes desafios. Batista e Codo (2007) afirmam que a superposição de espaços leva a uma indiferenciação de espaços e papéis, o que interfere cada vez mais nas relações familiares, pois o trabalho profissional e o trabalho doméstico se sucedem em uma alternância que conduz ao desespero, não existindo a diferenciação entre a jornada fora do lar e a de dentro do lar, já que as exigências de ambas, agora dissolvidas, precipitam-se e misturam-se na espacialidade doméstica.

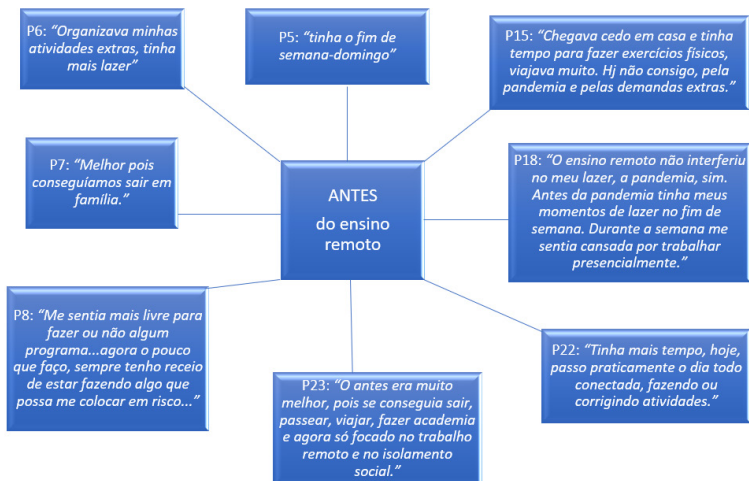
Dentre as respostas obtidas na pesquisa, as principais dificuldades relatadas pelos professores no ensino remoto foram a falta de espaço físico, isolamento, falta de Internet de boa qualidade, conciliar atividades domésticas, família e trabalho, a exemplo do citado: “Pessoalmente é conciliar as atividades domésticas e familiares. Profissionalmente é a participação dos alunos” (P2); “Conseguir prestar a atenção no trabalho em si. A organização da casa (louça para lavar, roupa para estender, filho pequeno) é algo que dificulta muito a atenção que devo dar ao trabalho pedagógico remoto” (P13).

Dessa forma, trazer para o ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, repercute na rotina social e laboral, acarretando consequências para a saúde mental, em virtude do aumento da carga horária, do ritmo e diversidade do trabalho, os quais se tenta conciliar com os compromissos contratuais e afazeres da vida privada, sendo que muitas vezes essa rotina se funde, trazendo inúmeros desafios ao profissional da educação.

A modalidade de ensino remoto demandou que professores e alunos migrassem “para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 7). Acrescenta-se isso a organização espacial da casa, que também sofreu, deixando pouco ou nenhum espaço de privacidade para realização de atividades prazerosas por parte das crianças (Ramos *et al.*, 2020).

Outro apontamento dos participantes foi em relação à demanda e sobrecarga de trabalho, pois uma parcela significativa já demonstrava sobrecarga mesmo antes da pandemia. Em uma questão comparativa, os participantes apontaram que antes da pandemia o excesso de demanda no tempo de trabalho era de 29%, e, durante a pandemia, no ensino remoto, esse percentual subiu para 93,5%. Portanto, no que tange a jornada de trabalho, o limite pouco estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele dedicado às outras esferas da vida converteu-se, nesse novo contexto, em um limiar ainda mais tênue (Morais, Souza e Santos, 2018; Souza *et al.*, 2018). Em consonância, questionou-se, ainda, como o professor avalia seu tempo para viver momentos de lazer antes e depois da pandemia. Como resultados se sobressaíram as seguintes respostas, conforme as figuras abaixo:

FIGURA 1 - Tempo Dedicado ao Lazer Antes do Ensino Remoto



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

FIGURA 2 - Tempo Dedicado ao Lazer Durante o Ensino Remoto



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

As respostas evidenciam, portanto, o quanto o ensino remoto comprometeu o tempo social da maioria dos professores. Pode-se compreender que houve grande mudança, as obrigações de trabalho e as práticas de lazer passaram a coexistir no mesmo tempo e espaço, onde o lazer, que visa o bem-estar e o prazer, muitas vezes, ficou em segundo plano. Nesse sentido, Marcellino (2012) afirma que o tempo de lazer se estrutura a partir do tempo livre disponibilizado pelo trabalho. Ainda, ao serem questionados sobre como lidaram com o contexto de pandemia e distanciamento social, os docentes referiram como estratégia de lazer e manutenção da saúde mental a culinária, jardinagem, leituras, atividades físicas, filmes, séries, entre outros.

A partir dos resultados, percebeu-se, pois, que em razão do contexto pandêmico, a sobrecarga de trabalho reduziu significativamente o tempo de lazer dos docentes e, com medo de contágio, alguns professores ficaram com seu lazer restrito ou inexistente. Entretanto, outros docentes participantes, mediante as condições disponíveis, conseguiram ressignificar e criar alternativas de lazer em relação ao trabalho remoto, em isolamento social, o que pode auxiliar no seu estado de bem-estar.

Ensino Remoto: desafios e possibilidades

“Sempre encarei o ensino remoto como um momento de aprendizagem, por mais difícil que possa parecer, entendo que é uma fase e que precisamos nos reinventar.” (P16)

O ano de 2020, ficou historicamente marcado na educação como o ano em que toda a comunidade escolar foi impactada pela

pandemia da Covid-19, e as portas das escolas foram fechadas para evitar propagação do novo coronavírus. Consequentemente, milhões de alunos ficaram fora da sala de aula e os professores precisaram pensar nas possibilidades de um ensino remoto, além de reorganizar todo o planejamento dos conteúdos, conhecer novas ferramentas tecnológicas, reinventar a educação. Dessa forma, de acordo Santos *et al.* (2020), o desafio do educador, no trabalho on-line, é mediar o processo de investigação, apresentando caminhos para transformar o tema proposto em algo que desperte o interesse dos alunos.

Na pesquisa, alguns professores trouxeram que antes da pandemia não se sentiam capacitados para atuar no ensino remoto e, atualmente, se sentem mais habilitados, adaptados e seguros, como cita a P13:

acredito que consegui me reinventar. Organizo meus planejamentos de forma conjunta com a professora do outro 4º ano do Ensino Fundamental e esse foi um ponto positivo para nosso trabalho manter uma sequência didática que, mesmo flexível, gera inúmeras possibilidades no trabalho pedagógico desenvolvido. Obviamente, sei que ainda há muito a melhorar, mas a ansiedade do ano passado deu espaço para o otimismo.

Observa-se que buscar soluções para os desafios e ter resiliência, foram princípios básicos exigidos dos docentes frente à complexidade da pandemia e o ensino remoto. Para Dantas (2021), o processo dinâmico da resiliência permite que as pessoas se adaptem, trabalhem seus mecanismos emocionais para superar adversidades, sendo uma maneira estratégica de enfrentamento.

Os participantes foram também questionados, sobre quais palavras lhe ocorriam quando pensavam em “pandemia e ensino remoto”. O cansaço, a preocupação e a ansiedade prevaleceram, embora neste mesmo questionamento, surgiram expressões mais otimistas, como “ressignificação, dedicação, esperança, empatia, confiança, superação, reinvenção, inovar, aprender, otimismo, criatividade e resiliência”. O ensino remoto passou a ser visto de forma mais positiva e possível, conforme relata P16, “Sempre encarei o ensino remoto como um momento de aprendizagem, por mais difícil que possa parecer, entendo que é uma fase e que precisamos nos reinventar”. Desta forma, cabe refletir sobre os sentimentos despertados no contexto do ensino remoto e suas possibilidades, pois muitos professores começaram a rever seus modelos de aula.

Ainda, com o ensino remoto no isolamento social, as mais variadas demandas surgiram em toda a comunidade escolar. Perante tais demandas, reitera-se a necessidade da regulamentação da Lei nº 13.935/2019, para que a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica possa contribuir com a comunidade escolar. Segundo Pereira Neto (2020, p. 59), os psicólogos escolares podem potencializar a intersectorialidade entre escola e saúde, e escola e assistência social, mediando encontros entre diferentes políticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados compreendeu-se que o cenário pandêmico e o ensino remoto foram propícios ao desgaste e adoecimento mental dos docentes. Nessa conjuntura, as adversidades enfrentadas pelos professores foram e são inúmeras,

emergindo dificuldades como o cansaço, falta de retorno dos alunos, preocupação com a aprendizagem dos estudantes, inexistência de um ambiente adequado aos trabalhos e estudos, sobrecarga, pouco tempo para o lazer, dentre outros. Assim, foi necessário, além de criatividade e resiliência, recorrer a diversas estratégias particulares para viabilizar atividades laborais na própria residência.

Evidenciou-se, também, que o cenário atípico da pandemia influenciou diretamente em todas as atividades escolares, coletivas e individuais, trazendo novos desafios à prática pedagógica, onde o trabalho, para os profissionais da educação, redobrou; ocasionando impactos variados, interferindo nas relações pessoais e profissionais dos professores, bem como em seus sentimentos, afetos e motivações. Houve docentes que tiveram um olhar mais positivo frente às adversidades do ensino remoto, conseguindo ressignificar o momento, adaptando-se às novas práticas. Acredita-se que em ambas as situações de enfrentamento caberia estimular processos reflexivos. Nesse sentido, a Psicologia pode contribuir, tanto no ensino remoto quanto no presencial. Ressalta-se, entretanto, que o cuidado em saúde mental não se restringe a controlar sintomas e ajustar os sujeitos ao “novo normal”. Outrossim, envolve reflexões profundas, acerca de diferentes aspectos da vida humana, sempre de forma contextualizada/historicizada, visando a qualidade dos processos educativos, o bem-estar e a saúde mental dos diversos atores escolares. De tal modo, práticas da Psicologia escolar/educacional seriam fundamentais para auxiliar toda a comunidade escolar.

Ademais, com esta pesquisa não restaram dúvidas de que o comprometimento dos professores vai além da jornada de trabalho,

pois preocupam-se com a aprendizagem, mas também com a situação familiar, alimentar e aspectos referentes ao momento pandêmico dos estudantes. Tais dados demonstram a humanidade das relações educacionais e o compromisso ético-social dos docentes. Porém, como visto, isso repercute na saúde mental dos professores, o que aponta para a importância do cuidado com esses profissionais, ponto que este estudo se comprometeu em demarcar.

REFERÊNCIAS

BARARI, Soubrick *et al.* **Evaluating COVID-19 public health messaging in Italy:** self-reported compliance and growing mental health concerns. Roma. 2020. Disponível em: <http://gking.harvard.edu/covid-italy>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. 70 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BATISTA, Ana Soria; CODO, Wanderley. **Saúde mental & trabalho. Leituras:** O Trabalho e o Tempo. 5ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRAIT, Lílian *et al.* A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. Itinerarius Reflectionis, **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia**, Jataí-UFG, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010.

BRASIL. Decreto-lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Seção 1, p. 8. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2020, fev. 4 [citado 2020 mar 4]; Seção Extra:1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BROOKS, Samantha *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **Lancet**, Reino Unido, mar. 2020, 14;395(10227):912-920. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 06 mai. 2023.

CONASS – Conselho Nacional dos Secretários de Saúde. **Painel Conass | COVID-19**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 06 mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466/2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ (CRP-PR). **O sofrimento psíquico das(os) trabalhadoras(es) em tempos de pandemia, 2020**. Disponível em: <https://crppr.org.br/1demaio/>. Acesso em: 06 mai. 2023.

CRAWFORD, Joseph *et al.* COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. **Journal of Applied Teaching and Learning (2020)**. Singapura, Disponível em: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>. Acesso em: 06 mai. 2023.

DANTAS, Eder Samuel Oliveira. **Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19**, Botucatu, v. 25, supl. 1, e 200203, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200203>. Acesso em: 06 mai. 2023.

DEWES, João Oswaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FERGUSON, Neil M. *et al.* **Report 9: Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID19 mortality and healthcare**. Reino Unido, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25561/77482>. Acesso em: 06 mai. 2023.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, jul. 2020.

FIOCRUZ. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações Gerais**. Fundação Oswaldo Cruz. Ministério da Saúde. 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-gerais.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023.

G1. Vacinação no Brasil: 14,44% da população tomou as doses necessárias de vacinas contra a Covid e está imunizada. **Bem-estar**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/07/11/vacinacao-no-brasil-1444percent-da-populacao-tomou-as-doses-necessarias-de-vacinas-contr-a-covid-e-esta-imunizada.ghtml>. Acesso em: 06 mai. 2023.

HEIDEMANN, Leonardo; OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros; VEIT, E. A. **Ferramentas on-line no ensino de ciências**: uma proposta com o *Google Docs*. **Física na escola**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 30-33. 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MORAIS, Luiz Armando; SOUZA, Katia Reis; SANTOS, Gideon Borges. Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da Baixada Fluminense (RJ). **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 29, jun. 2018.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on-line*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 1-35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 06 mai. 2023.

OMS. **Coronavírus disease (COVID-19) pandemic**. 2020c. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 06 mai. 2023.

OPAS/OMS Brasil. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)** - Atualizada em 17 de abril de 2020.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 06 mai. 2023.

PEREIRA NETO, Amadeu Antonio; NEGREIROS, Fauston; CARVALHO, Leilanir de Sousa. O psicólogo escolar na gestão de políticas públicas de educação no Brasil. **Perspectivas em Psicologia**, Mar der Plata, v. 17, n. 1, jun./nov., 2020, p. 51-61.

RAMOS, Lázaro Saluci *et al.* A saúde mental do aluno prejudicada pelos métodos didáticos aplicados no isolamento social: um exame bibliográfico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo, n. 59, p. e4237-e4237, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4237>. Acesso em: 06 mai. 2023.

RICHARDSON, Richardson *et al.* (orgs). **Pesquisa Social**. 3 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, São Paulo, vol. 2, 2020.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, jan. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 mai. 2023.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42n116/0103-1104-sdeb-42-116-0087.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023.



CAPÍTULO 14

SAÚDE MENTAL E ACESSO A EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Alisson Rego Silva,
Thereza Raquel Fernandes,
Anny Karoline Neves Queiroz,
Carla Silva Fiaes

1. INTRODUÇÃO

Com a pandemia de Covid-19, decretada pela OMS nos primeiros meses de 2020, ambientes fechados e com aglomeração de pessoas se tornaram possíveis focos de transmissão da doença. Escolas e faculdades foram diretamente atingidas e milhões de estudantes pelo mundo tiveram as aulas suspensas abruptamente (Unesco, 2020). Cada país buscou diferentes soluções para possibilitar um maior alcance dos alunos à aprendizagem considerando seus variados contextos. No Brasil, o ensino remoto foi um dos principais modelos utilizados, sendo vivenciado de forma diversa por alunos de escolas públicas e privadas ao redor do país.

As mudanças drásticas e repentinas promovidas pela pandemia aumentaram as chances de alunos e professores terem prejuízos significativos relativos à saúde psicológica e desenvolverem transtornos de ansiedade e depressão, além do próprio estresse (Junqueira; Castro e Cicuto, 2020). Para os alunos da 3ª série do ensino médio, as aulas no modelo remoto podem ter tido um impacto ainda maior, pois os estudantes encontravam-se na reta final da educação básica, além de estarem em fase de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), geralmente utilizado para acessar o ensino superior no nosso país. Segundo Soares e Schoen (2020), adolescentes em fase de conclusão da Educação Básica estão mais suscetíveis ao sofrimento psíquico, por conta das cobranças familiares e da autocobrança em relação ao ingresso na universidade, além disso, o último ano do ensino médio pode ser vivenciado como uma fase de luto, uma vez que é também fase de despedida da escola e de colegas de infância.

Segundo Café e Seluchinesk (2020), houve uma tendência de amplificação de dúvidas e desmotivação entre os estudantes durante a pandemia de Covid-19 em relação a períodos considerados rotineiramente normais, já que a circunstância de instabilidade impossibilita uma noção sólida acerca do futuro, principalmente aos jovens que se encontravam na 3ª série do ensino médio.

Compreendida como emergência em saúde pública, a pandemia de Covid-19 levou alguns governos estaduais a adotarem ações de amparo aos estudantes, com o objetivo de resgatar a autoestima dos mesmos no âmbito educacional e, posteriormente, no profissional. O governo da Bahia, por exemplo, através da Secretaria da Educação do Estado (SEC), publicou, a Portaria nº 985/2020, em caráter excepcional, que permitiu que os alunos concluintes do Ensino Médio de 2020 do Sistema estadual, pudessem requerer o aproveitamento de estudos a partir dos resultados obtidos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), nos exames de certificação aplicados pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), e nas atividades com características de terminalidade desenvolvidas pelas unidades escolares da rede estadual de ensino, sob coordenação da SEC.

Estas e outras políticas adotadas pelos governos visavam a atender ao fato de que muitos dos alunos concluintes do ensino médio tinham pais com empregos informais, e que diversos jovens podiam evadir da escola para contribuir com a renda familiar (Bosquerolli *et al.*, 2020). Essa problemática foi intensificada principalmente em alunos de escolas públicas, que também apresentavam maior dificuldade de adquirir equipamentos para assistir as aulas em

ambiente virtual e de manusear os recursos tecnológicos de forma adequada; além do mais, nas escolas públicas houve também uma administração menos adequada para o ensino remoto do que nas escolas privadas (BBC, 2020).

Dados da PNAD (Todos pela Educação, 2021) indicam que, embora a taxa de jovens com idade entre de 15 e 17 anos que abandonam a escola antes de completar o Ensino Médio tenha reduzido de 2019 para 2020, houve um aumento desses mesmos estudantes em etapas educacionais anteriores, ou seja, uma ampliação da retenção escolar.

Além das complicações decorrentes do Covid-19, no primeiro ano da pandemia houve também um mau gerenciamento do governo federal em relação a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, o qual foi aventado ser cancelado. Todos esses fatores geraram muito estresse e ansiedade para os vestibulandos, pois houve a incerteza sobre a utilidade de se preparar ou não para a prova. Por fim, o Enem 2020 foi adiado para o início de 2021 pelo Ministério da Educação, com mudanças no formato da prova, que passou a ser disponibilizada tanto de modo presencial, quanto digital, com o intuito de diminuir a aglomeração e propagação do Covid-19 dentro das salas (Inep, 2020). Ainda assim, muitos estudantes deixaram de fazer a prova, possivelmente com medo de contrair o vírus, outros por apresentarem sintomas da doença no dia da prova e muitos por não terem se preparado suficientemente no decorrer do ano. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 51,6% inscritos faltaram ao ENEM presencial e 68,5% não fizeram a prova digital, sendo 2020 considerado o ano com maior taxa de abstenção de toda a história do exame (Inep, 2021).

A falta de recursos tecnológicos de boa qualidade no ambiente educacional e a falta de coordenação de políticas educacionais são fatores que tendem a impactar a saúde mental. Apesar da educação remota ser um método bastante útil para reduzir a propagação do vírus, o ensino à distância promoveu dificuldades de adaptação. Segundo Appenzeller *et al.* (2020), a instabilidade das redes de Internet e o acesso compartilhado de alguns aparelhos entre os membros de uma mesma família foram algumas das complexidades enfrentadas pelos estudantes. Há, ainda, o caso de pessoas que não dominavam o uso das tecnologias da informação e o próprio processo abrupto pelo qual essa adaptação aos novos moldes educacionais foi exigida, que foram consideradas como situações desafiadoras.

De acordo com Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), o fechamento das instituições de ensino potencializa a possibilidade de consequências para a aprendizagem dos alunos a curto e longo prazo e, no intuito de evitá-las, seria importante o uso de intervenções sólidas que amenizassem os prejuízos.

Ao considerar o uso das tecnologias de informação e comunicação como estratégias de combate aos efeitos sanitários, sociais e econômicos decorrentes da pandemia, profundas desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira também se reproduziram no ambiente *on-line*, com menor proporção de uso da Internet em áreas rurais, entre indivíduos com menor renda e escolaridade, bem como entre os mais velhos (Painel Tic, 2020).

No Brasil, foi possível observar, de forma mais clara na pandemia, a existência de desigualdades sociais no acesso à Internet, bem

como em oportunidades de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Houve desigualdades no acesso à Internet de qualidade nos domicílios e nos tipos de dispositivos utilizados para acesso à rede – para a maioria dos brasileiros, o único equipamento com conexão era o telefone celular, além disso, muitos estudantes não possuíam um lugar adequado para estudar em seus lares (Café e Seluchinesk, 2020; Painel Tic, 2020).

Um dos problemas cruciais no ensino à distância foi o acesso à infraestrutura. Esse estado de vulnerabilidade costuma ser comum e intenso nas classes mais baixas, mas é também uma realidade presente em estudantes de classe média que frequentam escolas particulares, visto que muitas vezes a família possui apenas um computador para ser utilizado. Diferentes soluções tiveram que ser adotadas no mundo para possibilitar um maior alcance nos alunos em seus variados contextos. Alguns países forneceram materiais impressos com o intuito de que os alunos pudessem realizar os exercícios em casa, considerando a possível privação do acesso por computadores (Asanov; Flores; Mckenzie; Mensmann e Shculte, 2020).

Para amenizar os impactos dessas desigualdades, no Brasil, algumas escolas que possuíam computadores, emprestaram as máquinas para os estudantes com a finalidade de os mesmos usarem os aparelhos durante o período de ensino remoto; outras doaram equipamentos para melhorar a oferta tecnológica disposta nos campi e fomentar a promoção do ensino remoto, bem como a acessibilidade a este sistema; alguns municípios distribuíram acesso à Internet; enquanto outros transmitiram as aulas e atividades por meios televisivos e radiofônicos, quando não havia a possibilidade

do acesso à Internet (Ascom Reitoria/Ifsuldeminas, 2021; Cullinane e Montacute, 2020; Secretaria de Educação de São Paulo, 2022; Portal Ifba Euclides Da Cunha, 2022).

Por outro lado, segundo o Painel TIC (2020), a substituição das aulas presenciais pelas remotas foi mais facilitada para aqueles cujas instituições de ensino já forneciam o acesso remoto a recursos educacionais, ou cujos professores produziam atividades e atendimento de forma *on-line* antes da pandemia. Sendo assim, famílias com melhores condições econômicas e com maiores níveis de escolarização tiveram oportunidades diferenciadas que lhes permitiram dar continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdo de qualidade, distintivamente das famílias com condições econômicas e níveis de escolarização menores.

Apropriando-se desta temática, a presente pesquisa consiste em contribuir para o entendimento de como os alunos que estavam cursando a terceira série do ensino médio em um município do interior da Bahia vivenciaram o período de pandemia, especificamente do ponto de vista emocional, como se sentiram afetados, quais foram as expectativas para o futuro pós ensino médio a partir de uma rotina de ensino remoto, como se deu o acesso a equipamentos eletrônicos para estudar e de que forma alunos de escolas públicas e privadas divergiram nessas vivências. É possível que essas informações auxiliem na construção de políticas que possam solucionar possíveis prejuízos na aprendizagem, além da identificação de necessidades específicas de acordo com o perfil desses alunos. Os dados desta pesquisa podem ser úteis, considerando a quantidade de alunos que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio anualmente, além disso, a maior parte dos estudos científicos sobre a saúde mental

de estudantes foram realizados com discentes do ensino superior (Castioni *et al.*, 2021; Gusso et al., 2020; Rodrigues et al., 2020) ou em outros países, como na China (Yang, Tu e Dai, 2020; Yang *et al.*, 2020) e Indonésia (Ferdiansyah, 2020).

2. METODOLOGIA

Em virtude das medidas restritivas e de distanciamento social provocadas pela pandemia de Covid-19, a pesquisa foi realizada de forma *on-line*, através de um formulário digital, no qual os sujeitos da pesquisa tiveram acesso através de um link disponibilizado nas mídias digitais, e por meio de cartazes com *QR code* na frente de escolas públicas e privadas da cidade onde existia turmas de ensino médio. Também foi solicitado aos alunos que se disponibilizaram em participar da pesquisa, que divulgassem o estudo para outros alunos da 3ª série do ensino médio. Esse modo de divulgação é chamado de “amostragem por bola de neve”. Segundo Bernard (2005), esta técnica é um método de amostragem de rede útil para se investigar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas.

Participaram do estudo, 87 estudantes matriculados no último ano do ensino médio de escolas públicas e privadas de uma cidade de médio porte do interior da Bahia. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o CAAE 46650621.6.0000.5026. Os alunos menores de 18 anos precisavam receber a autorização dos pais para participar do estudo e, em seguida, concordar em participar assinando o termo de assentimento, enquanto aqueles maiores de 18 anos assinavam diretamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados ocorreu ao longo de 3 meses do ano de 2021, período caracterizado pelo início da flexibilização do retorno às aulas presenciais no Estado da Bahia. Para este fim, foi utilizado o **Google Forms**, o qual continha o formulário digital, composto por 24 questões, sendo 3 delas abertas e 21 objetivas. O formulário incluía um questionário sociodemográfico, além de questões que visavam responder aos objetivos específicos da pesquisa, como perguntas sobre a rede de ensino a qual os alunos pertenciam e dados referentes às dificuldades e à saúde mental que cada estudante da 3ª série do ensino médio enfrentou no período da pandemia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maior parte dos estudantes que respondeu à pesquisa encontra-se na faixa etária que vai dos 17 aos 19 anos (87,3%). Sendo que entre esses alunos, 38 tinham menos de 18 anos, com o mais novo tendo 16 e o mais velho 29, resultando numa média de idade de 18,1 anos ($DP=1,69$).

De acordo com os dados colhidos, 75,8% dos estudantes se identificam com o gênero feminino, enquanto 24,1% com o gênero masculino. Já em relação ao sexo biológico, 77% apontaram para o sexo feminino e 23% para o sexo masculino. No que diz respeito à orientação sexual, 79,3% indicaram ser heterossexuais, 10,3% bissexuais, 5,7% homossexuais e 4,5% outros. Estes resultados assemelham-se às proporções encontradas por Marreto, Mendes, Santos e Teixeira (2012), em municípios do Estado de São Paulo. Para os referidos autores, a identidade é uma produção discursiva que é atravessada por diferentes marcadores sociais, tais como raça/etnia, gênero, classe, escolaridade e sexualidade. Uma identidade não é

apenas marca para o sujeito, é também para toda a sociedade, ou seja, assumir uma identidade tem um caráter não só pessoal, mas também político. Sendo assim, torna-se fundamental caracterizar os participantes de um dado estudo, uma vez que a identidade destes tende a influenciar as suas respostas.

Nos dados coletados sobre etnia, raça e cor, obtivemos que 51,7% dos participantes se declararam como pardos, 28,7% como brancos e 19,5% como pretos. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizada em 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Em cada município brasileiro há uma especificidade em relação à composição étnica em função da sua formação social. A cidade do interior da Bahia, em que foi realizado o estudo, por exemplo é caracterizada por ser uma região de muitos imigrantes da região Sul do país.

Sobre a renda da família, 31% dos estudantes afirmaram que a renda era de até um salário-mínimo; 29,8% entre um e três salários-mínimos; 14,9% entre três e cinco salários-mínimos; 3,4% entre cinco e dez salários-mínimos; 6,8% acima de dez salários mínimos; e, 13% preferiram não informar. Comparando esses dados com a classificação de renda do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), podemos perceber que 75,7% dos participantes podem ser categorizados na classe D e E; 3,4% na classe C; e, 6,8 % nas classes A e B, já que não diferenciamos quem recebia mais do que 10 salários-mínimos. Acerca da quantidade de residentes em casa, 42,5% marcaram que vivem com uma 1 a 3 pessoas na mesma casa; 25,2% com 2 a 4 pessoas; e, 32,1% com 4 ou mais pessoas.

Durante a pandemia de Covid-19, o acesso à Internet e a equipamentos específicos como *notebooks* e celulares, passou a ser veículo crucial para possibilitar a continuidade do ano letivo e participação dos alunos nas aulas. Nesse sentido, dados importantes acerca de variáveis, que influenciam o contexto dos estudantes em relação aos recursos tecnológicos e acompanhamento das aulas, foram obtidos. Durante o período em que a coleta de dados foi realizada, os estudantes da rede privada, relataram ter aula predominantemente no ensino híbrido (42,9%) e no presencial (42,9%). Na rede pública estadual, por sua vez, houve uma predominância do ensino *on-line* (54,2%), seguido do presencial (22,9%) e híbrido (20,8%). Já entre os estudantes da rede pública federal, a quase totalidade dos alunos teve aula no modelo *on-line* (92%). É importante destacar que a coleta desses dados ocorreu entre os meses de julho a setembro de 2021, e que neste período, o governo estadual recomendou, através de decretos, o retorno às aulas presenciais na Bahia, impactando possivelmente nessa diversidade de respostas. Além disso, estes dados revelam a rapidez de adaptação das escolas privadas às normas exigidas para o ensino híbrido e presencial, em parte impulsionada pela competitividade no setor.

Em alguns campi da rede pública federal de ensino instalados no estado da Bahia, houve o empréstimo de equipamentos aos estudantes, tais como *tablets* e *chips* de Internet, prioritariamente àqueles que eram socioeconomicamente vulneráveis, a fim de favorecer a inclusão e possibilitar o acompanhamento das aulas no formato *on-line* (IFBA, 2021), fator que possivelmente justifica a volumosa adesão dos alunos das instituições federais ao modelo de

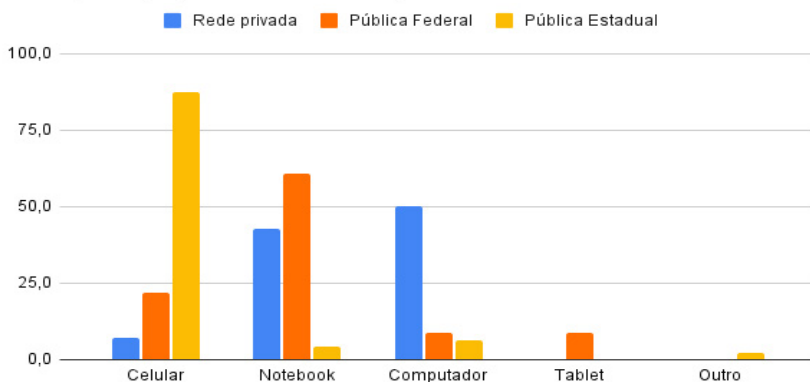
aulas à distância. Além disso, as aulas presenciais foram retomadas nesta rede apenas no ano de 2022.

De modo geral, os equipamentos mais utilizados pelos estudantes para acessar as aulas *on-line* foram celulares, seguido do *notebook* e computador de mesa, conforme pode ser visto no Gráfico 1. Quando analisados separadamente, é possível observar uma maior frequência do uso de celulares na rede pública estadual do que nas redes privada e pública federal, nas quais predominou o uso de *notebook* e computador. Vale a pena considerar que o celular é o equipamento mais acessível economicamente, porém o menos ergonômico para os estudos, devido ao tamanho da tela. No Brasil, de acordo com o levantamento obtido no ano de 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, com estudantes de 3.678 escolas espalhadas pelo país, mais de 90% dos alunos das redes públicas de ensino, tanto estaduais quanto municipais, independente da série, relataram como maior dificuldade, em relação ao ensino remoto, a falta de equipamentos adequados para o acompanhamento das aulas *on-line* (Cetic, 2021).

Em comparação com estudantes da rede pública federal, é possível identificar um padrão de uso de equipamentos diferente, com os estudantes da rede federal usando de forma mais frequente o *notebook* do que outros equipamentos. É possível que essa diferença se justifique menos pela diferença de renda dos alunos das instituições públicas do que pela política de distribuição de equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas que a instituição implementou desde que o período pandêmico começou, conforme referido anteriormente.

GRÁFICO 1 - Principal equipamento utilizado para acessar as aulas on-line de acordo com a rede de ensino. Fonte: elaborado pelos próprios autores (2022).

Principal equipamento utilizado para acessar as aulas



Fonte: Fiaes, 2022.

A Tabela 1 apresenta dados referentes à disponibilidade dos equipamentos necessários para o acompanhamento das aulas, onde é possível identificar que a maior parte dos estudantes, seja da rede privada, da rede pública federal ou da rede pública estadual tinham os equipamentos necessários para o acompanhamento das aulas disponíveis a “todo” ou “quase todo tempo”, sendo importante destacar que apenas alunos enquadrados nas redes privada e pública estadual de ensino relataram que possuíam “quase nunca” ou “nunca” o acesso aos equipamentos. Este dado reforça a importância das políticas de distribuição de equipamentos eletrônicos para a garantia do acesso às aulas *on-line* durante a pandemia.

Tabela 1: Disponibilidade de equipamentos eletrônicos para acesso às aulas.

Quando dispõe dos equipamentos?	Rede privada	Pública Federal	Pública Estadual
Nunca	0% (n=0)	0% (n=0)	2,1% (n=1)
Quase nunca	27,3% (n=3)	0% (n=0)	8,3% (n=4)
Quase sempre	9,1% (n=1)	30,4% (n=7)	29,2% (n=14)
Sempre	63,6% (n=7)	69,6% (n=16)	60,4% (n=29)
Total	100% (n=11)	100% (n=23)	100% (n=48)

Fonte: Fiaes, 2022.

Quanto ao tipo de rede de Internet utilizado para acompanhar as aulas, 12,5% dos estudantes de escolas públicas estaduais referiram usar “dados” ou “não ter Internet para acessar as aulas”, enquanto os demais estudantes relataram o uso de “rede de Internet a cabo/banda larga”. Segundo dados do CETIC (2022), o acesso à Internet domiciliar cresceu cerca de 12% na pandemia, principalmente entre usuários das classes D e E. Se por um lado, os dados da nossa pesquisa revelam que as desigualdades sociais persistem nas oportunidades *on-line*, por outro, a pesquisa da CETIC aponta para o empenho da população menos favorecida economicamente em dar condições de educação para seus filhos, apesar das dificuldades econômicas enfrentadas durante a pandemia.

Um estudo conduzido no Equador com mais de 1500 adolescentes, entre 14 e 18 anos de idade, investigou quais as principais formas de aprendizagem que os estudantes tiveram

acesso durante o período da pandemia, e encontrou que 74% deles usou algum tipo de aprendizagem *on-line*, por TV ou por rádio, e que dentre aqueles que não estiveram engajados em nenhum tipo de aprendizagem remota durante o período da pandemia, a maioria pertencia a grupos de nível socioeconômico mais pobre ou com mais problemas de saúde, o que aponta para problemas de desigualdade social (Asanov *et al.*, 2020). Segundo Macedo (2021), a necessidade da modificação da oferta de ensino promovida pela pandemia, saindo de um formato presencial e mergulhando numa alternativa *on-line*, coloca em cheque o paradoxo entre “direito” e “privilégio” ao acesso à educação, visto que, por se tratar de um país emergente, em vasta crise socioeconômica e desigualdade social, nem todas as pessoas inseridas no contexto escolar, principalmente na rede pública, detêm a possibilidade de gozar de instrumentos básicos para acessar as aulas remotas, em detrimento de estudantes que possuem melhores condições para enfrentar os desafios deste período.

Quando os três grupos foram questionados se pensaram em abandonar os estudos durante a pandemia, o menor índice esteve presente entre os estudantes da rede pública federal (25%), seguido dos estudantes de escolas privadas (33,35%) e rede pública estadual (43,85%). Dados da Pnad apontam uma tendência de queda no percentual dos jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola em comparação com anos anteriores: 4,4% no 2º trimestre de 2021; porém a defasagem idade-série aumentou nesse grupo (Todos pela Educação, 2021). Por outro lado, um relatório da OCDE (2022) mostrou que o Brasil é o 2º país no mundo com a maior quantidade de jovens, entre 18 e 24 anos, que não trabalha e nem estuda. Sendo

assim, é válido investigar quem são esses jovens, se a qualidade do ensino médio impacta nesse número e quais as consequências a longo prazo na vida dessas pessoas, bem como os impactos a longo prazo para a sociedade.

Quando os estudantes das redes estaduais e particulares foram questionados sobre a emoção mais presente nos últimos três meses, de modo geral, as emoções mais frequentes foram aquelas consideradas negativas; sendo as respostas predominantes “desânimo”, seguido de “angústia” e “inquietação”, e a maioria deles considerou que sua saúde mental pode ser considerada como “regular”. Terán (2021) encontrou, entre estudantes universitários, muitos relatos de sentimentos de preocupação, tristeza, incerteza, ansiedade, angústia e solidão, corroborando com os nossos achados.

Porém, quando as respostas são analisadas de acordo com o grupo, observamos que as emoções negativas estiveram mais presentes entre os alunos de escolas particulares e federal. De modo semelhante, Castro, Junqueira e Cicuto (2020) encontraram indicadores de sofrimento mental em um grupo de estudantes de uma escola privada de estudantes da terceira série do ensino médio na região Sul do país. É possível que o clima escolar e as altas expectativas de resultado para o ENEM, realizado ao final do ensino médio, tenham impactado mais estes grupos do que o de estudantes de escolas públicas estaduais. Vale ressaltar que a taxa de evasão dos estudantes de escolas públicas do ENEM foi recorde durante o ano de realização do presente estudo, dado que sugere que a pandemia e o ensino remoto reduziram as esperanças de continuidade dos estudos no ensino superior para este grupo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa revelam disparidades de acesso à aprendizagem remota associadas às desigualdades e carências do sistema educacional, que já estavam presentes antes da pandemia, mas que ficaram mais evidentes neste contexto. Pudemos identificar diferenças de acesso a aulas presenciais e *on-line*, no uso de equipamentos e Internet, e na saúde mental. Em relação a este último aspecto, chama atenção o impacto que a falta de organização do Ministério da Educação na condução do ENEM teve entre os alunos concluintes do ensino médio.

É válido ressaltar que este estudo possui algumas limitações, tais como o acesso aos estudantes que não tiveram conexão à Internet, já que a pesquisa foi conduzida de modo *on-line*, além disso, o engajamento em pesquisas *on-line* costuma ser mais reduzido do que em pesquisas presenciais. Sendo assim, sugerimos que pesquisas posteriores avaliem a saúde mental dos alunos após o retorno às aulas presenciais, especialmente daqueles que não conseguiram estudar durante os quase 2 anos de suspensão das aulas presenciais em razão da exclusão digital. Vale a pena também comparar os resultados do Enem antes e após a pandemia e a entrada nas universidades em função das classes sociais, dedicando especial atenção àqueles jovens oriundos de escolas públicas estaduais. Além disso, é válido o acompanhamento a longo prazo desse grupo de estudantes que realizou o ENEM durante a pandemia, pois é possível que os impactos para os estudantes terceiranistas em 2021 se estendam ao ensino superior nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

- APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio; SANTOS, Gislaine; PADILHA, Roberto; GRAÇA, Higor; BRAGANÇA, Joana. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, 44 (sup.1): e0155, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- ASANOV, Igor; FLORES, Francisco; MCKENZIE, David; MENSMANN, Mona; SHCULTE, Mathis. **Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine, World Development**, 2021, p. 1-23. Acesso em: 20 mai. 2023.
- ASCOM REITORIA/IFSULDEMINAS. **Doação de computadores e celulares** - IFSULDEMINAS. <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/ultimas-noticias-ifsuldeminas/4037-doacao-de-computadores-e-celulares>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- BOSQUEROLLI, Arthur *et al.* **Brasil e o mundo diante da Covid-19 e da crise econômica, 2020**. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-e-o-mundo-diante-da-Covid-19-e-da-crise-economica.pdf> Acesso em: 21 abr. 2021.
- CAFÉ, Laércio; SELUCHINESK, Rosane. Motivação dos alunos de 3ª série do ensino médio para prosseguir seus estudos frente às dificuldades da pandemia de Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 16, p. 198-212, 2020. Acesso em: 20 mai. 2022.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de Melo; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à Internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. 2021. Acesso em: 15 jun. 2022.

CASTRO, Carine Jardim; JUNQUEIRA, Sonia Maria Silva; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino. Ansiedade, Depressão e Estresse em tempos de pandemia: Um estudo com alunos da terceira série do Ensino Médio. **Research, Society and Development**, São Paulo, 9(10), 2020. Acesso em: 10 jun. 2022.

CETIC. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Realização de atividades on-line mantém relevância no segundo ano da pandemia, aponta pesquisa do CGI.br.** Disponível em <https://cetic.br/pt/noticia/realizacao-de-atividades-on-line-mantem-relevancia-no-segundo-ano-da-pandemia-aponta-pesquisa-do-cgi-br/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CETIC. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Uso da Internet avança em áreas rurais durante a pandemia, revela nova edição da TIC Domicílios.** Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/uso-da-Internet-avanca-em-areas-rurais-durante-a-pandemia-revela-nova-edicao-da-tic-domicilios/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FERDIANSYAH, Sandi; RIDHO, Muhammad Affan; SEMBILAN, Fiki Dwi; SEMBILAN, Fika Dwi; ZAHRO, Siti Fatimatus. On-line literature circles during the COVID-19 pandemic: Engaging undergraduate students in Indonesia. **TESOL Journal** 11: e544, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesj.544>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELO, O.; GONÇALVEZ, Valquiria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 22 mar. 2021.

IBGE (2020). **Síntese de Indicadores Sociais Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Acesso em: 25 abr. 2021.

IFBA (2021). **Empréstimo de Tablets e chips para estudantes**.

Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/euclides-da-cunha/noticias/2021-1/08/emprestimo-de-tablets-para-estudantes>.

Acesso em: 25 jan. 2022.

INEP (2022). **Enem**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

Acesso em: 12 dez. 2022.

MACEDO, Renato Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.

Acesso em: 12 nov. 2022.

OCDE. **Relatório Education at a Glance 2022**. Disponível em <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, João Batista; GOMES, Mateus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.**

pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.

Acesso em: 15 fev. 2021.

PNAD (2020).Conheça o Brasil - População. Cor ou Raça.

Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ouraca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **PORTARIA nº 985/2020**. Disponível em <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/PORTARIA-985-2020-APROVEITAMENTO-DE-ESTUDOS-3.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa. R. J.; PERES, Caio Henrique R.; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, 44 (sup.1): e0149, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-amplia-distribuicao-de-chips-para-estudantes-da-rede-estadual/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOARES, Letícia; SCHOEN, Teresa Helena. **Medidas de prevenção à Covid-19 no retorno às aulas**: Protocolos de 13 países. 2020. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.1082](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1082). Acesso em: 11 mar. 2021.

TEIXEIRA, Fernando Silva; MARRETO, Carina A. R.; MENDES, Andressa Benini; SANTOS, Elcio Nogueira. Homofobia e sexualidade em adolescentes: trajetórias sexuais, riscos e vulnerabilidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 32 (1), 16-33, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100003>. Acesso em: 22 jun. 2021.

TERÁN, María Antonieta Covarrubias. Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por covid-19. **Revista Amazônica**, Manaus, v. XVIII, n. 1, p. 250-277, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8321>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota#:~:text=Com%20isso%2C%20o%20percentual%20de,era%20de%2098%2C0%25. Acesso em: 19 mai. 2021.

YANG, Dong, TU, Chia-Ching & DAI, Xiao. The Effect of the 2019 Novel Coronavirus Pandemic on College Students in Wuhan. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, Washington, V.12, N S6-S14, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000930>. Acesso em: 25 mai. 2022.

YANG, Dong, SWEKWI, Usaporn, TU, Chia-Ching & DAI, Xiao. Psychological effects of the COVID-19 pandemic on Wuhan's high school students. Children and Youth Services

Review, Reino Unido, 119, 105634, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105634>. Acesso em: 25 mai. 2022.

UNESCO. **Educação da interrupção à recuperação**. UNESCO, 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 18 jan. 2023.



CAPÍTULO 15

VIVÊNCIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA¹⁴

Tania Helena Monteiro Andrade
Taís Fim Alberti

¹⁴ Pesquisa apoiada pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE)- UFSM 2022.

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional se propõe ao compromisso com o estudo de temas relacionados à escola, na sua dinâmica e complexidade de forma crítica e considerando o contexto social, cultural, político e econômico que se faz vigente. Isto implica em também entender a necessidade de embasamento teórico-prático em Psicologia Escolar que possibilite mediações que compreendam as necessidades deste contexto, onde a busca por soluções às questões nele presentes não expressam soluções neutras. Sendo assim, é esperado que a atuação nesse campo, assuma um compromisso teórico prático de fomentar espaços de reflexão crítica junto aos demais membros que compõem a escola (Asbahr, 2014; Dutra-Freitas; Marinho-Araújo, 2018; Marinho-Araújo; Almeida, 2014).

Para construir estes espaços pode-se fazer uso de diversos recursos, como por exemplo, a música, desenho, poemas, literatura, cinema. Por meio destas, pode-se trabalhar com os afetos e sentimentos de forma materializada e, através delas, pode-se expressar conceitos, ideias, representações. (Dutra-Freitas; Marinho-Araújo, 2018; Souza, 2016). Esses dispositivos foram importantes para manter vínculos e mobilizar afetos na pandemia.

Uma das formas de inserção em Psicologia escolar é através da extensão universitária. A extensão universitária, como um dos tripés para formação, é definida enquanto “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e pesquisa indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Fórum Nacional de Pró-Reitores [FORPROEX], 2012; Gadotti, 2017).

2. A EXTENSÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Num momento em que estava começando a efetivar políticas voltadas ao fomento das práticas extensionistas e sendo-lhe atribuída sua devida importância, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia devido à contaminação pelo vírus da Covid-19. No dia 6 de fevereiro de 2020, através da Lei nº 13.979, o governo estabeleceu as medidas para enfrentamento do coronavírus. Contudo no Brasil, a pandemia se alastrou pelo país e se agravou pela situação política que se fazia vigente, configurado pelo abandono do governo federal no que tange a tomada de providências para contenção do vírus. Deste modo as implicações do isolamento social, causado pela pandemia, reverberaram em vários âmbitos. Como consequência vários estabelecimentos tiveram que alterar seu funcionamento, o que não foi diferente nas instituições de ensino (Saviani; Galvão, 2021). Sendo assim, o ensino, a pesquisa e a extensão tiveram que se adaptar à modalidade então vigente.

“Psicologia vai Para a Escola: Articulando Saberes e Fazeres”

O projeto de extensão “Psicologia vai Para a Escola: Articulando Saberes e Fazeres”, na qual se insere o presente relato, adotou formas de atuação junto à comunidade onde desenvolve práticas extensionistas de modo que fosse possível continuar construindo relações com os membros desta, de forma segura e respeitando as normativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual se insere.

As propostas das ações de extensão voltadas à comunidade escolar tinham como intuito promover espaços de escuta e

acolhimento às demandas advindas da escola, bem como construir espaços de diálogo entre a universidade e a escola pública durante a pandemia.

A escola, onde o projeto desenvolve atividades extensionistas, é municipal localizada num bairro da periferia, com turmas do primeiro ao nono ano e turmas do EJA diurno e noturno. Como o projeto acontece na escola desde o ano de 2015, o grupo considerou que já tinha um vínculo estabelecido para seguir suas ações de forma remota.

Sendo assim, no segundo semestre de 2020, o grupo realizou atividades voltadas aos professores e professoras dessa escola de forma remota. Tais atividades eram construídas ao longo de cada encontro e os membros do grupo mediarão às discussões, que ocorriam quinzenalmente. Para que todos pudessem ter a experiência de mediar o grupo nessa nova modalidade que a pandemia nos impôs, cada semana uma dupla de extensionistas ficava responsável pela mediação. As atividades com professores e professoras foram pensadas de maneira que pudéssemos abordar a educação em tempos de pandemia. Dessa forma, foi possível compartilhar vivências e sentimentos como: as mudanças no ritmo de vida em função da pandemia; medos e apreensões em relação ao vírus; a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem; seus sentimentos em relação à docência e ao momento político que estávamos vivendo. Algumas das atividades realizadas para a abordagem de tais assuntos foram: o complemento de frases, fotos de encontros e confraternizações anteriores (presenciais); a utilização de objetos para falar de si e da profissão e a criação

de um Padlet¹⁵ onde pudéssemos compartilhar algo que nos representassem enquanto grupo. Ressaltamos que essa experiência com professores possibilitou a construção de um espaço formativo para o grupo de extensionistas se prepararem para atuar no semestre seguinte.

No ano de 2021, com a permanência da situação pandêmica cada vez mais agravada, o grupo seguiu com a escola. Contudo, neste ano as práticas extensionistas foram direcionadas aos discentes. A demanda por uma atuação voltada aos alunos partiu dos encontros realizados com os professores, acima referidos, que manifestaram uma forte preocupação e entendendo que seria uma prioridade trabalhar com esse público, pois estava ocorrendo aumento de desistências, bem como os professores manifestaram preocupações com o adoecimento mental dos estudantes na pandemia.

No entanto, a prática extensionista remota voltada a discentes era algo muito desconhecido e trouxe vários desafios para repensar essa retomada das atividades com a escola. E tendo em conta que a nossa atuação era voltada para a educação básica, em uma escola de grandes vulnerabilidades sociais, esses desafios foram agravados com o contexto pandêmico.

Segundo Saviani e Galvão (2021), para além da crise política e administrativa, a pandemia escancarou as desigualdades sociais existentes no país. Neste sentido, as implicações do isolamento social na escola pública da periferia têm vários desdobramentos, uma vez que para além do papel pedagógico, a escola também cumpre um papel social (Pedroza; Maia, 2021).

¹⁵ O **Padlet** é uma ferramenta **on-line**, onde através de mural dinâmico e interativo é possível que várias pessoas compartilhem conteúdo. (UFSCar; 2018)

Sendo assim, levando em conta que “curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica (Gadotti, 2017, p. 11) é de suma importância reafirmar a presença da Psicologia escolar junto às escolas e considerar a vivência das pessoas dentro desta conjuntura, uma vez que:

ainda que valorizemos o processo de relações presenciais para os cenários educativos, talvez se tivéssemos esperado a pandemia passar, a distância da Psicologia da escola teria regredido de tal forma que comprometeria nossas conquistas em relação à compreensão que educadores, crianças e pais têm hoje do nosso papel. (Guzzo *et al.*, 2021, p. 680)

Posto isto, o presente trabalho busca apresentar um relato de experiência de atividades de extensão que foram realizadas durante a pandemia de Covid-19, em duas turmas dos sétimos anos de uma escola municipal de ensino fundamental, no interior do Rio Grande Do Sul.

3. PROCEDIMENTOS

Para dar início aos trabalhos, num primeiro momento, realizou-se um questionário através da plataforma **Google Forms** direcionado aos professores. Visto que eles tinham mais contato com os alunos, a intenção do questionário era ter conhecimento prévio da turma. As questões eram voltadas para assuntos mais gerais como a disciplina lecionada, o tempo de aula e o número de alunos que participavam das aulas. Também foram feitas perguntas para compreender como os professores percebiam os alunos, bem como as potencialidades

e dificuldades da turma na realização ou aderência às atividades que eles propunham; questões voltadas para o entendimento da relação família-escola e, por fim, o que eles consideravam importante de ser abordado nas atividades.

No segundo momento, voltado ao planejamento das atividades, o grupo realizou atividades com duas frentes, sendo a primeira voltada para o grupo de alunos que participavam das aulas pelo **Google Meet** e a segunda voltada para os alunos que não puderam estar nos encontros pelo **Meet**.

Quanto aos alunos que não conseguiam comparecer às aulas remotas, o grupo entrou em contato por meio de carta escrita. A maneira que se encontrou para que estas chegassem até os alunos foi por intermédio da escola. A entrega das cartas era realizada nos dias que os alunos retiravam as atividades para estudar em casa, que ocorriam quinzenalmente. O objetivo era que, a partir do retorno dos alunos, o grupo começaria a construir caminhos possíveis para dar seguimento às atividades. Porém, houve retorno de apenas um aluno, dentre os 40 que contatamos, e que também não foi possível fazer um novo contato, apesar de termos escrito outra carta.

Sendo assim, o foco deste relato de experiência será sobre a primeira frente de trabalho, que abrange os alunos que participavam das aulas remotas. As atividades ocorreram entre os meses de maio a novembro de 2021, quinzenalmente, na plataforma **Google Meet**, mediante **link** disponibilizado pela escola, totalizando sete encontros. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas dos sétimos anos, com idade compreendida dos 12 aos 14 anos. No total, as turmas tinham 50 alunos. Porém, 10 alunos conseguiram assistir a

aula de forma remota. O tempo de realização das atividades era de trinta minutos, que correspondia ao período de aula desses alunos.

Para além dos encontros, os mediadores se reuniam semanalmente para pensar as atividades. Estas eram levadas para serem discutidas e repensadas no grupo maior composto por professoras orientadoras, estudantes de graduação, pós-graduação e psicólogas escolares, que atuaram na reflexão acerca da ação. Durante as atividades, os mediadores se organizavam de forma que ao longo dos encontros cada um pudesse vivenciar diretamente a mediação destes, enquanto outro ficava responsável pelo registro.

Por ser um momento de distanciamento, o grupo constatou a importância de as atividades configurarem um espaço de troca. Sendo assim, em alguns dos encontros se usou dos recursos sugeridos pelos alunos para falar do grupo de extensão e para falar de Psicologia escolar.

O 1º encontro teve como objetivo apresentar o Projeto para a turma e conhecer os alunos que participariam dos encontros e, com isso, fazer combinações sobre a estrutura das atividades. Também se fez o levantamento do que os alunos tinham interesse em conversar para pensar na construção das atividades. Neste encontro, levamos um curtograma e através das perguntas “o que eu gosto e estou conseguindo fazer” e “o que eu gosto e não estou fazendo” teve-se a intenção de conhecer como o contexto de isolamento afetou as atividades que compunham o cotidiano dos alunos.

No 2º encontro, através da pergunta “se você fosse escolher uma música/cantor que representasse você, qual/quem seria?”, o objetivo era que os alunos recordassem músicas que tinham algum

sentido para a vida deles e falassem qual sua escolha musical tinha remetido. O grupo também levou música pensada previamente para que houvesse uma troca.

O 3º encontro teve como objetivo entender que rede de afetos os alunos dispunham. Uma forma que o grupo usou para falar sobre a temática com a turma foi através de frases para complementar.

No 4º encontro o objetivo era que através da pergunta “o que eu acrescento à turma?”, os alunos pudessem perceber o espaço da turma como lugar de pertencimento, bem como o papel que cada aluno mantinha no fortalecimento dos laços com a mesma turma. Nesta atividade usamos as músicas que os alunos sugeriram nos encontros anteriores e utilizamos o Padlet. Sugerimos que cada integrante adicionasse algo sobre si, que poderia ser uma imagem, *link* de música, ou uma frase.

No 5º encontro tivemos como objetivo falar sobre o trabalho do psicólogo na escola e falar sobre a escuta.

No 6º encontro, através do poema “Ler deveria ser proibido”, objetivou-se conhecer a relação que os alunos tinham com a leitura. Este poema faz uma sátira, onde fala sobre os motivos de não ler e suas consequências. No encontro compartilhamos sobre as experiências de leitura, bem como as formas de leitura que se adaptam ao momento atual.

No 7º encontro usamos o anime “Naruto” como disparador. Através deste anime tinha-se como intenção proporcionar um espaço de escuta e acolhimento às demandas dos estudantes, bem como propiciar diálogos sobre a aprendizagem e reflexão crítica dos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de tudo é necessário pontuar que foi uma prática sem qualquer experiência prévia, no que tange a realização de práticas extensionistas com alunos no período de isolamento social. É neste sentido que o grupo de extensão decidiu fazer um levantamento, por meio de questionário para os professores, como forma de conhecer o perfil dos alunos. A devolutiva seria considerada na hora da realização das atividades.

Quanto às impressões que os professores tinham da turma percebe-se que a relação que tinham com os alunos era positiva, no sentido de os alunos serem participativos e demonstrarem interesse nas aulas. Contudo, quanto à realização das tarefas propostas, eles relatam que havia pouca aderência. Também percebiam os que necessitavam do acompanhamento deles para que as tarefas fossem realizadas.

Segundo os professores, as atividades com maior aderência foram aquelas voltadas às problemáticas concretas presentes na realidade deles. Também houve aderência a atividades mais práticas e vídeos. Quanto às atividades em que houve pouca aderência, os professores apontaram que um fator que interferiu foi a agitação dos alunos.

No que tange a percepção dos professores em relação à família, bem como a relação desta com os alunos, alguns responderam que tiveram contato. Estes demonstravam ter uma relação positiva com a família. Outros relataram que não tiveram contato com a família.

O grupo pediu sugestões de atividades para os professores. Como sugestões apareceram temáticas como a discussão sobre o

uso excessivo da Internet. Foi sugerido, também, que abordássemos o contexto da pandemia com os alunos, no sentido de compreender as inquietações frente ao referido contexto. Relacionado à temática anterior, sugeriram ainda a construção de espaço de escuta das necessidades no sentido de trabalharmos as emoções.

No que tange o decorrer das ações, readaptações foram feitas, quer por situações que diziam respeito aos alunos, quer por decisões que a escola precisou cumprir. Todavia estas decisões colocaram a nossa atuação em Psicologia escolar de frente com dilemas éticos até antes nunca enfrentados, o que estava relacionado com as aulas na modalidade remota. Uma vez que as atividades extensionistas foram desenvolvidas em espaço de aula disponibilizado pela escola, através de *e-mail* institucional, elas também seriam gravadas, assim como as aulas ministradas pelos professores também eram. Salienta-se que a gravação das aulas não era destinada à disponibilização dos alunos que não conseguiam participar do ensino remoto. Era uma solicitação institucional para acompanhamento das atividades realizadas pela escola, caso necessitasse comprovar, em outras instâncias, o trabalho realizado durante a pandemia. A questão da gravação também nos colocou em dilema quanto ao sigilo. Colocava-se em questão o sigilo que se estabeleceu nas combinações iniciais realizadas com a turma.

Pensa-se, também, que apesar de combinar o sigilo com alunos, e mesmo que não houvesse gravação, havia o desconhecimento de quem poderia estar do outro lado da tela dos alunos, uma vez que em sua maioria as câmeras encontravam-se desligadas. Como em um primeiro momento eles não quiseram abrir a câmera e mostrar o rosto, precisamos utilizar outros recursos para realizar

a escuta dos estudantes, que falaram situações delicadas, com as câmeras, desligadas. Um exemplo era que através da percepção da tonalidade da voz do aluno era possível inferir sobre emoções que eram expressas.

Como aponta Bavaresco *et al.* (2021), a compreensão de Psicologia escolar que se tinha construído sobre a educação básica era calcada em modelos presenciais de educação, até a pandemia. Com o isolamento social, mudanças precisaram ser feitas quer a nível escolar como a nível pessoal no cotidiano dos alunos. Isso ficou evidente na primeira atividade, realizada com o objetivo de conhecer os efeitos da pandemia no cotidiano dos estudantes e suas reverberações. Como resultado obteve-se que quanto ao que foi possível manter no cotidiano, apareceram atividades relacionadas à escola, como os temas; atividades mais lúdicas como desenho, animes, jogos no computador, música, brincar com os animais de estimação, e momentos com a família. Quanto ao que não foi possível manter foi mencionado sair, frequentar o espaço da escola, conhecer outras pessoas, e mencionaram sentir saudades dos amigos. Percebe-se que na falta dos amigos os alunos tentaram encontrar formas de dar conta da distância. Os recursos encontrados iam desde manter o contato *on-line*, por meio de outros aplicativos e plataformas, ou mesmo por meio da participação nas aulas. Apesar de estes recursos amenizarem em parte a ausência, elas não supriam a falta de contato físico e das interações presenciais.

Isso também foi percebido no estudo realizado por Gonçalves e Costa (2022), que teve como objetivo saber que percepções alunos do ensino fundamental tinham sobre o ensino remoto. Os alunos apontaram que a maior dificuldade enfrentada era a distância entre

os colegas e os professores. O contexto também mobilizou outras questões. Durante as atividades, pode-se perceber que apareceu na fala de alguns alunos o medo de morrer e medo de ficar sozinho. Foi algo que chamou atenção, uma vez que havia um contexto pandêmico onde a morte era algo iminente devido ao contágio. Esse contexto se encontrava com histórias de vida onde situações de luto também estavam sendo vividas. Também, levando em consideração que os pais destes alunos não estavam dentre as pessoas que trabalhavam por *home office*, pois, como mencionado anteriormente, a escola se encontrava localizada em região periférica, então a comunidade envolta desta era de baixa renda. Pode-se supor que o medo de ficar sozinho poderia estar relacionado com a iminência do risco dos pais se contagiarem e virem a óbito.

Este sentimento de solidão se sobressaiu mais ainda naquele momento de isolamento social visto que não podiam ir à escola, onde encontravam presencialmente os amigos. Sendo assim, destaca-se a importância das relações interpessoais, sobretudo no contexto de distanciamento físico. Segundo Barbosa e Facci (2018), na adolescência, a principal atividade é a comunicação por pares, onde a apropriação dos bens materiais e culturais contribui para o desenvolvimento. Havendo a ausência destas condições, elas refletiriam no desenvolvimento cognitivo do adolescente. Levando em conta que o isolamento social pode ser visto como um fenômeno que interrompeu este processo de desenvolvimento, ele deixará sequelas em diversos âmbitos na constituição dos adolescentes. Nesse sentido, a pandemia implicou em diversas perdas, materiais, simbólicas e concretas, que repercutiram no desenvolvimento e na saúde mental dos estudantes. Estas perdas provocaram sentimento

de impotência que emergiram da confluência de sofrimento coletivo e sofrimento individual (Gomes *et al.*, 2022).

Conforme Silva, Facci e Anache (2021, p.1), “no meio das adversidades decorrentes das perdas em todos os sentidos, inclusive de direitos, o luto é inevitável e não pode ser banalizado”. Dessa forma, nesse contexto, faz-se ainda mais importante que a escola promova espaços de acolhimento sobre as perdas vividas.

Partindo destas temáticas, no decorrer das atividades foram trabalhados, junto à turma, meios de se perceberem enquanto rede de afetos, no sentido de construir um lugar de pertencimento. Ainda mais no período de distanciamento, visto que eles se encontravam semanalmente, o grupo de extensão buscou proporcionar esse espaço de troca e cuidado. Neste sentido, como forma de abordar as temáticas que foram surgindo utilizou-se de recursos como a música, frases, poemas e imagens.

A música foi o recurso principal e por meio do qual os demais recursos foram complementando as atividades. A partir da música os estudantes conseguiam falar de assuntos que dificilmente seriam verbalizados de forma espontânea. Eles falaram de si, dos sonhos e da própria história de vida.

As escolhas das músicas trabalhadas variaram. Foram usadas músicas escolhidas pelo grupo de extensionistas e músicas escolhidas pelos alunos. Ambas auxiliaram no andamento das atividades e na construção de vínculos com os alunos. Salienta-se que usar as músicas e os demais recursos escolhidos pelos alunos foi uma forma de atribuir protagonismo a eles, no sentido de pensar atividades que lhes fizessem sentido. Por exemplo, na quarta atividade,

onde foi construído um mural através do Padlet, percebeu-se que houve mudanças ao adicionar à atividade (como plano de fundo) as músicas escolhidas pelos alunos na segunda atividade. Nesta atividade, os alunos colocaram, no mural, fotos de si ou com seus familiares, imagens diversas e músicas.

A princípio supusemos que a pergunta norteadora “o que eu acrescento ao grupo?”, não fora respondida. Porém, ela foi respondida. Não com palavras dirigidas aos mediadores, mas com ações e palavras dirigidas aos demais colegas. Os alunos responderam à pergunta norteadora elogiando as fotos que os colegas postavam no Padlet, cantando as músicas e permitindo serem escutados sem receio de julgamento. Destaca-se que foi nesta atividade que os alunos permitiram serem vistos pelos mediadores ao ligarem as câmeras, o que foi significativo. Então a reflexão que se faz é que a forma como os alunos encontraram para acrescentar algo ao grupo foi através da presença, dentro do que se fazia possível no contexto.

A ação extensionista entrou em casa e começou a compor o cotidiano do estudante. Assim, durante as atividades ocorriam situações engraçadas e descontraídas, como por exemplo: os alunos ligavam as câmeras e mostravam os respectivos animais de estimação. Também ocorriam situações mais complexas que eles foram sinalizando, uma vez que interferiam na participação destes nos encontros. As situações em questão eram as discussões em casa. Segundo os alunos, elas eram constantes e ocorriam enquanto aconteciam as aulas e as atividades. Estes contextos levam a enfatizar que para além do papel social da escola, ela ainda configura com um espaço de proteção, mas, também, nos faz deparar com os limites da extensão. Por mais que possamos acolher estas demandas, urge

a presença de profissionais de Psicologia nas escolas, assim como a articulação com os serviços da assistência social e da saúde. A nossa atuação, enquanto extensão, de certa forma é restrita, por mais que mantenhamos vínculo de anos com a escola.

Outra situação a ser considerada, era o acesso às tecnologias da informação e comunicação, pois alguns estudantes precisavam compartilhar os dispositivos de acesso às aulas remotas com outros familiares. Isso foi percebido em situações em que os alunos não poderiam se estender nas atividades, pois tinha familiar que assistiria aula em seguida ao término da atividade.

Autores como Scavino e Candau (2020) apontam que dentro do contexto da pandemia um aspecto chamou atenção sobretudo nas escolas públicas, onde:

...os inúmeros esforços que têm sido realizados, muitos de maneira improvisada, por redes públicas de ensino e escolas para desenvolver o “ensino remoto emergencial”, no período em que as atividades educacionais presenciais foram suspensas em razão da pandemia, as desigualdades de acesso às tecnologias de comunicação e informação, especialmente as mídias digitais ficaram evidentes. (Idem, 2020, p. 125)

Fica evidente, também, que, apesar do caráter emergencial do ensino remoto “não há como transformar a casa em escola, que as condições concretas de seus alunos precisam ser consideradas [...]” (Bavaresco *et al.*, 2021, p. 598).

Durante as atividades houve mudanças na forma de acesso à turma, onde, por exemplo, o grupo de extensionistas precisou

criar *e-mail* institucional da prefeitura para que fosse possível continuar aos encontros. No princípio, isto gerou desencontros e adiamento das atividades, pois não tínhamos conhecimento da necessidade de termos um *e-mail* institucional viabilizado pela secretaria de educação do município, sendo que essa mudança ocorreu no período de recesso das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias. Percebeu-se, também, a necessidade de criar mais um espaço para os encontros, pois surgiram questões que precisavam de maior atenção e mais tempo para dialogar. Por exemplo: temas que tocavam em como os alunos se sentiam, quer em relação à pandemia ou mesmo em situações que foram potencializadas com o contexto e que acabavam mobilizando os demais colegas. Em um tempo de 30 minutos seria muito complexo de manejar. Dessa forma, o grupo viabilizou mais um horário em que não aconteciam aulas remotas e que os alunos conseguissem acessar. No início houve adesão de parte considerável dos alunos. Porém, o número de participantes reduziu com a retomada das aulas presenciais.

Enquanto as aulas já se encaminhavam para o final do ano letivo de 2021, o Estado do Rio Grande do Sul, por meio de decreto nº 56172, estabelece prioridade quanto à volta das atividades presenciais, bem como “o ensino presencial obrigatório na educação básica” (Art. 3º). Destaca-se que, neste período, a vacinação estava sendo ampliada, porém, a faixa etária dos alunos não havia sido contemplada. A partir desta normativa, a maioria dos alunos voltou às aulas presenciais. Os que não voltaram se encontravam em outro município. Isso tem efeito nas atividades, uma vez que reduziu significativamente o número de participantes.

Saviani e Galvão (2021, p. 38) apontam que a disseminação da “ideia de que o oposto ao ensino remoto seria à volta ao presencial não configurava uma falta de opção, mas sim uma escolha política”. Mais especificamente, na falta de investimento em políticas públicas voltadas a oferecer as condições básicas para que todos os alunos pudessem ter acesso ao ensino remoto, uma vez que as populações das camadas populares foram as mais afetadas. Sendo assim, a opção por meios virtuais de educação tirou o aluno do centro do processo de aprendizagem (Bavaresco *et al.*, 2021; Saviani; Galvão, 2021).

Neste sentido, faz-se necessário investigar quais foram as repercussões na aprendizagem, bem como, propor atividades estruturadas com a intencionalidade de sanar as lacunas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato abordou as atividades que foram realizadas com turmas de sétimos anos, que participaram de encontros realizados de forma remota. Durante as atividades pode-se perceber que surgiram temas como a falta dos amigos e a preferência pelo retorno das aulas. Também, pode-se perceber que o espaço das aulas era um meio para se encontrarem com os colegas e falarem entre si. Apesar de todo o contexto, que confrontou com situações que fizeram com que repensássemos a atuação em Psicologia escolar, foi possível construir vínculo com os alunos e com a escola.

Nota-se que o uso das diversas expressões artísticas propostas ao longo das atividades, principalmente aquelas escolhidas pelos próprios alunos, auxiliou com que eles tivessem protagonismo na

participação da construção de atividades que fizessem sentido. Com isto, salienta-se que a arte nas suas diversas manifestações é um importante recurso para mediar o trabalho do psicólogo escolar e criar espaços para instigar a imaginação. A imaginação é “fonte e produtora de liberdade, sendo por meio dela que se projeta o futuro tendo como base o passado” (Souza, 2016, p. 87)

Desse modo era, e ainda é, de extrema importância imaginar um futuro, enquanto a realidade, naquele momento, mostrava-se cotidianamente repleta de incertezas, negacionismo e sucateamento da educação pública. Neste cenário concluiu-se enfatizando a luta pela implantação da Lei 13935/19, que promulga a presença de profissionais da Psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flavia da Silva. Notas sobre o ensino da Psicologia Escolar em uma concepção crítica. **Psicologia Ensino e Formação**, Brasília. v.5, n. 1, p. 20-31. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2022.

BAVARESCO, M.R.C.; SOUZA, M.R.P. DE; AMARAL, T.P. DO. Cenas da Escola em casa e cenas da casa na pandemia de Covid-19: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. **Onde está a Psicologia Escolar no meio da Pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 597-623. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/psicologia-escolar>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13935, de 11 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília. 12 de Dez. 2019, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília. 7 Fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm#view. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília. 18 Mar. 2020, p. 39. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DUTRA-FREITAS, Rosimeire Afons; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações Metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. *In*: SOUZA, V. L. T. *et al.*

Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas/SP: Alínea, 2018. p. 35–64.

FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação

Superior Públicas Brasileiras. **Plano Nacional De Extensão**

Universitária. Política Nacional de Extensão Universitária. 2012.

Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GOMES, Claudia *et al.* Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 39, 22 abr. 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/estpsi/a/7kDhvdD8D9ypky5CxPNqBwk/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2022.

GONÇALVES, Geovana Inácio; COSTA, Renata Luiza. Ensino remoto no período da pandemia de Covid-19: **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 24–41, 24 maio 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/61374>. Acesso: 24 mai. 2022.

GUZZO, Raquel de Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; MEZZALIRA, Adinete Souza da Costa. Desafios para o cotidiano do Psicólogo dentro da Escola: a questão de método. *In*: DAZZANI, Maria Virginia; SOUZA, Vera Lucia Trevizan. **Psicologia Escolar Crítica:** teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas/SP: Alínea, 2016. p. 21-36.

GUZZO, Raquel de Souza Lobo *et al.* Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. *In:* NEGREIROS, F.; FERREIRA, Breno de O. (orgs.) **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 654. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/psicologia-escolar>. Acesso em: 04 mai. 2022.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy.; ALMEIDA, Sandra. **Psicologia Escolar:** construção e consolidação da Identidade Profissional. 4 ed. Campinas/SP: Alínea, 2014.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; MAIA, Camila Moura Fé. Atuação de Psicólogas Escolares em contexto de Pandemia: Análise de Práticas Profissionais. *In:* NEGREIROS, F.; FERREIRA, Breno de O. (orgs.): **Onde está a Psicologia Escolar no Meio da Pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 91-117. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/psicologia-escolar>. Acesso em: 03 mai. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **DECRETO Nº 56.171, DE 29 DE OUTUBRO DE 2021.** Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=628317>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, nº 67, Jan. 2021. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

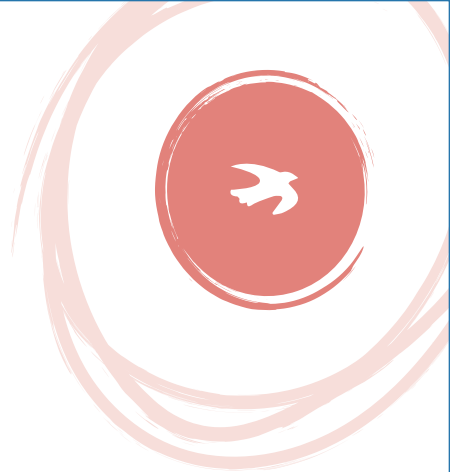
SCAVINO, Suzana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia.

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121–132, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, Silvia Maria Cintra; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra. EDITORIAL - Psicologia Escolar, Implementação da Lei nº 13935/19 e enfrentamentos à pandemia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 001, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572021000100101&tlng=pt. Acesso: 21 jul. 2022

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes para atuação do Psicólogo Escolar. In: DAZZANI, Maria Virginia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. (orgs.) **Psicologia Escolar Crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas/SP: Alínea, 2016. p. 77-92.

UFSCar. Secretaria Geral de Educação a Distância. **Tutorial padlet**: criando murais. INOVAEH, 2018. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.



CAPÍTULO 16

REFLEXÕES SOBRE A ESCUTA E O PROTAGONISMO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Maria Fernanda Soledade Hennemann
Cristiane Burin
Fabiani Ortiz Portella

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre as intervenções realizadas com jovens do Ensino Médio durante a pandemia. Foram inúmeras experiências vivenciadas de forma significativa, apesar da limitação da presença física.

Inicialmente, tivemos um primeiro desafio: como manter os jovens, em pleno momento de transformações e de transições, conectados com a vida e as aprendizagens? Em um segundo momento, como estabelecer conexões em momento tão traumático, de confinamento, justamente quando eles precisavam conviver de forma presencial com seus iguais?

A escuta, canal sempre aberto para acolher sentimentos e percepções, agora estava em modalidade **on-line**. As observações que nós, profissionais, tínhamos de outros espaços da escola para além da sala de aula, como pátio, transporte escolar, banheiros e cantina, estavam limitadas por uma câmera de computador e/ou celular.

No início do ano de 2020, estávamos organizadas para começar o ano letivo presencial e, de súbito, fomos convocadas a ficar em casa. Àquela altura, no início da pandemia, estávamos todas propensas a crer que o isolamento duraria por apenas algumas semanas, o que não se confirmou: a crise sanitária se prolongou até muito recentemente.

Por força da Covid-19 e do confinamento, os jovens começaram a questionar como aconteceriam as eleições de representantes

de turma, as eleições do grêmio estudantil, os debates e todos os demais projetos que eles estavam esperando para participar. Naquela ocasião, foi decisivo reunir várias equipes da escola, sempre de forma *on-line*, buscando organizar o que fosse possível no ambiente virtual. E, com um passo de cada vez, articulamos projetos consonantes a esse protagonismo dos jovens.

O trabalho foi intenso, pois, “para estar na mesma página”, como eles e elas diziam, exigiu algum tempo. Algumas intervenções tiveram que ser ressignificadas, adaptadas, ou mesmo extintas, pois ainda mantínhamos o desejo de que tudo que era factível anteriormente, na forma presencial, também seria realizável de forma remota.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS INCERTOS

Estávamos vivenciando o que Enguita (2004) discute sobre a educação em tempos incertos, ou seja, havia convivência diária com as incertezas e as adaptações ao processo de ensino, além das preocupações em acompanhar os jovens nos ciclos de vida deles, o que exige readaptações e transformações a cada instante.

Segundo Corso e Corso (2018, p. 9): “A juventude sempre existiu, óbvio, mas na modalidade em que a denominamos e compreendemos hoje – adolescência – é um produto do século XX. Portanto, em termos históricos, trata-se de uma novidade que segue se desdobrando.”

A escuta e o estabelecimento de espaços *on-line* para conversar, seja através de rodas de conversa, assembleias ou encontros com

pequenos grupos de estudantes, foram cruciais para alinhar ideias, verificar possibilidades e traçar sentidos para alguns projetos que os jovens e as equipes não desejavam abrir mão. Aquele espaço virtual começava a se tornar um lugar do possível. Para Cyrulnik (2006, p. 23):

[...] o sentido se constrói em nós com o que está antes de nós e depois de nós, com a história e a imaginação, a origem e a descendência. Mas, se nossa cultura ou as circunstâncias não dispõe, à nossa volta, alguns laços afetivos para nos comover e constituir lembranças, então a privação de afetos e a perda de sentido farão de nós homens-instantes. Saberemos gozar rápido, mas, diante de uma situação desgraça, estaremos privados dos principais fatores de resiliência.

Foi na busca de sentidos que os encontros e os desencontros promoveram laços, constituíram lembranças e criaram rotas novas. Assim, constatamos que a necessidade dos jovens de permanecerem conectados se tornava constante, uma vez que o encontro deixa marcas, altera projetos e desvia rotas, pois há uma influência recíproca (Cyrulnik, 2013).

Houve a necessidade da escola se reinventar e pensar novas formas de intervir para continuar próxima dos jovens. Aí reside uma das aprendizagens significativas da pandemia: a capacidade criativa e coletiva de pensar arranjos diferentes para nosso ofício. A escola já realizava reuniões semanais por turma, chamadas de tutoria. Esses encontros contavam com a presença de estudantes e de tutores e tutoras, professores e professoras, representando momentos decisivos para o acompanhamento dos grupos. As

temáticas debatidas eram variadas, mas o fio condutor era comum: a pandemia, as mortes, os processos de luto, os medos e as incertezas. Observava-se a presença de alguns jovens que, por vezes, tinham dificuldades para frequentar as aulas, pois convivíamos com as telas dos computadores fechadas e abertas ao mesmo tempo.

Entre as narrativas que reverberavam no grupo, surgiam frases interessantes, tais como: *“Tô com saudade absurda do colégio!”*, *“A quarentena matou a resenha!”*, *“Essa coisa de casa e colégio, não dá!”*, *“Tá tudo misturado, é um mesmeramento!”*. Essas narrativas indicavam a importância do papel do professor enquanto mediador dos processos de aprendizagem, do ambiente escolar e da aprendizagem compartilhada com os colegas; não raro, ouvia-se que havia saudade até das “tretas”.

Os jovens sempre tiveram dilemas: sobre quem são, como serão suas escolhas, as mudanças no corpo, os lutos do desenvolvimento, quem gostará deles e de quem eles gostarão, entre muitas outras reflexões. Durante o período de confinamento, essas reflexões pulsavam a todo instante, acrescidas do medo real de perdas possíveis e morte.

Além da tutoria, os jovens de uma das turmas da terceira série do Ensino Médio também solicitaram encontros quinzenais, sempre de forma remota, para conversar, pois alguns deles haviam perdido familiares. Cada encontro surpreendia: não havia inscrição prévia, e eles chegavam no horário combinado.

Nessas ocasiões, falávamos sobre a vida, a crise humanitária do planeta, as dificuldades para organizar o sono e os jogos eletrônicos preferidos. Conversávamos, ainda, sobre alternativas do que

fazer em casa para buscar outros sentidos mais inspiradores para promover esperança durante esse período.

É curioso notar que alguns jovens, embora faltassem às aulas, não se furtavam de comparecer a esses encontros. Sentiam-se à vontade para conversar e também para informar os outros colegas sobre as tarefas que precisavam ser realizadas.

2. A ESCUTA DOS JOVENS

Compartilhamos aqui uma mensagem que estava no celular de uma psicóloga da nossa equipe, ainda no primeiro semestre do ano de 2020. A mensagem foi escrita por um jovem estudante do segundo ano do Ensino Médio e dizia: ***“Não sei o que fazer! Tu podes me dar uma luz?”***. Ela nos intrigou, e nos questionamos sobre que tipo de ajuda ele pedia. Por fim, conversando com o estudante, descobrimos que ele estava perdido e incomodado com os atrasos dele nas tarefas escolares. E qual era a luz solicitada? Tratava-se de apoio, de espaço de conversa e de acolhimento para ajudá-lo a falar com os professores, para entregar os trabalhos, enfim, para se organizar.

Assim, combinamos conversas e traçamos planos de trabalho. Além disso, perguntamos ao jovem se poderíamos falar com os pais dele, na busca de apoio em casa, e ele aceitou prontamente. Ressaltamos que ele tinha um histórico de bom aproveitamento escolar. O estudante conseguiu prosseguir com os estudos de forma satisfatória, aceitando a ajuda fornecida pela escola e pela família.

Inúmeras mensagens como essa chegavam durante o dia, ou à noite, ou em finais de semana, para o serviço de orientação

educacional e Psicologia, para professores e professoras e, também, para as pessoas que estavam envolvidas com os processos de aprendizagens dos jovens.

Havia uma rede que se estabelecia para tentar promover boas conexões em prol da saúde mental da comunidade escolar. Para isso, foram organizados encontros com alguns profissionais que compartilharam vivências, assim como foram realizadas rodas de conversa para acolher a comunidade e integrar as percepções sobre o desenvolvimento dos jovens. Ortega (2021, s.p.) argumenta que:

o ensino médio é um momento de expectativa e transformação. É uma etapa conhecida como o período em que o estudo fica puxado, em que não se pode ser nem tão criança nem tão adulto, e em que é preciso pensar no futuro, afinal, ele está logo ali. É também um tempo de mudanças: da voz, do cabelo, do corpo, do comportamento, dos amigos, das ideias. Tudo muda muito rápido nessa fase, e isso é esperado. Mas, e se não só os adolescentes, mas o mundo começasse a mudar assim, de uma hora para outra, tão rápido que não dê tempo de acompanhar? Isso não era esperado.

Ortega (2021, s.p.) conversou com os jovens e registrou algumas falas:

“Tem sido bem, porque o que parece para mim é que estamos em uma pausa, que nem as que se vê em filmes e séries quando acontece um hiato”, conta Gabriela Simon, estudante do 3.º ano do ensino médio.” [...] “Parecia que a gente ia parar e voltar do

ponto onde estava só que o tempo foi passando, e não só na escola como em todos os outros aspectos da minha vida; eu vi que não ia ser como era antes. Eu demorei muito para me dar conta disso e absorver.” [...] “A gente não viu as pessoas darem estirão porque a gente perdeu esse ano. Eu não sei como meus colegas estão. Isso é bem angustiante. Não sei se as pessoas estão crescidas. Eu só sei de mim.” [...] “Me deixa muito orgulhosa perceber como consegui lidar com a minha ansiedade. No começo era difícil, mas hoje eu consigo fazer coisas que não conseguia. Acho que eu, Isabela, não conseguiria falar aqui [na entrevista] há um ano. Ontem, por exemplo, tive que apresentar um projeto para o Grêmio Estudantil do colégio na frente de cento e poucas pessoas.” [...] Se Vitor fosse definir esse período em algumas palavras, ele diria que foi um tempo de resiliência, decepção e, ao mesmo tempo, de mudança. “Eu me frustrei muito, me desencontrei. Passei por questões de autoestima, de achar que eu era bom e não era. Tive que me desencontrar e encontrar de novo. E essa pessoa que encontrei depois é muito diferente.”

Esses relatos descrevem percepções profundas, nos quais os jovens e as jovens buscavam lidar com os próprios sentimentos para sobreviver e seguir em frente. São várias as mudanças ao mesmo tempo, como também apontam Earl, Hargreaves e Ryan (2001) ao falar sobre três transições que perpassam a adolescência: a fase inicial da adolescência, a mudança da sociedade e a mudança dos programas educacionais, como a implementação do Novo Ensino Médio. Os jovens sentiam essas mudanças dentro de suas casas, isolados fisicamente e conectados através dos computadores.

Nosso compromisso era de estar com os jovens e auxiliá-los a estarem conectados consigo mesmos, com o mundo e com as aprendizagens. Tarefa complexa, exigindo um trabalho interdisciplinar constante, a fim de pensar quais eram os melhores caminhos para serem trilhados.

3. PROTAGONISMO JUVENIL EM MOVIMENTO

O que importava era estar em movimento, sair do lugar, ainda que dentro de nossas casas. Importava discutir um filme, ampliar os questionamentos sobre diversos temas, tais como feminismo negro, pobreza menstrual, depressão, relacionamento com a família e organização de estudos.

De modo paralelo às reuniões de tutoria e aos encontros com os grupos de jovens, outras intervenções relevantes para a comunidade escolar e para o protagonismo juvenil surgiram: escolhas de representantes de turma, apresentação de plataformas eleitorais, eleições do grêmio estudantil, assembleias, rodas de conversa, reuniões para pensar o que era ou não era possível em cerimônias de formatura para as terceiras séries do Ensino Médio, tudo por conta das medidas de isolamento frente à Covid-19 e, ainda, a discussão sobre o Novo Ensino Médio. Foi um período de crescimento mútuo, de inúmeros desafios e de questionamentos.

Aos poucos, o espaço virtual começou a ser ocupado, ampliado e redimensionado, o que nos fez pensar no desejo de ocupar virtualmente a escola, de reivindicar esse local virtual de conhecimento e de relações compartilhadas. Não obstante, havia alguns estudantes que precisavam ser resgatados, chamados, e, para isso, vários recursos eram utilizados, tais como chamadas de

vídeo, apresentação de animais de estimação e reconhecimento das peças da casa. Nessa dimensão virtual, chegamos mesmo a almoçar com algumas famílias, tomamos chimarrão com outras, conhecemos jardins e também residências muito precárias, cuidadosamente abertas para o estabelecimento de vínculos.

Groppa (2021) faz uma reflexão sobre as temáticas que atravessam as juventudes, sobre os movimentos democráticos durante as ocupações realizadas pelos estudantes entre 2015 e 2016 e sobre a importância da escola como espaço democrático. Portanto, quando o espaço virtual começou a ser ocupado, verificamos também alguns movimentos em relação ao protagonismo juvenil, com a discussão das práticas e do Novo Ensino Médio. Segundo Pereira (2012, s.p.):

discutir a juventude na contemporaneidade levamos a tomar duas precauções importantes: entender que a noção de juventude é uma construção social e cultural e, além disso, bastante diversificada; e compreender que a noção de juventude não pode ser definida isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais. Nesse sentido, pensar a ideia de juventude é pensar sobre condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento religioso. E, o principal, contextualizá-la historicamente, como integrante de uma geração específica que se relaciona com outras gerações. Por isso, como já tem sido bastante reiterado pelos especialistas, não é possível falar no jovem atual, mas nos diferentes modos de vivenciar a juventude na contemporaneidade.

Trabalhávamos a autonomia dos grupos, as expressões de ideias e a responsabilidade compartilhada em decidir as próximas ações. Sobre a autonomia, Freire (1996) descreve a importância em

respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando. A autonomia é vista como um processo do vir a ser, centrada em vivências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, ou seja, em experiências respeitosas da liberdade.

Assim, todos os processos de eleição do grêmio estudantil e escolha de representantes de estudantes foram feitos de forma remota, bem como a divulgação das chapas e as rodadas de perguntas e dúvidas com a comunidade escolar. Posteriormente, a votação, a divulgação dos resultados e as cerimônias de posse foram realizadas, de modo que, em plena pandemia, cada turma votou nos representantes, os quais formaram juntos um grande conselho de alunos. Naquele contexto, todas as representações estudantis desempenhavam um papel social importante, quer fosse para pensar, quer fosse para planejar e desenvolver ações para a comunidade escolar. Temas como o feminismo negro, a pobreza menstrual e muitas ações solidárias foram desenvolvidas envolvendo, inclusive, a comunidade na qual a escola estava inserida.

Realizávamos semanalmente, de forma *on-line*, as reuniões com os estudantes que compunham o grêmio estudantil. A pauta da reunião era sempre extensa e os jovens buscavam alternativas para mobilizar as turmas em campanhas que priorizassem a cultura e as atividades plásticas. Foram apresentados à comunidade escolar um concurso de fotografia, uma coletânea de receitas para culinária e concursos literários.

Tratava-se de lidar com a busca de esperança e com frustrações a todo instante. As cerimônias de formatura foram suspensas, os dias temáticos no ambiente virtual não se concretizaram como

momentos de integração, e o processo de orientação profissional para as terceiras séries do Ensino Médio aconteceram de forma totalmente adaptada. Os encontros ocorreram em pequenos grupos montados pelos próprios jovens durante o período da tarde.

Para Dunker e Thebas (2021, p. 81), “na atitude preliminar de escuta, vale a regra da reciprocidade, se você quer confiança, confie; se você quer autoridade, atribua autoridade; se você quer proximidade, ofereça proximidade”. Portanto, essa proximidade foi construída como caminho, trilhado artesanalmente, um caminho para o presente, para o fortalecimento de vínculos, para uma educação que é para o agora, como afirma Rodrigues (2013).

4. A IMPORTÂNCIA DO GRUPO PRESENCIAL

Quando o retorno à escola começou a ser programado, os grupos se organizaram por afinidades e uma proposta de ensino presencial e a distância foi construída. Após um ano e meio, os jovens estavam em grupos novamente, de forma presencial, realizando a interação entre pares. Aliatti e Genovese (1993) destacam a importância dos grupos e de um lugar para os jovens expressarem seus conflitos. Nesse sentido, surgiu a necessidade de um trabalho com as terceiras séries do Ensino Médio. O objetivo dessa nova dinâmica era proporcionar um espaço para acolher as narrativas deles e planejar o ano seguinte. Para tanto, foram realizados dois encontros com cada turma.

No primeiro encontro houve um momento individual, no qual os estudantes registraram percepções, como se percebiam naquele

FIGURA 2 – Caixa de Afetos Para o Mundo

Fonte: Acervo das autoras (2021).

O fechamento do trabalho foi realizado pela equipe composta pela psicóloga e pelo professor tutor, os quais, através da exploração de uma caixa contendo diversos objetos (Figura 2), conversaram sobre as narrativas dos estudantes. O objetivo era mostrar, através de objetos, alguns aspectos da vida que eles não poderiam esquecer. Uma caixa de música demonstrava o ritmo que precisamos ter em alguns momentos, assim como um elástico lembrava a necessidade de flexibilidade para enfrentar as situações da vida. As chaves mostravam que podemos abrir diferentes portas. A bicicleta significava um passeio ao sol, sentindo as emoções do dia. A lupa revelava que, às vezes, é necessário olhar melhor os fatos e levar em conta diferentes perspectivas. O urso, símbolo da infância, estava ali para marcar a importância das lembranças de criança. As sementes de flores eram para plantar e havia a sugestão de passear, pelo menos uma vez, de Kombi, reforçando que, em dias mais difíceis, precisamos vislumbrar a existência de outras perspectivas e encaminhamentos para nossas dificuldades. O último objeto era um coração, que marcava os afetos e dava significado a tudo o que tínhamos vivenciado juntos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será sempre um desafio constante escutar e acompanhar o protagonismo das juventudes, buscando entender questionamentos e as demandas incessantes acerca de identidade, conflitos e conquistas. O relato dessas intervenções no período da pandemia traduz os tensionamentos, na forma de vicissitudes e possibilidades, vivenciados nas intervenções realizadas pela Psicologia escolar com os jovens e as equipes de trabalho.

Ao retomar o pedido de ajuda daquele estudante ao qual fizemos referência antes e que havia solicitado uma luz, pensamos em Veríssimo (2005, p. 65), ao mencionar: “[...] numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos”.

Nosso escritor continua: “Sim, segurar a lâmpada a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto” (Veríssimo, 2005, p. 65).

Permanece o desafio e o convite incessante para que, através de múltiplos caminhos, não desistamos de auxiliar a juventude nos momentos de escuridão e medo vivenciados por eles tantas vezes.

REFERÊNCIAS

- ALIATII, I.; GENOVESE, A. Grupoterapia na Adolescência. In: GRANÃ, Roberto B. (org.). **Técnica psicoterápica na adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 395-406.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. **Adolescência em cartaz**: filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- CYRULNIK, Boris. **Corra, a vida te chama**: memórias. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- CYRULNIK, Boris. **Falar de amor à beira do abismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUNKER, Christian; TEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 2021.

EARL, Lorna; HARGREAVES, Andy; RYAN, Jim. **Educação para mudança:** recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

GROPPO, L. A. O Ensino Médio carece da construção da sua identidade. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-medio-carece-da-construcao-da-sua-identidade-afirma-o-pesquisador-luis-antonio-grosso/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

ORTEGA, A. Estudantes do ensino médio contam como é estar na adolescência em meio a pandemia. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/estudantes-do-ensino-medio-contam-como-e-estar-na-adolescencia-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

PEREIRA, A. B. Juventude, Juventudes. **Teoria e Debate**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2012/04/12/juventude-juventudes/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

RODRIGUES, David. **Equidade e educação inclusiva.** Porto: Profedições, 2013.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de clarineta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



CAPÍTULO 17

EXPRESSÕES DO DESENHO-ESTÓRIA NO CONTEXTO DA ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

Eliana Costa Prates

1. INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido com a proposta da Orientação à Queixa Escolar nos apresenta uma série de desafios pela diversidade de atravessamentos, demandas e bastidores envolvidos. Além da queixa, todo o campo da educação tem nos exigido cada vez mais atenção, dedicação, estudo, reflexão, reformulação de conceitos, ações e políticas. Adverte-nos sobre um processo, muitas vezes, propulsor de sofrimento para alunos, familiares e educadores. Dentre outras consequências, constantemente, capaz de gerar o insucesso, a evasão e o abandono dos estudos, no desencontro de objetivos primordiais da educação.

Neste contexto, deparamos ainda com a mercantilização, a medicalização, a patologização e os inúmeros métodos de avaliação que perpassam tais vivências. Fatores que podem corroborar para um cenário ainda mais nocivo e preocupante. Em contrapartida, de forma desproporcional, discute-se sobre intervenções possíveis, críticas, efetivas e construtivas para fortalecer a comunidade escolar e sua proposta.

Este artigo traz um recorte da atuação do psicólogo escolar e educacional no Núcleo de Apoio Psicopedagógico Infantojuvenil (NAPPI Justinópolis)- Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão das Neves/MG. Os alunos são encaminhados ao serviço pela rede de ensino do município com queixas relacionadas ao processo de escolarização.

2. O TRABALHO DESENVOLVIDO

O atendimento no NAPPI é realizado de forma inter e multidisciplinar pela equipe (assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos/ psicopedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais). Além do suporte institucional que o NAPPI busca desenvolver de acordo com a realidade e demanda apresentada pelas escolas (projetos, rodas de conversas, dentre outras ações coletivas construídas com cada instituição), são realizados acolhimentos, triagem, orientações, atendimentos, articulação com a rede, encaminhamentos etc.

Na Psicologia, a finalidade dos primeiros encontros é acolher, escutar as diferentes versões da queixa escolar, apresentar a proposta do serviço, esclarecer dúvidas/ orientações, entre outros. Um convite subjacente perpassa desde o começo da intervenção, oferecendo lugar para uma postura ativa, reflexiva, crítica e corresponsável de todos os atores envolvidos no desenrolar do processo. Tal intervenção contrapõe qualquer perspectiva de vitimização ou culpabilização do aluno acerca das queixas e do percurso de escolarização. Busca acolher e identificar possíveis contribuições, demandas, entraves, possibilidades de conduta e de intervenção, na perspectiva da rede: *aluno-escola-família*. Através da escuta, busca-se catalisar elementos que compõe a queixa, ofertar estímulos, promover diálogos, movimentos e ações na perspectiva individual e coletiva.

A proposta da Psicologia escolar neste caso, tem sido desenvolvida de acordo com a orientação à queixa escolar (OQE)¹⁶. A criação do desenho e a sua respectiva história tem se mostrado valiosos neste contexto, através do Procedimento do Desenho-Estória proposto por Trinca (1972). Além de permitir uma expressão livre do aluno com conteúdo subjetivo que o mobiliza de alguma forma (desde o tema livre, ou aspectos da sua relação com a escola, com a família e consigo próprio), conforme nos apresenta o referido autor, traz a possibilidade de produção de uma história elaborada sem as amarras atreladas às dificuldades com a escrita, por exemplo. Assim, o aluno faz o desenho, nomeia e constrói uma história oralmente, registrada apenas pelo técnico.

O desenho-estória foi elaborado por Trinca em 1972, na Universidade de São Paulo. Utilizado em diferentes áreas e pesquisas da Psicologia, não se constitui como teste psicológico, mas um instrumento de acesso ao sujeito e a uma produção livre que pode complementar o processo de avaliação. No segundo semestre de 2020, após uma primeira etapa intensa da pandemia, período de discussão sobre o retorno das aulas presenciais, teve início o uso do procedimento do desenho-estória com os alunos acompanhados no serviço.

Claro que o contexto da pandemia vivido por toda a sociedade, as inseguranças e preocupações do retorno presencial, foram

¹⁶ Desde o ano de 2010, trabalho como psicóloga concursada da Prefeitura de Ribeirão das Neves/ MG, com lotação no NAPPI/ Secretaria de Educação. No ano de 2019, tive a oportunidade de conhecer a proposta da Orientação à Queixa Escolar (OQE) e a possibilidade do uso do procedimento do Desenho- Estória com o tema escola, através da participação como voluntária no Projeto de Extensão da OQE na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a professora Dra. Deborah Rosária Barbosa.

refletidos nas histórias. Surgiram temas relacionados a mortes, doenças, fantasmas, escolas ‘mal-assombradas’, pessoas que desapareciam, entre outros. Destaca-se também a percepção sobre a forte representação de elementos corriqueiros da escola e diferentes sentimentos associados pelos alunos. Experiências subjetivas que nem sempre fazem alusão à aquisição da leitura e da escrita, à primeira vista, mas, mostram-se relevantes também para tal processo. Compõem todo o cenário da vida escolar e permeiam o seu desenvolvimento. Especialmente, destaca-se sobre um sentimento de solidão verbalizado pelos estudantes durante o procedimento, relacionado ao processo de escolarização, emerge em diferentes falas e de diferentes modos¹⁷, conforme podemos constatar nos textos a seguir elaborados por estudantes:

Uma fantasminha camarada (Desenho estória: tema escola)

“Ha alguns meses atrás, numa escola distante da cidade, havia uma sala de aula assombrada. Estavam no meio de uma pandemia, as carteiras estavam vazias, não havia nem aluno, nem professor. Os materiais estavam lá, mas o quadro estava em branco. Enquanto todos os alunos estavam em casa e a professora também. Do nada, apareceu um A no quadro e um boneco enforcado. Ninguém sabia, mas um espírito bonzinho estava lá para ajudar os alunos a não voltarem para a escola. Era um espírito bonzinho, queria que eles ficassem felizes dentro de casa. Não queria que eles sofressem mais, ninguém

¹⁷ Os alunos autorizaram a publicação de suas histórias no artigo, bem como a exposição de suas produções no serviço (NAPPI Justinópolis). O objetivo seria compartilhar o olhar e a mensagem que apresentam sobre as suas vivências com outros alunos, familiares, educadores e sociedade em geral, contribuindo para a desconstrução de rótulos e julgamentos comuns no cotidiano escolar.

quer ficar na escola copiando até às cinco e meia da tarde, com os castigos e sem educação física.

E aí, todos ficaram felizes com a fantasminha que ajudou eles a ficarem em casa por prazo indeterminado. Aprendiam só na rua e no telefone, sabiam ler e escrever, com certeza, estavam felizes. J.V.S.T. (outubro/21)

A escola mal-assombrada (Desenho estória: tema escola)

“Há muito tempo, havia uma escola que era assustadora. O diretor ia na escola toda noite. Um dia, ele foi lá e nunca mais voltou, desapareceu. A escola ficava assombrada por causa da alma do diretor, várias pessoas iam lá e nunca mais voltavam (...)

(...). Os alunos viraram caçadores de fantasmas, mais ou menos corajosos. Os professores que davam aula, sumiram. As famílias não foram ajudar. Os alunos tiravam coragem do próprio corpo para enfrentar a situação. Eles enfrentavam o próprio medo.”

T.C.S. (novembro/22)

Como é a vida de um jovem? (Desenho-estória: tema escola)

A vida de um jovem é ruim e boa ao mesmo tempo. É muito cansativo. Porque o jovem fica estudando, estudando, chega em casa só pra ver um filme. Não dorme. Chega na sala cansado e se abaixa a cabeça para descansar um pouco, você dorme. Já chega um menino e bate na sua cabeça. Já fica nervoso, mistura raiva com choro. Às vezes no recreio fica solitário. Tenta falar com outras pessoas, mas elas não te escutam. Fica sem saber pra onde que vai, e vai para a quadra e fica sentado até o sinal bater. Aí, você pede ao menino para jogar bola. Um faz bullying e o outro te aceita no time para jogar bola. Você joga, mas fica com medo de errar o passe, a bola. Medo do outro xingar, de dizer que você é ruim. Quando

o sinal bate, ele vai embora, aí dorme e a mesma coisa no outro dia, vai para a escola. Mas, ele fica estudando até conseguir realizar o seu sonho porque nada vai conseguir parar ele. Mesmo os meninos xingando, fazendo bullying, não vai desistir, vai focar nos seus sonhos porque acredita que podem ser realizados.”

K. F de S. (junho/ 22)

Minha Vida (Desenho-estória: Tema Eu)

Era uma vez um menino que gostava muito de estudar. Ele tinha muitos estudos para fazer, não conseguia terminar na sala de aula. Ele tem muita dificuldade para aprender e não conseguia prestar atenção na aula. Os professores falavam rápido e o pessoal ficava gritando. Não deixam o professor ensinar para quem precisa. O professor fala só uma vez, ele deveria ensinar para quem quer aprender. Mas, o aluno conseguiu dar o seu melhor, conseguia prestar atenção e fazer as atividades se esforçando muito. Ele está vivo até os dias de hoje e continua dando o seu melhor (...). Enfrentou muitas lutas.”

D. V. P. da S. (junho/22)

A diferença (Desenho-estória: tema eu)

“Um dia, um jovem de 15 anos chamado J. que gosta de bicicleta e de jogar bola, chegou no NAPPI. Quando chegou, acreditava que não adiantava tentar, pois não ia melhorar na escola. Não dá pra ver, mas às vezes, dá pra sentir a diferença.

Hoje, consigo participar de algumas aulas, vejo que fez diferença e consegui mudar o meu ponto de vista sobre a minha própria capacidade para aprender. Hoje, após sete meses, pude ver que teve diferença na minha vontade de fazer as coisas relacionadas à escola. E daqui pra frente pode melhorar ainda mais.” J.V.S.T. (maio/22)

Cada história revela nuances dos olhares dos alunos, sua escrita permite a expressão de vivências singulares nas entrelinhas. Outras relatam sobre a quadra, o recreio, o refeitório, o corredor, o sinal, o muro da escola, diferentes simbolismos associados à expressão de sentimentos e subjetividades em jogo que sinalizam importantes reflexões para os profissionais da área da educação, familiares e gestores, sobretudo, ao psicólogo escolar, pois este enfatiza sobre a importância de um olhar, um cuidado que fomente a humanização, as relações e o acolhimento nestes espaços. Aspectos que marcam e circunscrevem todo o desenvolvimento, a formação, o ensino e a aprendizagem, como nos mostra as produções das crianças e dos adolescentes, com o tema escola.

Outra história: **o santo sinal**, ainda não foi concluída nos encontros com o aluno. Conta sobre um menino que se sentia “*invisível*” nos corredores da escola, sobre a angústia, a apreensão e o alívio associados ao soar da sirene do sinal, marcando o final da aula. Ao abordar sobre como era se sentir desta forma na escola, responde: “*Ah, estou acostumado, minha vida lá foi assim.*” (sic). Nuances apenas, um singelo sinal.... Mas, que podem nos levar a reflexões importantes sobre tantos atravessamentos em cena neste universo. As histórias escritas pelas crianças e adolescentes destacam sobre a importância do papel da família, da gestão, dos educadores, de toda a comunidade escolar sobre contingências de olhares, de processos de subjetivação, intransponíveis mesmo quando o objetivo maior é inscrito pela educação e o seu arquiteto pedagógico.

Após a construção do desenho e produção da história, entramos em outra etapa do acompanhamento às queixas escolares, que nos

permite estar junto com o aluno diante da linguagem, das palavras, da leitura e da escrita. Podemos lançar mão de recursos tecnológicos, contando com equipamentos que exercem atração no lugar de objetos comumente aversivos da escrita nos tradicionais materiais escolares. Além disso, com a sua própria subjetividade dando linha para uma costura, entre o reconhecimento da linguagem e de si próprio diante de tais processos.

Assim, ao digitar sua história, dentre a gama de possibilidades apresentadas por ferramentas tecnológicas, destaca-se alguns elementos essenciais: o *tablet* (com *design*, tamanho e potência que despertam a atenção dos alunos), que permite deslocar da cena os '*assustadores*' lápis, papel e borracha. Frequentemente, os estudantes demonstram uma repulsa diante de tais objetos, verbalizam uma imediata negativa, ou expressam suspiros, afundam o corpo na cadeira etc. Em seus relatos, chegam associados ao sofrimento de inúmeras tentativas anteriores, ao medo, a perspectiva imediata do fracasso, a falsa crença de não ser capaz, dentre outras rotulações que enfrentou ao longo de sua trajetória.

Contrapondo a esta cena, apresenta-se a tela, o poder digitar, se corrigir, deletar... Sem marcas de borrachas que mancham, marcam e amassam o papel, como se desafiassem a sua capacidade para lidar com a frustração e incorporasse as profecias de fracasso, muitas vezes, anunciadas erroneamente ao longo do seu percurso escolar. Enquanto as letras mostram-se no teclado como apoio, soma-se o prazer, a atração e todo o poder de sedução de tais recursos exercidos fortemente na atualidade. Principalmente, com os jovens, imersos e *enamorados* com diferentes aspectos da vida virtual de um modo que tanto nos preocupa. No entanto, a

interface com a linguagem tecnológica consegue também despertar ou movimentar de alguma forma o desejo de conseguir, o desejo de aprender, novamente, diante da leitura e da escrita.

Nesta etapa, utiliza-se apenas um aplicativo de texto como o *Word*, por apresentar exatamente o que precisamos - **as palavras**, o ato de escrever. É possível aumentar o tamanho ou deixar o *Caps Lock* ligado, para facilitar o reconhecimento das letras em caixa alta. É enfatizado para o aluno sobre o objetivo primordial da atividade que infere a experiência em si, conhecer as letras no teclado e os comandos possíveis. Escutar o som, pensar, reconhecer e digitar ao seu modo, tempo e ritmo, cada palavra. Percebe-se que a confiança do aluno em não se sentir avaliado é fundamental para o desenvolvimento deste processo. Ela viabiliza que o temor, os fantasmas e as teorias de fracasso possam abrir espaço para o empoderamento, a **(re)**descoberta de sua capacidade e outra possibilidade de relação com as letras e a escrita.

A escuta das versões da queixa escolar é essencial desde os primeiros contatos com o aluno, a escola e a família, conforme nos apresenta Beatriz de Paula e Souza (2009). Considerando as particularidades de cada caso, elementos de avaliação serão parte deste processo, qualificando encaminhamentos para a Saúde, por exemplo, quando necessário. No entanto, a confiança do aluno de que não se trata de avaliar neste momento, comporta espaço para sobressair a oportunidade de intervir, de desconstruir rótulos, de estimular e acompanhar.

O psicólogo escolar acompanha sua produção quase que, como metáfora, num caminho semelhante ao processo do **'acompanhante**

terapêutico'. Obviamente, divergente da terapia e da clínica. Mas, na ponte do escolar, do diálogo desta trama, do aprendizado, do ser, da dúvida, da linguagem etc. ele incentiva, estimula, esclarece sobre sons e letras, sempre que necessário e acionado pelo aluno. Um acompanhamento que se faz a cada passo, sinalizado pelo sujeito, de forma que permita sua apresentação, sua autonomia. Ainda mais do que o aprender, persiste atento ao sujeito e ao seu despertar diante da linguagem escrita. Desta forma, a atuação do psicólogo escolar se difere da pedagógica quando usa o recurso da escrita durante o atendimento. O foco não diverge das questões escolares, mas, se propõe numa perspectiva desprendida do enquadre tradicional do ensino, na medida em que se distancia do lugar de saber, de mestria e se coloca ao lado do estudante, conforme Paulo Freire (1968) nos convida a praticar.

Nesta perspectiva, para o trabalho da Psicologia com o procedimento do Desenho-Estória (Trinca, 1972) no contexto da OQE, desenvolvido no NAPPI com as crianças e adolescentes do município, não se trata de clinicar ou ensinar, apresentar conhecimentos *a priori*. Mas, de acompanhar o aluno, testemunhar processos e o reconhecimento de sua própria capacidade, permitindo a desconstrução de barreiras que se apresentaram ao longo de sua história. Um testemunho que ocorre diante da capacidade do sujeito em conhecer as palavras e se apropriar da linguagem.

O objetivo não é alcançar a produção escrita de um texto e avaliar o seu desempenho. Delineia, sobretudo, o ato de encorajar uma expressão livre sobre o tema da escola através do desenho, sua produção e reconhecimento ao seu tempo. Incentivar o deslocamento deste lugar aterrorizador do lápis, papel e crenças comumente associadas, abrindo espaço para outra narrativa.

De forma secundária, conforme a demanda, a etapa escolar e particularidades de cada aluno, abordar sobre o som, a ortografia correspondente etc. São enfatizadas a abertura para uma expressão livre de sua escrita e a possibilidade de pedir ajuda a qualquer instante que desejar. A cada pergunta do aluno, ao hesitar sobre a escrita de alguma palavra, procura-se antes uma pronúncia que destaque os sons para que possa identificar e perceber que a dúvida não significa desconhecimento. Podemos incrementar o estímulo ao exercício de pensar, por exemplo, com a citação de palavras similares que sejam familiares (como o seu nome, por exemplo), além de poder explorar e brincar com rimas possíveis. Opta-se por soletrar ou recorrer a alguma ilustração (letras e imagens), somente se não reconhecer o som, como outra oportunidade de estímulo, recursos etc.

Conforme nos apresenta Souza (2009), em tais momentos, a atuação do psicólogo não se configura como a de um professor, mas como um **adulto letrado** que está ao lado. As intervenções incidem não apenas em relação ao aspecto pedagógico da atividade. O olhar e o cuidado se voltam, especialmente, para a relação da criança com o processo da leitura e da escrita. A cada abordagem, busca-se fomentar a autonomia, o seu empoderamento diante da linguagem, além de estimular a identificação e associação de sons e letras, por exemplo. Na medida em que consegue, descobre ou reconhece cada parte, consegue também perceber sua capacidade e ampliar sua visão sobre possibilidades.

O uso do recurso tecnológico para escrever sua história parece fomentar o poderoso motor que se apresenta ao encontrar prazer na atividade. O estudante consegue identificar as letras na tela,

pode ler a palavra que digitou com maior visibilidade, o que facilita a autocorreção, que é incentivado a fazer após o término. Diferente de tentar ler a sua letra no papel (muitas vezes, em desenvolvimento) ele pode tentar perceber as trocas ou correções necessárias. Assim, a sua expressão livre, somada à percepção sobre a sua capacidade diante da tela e da construção do seu texto, abre para a possibilidade do empoderamento e do desenrolar da aquisição da leitura e da escrita.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões produzidas no procedimento do Desenho-Estória (Trinca, 1972) permite a apresentação da perspectiva do estudante, preciosas nuances dos seus olhares acerca do que vivem e do que pensam sobre a vida escolar. Para tanto, exige a ressalva de nos dispor diante do aluno sem julgamentos ou intenções avaliativas que tanto perturbam os estudantes, principalmente, quando possuem um histórico marcado pelo insucesso acadêmico. O uso do procedimento, somado a escuta e a interlocução com a rede que compõe o cenário da queixa escolar no contexto da OQE, oportunizam a construção de intervenções efetivas em interface com todos os atores envolvidos.

Ademais, ao acrescentar os recursos e a linguagem tecnológica para digitar sua história, diversas possibilidades se apresentam na tríade: aluno, sua produção livre (recurso do simbólico, do imaginário) e o tablet - as letras que se apresentam no teclado na função de traduzir sua construção, a expressão do seu enredo permeado por afeto e subjetividades. Inscreve outra oportunidade de transitar com o estudante entre as palavras, a leitura e a

escrita, o exercício de ver, pensar e concluir. Percorrer entre o que se apresenta como sujeito, através do conteúdo nuclear de sua produção, conforme apresentado por Trinca (1972). Mas, além disso, entre a sua relação com a linguagem, o processo de escolarização, a percepção e o reconhecimento de sua própria capacidade, o atinar de tantos significados e significantes entre sujeito, letras e sons, escola, quadra, corredores, o sinal, o refeitório, a aprendizagem... Ao revelar suas expressões, traz a possibilidade da descoberta, do reconhecimento da própria capacidade e, de modo subjacente, do empoderamento diante de todo o processo.

Na proposta deste trabalho, permitimos que nos ensinem, nos mostrem e apresentem a sua visão sobre o que perpassa no seu processo de escolarização. As produções dos alunos apontam para reflexões relevantes, tanto sobre o aspecto individual como coletivo neste universo. Assim, conectados ao olhar do próprio aprendiz, podem-se abrir chances reais de contribuir para melhorias e transposição de muitos desafios enfrentados hoje no âmbito da Educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

SOUZA, Beatriz de Paula. (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

TRINCA, Walter. Apresentação do Procedimento de Desenhos-Estórias. *In*: TRINCA, Walter (org.). **Formas compreensivas de investigação psicológica**: procedimento de desenhos-estórias e procedimento de Família com estórias. São Paulo: Vetor, 2013, p. 11-30.

TRINCA, Walter (org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias**: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões. São Paulo: Vetor, 2013.



CAPÍTULO 18

LITERATURA, CINEMA E ADOLESCÊNCIA: INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Rayra Santos de Souza
Gabrieli Nieman Mello

1. INTRODUÇÃO

O homem é construído pela História e constituído pelas relações sociais, assim como o processo de educação é baseado em parte pelas relações sociais e as construções históricas. Neste sentido, a socialização é parte significativa na formação de um indivíduo, uma vez que o Art. 2º da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]) estabelece que a educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como objetivo não somente o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho, mas, também, o seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Contudo, a interação humana e a criação de vínculos sociais no ambiente escolar foram afetadas pela interrupção das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19, necessitando que as escolas criassem estratégias para acolher e fortalecer alunos e alunas nas atividades escolares, fundamentais para o seu desenvolvimento e bem-estar por meio de uma abordagem intersetorial entre áreas diversas áreas, como educação e saúde, no retorno às aulas presenciais (UNICEF, 2020).

Aprovada em 2019, a Lei n. 13.935/2019 insere serviços de Psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica em uma perspectiva multiprofissional (Brasil, 2019). Frente a isso, Bussinger e colaboradores (2020) apontam o cenário de retrocessos políticos e sociais que coincidiram com aprovação desta lei, como retrocessos nos direitos sexuais e reprodutivos, e questionam “como situar um fazer psicológico de fato comprometido com uma perspectiva ética, política e crítica?” (Bussinger *et al.*, 2020, p. 147). Tendo em vista a atualidade e a complexidade da questão

levantada, uma possível resposta pode ser encontrada nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica quando são descritas as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) neste contexto. De acordo com o documento, as ações da(o) psicóloga(o) devem se pautar na disponibilização de um saber específico da Psicologia para as questões educacionais, envolvendo o fortalecimento de uma gestão educacional democrática e formas efetivas de acompanhamento do processo de escolarização, além de estar fundamentado no entendimento da dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem (CFP, 2019).

Meira, Bulhões e Asbahr (2021) sintetizaram as principais linhas de ação para uma atuação crítica da Psicologia escolar considerando o contexto histórico brasileiro, incluindo alternativas para contribuir e colaborar com os diversos atores do espaço escolar, como estudantes, professores, gestores e servidores não docentes. No que se refere a atuação junto aos estudantes, as autoras descrevem que algumas das possíveis linhas de ação dizem respeito ao desenvolvimento de projetos que atendam os interesses dos alunos e a “construção de relações sociais que propiciem a formação de vínculos que garantam o máximo desenvolvimento possível das possibilidades humanas de todos os envolvidos” (Meira; Bulhões; Aabahr, 2021, p. 145). Assim, é importante que a(o) profissional inserida(o) em contextos educativos desenvolva grupos de trabalhos com os estudantes que promovam discussões sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana, reflexões coletivas sobre barreiras presentes no cotidiano escolar e suas formas de enfrentamento, bem como outras temáticas que circunscrevem o espaço escolar (CFP, 2019).

No contexto atual, marcado pela pandemia de Covid-19, o desenvolvimento de grupos de trabalho com adolescentes torna-se ainda mais necessário. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a interrupção das aulas presenciais e o isolamento social em decorrência da pandemia significam um risco para a qualidade de vida e as possibilidades futuras de jovens e adolescentes (UNICEF, 2020). A adolescência, reconhecida como uma fase do desenvolvimento humano, é uma construção social e um fato recente na história (Papalia; Feldman, 2013). No Brasil, o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente delimita a adolescência como o período compreendido entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990). Segundo Papalia e Feldman (2013), a adolescência proporciona oportunidades tanto para o crescimento físico, quanto para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, autonomia, autoestima e intimidade e na medida em que os adolescentes amadurecem, eles passam a lidar com necessidades e emoções conflitantes. Frente a isso, Pereira, Galvão e Araújo (2021) desenvolveram um projeto de intervenção para promover saúde mental durante a pandemia, por meio de encontros virtuais com alunos do ensino médio de escolas públicas. Nos resultados do estudo foi observado engajamento expressivo dos alunos contemplados pela ação, o que demonstra a necessidade de que as escolas desenvolvam ações que promovam saúde mental, acolhimento e empoderamento para seus estudantes, bem como utilizem estratégias de ensino aprendizagem pautadas em uma visão crítica, reflexiva e humanizada (Pereira; Galvão; Araújo, 2021).

Diante disso, a criação de um espaço para promover o diálogo e a reflexão entre os adolescentes por meio da arte e do incentivo

à leitura se configura como uma estratégia para que a escola “atue no processo de humanização, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade” (CFP, 2019, p. 43). O gênero cinematográfico tem a capacidade de constituir o mundo, as relações e a sociedade de forma poética através de suas filmagens e edições. Como elencado por Moscariello (1985, p.7), esse gênero é “uma grande matriz moderna da cultura”, como sendo o ponto de origem que pode gerar no indivíduo que o assiste à sua maneira uma vastidão incalculável de interpretações. Já Souza, Gibim e Gomes (2016) apontam que a leitura também é um dos mediadores centrais no processo de humanização do sujeito, contudo a leitura tem sido utilizada no cotidiano escolar como o cumprimento de uma obrigação que trará benefício no futuro (ex.: utilização no vestibular), havendo pouca estimulação para “às experiências de leitura que se relacionem com a realidade presente do leitor, que respeite sua relação individual com o livro e que a incentive para além dos paradigmas escolares” (Souza; Gibim; Gomes, 2016, p. 155). Neste contexto não são proporcionadas condições para que o estudante estabeleça finalidades para suas ações que permitam não só a compreensão da atividade, mas motivem e mobilizem o estudante afetiva e cognitivamente (Pasqualini, 2016).

Através do uso da leitura, como uma atividade cuidadosamente planejada pelos educadores, seria possível promover para os estudantes o desenvolvimento de capacidades, como atenção, pensamento, memória e/ou linguagem, bem como a criação de um espaço de troca e diálogo entre os adolescentes pode mobilizar funções psíquicas que constituem sua zona de desenvolvimento próximo (Pasqualini, 2016). Para tanto, psicólogos(as) escolares

juntos aos educadores podem contribuir com “os processos de aproximação entre sujeitos e o conhecimento acumulado historicamente, potencializando a formação de leitores” (Souza; Gibim; Gomes, 2016, p. 162).

Marx (2003), citado brevemente por Barroco e Superti (2014), traz consigo a ideia de que a arte está relacionada às características humanas.

...só por meio dos objetos culturais, no caso também a arte, é que o homem tem seus sentidos plenamente desenvolvidos (...) a arte afirma elevadas características humanas, possibilitando não apenas a humanização dos cinco sentidos biológicos, mas, contando com eles, possibilita o desenvolvimento dos sentimentos (Marx, 2003 *apud* Barroco; Superti, 2014, p. 27).

Isso reforça a importância da arte ser uma das bases formadoras na educação, pois é um meio de desenvolvimento macro (sociedade) e micro (indivíduo), sendo que estes não existem separadamente e, portanto, por meio da arte, é possível que um influencie o outro, visto que “a arte é o social entre nós (...) ela tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência em comum” (Prestes, 2010 *apud* Barroco; Superti, 2014, p. 28), “é por esse duplo e contínuo processo que o homem se humaniza, transformando-se subjetivamente” (Leontiev, 2004 *apud* Barroco; Superti, 2014, p. 25).

Tendo em vista essa aproximação com a literatura e a sétima arte, as tecnologias digitais também podem ser utilizadas em contexto

escolar como instrumentos mediadores da aprendizagem de jovens (Costa; Duqueviz; Pedroza, 2015). Em um projeto de extensão com alunos do ensino médio, Caldas *et al.* (2021) demonstraram que a utilização de redes sociais é uma ferramenta eficaz para estabelecer uma relação de proximidade com os adolescentes, o que, por sua vez, contribui com o sucesso da intervenção. No que se refere a leitura, usuários da rede social *TikTok*¹⁸, conhecidos como *booktokers*¹⁹, têm popularizado conteúdos sobre livros (Inhaquite, 2021). Embora não tenham sido encontrados estudos acadêmicos brasileiros sobre este tema, a influência da indicação de livros dos influenciadores digitais para os leitores passou a ser considerada 5ª edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, sendo que 2% dos entrevistados foram influenciados dessa forma na escolha de um livro (Instituto Pró-Livro, 2020).

Filmes e séries também são parte do cotidiano de jovens, que muitas vezes veem a possibilidade de representação nas obras cinematográficas, o que ajuda na construção da identidade e o desenvolvimento de uma aprendizagem de maneira mais lúdica. Diante disso, a disponibilização de um espaço, entre os adolescentes, que promova o acolhimento e a possibilidade de diálogo e reflexão por meio de um filme como disparador permite que o psicólogo escolar e a instituição atuem “no processo de humanização, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade” (CFP, 2019, p. 43).

18 Rede social para compartilhamento de vídeos curtos.

19 Influenciadores digitais da rede social TikTok, que compartilham conteúdos relacionados à leitura e literatura.

Em face do exposto, os projetos “Sociedade dos Booktokers” e “Clube do Crítico” propõem contribuir com a construção de relações sociais que propiciem a formação de vínculos entre os(as) alunos(as), promovendo reflexões críticas acerca da adolescência e das potencialidades do(as) jovens estudantes por meio da leitura, da análise e interpretação de filmes e principalmente do diálogo em um espaço acolhedor e moderado por profissionais da área da Psicologia.

2. PROCEDIMENTOS

Os projetos “Sociedade dos Booktokers” e “Clube do Crítico” foram construídos considerando que os desafios da retomada do ensino presencial nas escolas requerem uma abordagem multiprofissional para acolher e fortalecer os estudantes, visando tanto a promoção de acolhimento e interação entre os adolescentes, quanto o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a leitura e a reflexão crítica. Para tanto, os projetos são desenvolvidos como atividades extracurriculares no contraturno escolar de uma escola privada na Zona Sul de São Paulo. Os dois projetos serão desenvolvidos até o fim de 2022, porém o presente artigo faz um recorte dos produtos e resultados parciais que foram desenvolvidos no primeiro semestre do ano letivo. A seguir a metodologia empregada em cada uma das atividades será detalhada.

A Sociedade dos Booktokers: adolescência, psicologia e literatura

O projeto de intervenção é realizado com estudantes do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental como atividade extracurricular. A intervenção é desenvolvida no formato de clube do livro durante o contraturno escolar com cerca de duas horas de duração por encontro, sendo que a participação no grupo ocorre de maneira eletiva contando com cerca de 15 a 20 participantes em cada encontro. Embora o convite para esta atividade tenha sido direcionado para todos os alunos de oitavo e nono ano, somente meninas estão participando do grupo. No primeiro semestre de 2022, foram desenvolvidos cinco encontros do clube do livro, sendo um deles em uma livraria de rua, nos quais temáticas que circunscrevem a adolescência e o desenvolvimento humano foram discutidas a partir da leitura prévia de um conto infantojuvenil. Os contos utilizados nas atividades são retirados dos livros *De repente adolescente*, uma antologia composta por dez contos sobre a adolescência escritos por autoras brasileiras de destaque na literatura para o público adolescente.

Os encontros do clube do livro são organizados da seguinte forma: a psicóloga mediadora cumprimenta o grupo propõe as alunas que apresentem de forma resumida os contos lidos previamente, permitindo que as jovens que tiverem dúvidas quanto à história possam fazer perguntas; a psicóloga mediadora propõe uma reflexão com base na opinião das estudantes, perguntando sobre o que acharam do texto e das histórias, observando principalmente se há algum tipo de identificação com o que foi lido. Em seguida, é proposta uma atividade disparadora relacionada ao principal tema do conto e o grupo dialoga sobre o conto e a atividade. Em alguns

encontros, a atividade é encerrada com o desenvolvimento de um vídeo curto, no formato do *TikTok*, sobre o conto discutido. Durante todo o encontro, a psicóloga mediadora incentiva e favorece a participação e a troca entre as alunas. Para tanto, as atividades disparadoras são exercícios curtos que promovem a reflexão sobre o conto.

A Tabela 1 apresenta os contos escolhidos e os principais temas abordados no primeiro semestre do ano letivo.

TABELA 1. Cronograma do Projeto “Sociedade dos Booktokers”.

Mês	Tema	Contos
Fevereiro	Apresentação e Dinâmica com frases de livros famosos	
Março	Adolescência e amadurecimento	A última suspeita Menina Moça
Abril	Relações familiares	Eu estou aqui Casa Nova
Maio	Política e protagonismo estudantil	A revolta dos salgados
Junho	Futuro e Projeto de Vida	A maior artista de Maranguape
Julho	Férias	

Fonte: Autoria própria.

O Clube do Crítico: Cinema e psicologia escolar e educacional

O projeto de intervenção é realizado com os alunos dos três anos do ensino médio como atividade extracurricular. Os encontros

da intervenção ocorrem uma vez por mês, no contraturno escolar, sempre com uma sessão de cinema dentro da escola, seguida da discussão do tema do filme. A participação no grupo é eletiva e os alunos podem se inscrever previamente para as sessões do filme ou somente para o debate. Em média, os encontros contam com a participação de alunos de ambos os sexos. No primeiro semestre de 2022, foram desenvolvidos cinco encontros mensais, nos quais os filmes selecionados foram sempre produções brasileiras e com temáticas que falam sobre adolescência, política e desenvolvimento humano. Os longas apresentados para os alunos foram: *Que Horas Ela Volta?*; *O Filme da Minha Vida*; *Medida Provisória*; e *Estômago*. Os filmes narram histórias brasileiras que abordam temas como crescimento e amadurecimento (*coming-of-age*), relações familiares, sexualidade e política com uma linguagem adequada e de fácil entendimento para o público adolescente. Abaixo, a Tabela 2 apresenta os filmes escolhidos e os principais temas abordados no primeiro semestre do ano letivo.

TABELA 2. Cronograma do Projeto “Clube do Crítico”.

Mês	Tema	Filme
Fevereiro	Apresentação	
Março	Educação e política	Que horas ela volta?
Abril	Relações familiares	O filme da minha vida.
Maiο	Racismo e Política	Medida Provisória
Junho	Desigualdade social e Sexualidade	Estômago
Julho	Férias	

Fonte: Autoria própria

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual momento, após quase dois anos de incertezas, fez com que instituições educacionais precisassem revisar seu papel na formação de crianças e jovens. Além disso, é clara a necessidade de “interdisciplinaridade” e trabalho multisetorial na educação, a fim de garantir uma formação que vá além dos conteúdos previstos no processo de aprendizagem e que valorizem a formação completa de indivíduo capaz de refletir e atuar na sociedade de forma ativa. Diante disso, o presente relato de experiência buscou contribuir com formação integral e o fortalecimento das relações sociais entre jovens a partir da criação de espaços de acolhimento, a fim de contribuir com o trabalho pedagógico e fortalecer o trabalho do psicólogo escolar no ambiente educacional. Como resultados parciais dos projetos “Sociedade dos Booktokers” e “Clube do Crítico” tem sido possível observar que houve melhora na integração entre os alunos da escola que participam destas atividades, bem observa-se que os projetos estão contribuindo com o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos críticos.

Frente ao exposto, conclui-se que a aprovação da Lei n. 13.935 e sua posterior regulamentação pelos estados e municípios brasileiros, ao possibilitar a entrada de psicólogos(as) na rede pública de educação, oportuniza o desenvolvimento de inúmeras possibilidades de atuação que contribuam para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem (CFP, 2020). Ao mesmo tempo que essa importante vitória deve ser comemorada, é necessário refletir sobre os desafios que circunscrevem a realidade escolar e a intervenção do(a) psicólogo(a) (CFP, 2019), como é o caso da reabertura das escolas após o extenso período de ensino remoto.

Neste sentido, a compreensão dos benefícios de um clube do livro ou filme se dá numa perspectiva freireana, na qual entende-se que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1977, p. 44). Portanto, propõe-se que seja superada uma visão passiva de aprendizagem, em favor de uma reflexão ativa, crítica e compartilhada, indo de encontro ao compromisso da Psicologia escolar com a luta por uma escola democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiana. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v.26, n.1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BUSSINGER, Rebeca Valadão; SILVA, Roberta Scaramuss; ARAÚJO, Rosene Castro Mota; SANTOS, Valéria Sousa. Psicologia, gêneros e sexualidades na escola. Relatos de experiência numa cidade do extremo sul baiano. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória-Es, v. 26, n. 2, p. 104-123, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/maril/Downloads/pimentasou,+ARTIGO+8+->. Acesso em: 20 out. 2022.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins *et al.* Mulheres na História: encontros entre psicologia e educação. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Aich; CALDAS, Roseli Fernandes. **Por que a Psicologia na Educação** – em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. v. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 77-90.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. CFP, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educa>. Acesso em: 12 out. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. CFP, 2029. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 12 out. 2022.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lucia Supupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.

Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Epub Sep-Dec 2015. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 12 out. 2022.

INHAQUITE, Giulia. **Booktokers**: influenciadores de conteúdo literário no *TikTok*. Influency.me. 2021. Acessado 12 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.influency.me/blog/booktokers-influenciadores-de-conteudo-literario-no-tiktok/>. Acesso em: 12 out. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5 ed., 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 12 out. 2022.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; BULHOES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack; ASBHAR, Flávia da Silva Ferreira. Uma proposta de intervenção em Psicologia Escolar no Sistema Municipal de Educação de Bauru: Projeto Educação sem Fronteiras. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Aich; CALDAS, Roseli Fernandes. **Por que a Psicologia na Educação** – em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. V. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 131-148.

MOSCARIELLO, Angelo. **Como ver um filme**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin.

Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. (2016). O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKE, Yaeko Nakadakari (orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 69- 100.

Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf.

Acesso em: 12 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PEREIRA, Liana de Andrade Esmeraldo; GALVÃO, Livia Maria Angelo; ARAÚJO, Luma Karen Macedo. Intervenções extensionistas em saúde mental no contexto educacional em tempos de pandemia: relato de experiência. **Entre Ações: diálogos em extensão**, Juazeiro do Norte, v. 2, n. 1, p. 89-102, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/entreacoes/article/view/693>. Acesso em: 12 out. 2022.

SOUZA, Ana Claudia Fagundes Miguel; GIBIM, Gabriela de Sousa; GOMES, Claudia Aparecida Valderramas. (2016). A psicologia como mediadora na formação de jovens leitores. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 3, n. 24, p. 153, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2016v13n24p153/33294>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNICEF. **Cinco dicas para proteger crianças e adolescentes da violência em tempos de coronavírus.** 2020. Disponível em: de <https://www.unicef.org/brazil/cinco-dicas-para-proteger-criancas-e-adolescentes-da-violencia-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 12 out. 2022.



CAPÍTULO 19

AGENDA PARA AMÉRICA LATINA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: QUANDO A *CULPA* NÃO É DA PANDEMIA

Sonia Mari Shima Barroco
Neide da Silveira Duarte de Matos
Alayde Maria Pinto Digiovanni

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do capítulo é expor alguns aspectos levantados em uma pesquisa, sensibilizando para que a Psicologia e a Educação brasileiras se atentem ao que se passa na América Latina (AL), considerando a premissa de que para se explicar as partes (como a educação brasileira) é preciso ter noção do todo (a América Latina, seus aspectos históricos e sua participação nas relações capitalistas mundiais). Nele são relatados resultados parciais de pesquisa bibliográfica documental (2019-2021), desenvolvida por equipe interinstitucional de trabalho, constituída por pesquisadores, alunos de pós-graduação e de graduação. Ao longo de seu desenvolvimento houve participação de instituições de ensino superior (IES) nacionais (UNIR/RO, UNICENTRO-PR, UEM-PR, UESB-BA, UNIOESTE-PR, UFPA-PA, UFOPA-PA) e de duas internacionais (Universidad Nacional de Misiones/Posadas/Argentina, e, Universidad Antonio Nariño / Ibagué – Colômbia).

Sua proposição deu-se num panorama de necessidade de pesquisas e de publicações com teorizações sobre políticas públicas educacionais de países da América Latina (AL) relacionadas à Educação Especial (EE), em perspectiva de inclusão educacional em todos os níveis e modalidades de ensino. Observava-se a importância de elaborações da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que contemplassem a constituição social do psiquismo das pessoas com deficiências, considerando o papel da escola como fator essencial e contrapondo-se ao fatalismo do fator biológico. Além disso, destacava-se a importância da participação da Psicologia no levantamento de políticas públicas da educação e no estudo de propostas/projetos governamentais oficiais.

Entendia-se ser essencial o cotejamento entre o modo como a sociedade se constitui, se mantém e se reproduz com os papéis que a educação escolar e a Psicologia ocupam, quando se anseia pelo cumprimento do que preconizam as/os principais leis, políticas e documentos norteadores que versam sobre o viver democrático e a observação dos direitos fundamentais nos países – fundamentos para a inclusão educacional.

Diferentemente do que documentos norteadores de abrangência mundial abordaram no século XX, na terceira década do século XXI passam a considerar a reprodução da vida com sustentabilidade, como aponta a publicação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (UNDP²⁰, 2018a), sobre a deficiência, o desenvolvimento inclusivo multidimensional e problemas de direitos humanos.

Por esses documentos, a problemática posta não é apenas a defesa da educabilidade e do direito das pessoas com deficiência (PcD) a ela, mas também a de se pensar a sustentabilidade de modo global e a inclusão social e educacional ante essa diretriz. O documento da Organização das Nações Unidas (ONU), expõe que “Pessoas com deficiência são **um dos maiores grupos minoritários** do mundo, estimado para representar mais de 15 por cento (aproximadamente 1.500.000.000 pessoas) da população mundial” (UNDP, 2018a, p. 5, grifos e tradução nossa). Anuncia que a inclusão delas “[...] é fundamental para os objetivos de desenvolvimento sustentável e sua promessa central de não deixar ninguém para trás e alcançar o mais atrasado primeiro” (p 5.).

²⁰ United Nations Development Programme.

Defende que:

As políticas e os programas inclusivos são investimentos sólidos na sociedade. Eles beneficiam todos, especialmente aqueles que enfrentam aspectos de exclusão, para garantir que todas as pessoas sejam contadas e possam ter sua voz ouvida e participar igualmente em todos os aspectos da vida. Trata-se de uma questão de igualdade de oportunidades, inclusão, justiça e crescimento econômico. Sabemos que os custos de exclusão são demasiado elevados (UNDP, 2018a, p. 5, tradução nossa).

Salienta-se que em 2018, a ONU lançou o seu primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento publicado *por, para e com* pessoas com deficiências, em busca de sociedades mais acessíveis e inclusivas, fortalecendo leis, políticas e programas (UNDP, 2018a). Tomando o Brasil como referência, destaca-se que em décadas anteriores, os principais documentos legais passaram a abordar a condição da deficiência em prol da observação não de uma vida com sustentabilidade, mas sob a observação de direitos conquistados, como ocorreu na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), entre outros. Ambos os documentos têm sido fundamentais ao país e expressam pontos de lutas e embates para os diferentes segmentos e as classes sociais, entendendo-se que não possam ser desmerecidos, anulados, ignorados – ainda que constantemente sofram revisões e emendas. Neles a problemática da vida com sustentabilidade não se apresenta como *destaque*, embora já se note seu anúncio.

Considera-se, pelos estudos empreendidos, que as linhas mestras que conduzem a educação de pessoas com e sem deficiências para a AL emergem das condições objetivas de vida dos países, que revelam o momento atual do capitalismo e como eles participam de sua dinâmica. Sob essa perspectiva, entende-se por fundamental à Psicologia brasileira, que se propõe a estudar e intervir junto à EE, atentar-se aos países da AL, identificando o que regem as suas leis magnas sobre a Educação e outros aspectos da vida. Esta é uma possível contribuição social desta ciência e profissão nesses tempos em que o capitalismo se reproduz de forma incontrolável, pondo em suspeição a reprodução da vida em patamares que permitam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Antes da pandemia da Covid-19, cujo período mais crítico foi de 2020 a 2021, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), uma das cinco comissões regionais da ONU, que se ocupa com o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento dessa região, já indicava:

a erradicação da pobreza e da pobreza extrema, bem como a redução da desigualdade, em todas as suas dimensões, continuam sendo desafios fundamentais para os países da América Latina. Embora a região tenha feito importantes avanços nesse âmbito entre o início da década passada e meados da presente década, desde 2015 ocorreram retrocessos, particularmente no que se refere à pobreza extrema. Este fato é preocupante e acende sinais de alerta, especialmente num contexto regional de baixo crescimento econômico e profundas transformações demográficas e no mercado de trabalho. Neste cenário é imperativo desenvolver e fortalecer as políticas públicas de proteção social e

as do âmbito do mercado de trabalho, abrangendo medidas de inclusão social e laboral, bem como políticas de redistribuição da renda. Para isso, é fundamental proteger e preservar o gasto social, fortalecer a institucionalidade social e trabalhista e prestar atenção especial às condições que fazem com que a pobreza e a exclusão afetem de maneira desproporcional as crianças, adolescentes e jovens, as mulheres em idade produtiva e os indígenas e afrodescendentes. (CEPAL, 2019, p. 7)

Nesse *Panorama* (CEPAL, 2019, p. 22) foram expostos os desafios estruturais da inclusão e do mercado de trabalho na AL que já se tinha:

nas últimas décadas, a região avançou em diversos âmbitos da inclusão social, como o direito à educação, saúde e acesso à infraestrutura básica (água, saneamento, eletricidade e Internet). Contudo, persistem importantes desigualdades na cobertura e na qualidade desses serviços. Apesar dos avanços nas taxas de matrícula e de conclusão na educação secundária e terciária, há profundas e persistentes desigualdades socioeconômicas com relação a esses indicadores [...]. As desigualdades no direito a uma educação de qualidade fazem com que a região esteja pouco preparada para enfrentar os desafios tecnológicos e ampliam as dificuldades na transição do sistema educativo para o mercado de trabalho, dadas as grandes falhas na formação de competências.

Entende-se que foi neste contexto econômico-social, que já se reconhecia que a educação na AL tinha muito o que avançar nos índices de acesso, de permanência e de terminalidade da Educação Básica (EB) e Educação Superior (ES) que a ONU publicou em

dezembro de 2018 sobre a inclusão das pessoas com deficiências, com a perspectiva do desenvolvimento sustentável. Vê-se que antes da inclusão educacional é preciso se ter garantias de vida (com a dignidade mínima dos direitos fundamentais).

O exposto pela CEPAL nos relatórios da Comisión Económica Para América Latina. *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe* (2018a), [CEPALSTAT] *Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas* (2019) e *Panorama Social da América Latina* (2019) impõe que se pense a educação para todos com responsabilidade – dadas as implicações das políticas públicas da educação não apenas para dado grupo – como este que é “um dos maiores grupos minoritários”, mas para a sociedade em geral.

2. DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral foi conhecer os aspectos históricos da organização da Educação Especial e da Inclusão na Educação Básica e Superior, bem como as respectivas políticas públicas nos seguintes países da América Latina, que se encontram na América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Ele se desdobrou nos objetivos específicos de: recuperar as Políticas Públicas mais relevantes para o atendimento educacional às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais; recuperar dados da constituição historiográfica da Educação Especial e da Inclusão na Educação Básica e Superior; levantar propostas governamentais no âmbito delimitado e refletir sobre suas pertinências e limitações ante as condições objetivas de cada país; aprofundar nos estudos das implicações da Teoria Histórico-Cultural para as políticas públicas

de educação na atualidade, considerando suas proposições para a Educação Especial e enfrentamento da exclusão social; discutir sobre o papel da Psicologia, enquanto ciência e profissão, junto às políticas públicas da Educação de modo geral e da Educação Especial, considerando as tendências identificadas nos países estudados.

Para o alcance desses objetivos foram essenciais as estratégias metodológicas adotadas e a composição da equipe de participantes em trabalhos gerais e em subgrupos por países. Várias questões se apresentaram, o que permitiu que se vislumbrasse a continuidade de investigações conjuntas, aprofundando nos estudos sobre a inclusão educacional na AL, sobretudo depois dos momentos mais críticos da pandemia da Covid-19.

3. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa interinstitucional foi realizada de acordo com os procedimentos expostos a seguir:

1ª Etapa: Elaboração de critérios e eleição dos países latino-americanos a serem estudados.

2ª Etapa: Levantamento de fontes: legislações, pareceres, deliberações, instruções, atas e documentos. Organização e realização de coleta de dados, leitura e registro dos materiais.

3ª Etapa: Sistematização das informações e análise.

4ª Etapa: Elaboração de sínteses e generalizações.

Para seu desenvolvimento foram considerados subsídios do Materialismo Histórico-Dialético e da PHC, como: historicidade, contradição, mediação, totalidade, relação universalidade - singularidade, aparência-essência etc.

Trabalhou-se com investigações documental e bibliográfica, buscando garantir os estudos de pelo menos esses documentos:

a) Atual Constituição dos países; b) Atual Legislação da Educação (equivale à LDBEN do Brasil); c) Atual lei/documento sobre a pessoa com deficiência (equivale ao Estatuto da Pessoa com Deficiência do Brasil).

Na investigação bibliográfica foram estudados textos que possibilitaram compreender a concepção de história, o impacto das políticas no processo de constituição da individualidade e do gênero humano em relação com a sociedade, e estudos da PHC, principalmente dos escritos de L. S. Vygotski (1896-1934), e de seus colaboradores acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano da PcD e NEE, bem como da formação da consciência. Foram alvos de atenção as coletâneas de textos vygotiskianos *Obras Escogidas* (Vygotski, 1997a; 1997b; 2000; 1996), entre outros materiais levantados, selecionados e analisados. Também foram levantados materiais específicos junto ao Portal de Periódico da Capes, nas línguas portuguesa ou espanhola, considerando termos de busca referentes ao objeto. Em português foram: Educação Especial *and* Brasil; Educação Inclusiva *and* Brasil; Inclusão escolar *and* Brasil. Em espanhol foram: Educación Especial *and* [nome do país]; Inclusión educativa *and* [nome do país]; Inclusión escolar *and* [nome do país].

4. ALGUNS RESULTADOS

A pesquisa gerou os resultados objetivados no Quadro 1.

QUADRO 1: Síntese dos Resultados

Nº.	Meta	Ação	Resultado
1	Realização de pesquisa interinstitucional e de estudos em conjunto com plano institucional.	Coordenação e desenvolvimento de pesquisa interinstitucional	Vinculação de 39 participantes (pesquisadores, alunos de pós-graduação e alunos de graduação) ao longo do desenvolvimento da pesquisa.
2	Contribuição para o fortalecimento dos Programas representados.	Organização da equipe interinstitucional e definição/ adequação de procedimentos de pesquisa.	O trabalho em rede contou, no biênio, com: 2019: 10 encontros presenciais com o Grupo e/ou Subgrupos e 20 não presenciais. 2020: 36 encontros de modo remoto, conforme o desenvolvimento das 04 etapas da pesquisa.
3	Vocação/ formação de novos Pesquisadores.	Vinculação de pesquisas derivadas	Trabalhos concluídos com base integral ou parcial na Pesquisa: 01- Disciplina de Prática de Pesquisa em Psicologia; 01 de Conclusão de Curso de pesquisas Graduação; 07 de Iniciação Científica; 03 Dissertações de Mestrado, 01 tese de Doutorado. Bolsas: Iniciação Científica: 2- CNPq, 2 UNIR, 2 Fundação Araucária. Mestrado: 2 CAPES.
4	Promoção da produção de conhecimento científico.	Reuniões de grupo de estudos, levantamentos, seleção, análises de textos, sínteses e escritas coletivas	Elaboração de textos acadêmicos científicos para apresentação em eventos e publicação

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

5. ALGUMAS DISCUSSÕES (IM)PERTINENTES

Os resultados detalhados da pesquisa estão em textos submetidos para avaliação e publicação, mas, também, em materiais apresentados às IES, em forma de relatórios finais ou parciais de trabalhos/estudos de disciplinas de graduação, trabalhos de conclusão de curso, relatórios de iniciação científica, capítulos de dissertação de mestrado e tese de doutorado.

A pesquisa permitiu compreender que a AL, sobretudo os países da América do Sul, estão sofrendo de diferentes modos e em diferentes áreas com a desigualdade socioeconômica- característica marcante do atual estágio de desenvolvimento. Relativo à AL, há alguns anos tinha-se em perspectiva um contexto de promoção de “[...] uma integração a longo prazo e de caráter multidimensional: econômico, político, cultural, educacional, de infraestrutura etc. Neste contexto, retoma-se o debate sobre o desenvolvimento, não só no âmbito nacional, mas como projeto regional” (Bruckmann, 2015, s.p.). Segundo Bruckmann (2015, s.p.), estavam em discussão temas-chave, tais como: “[...] soberania, recursos naturais e hidroenergéticos, preservação da biodiversidade e os recursos biogenéticos, a Amazônia como área de preservação e de disputa, se colocam no centro do debate político”. A autora salienta que houve o surgimento de uma nova consciência ecológica, de modo a ser fator mobilizador e dinamizador dos processos sociais e políticos na AL. Escreve que:

os dados mostram que a América do Sul possui importantes reservas de recursos naturais considerados estratégicos: minerais fósseis (representa a segunda maior reserva de petróleo

a nível mundial); minerais não fósseis (possui 96% das reservas mundiais de lítio, 98% de nióbio, 44% de cobre etc.); importantes fontes de água doce (aproximadamente 30% das reservas mundiais); grande concentração de diversidade biológica, ecossistemas e florestas, bem como todas as fontes primárias de energia. (Bruckmann, 2015, s.p.)

A seu ver, o aproveitamento dos recursos naturais com vistas ao desenvolvimento pleno da região demandaria quatro eixos: gestão econômica, gestão científica, gestão social e gestão ambiental. Para cada eixo deveria haver um conjunto de estratégias. A gestão econômica deveria valorizar os recursos naturais, ponderando-se que as principais reservas estão na América do Sul, o que permitiria à região melhorar notadamente os termos de intercâmbio e negociação das matérias-primas produzidas e, concomitantemente, desenvolver políticas de industrialização de tais matérias. Isso implicaria não somente a capacidade de estabelecer alianças estratégicas para transferência tecnológica, mais desenvolvimento da pesquisa científica de ponta e inovação tecnológica, elaboração de instrumentos teórico-metodológicos para estudo dos ciclos de inovação tecnológica da economia mundial com o uso intensivo de recursos minerais fósseis e não fósseis. A gestão social deveria enfrentar os conflitos sociais e ambientais, sobretudo em regiões onde a atividade extrativa e a mineração se dão de modo indiscriminado ou mesmo sob consentimento governamental. As tensões sociais se avolumam e agudizam, geradas pela atividade extrativa irracional que devasta o meio ambiente e expulsa as populações locais, os povos tradicionais de seus territórios. As gestões ambiental e científica também deveriam seguir na direção de proteção das riquezas naturais e dos povos tradicionais que habitam nos espaços onde se localizam.

Tudo isso que se recupera de Bruckmann (2015) aponta para um contexto que não é de fácil compreensão; que demanda mediações do pensamento histórico-dialético, fundado em categorias de análise que atravessam a aparência e a imediatividade fenomênica.

A este respeito, Ianni (2011, p. 397) defende que:

...o pesquisador se coloque diante do fato, sempre interrogando o fato sobre todos os aspectos, sobre todas as perspectivas. [...] A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo. Não está em questão construir um conceito ou uma definição. Está em questão construir uma reflexão, “um conceito, uma definição”, vamos dizer assim, entre aspas, mas, nos quais a realidade apareça com o máximo da sua vivacidade, da sua integridade.

Desse modo, compreender a formação humana dos povos latino-americanos, das PcD ou com NEE, requer que se retome o contexto no qual vivem e como participam do jogo do capitalismo global, em sua atual forma de manutenção. Destaca-se que se trata da busca pela acumulação incomensurável a partir de uma lógica perversa que leva à não constituição da riqueza humana na grande maioria dos sujeitos, quando não, à destruição deles e do meio em que vivem. Os percalços da inclusão educacional podem

ser compreendidos quando se tem maior entendimento sobre conceitos como desenvolvimento humano, civilidade, civilização, relações sociais de produção etc. Essas concepções devem ser caras àqueles que educam ou escolarizam a outros com ou sem deficiência ou NEE.

Nessa direção, anteriormente à pandemia, cabe salientar que o Brasil ocupou diferentes papéis ou espaços ante os demais países estudados: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Onuki, Mouron e Urdinez (2016) analisam o papel que o país buscava ocupar no cenário internacional mais amplo e na própria AL durante os governos Lula, como uma potência em ascensão e Mouron (2014) aponta para o Brasil, que pretende assumir essa liderança, porém não se identifica com a AL.

Guimarães (2015) destaca que uma pesquisa de opinião pública confirmou aquilo que a história e o saber tácito indicavam: o brasileiro desprezava a AL, contudo, se via como líder nato da região. Esclarece que “Apenas 4% dos brasileiros se definem como latino-americanos, ante uma média de 43% em outros seis países latinos (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru)”. Além disso, à época, indica que o Brasil, avaliava que seria o melhor representante da AL no Conselho de Segurança da ONU – muito embora não quisesse livre trânsito de latinos por suas fronteiras e nem que se priorizasse a região na política externa. Citando um levantamento sob a iniciativa do Instituto de Relações Internacionais da USP (Universidade de São Paulo), que aplicou 1.881 questionários no Brasil, explica que, quando os entrevistados deveriam apontar os gentílicos e expressões com os quais mais se identificavam, a

“[...] principal resposta foi “brasileiro” (79%), seguida por ‘cidadão do mundo’ (13%), ‘latino-americano’ (4%) e ‘sul-americano’ (1%)” (Guimarães, 2015, s.p.).

Dos sete países estudados, “[...] o Brasil foi o único em que o adjetivo pátrio ficou entre as três principais opções dos entrevistados. Argentinos, chilenos, colombianos, equatorianos e peruanos indicaram ‘latino-americano’, ‘sul-americano’ e ‘cidadão do mundo’. Para os mexicanos, a segunda e terceira opções além de “latino-americano” foram “cidadão do mundo” e “norte-americano”. Além desta, outra questão era: “[...] em qual região do mundo seu país deve prestar mais atenção?” [...] o Brasil foi o único na pesquisa a não priorizar a América Latina. Na opinião dos entrevistados, o foco da política externa deve ser a África (24%), depois América Latina (16%), seguida de perto por Europa (13%) e América do Norte (9,5%) – isso é revelador, visto que, “nos outros países a opção pela América Latina predominou, com percentuais “de 57% (Argentina) a 30% (Chile e Peru). (Guimarães, 2015, s.p.)

Conforme Guimarães (2015), a autoidentificação do brasileiro é “[...] tênue e ambivalente, marcada pela percepção de pertencer a uma nação diferente dos vizinhos, seja pela experiência colonial, língua ou processo de independência distinto”. Para Mouron (2014), isso requer explicações. Uma delas refere-se à colonização: a AL sempre se associou à colonização espanhola, divergindo do Brasil, colonizado por Portugal. Além disso, os processos de independência na região foram divergentes: na América espanhola foram marcados por guerras contra a Coroa, o que reforçou a identidade cultural única. No Brasil, as relações econômicas-sociais levaram à

separação da Coroa, com o próprio regente português declarando a Independência.

Também, deve-se considerar que até o final da Guerra Fria diplomatas brasileiros entendiam que o melhor caminho para a inserção internacional do Brasil seria ter distância de questões regionais (Guimarães, 2015). Referindo-se aos dados da pesquisa, Guimarães (2015, s.p.) escreve que, ao analisarem a amostra da população dos países, os pesquisadores concluem que “[...] os brasileiros enxergam seu país como líder regional, mas em geral resistem a possíveis implicações de assumir tal posição”. Pode-se dizer que nas duas primeiras décadas do século XXI a diplomacia brasileira lidava com essas questões, e que o país já não ocupa essa perspectiva de liderança regional da AL.

Nota-se um rompimento com iniciativas dessa natureza – haja vista a desconsideração do tratado do Mercosul, com a agenda da Educação nos últimos anos. Conforme dados do site do Mercosul (<https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/>), a coordenação das políticas educacionais dos Estados Parte e Associados (dezembro de 1991) se deu quando o Conselho do Mercado Comum (CMC), através da Decisão N° 07/91, criou a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME). Em 2001, foi aprovada a “Estrutura organizativa do Sector Educacional do MERCOSUL”, que cria o Comitê de Coordenação Regional, as Comissões Regionais Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação. Em 2005, foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do Mercosul. Em 2006, criou-se a Rede de Agências Nacionais de Acreditação. Em 2011, criou-se a Comissão Regional Coordenadora de Formação

Docente. Essas ações se deram por meio da negociação de políticas públicas e da proposição e execução de programas e projetos conjuntos, buscando a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do Mercosul e países associados, conforme dados do Mercosul

Havia, pois, um dimensionamento do Brasil em relação à AL, mas a cada dia, notou-se neste país o distanciamento entre polos opostos em seu interior, que se agudizaram desde as eleições presidenciais de 2018. Há que se considerar, ainda, na relação entre os países da AL, que após a instalação da pandemia da Covid-19, em 2020, muitos estudos passaram a ser realizados para se dimensionar os índices da desigualdade, do desrespeito aos direitos fundamentais e a não garantia da vida como premissas de governos de países da AL.

Esse contexto não é apenas pano de fundo para se pensar a EE e a inclusão educacional, pois, o grito é pelo direito à vida com dignidade, ao respeito aos direitos fundamentais. Os textos do Mercosul e de outros organismos internacionais, como os da/do ONU, UNESCO, Banco Mundial, OCDE, OMS, OREALC, ou mesmo de instituições do Brasil, como IBGE, IPEA²¹, entre outros, devem ser estudados, visto refletirem o real, e permitem que se o entenda - mediatizados pelas categorias do pensamento (Ianni, 2011).

²¹ Significado das siglas:

ONU: Organização das Nações Unidas; Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; OMS: Organização Mundial da Saúde; OREALC: Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO; IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

QUADRO 2 - Documentos Relevantes da Pesquisa

ORGANISMO/ INSTITUIÇÃO	DADOS DO DOCUMENTO	LINK DE ACESSO
UNESCO	Declaração mundial sobre educação para todos. 1990	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
UNESCO	Declaração de Salamanca. 1994.	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
UNESCO	Educação para todos: o compromisso de Dakar. 2000	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509
UNESCO	Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. 2005	http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf
ONU	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2006	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
OREALC	Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2007	http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_educa_qualidade_assunto_dh.pdf
OREALC; UNESCO	<i>Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociadas a las necesidades educativas especiales: sistematización de resultados. 2007</i>	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163352
OREALC; UNESCO	<i>Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. 2008</i>	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184

OMS	Relatório mundial sobre a deficiência. 2011	https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf?sequence=4
UNESCO	Educação 2030: <i>Declaração de Incheon</i> e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa à educação ao longo da vida para todos. 2015	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=1&queryId=96b1b2a6-3a2a-42b4-ac36-5f5153f43856
OREALC; UNESCO	<i>Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe.</i> 2017.	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117

Fonte: Elaboração própria com base nas fontes indicadas, levantadas à época da pesquisa.

Essas políticas impactam de modo diferente a cada país, seja pelo alinhamento deles aos organismos internacionais por aproximações às suas políticas diplomáticas, seja pelo contexto objetivo em que se encontram nos últimos anos.

A este respeito, destaca-se o Quadro 3 com os dados objetivos, para que se possa dimensionar as condições não somente de inclusão escolar/educacional, mas da reprodução e garantia da vida com dignidade, disponíveis em sites como os do Banco Mundial. Nele, o Índice Gini, que mede a desigualdade, não contava com os dados atualizados dos países estudados.

QUADRO 3 – Dados dos Países

PAÍS	POPULAÇÃO GERAL	PIB PER CAPITA (USD)	C. GINI
Argentina	(2020) 45 195 774	(2019) 10.006	(2016) 42,4
Brasil	(2020) 211 755 692	(2019) 11.611	(2017) 53,3
Bolívia	(2020) 11 673 021	(2019) 3.552	(2019) 41,6
Chile	(2020) 19 116 201	(2019) 14.897	(2017) 44,4
Colômbia	(2020) 50 882 891	(2019) 6.432	(2017) 49,7
Equador	(2020) 17 643 054	(2019) 6.184	(2019) 45,7
Paraguai	(2020) 7 132 538	(2019) 5.415	(2016) 47,9
Peru	(2020) 32 971 854	(2019) 6.978	(2017) 43,3
Uruguai	(2020) 3 473 730	(2019) 16.190	(2016) 39,7
Venezuela	(2020) 28 435 9406	(2014) 16.055	(2006) 44,8

Fonte: Elaboração própria com base nas fontes indicadas, levantadas à época da pesquisa.

Esses dados permitiram estabelecer outro ponto de reflexão: a riqueza produzida no país é relevante, contudo, a sua distribuição deve ser mais homogênea. O GINI elevado dá os indicativos do quanto há por se fazer, pois a desigualdade implica na não acessibilidade às elaborações humanas que poderiam impactar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de modo mais evidente. Importante registrar que esses dados foram obtidos antes da pandemia da Covid-19.

Segundo a Unesco (2021), estimava-se que antes do início da pandemia de Covid-19 em torno de 10,4 milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola, na região da América Latina e do Caribe, mesmo com o acesso e a conclusão no nível primário considerados relativamente altos - lembra-se que isso resulta dos esforços advindos do exposto na Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990)- Declaração Mundial de Educação para Todos, onde consta:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (UNESCO, 1990, s/p.)

Naquele momento, a avaliação da UNESCO (1990, s.p.) era:

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas- é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado.

Sob esse documento norteador, os países na AL elaboraram *Planos Decenais*, contemplando diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência, como ocorrido no Brasil. À época, a evasão escolar brasileira era um grande desafio. Dados revelam que:

[...] 2,1 milhões de estudantes foram reprovados, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em situação de distorção idade-série. Reprovação, abandono e distorção idade-série são as raízes da cultura de fracasso escolar que coloca em risco as trajetórias de estudantes, não somente no Brasil, mas também em toda a região da América Latina e do Caribe. O perfil desses estudantes brasileiros afetados pelo fenômeno é bem conhecido. Em sua maioria, são indígenas, pretos e pardos, residentes nas zonas rurais e periferias urbanas, e estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste do país. (UNESCO, 2021, s.p.)

Para a Unesco (2021, s.p.), essa situação, já existente, foi agravada com a pandemia de Covid-19:

a América Latina e o Caribe, foram as regiões mais afetadas pelos fechamentos prolongados das escolas, com uma média de 158 dias letivos entre março de 2020 e fevereiro de 2021. Na região, três em cada cinco crianças perderam um ano letivo completo (aproximadamente 60% de todos os alunos na América Latina e no Caribe não tiveram acesso a aulas presenciais). Os grupos vulneráveis foram os mais afetados e estão enfrentando ainda os maiores desafios para continuar aprendendo. No Brasil, mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso às atividades escolares em 2020, seja por meio impresso, digital, presencial ou remoto. Reprovação, abandono escolar e distorção idade-série são causas que se reforçam mutuamente e que contribuem para a ocorrência do fenômeno que põe em risco as trajetórias escolares de crianças e adolescentes; principalmente, daqueles estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Tratar, pois, das políticas relativas ao reconhecimento dos direitos humanos e que dão base à Educação Especial (Brasil 1988, 1996, 2015, 2019, 2020), e que permitem defender a perspectiva da inclusão escolar atrelada à promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, não é possível sem essas considerações. Há que se ponderar que a “escola comum” não está encontrando condições de se universalizar com qualidade, gratuidade e para todas as pessoas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o término da pesquisa, aponta-se sinteticamente para os seguintes aspectos –já existentes antes da pandemia:

- as tendências dos organismos internacionais (ONU, UNESCO, CEPAL, BANCO MUNDIAL etc.) em apontar para o não cumprimento das metas (já estabelecidas em 1990), nos países da AL, e somando-se a elas a Agenda de 2030, que trata de aspectos da desigualdade e não somente da deficiência e do necessário envolvimento do público-alvo da Educação Especial com as políticas ambientais;
- o distanciamento abissal, nos países da AL investigados, entre as classes sociais e os povos em suas diferentes etnias;
- a pluralidade linguística dos países latino-americanos, de um lado podendo indicar a riqueza cultural e, por outro, a não a acessibilidade à língua espanhola como ponto essencial para a apropriação dos conteúdos escolares;
- a produção reiterada do fracasso escolar pela falta de investimento em políticas públicas da educação de modo geral e especial/inclusiva de modo específico;
- a presença da perspectiva da integração escolar e não da inclusão escolar, requisitando das PcD ou com NEE que se normalizem para se escolarizarem;

- a ameaça ao reconhecimento e à garantia dos direitos humanos e da democracia impactando a oferta/universalização da matrícula, e posterior acessibilidade, permanência com aprendizagem e terminalidade dos estudos com diplomação/certificação com apropriação dos conteúdos escolares, como dados de avaliações nacionais e internacionais apontam.

Concluiu-se pela necessidade de desenvolvimento de: a) realização/participação de eventos acadêmicos-científicos, para promoção de debates e apresentação dos resultados da pesquisa; b) publicação acadêmico-científica em formato de livro, sendo que os países são contemplados em capítulos específicos; c) realização de outras pesquisas acadêmicas (iniciação científica, de pós-graduação e interinstitucionais) dando continuidade aos estudos.

Certo é que o momento pelo qual a humanidade passa requer que se atente ao que a ciência produz (no caso, a Psicologia), aos indicativos que ela aponta. Contudo, além da sua negação [da ciência], do seu fazer e do que ela produz, em favor do obscurantismo, pela adesão massiva à crença em fakes news, na AL as consequências da crise econômica mundial e o flagelo da pandemia de Covid-19 mostram que há muito por se fazer.

Somado ao impacto de “estagnação econômica”, os incessantes cortes de verbas para as instituições de pesquisa no Brasil que, em 2021, ultrapassaram o patamar de R\$1 bilhão de reais, sendo um dos principais instrumentos de apoio à ciência e a tecnologia, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT),

contingenciado em 90% de seus recursos²². Nos últimos anos, no governo de Jair M. Bolsonaro houve um brutal ataque à produção do conhecimento científico, ao desenvolvimento tecnológico e à capacidade de inovação em favor do desenvolvimento humano de todas as pessoas. Esse caminho tomado resultou na impossibilidade de parcelas significativas da sociedade, os mais vulneráveis, de terem seus direitos respeitados no âmbito do acesso, da permanência e da terminalidade dos estudos básicos com apropriação com proficiência dos conteúdos curriculares.

Contudo, mesmo a ciência sendo alvo de constantes descrenças e ataques, ela tem demonstrado sua função social, nesse momento tão difícil da humanidade. O sofrimento que se expandiu com a mortandade ocorrida e com o alargamento e aprofundamento da precariedade/pobreza, cada vez mais se torna necessário à ciência interagir com a sociedade. Ela precisa se articular política e cientificamente num enfrentamento a um projeto perverso que tem inviabilizado o funcionamento das instituições de ensino superior, como já analisava Chauí (2001) décadas atrás.

É necessário que se atente aos conteúdos curriculares nos cursos de graduação e de pós-graduação, de modo que se recuperem a história da colonização e da constituição dos Estados na AL, de forma a se compreender as identidades de seus povos, como vivem e como se desenvolvem. Disso tudo, há que se pensar quanto o domínio da língua principal do país, português ou espanhol, talvez

²² Conteúdo tratado em diferentes postagens de sites como o da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes: <https://www.andifes.org.br>, entre outros.

não seja a língua-mãe dos alunos – preconiza a PHC, que a linguagem é essencial para a constituição do psiquismo.

A problemática da não inclusão educacional transcende, em muito, a condição da deficiência do alunado atendido pela EE. A educação escolar pode e deve oportunizar a formação de capacidades, visto que estas não são componentes biológicos, mas contam com o equipamento biológico e o desenvolvem para dadas finalidades, em consonância com as atividades guias que assumem (Leites, 1969).

Esses aspectos indicados são fundamentais para a observação de uma sociedade democrática e, sendo o Brasil um país com protagonismo científico e de desenvolvimento tecnológico, devido às suas características geográficas, econômico-sociais e culturais, poderia se esperar que as políticas públicas educacionais, que nele foram implementadas, não corresse riscos, como bem se tem observado (Brasil, 2019, 2020).

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. THE WORLD BANK. **Gini index**. Plataforma de Pobreza e Desigualdade. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [com Emendas

Constitucionais de Revisão]. Brasília, Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm; Acesso em: 02 fev.2021.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4 ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 De julho De 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Palácio do Planalto, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 905**, de 11 de novembro de 2019. Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 955**, de 20 de abril de 2020. Revoga a Medida Provisória nº 905, de 11 de novembro de 2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo e altera a legislação trabalhista. Brasília: Palácio do Planalto, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRUCKMANN, Mônica. Recursos naturais, pensamento estratégico e soberania na América Latina. **Ciência & Luta De Classes Digital**, Rio de Janeiro – RJ, ano I, v. 3, n. 3, 2015, p. 4-13. Disponível em: <https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-julho-de-2015-n-3-v-3/recursos-naturais-pensamento-estrategico-e-soberania-na-america-latina/view>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CEPAL - Comisión Económica Para América Latina. **Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe.**

Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2018. ISBN: 978-92-1-358075-2 (versión ePub). Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8e4fe8aa-1f4b-4d50-a64c-2152e51e3a9e/content>. Acesso em: 11 dez. 2018.

CEPAL - Comisión Económica Para América Latina. **Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas.** Santiago de Chile: CEPAL, CEPALSTAT - Naciones Unidas, 2019. Disponível em: <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Portada.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CEPAL - Comisión Económica Para América Latina. **Panorama Social da América Latina – 2018.** NU: CEPAL, 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44412/1/S1801085_pt.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

GUIMARÃES, Thiago. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. **BBC Brasil**, Londres, 21 de dezembro de 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg. Acesso em: 28 jun. 2021.

IANNI, Octávio. A Construção da Categoria. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LEITES, N. S. Las capacidades. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTAIN, A. S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3 ed. México/DF: Grijalbo, p. 433-448, 1969.

MOURON, Fernando. **Liderança brasileira na América do Sul: percepções da atuação do Brasil através de uma análise de mídia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:[10.11606/D.101.2014.tde-04042014-105500](https://doi.org/10.11606/D.101.2014.tde-04042014-105500). Acesso em: 18 jun. 2024.

ONUKI, Janaína.; MOURON, Fernando.; URDINEZ, Francisco. Latin American Perceptions of Regional Identity and Leadership in Comparative Perspective. **Contexto Internacional**, v. 38, n. 1, p. 433–465, jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Relatório mundial sobre a deficiência. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf?sequence=4. Acesso em: 23 mai. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 mai. 2019.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Disability Inclusive Development in UNDP - Guidance and entry points**. Nova York/NY: UNDP, 2018a. Disponível em: <https://www.undp.org/publications/disability-inclusive-development-undp>. Acesso em: 30 mai. 2019.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2 ed. Trad. José Maria Bravo. Madri: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich.. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guilherme Blanck. Madri: Visor, 1997b.

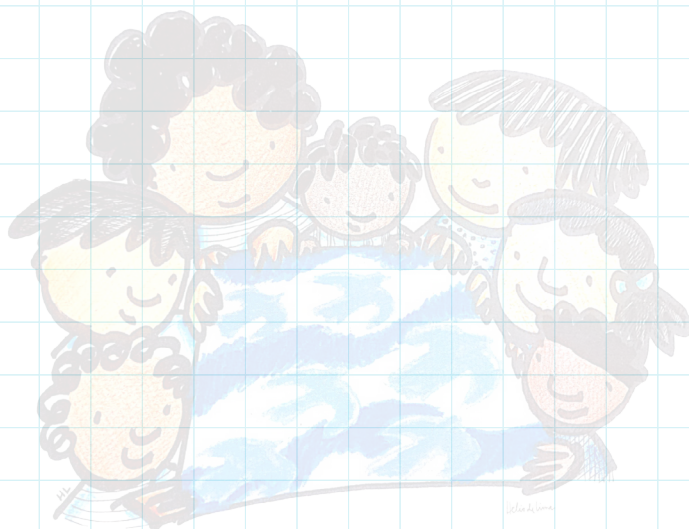
VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** psicología infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996.

WIKIPEDIA. **Lista de países por população.** *World Population Prospects*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_popula%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 05 mai. de 2020.

WIKIPEDIA. **Lista de países por PIB nominal.** Banco Mundial. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_PIB_nominal_per_capita#cite%20note-5. Acesso em: 01 jun. 2020.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Adriana Silva da Cruz

Graduada em Psicologia pela Universidade Potiguar (UNP).

E-mail: adrisilvac@gmail.com

Alberto Manuel Quintana

Psicólogo, Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP) e professor titular da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: albertom.quintana@gmail.com

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP). Mestre em Educação (UFPR). Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Docente do programa de pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. Membro do GT da ANPEPP – Psicologia e Políticas Educacionais, coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Políticas Públicas – LIPEPP, líder do grupo de pesquisa “Psicologia e educação na perspectiva histórico-cultural.

E-mail: alayde@unicentro.br

Alexandra Ayach Anache

Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora da Linha de Pesquisa CNPQ Desenvolvimento Humano e Educação Especial.

E-mail: alexandra.anache@ufms.br

Aléxia Thamy Gomes de Oliveira

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda pelo mesmo programa. Faz parte do Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural (NEPHC). Pesquisa na área de Psicologia Escolar e Educacional. Docente do curso de Psicologia da Universidade Potiguar.

E-mail: alexiathamy.gomes@gmail.com

Alisson Rego Silva

Graduando em Psicologia do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB/UNINASSAU).

E-mail: alisson.rs777@gmail.com

Ana Carolina Coelho

Psicóloga Clínica Especialista em Psicoterapia Psicanalítica da Infância e Adolescência, Especialista em Violência Doméstica contra a Criança e Adolescente, Formação em Avaliação TEA e Avaliação Neuropsicológica.

E-mail: anacarolina.a.coelho@gmail.com

Anny Karoline Neves Queiroz

Graduanda em Psicologia do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB/UNINASSAU).

E-mail: annykarolinenq@gmail.com

Camila Turati Pessoa

Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Possui doutorado em Desenvolvimento Humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com período sanduíche pela Universidad Pablo de Olavide em Sevilla, Espanha (UPO/ES). Atualmente, é professora adjunta na graduação da Faculdade de Educação na UFU/MG, Campus Santa Mônica, e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação no PPGED-UFU. E-mail: camila.pessoa@ufu.br

Carla Silva Fiaes

Psicóloga e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento (UFBA), Especialista em Psicologia Escolar (CFP), docente do curso de Psicologia do UNIFASB/UNINASSAU. E-mail: csfiaes@gmail.com

Cirlei Evangelista Silva

Docente na Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Psicologia e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e, atualmente, realiza o Pós-doutorado em Psicologia na Universidade de Brasília. Seus principais temas de estudos são: Psicologia Escolar e Educação Infantil; Formação Docente e Subjetividade; e Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humanos. E-mail: cirleievangelista@ufu.br

Cláudia Silva de Souza

Possui graduação em Psicologia (bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo) pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Especializada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e em Arte-Educação: as diferentes linguagens pela Faculdade Católica de Uberlândia. Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia no eixo Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua como psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), com experiência nas áreas de Psicologia e Educação.

E-mail: claudia.souza@ufu.br

Cristiane Burin

Psicóloga, Especialista em Psicologia Escolar (PUCRS), Psicanalista (CEPE / PA). Trabalha em consultório com psicoterapia psicanalítica e orientação profissional.

E-mail: cris.mburin@gmail.com

Cynthia Castiel Menda

Psicóloga Escolar e Clínica Doutoranda em Psicologia, Mestre em Educação.

E-mail: ccmenda@gmail.com

Dara Eugênia de Lima Silva

Graduanda do 8º período do curso de Psicologia.

E-mail: daraeugenia.2015@gmail.com

Eliana Costa Prates

Psicóloga escolar e educacional do Núcleo de Apoio Psicopedagógico infantojuvenil – NAPPI Justinópolis/ Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão das Neves/ MG.

E-mail: elianaprates111@gmail.com

Fabiani Ortiz Portella

Pedagoga, Orientadora Educacional, Psicopedagoga Clínica, Mestre em Educação, Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagoga.

E-mail: fabianiortizportella@gmail.com

Felipe Almondes Silva

Graduando do 8º período do curso de Psicologia. Integra o Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça, Classe e Trabalho (NEGRAC-UFDF), como integrante do Grupo de Classe & Trabalho.

E-mail: felipealmondes2019@gmail.com

Gabrieli Nieman Mello

Bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) com especialização no teste de Rorschach pela Sociedade Rorschach de São Paulo. Foi membro do projeto de extensão “Mulheres na História: Encontros de Psicologia e Educação” em uma escola da cidade de São Paulo. Atualmente é professora e psicóloga escolar e educacional da Escola Nossa Senhora das Graças (ENSG).

E-mail: gabrielinmello@gmail.com

Giovanna Mandarino de Sousa

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: giovannaman@hotmail.com

Giuliana Volfzon Mordente

Psicóloga (UFRJ), pedagoga (UNIBF). Professora substituta do Instituto de Psicologia da UFRJ, Departamento de Psicologia Social. Doutoranda em Psicologia (bolsista CnPq e atualmente FAPERJ) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Psicologia (PPGP/UFRJ).

E-mail: giulianamordente@yahoo.com.br

Helena Terlizzi Silvestrin

Bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Especialista em Educação e Psicologia pelo programa de Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Paulista. Atua como psicóloga escolar no campo da Educação Inclusiva na rede pública municipal de ensino.

E-mail: helena.silvestrin@gmail.com

Iara da Silva Freitas

Mestra em Ciências e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Psicóloga pela Universidade de São Paulo. Instituição de filiação: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

E-mail: iarafreitas.psi@gmail.com

Isadora Nascimento de Oliveira

Psicóloga Clínica no Centro de Atendimento Psicológico de Uberlândia, com experiência em atendimento clínico individual de adultos e jovem adultos, realização de rodas de conversa, oficinas e formação continuada.

E-mail: isadorapsicoufu@gmail.com

Janaina Oliveira Rocha

Graduada em Psicologia pela UFPI. Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia-PPgPsi da Universidade Federal do Delta do Parnaíba-UFDPa; membra da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE.

E-mail: orochajanaina@gmail.com

Klênio Antônio Sousa

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce (MG), pós-graduação em Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira (UFU/MG). Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem (UFU/MG). Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Atua como psicólogo escolar e docente da Área de Psicologia Escolar no Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU).

E-mail: klenio.antonio@gmail.com

Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima

Psicóloga do desenvolvimento e da aprendizagem, mestre em Psicologia Cognitiva e Avaliação Psicológica (UFAL), especialista em Psicopedagogia Educacional e em Arteterapia. Atua como psicóloga escolar da rede municipal de ensino de Maceió, no estado de Alagoas.

E-mail: larasoutopsi@gmail.com

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrado em Psicologia Aplicada pela mesma Universidade. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atua como Psicóloga Escolar e docente da Área de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAP Eseba/UFU). Tem experiência na área de Psicologia Clínica e Escolar, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, dificuldades na escolarização nas séries iniciais, formação docente, saberes e práticas da Psicologia Escolar, Educação Inclusiva.

E-mail: lilidosgui@uol.com.br

Luciana M. de Azevedo Moeller

Psicóloga Clínica, Orientadora Educacional, Especialista Clínica em Transtornos do Desenvolvimento, Especialista em Psicoterapia de Orientação Analítica, Especialista nos Processos Educacionais.

E-mail: lucianamdeazevedo@gmail.com

Luz Clarita Silva de Almeida

Graduada em Psicologia pela Universidade Potiguar (UNP).

E-mail: lc99@gmail.com

Márcia Helena da Silva Melo

Professora Associada do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, e em Psicologia Clínica, do IPUSP. Instituição de filiação: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

E-mail: mmelo@usp.br

Maria Fernanda Soledade Hennemann

Psicóloga (PUCRS), Mestre em Educação (PUCRS), Especialista em Psicoterapia da Infância e Adolescência (CEAPIA), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CRPRS).

Trabalha em consultório clínico e realiza assessoria e projetos em instituições escolares.

E-mail: mistralmf123@gmail.com

Marilda Gonçalves Dias Facci

Doutora em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. É professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: marildafacci@gmail.com

Marta Rodrigues dos Santos

Graduada em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA). Pós-graduada em Psicologia Escolar e Educacional e Pós-graduada em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Faculdade Dom Alberto. Participante do Núcleo de Educação da Subsede Centro-Oeste do Conselho Regional de Psicologia-CRPRS. Colaboradora do Conselho Regional de Psicologia – CRPRS. Instituição de filiação e cidade: FISMA-Faculdade Integrada de Santa Maria.

E-mail: martarosa12mrs@gmail.com

Mônica Cintrão França Ribeiro

Graduada em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista. Doutora e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Pesquisadora, Supervisora de estágio e Docente no curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). Coordenadora e Docente no Curso de Especialização Lato Sensu em Psicologia e Educação (UNIP). Membro da ABRAPEE e do GIQE. Conselheira no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2019-2022 e 2022-2025).

E-mail: monica.cintrao@hotmail.com

Neide da Silveira Duarte de Matos

Doutora em Psicologia - PPI/UEM, com estágio de Doutorado Sanduiche na Universidad de la Habana (UH), Havana-Cuba. Mestrado em Educação-PGE/Unioeste. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do grupo de pesquisa HISTEDOPR, GEPESPHC e membro do GT 59 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia-ANPEPP, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-ABRAPEE/PR e da Associação Nacional de Pós-graduação e

Pesquisa em Educação - GT20 . Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação- UNIOESTE Cascavel.

E-mail: nds.matos@gmail.com

Paula Ferreira de Gouvêa Tobias

Bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Especialista em Educação e Psicologia pelo programa de Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Paulista. Atua como psicóloga escolar no campo da Educação Inclusiva na rede pública municipal de ensino.

E-mail: paula.ferreira.tobias@gmail.com

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: paulo_juniorpio@hotmail.com

Rayra Santos de Souza

Psicóloga e Mestranda do programa de Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) com bolsa FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Foi membro do Entre 2019 e 2020 desenvolveu o projeto de extensão “Mulheres na História: Encontros de Psicologia e Educação”. Pesquisadora do Centro Mackenzie de Pesquisa sobre Infância e Adolescência da UPM.

E-mail: rayrassouza07@gmail.com

Sandra Carla Pereira de Lima França

Graduada e Mestre em Serviço Social pela UFPE; Doutora em Psicologia pela Unicap; Docente do Curso de Serviço Social da Unicap, Coordenadora

do Grupo de Estudo Serviço Social na Educação e do Projeto de Pesquisa da Unicap intitulado: O Serviço Social na Educação Básica: questões sociais e exercício profissional.

E-mail: sandra.lima@unicap.br

Silvana Maia Borges

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), graduada em Psicologia pela Universidade Franciscana (UFN). Atua como docente na Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA) e é conselheira (suplente) do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS), presidindo a Comissão de Educação (CEduc) do CRPRS. Coordena a ABRAPEE, Representação RS. Instituição de filiação e cidade: UFSM - Universidade Federal de Santa Maria- Santa Maria/RS; FISMA- Faculdade Integrada de Santa Maria.

E-mail: silvanamborges@gmail.com

Sonia Mari Shima Barroco

Psicóloga, Especialista e Mestre em Educação (UEM), doutorado em Educação Escolar (UNESP), Pós-doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP). É professora aposentada da UEM, onde atuou no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Foi Professora Visitante Nacional Sênior (Capes / PPGPSI-UNIR) e é professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Presidente eleita da ABRAPEE.

E-mail: contato@soniashima.com.br

Stela Maris Bretas Souza

Possui graduação em Habilitação Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990), e Licenciatura em Psicologia pela PUC Minas. É especialista em Psicologia Educacional e Psicopedagogia. Possui ainda, mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais-Unileste. Desenvolve pesquisas na área de Psicologia Escolar, Relações Étnico-raciais e educação inclusiva. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Infantil e escolar, atuando principalmente nas áreas de psicologia clínica infantil, psicopedagogia clínica e institucional, psicologia escolar, educação inclusiva e aconselhamento psicológico. Foi Conselheira do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, nos XIV e XV Plenários, assumindo as funções de coordenadora das Comissões de Psicologia Escolar e Educacional e de Formação Profissional e diretora presidenta. Atualmente é representante estadual de Minas Gerais na ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), no período de 2020-2022 e ainda, membro da diretoria nacional da ABEP (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia), no biênio 2021-2023.

E-mail: stela.maris.bretas@gmail.com

Taís Fim Alberti

Psicóloga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- (URI), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada II do Departamento de Psicologia da UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado e Doutorado) da UFSM. Instituição de filiação e cidade: UFSM- Universidade Federal de Santa Maria- Santa Maria/RS.

E-mail: tais.alberti@ufsm.br

Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira

Graduada em Psicologia (UNIP). Graduada em Letras (UNINOVE). Mestrado em Linguística (UNICSUL). Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia e Educação (UNIP); Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Educacional. Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar (LIEPPE/IP-USP). Docente no ensino superior (UNIP), Educação Básica regular e EJA.
E-mail: psicologos.edu@gmail.com

Tania Helena Monteiro Andrade

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: monttany94@gmail.com

Thereza Raquel Fernandes

Graduanda em Psicologia do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB/UNINASSAU).
E-mail: therezaraquel2013@gmail.com

Vânia Aparecida Calado

Possui graduação e licenciatura em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestre pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da USP. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É membro do Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural da UFRN. É professora do curso de Psicologia da Universidade Potiguar.
E-mail: vania.calado@alumni.usp.br

Vinicius Cardoso Pasqualin

Doutorando em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Psicologia social e institucional (UFRGS), Especialista em Terapia familiar, casal e sexualidade pela Faculdade Mário Quintana -FAMAQUI. É membro da coordenação colegiada da representação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE no Rio Grande do Sul. Instituição de filiação e cidade: UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre/ RS.

E-mail: pasqualinvinicius@gmail.com



ISBN: 978-85-89729-16-7



9 786589 729167



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS