This is a open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: 10.5216/rppoi.v19.73192
EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19

SCHOOL PSYCHOLOGY AND TEACHER TRAINING IN TIME OF THE COVID-19 PANDEMIC

PSICOLOGÍA ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Bruno Rissatto Pereira[1] - ORCID https://orcid.org/0000-0002-8796-5379
Ricardo Eleutério dos Anjos[2] - ORCID https://orcid.org/0000-0001-7432-556X

Resumo: Este artigo refere-se a uma experiência de estágio supervisionado em psicologia escolar e educacional, a partir de uma intervenção formativa junto aos docentes de uma escola pública localizada em um município do interior paulista. O objetivo foi trabalhar o tema da afetividade em relação à saúde mental dos professores durante a pandemia da Covid-19, assim como suas influências no trabalho educativo. Com base nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a sistemática de atuação girou em torno de quatro aspectos: a) a observação/avaliação, onde foi aplicado um formulário digital com o objetivo de coletar dos professores e da equipe gestora sugestões de temas que julgassem necessário trabalhar; b) o relatório de avaliação, caracterizado pela organização e apresentação dos dados coletados; c) a elaboração e apresentação do plano de intervenção, onde foram definidos o tema, os objetivos e a metodologia do trabalho; e d) o processo de intervenção, realizado de modo remoto. Concluiu-se que o trabalho contribuiu para a formação docente quanto aos aspectos dos conhecimentos da psicologia, além de favorecer um espaço de escuta e acolhimento, bem como de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, das relações interpessoais e dos afetos. Houve acentuada participação pela maioria dos docentes em comentários, associações com exemplos pessoais e de relações com alunos, bem como aceitação e devolutivas positivas dos participantes pelo trabalho realizado.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Formação de Professores. Afetividade.

Abstract: This article refers to a supervised internship experience in school and educational psychology, based on a formative intervention with the teachers of a public school located in a city in the interior of São Paulo. The objective was to work on the theme of affectivity in relation to the mental health of teachers during the Covid-19 pandemic, as well as its influences on educational work. Based on the theoretical contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, the systematic of action revolved around four aspects: a) observation/assessment, where a digital form was applied in order to collect from the teachers and the management team suggestions for topics that they considered necessary to work on; b) the evaluation report,

[1] Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE/ Campus de Presidente Prudente). E-mail: rissattob@gmail.com
[2] Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

characterized by the organization and presentation of the collected data; c) the elaboration and presentation of the intervention plan, where the theme, objectives and methodology of the work were defined; and d) the intervention process, carried out remotely. It was concluded that the work contributed to teacher training regarding aspects of psychology knowledge, in addition to favoring a space for listening and welcoming, as well as for reflection and re-signification of pedagogical practices, interpersonal relationships and affections. There was a strong participation by most teachers in comments, associations with personal examples and relationships with students, as well as acceptance and positive feedback from participants for the work done.

Keywords: School Psychology. Teacher Training. Affectivity.

Resumen: Este artículo se refiere a una experiencia de pasantía supervisada en psicología escolar y educativa, a partir de una intervención formativa con los profesores de una escuela pública ubicada en un municipio del interior de São Paulo. El objetivo era trabajar el tema de la afectividad en relación con la salud mental de los profesores durante la pandemia de Covid-19, así como sus influencias en la labor educativa. A partir de los aportes teóricos de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica, la acción sistemática giró en torno a cuatro aspectos: a) la observación/evaluación, donde se aplicó un formulario digital para recoger de los profesores y del equipo directivo las sugerencias de los temas que consideraban necesario trabajar; b) el informe de evaluación, caracterizado por la organización y presentación de los datos recogidos; c) la elaboración y presentación del plan de intervención, donde se definió el tema, los objetivos y la metodología de trabajo; y d) el proceso de intervención, realizado a distancia. Se concluyó que el trabajo contribuyó a la formación del profesorado en los aspectos del conocimiento de la psicología, además de favorecer un espacio de escucha y acogida, así como de reflexión y resignificación de las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales y los afectos. La mayoría de los profesores participaron en los comentarios, en las asociaciones con ejemplos personales y en las relaciones con los alumnos, así como en la aceptación y los comentarios positivos de los participantes por el trabajo realizado.

Palabras clave: Psicología escolar. Formación del profesorado. Afectividad.

Data de submissão: 23/06/2022
Data de aceite: 08/07/2022

INTRODUÇÃO

Uma das etapas fundamentais de um curso de graduação em psicologia é o encontro entre teoria e prática oportunizado nos estágios supervisionados obrigatórios. De acordo com Saviani (2013, p. 120), "a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria", uma vez que não há dicotomia entre ambas. O Estágio Supervisionado tem como objetivo capacitar o aluno-estagiário do último ano a atuar junto a organizações, escolas e outras instituições, de maneira a propiciar uma vivência dos conteúdos teóricos, o contato com a comunidade para a qual irá direcionar seu desempenho profissional, assim como uma postura crítico-reflexiva mediante o contexto e as problemáticas apresentados em cada situação. O estágio tem como fundamental, entre outras características, a sistemática de diagnósticos, planejamentos e execução de planos de intervenção com base em metodologias de trabalho, possibilitando aos estagiários uma atitude profissional,

ética e crítica diante dos fenômenos e práticas.

À vista disso, tem-se como primazia considerar o contexto local, social e histórico onde o estágio esteja ocorrendo. Nos anos de 2020 e 2021, como já dissertado em Crespi e Anjos (2021), essas práticas foram afetadas pela pandemia da Covid-19 e suas consequências diretas na vida social e particular dos indivíduos. Posto se tratar de um vírus altamente transmissível, que levou a números de óbitos estarrecedores, governos adotaram medidas de distanciamento social com o intuito de evitar um possível colapso nas redes de saúde. As principais medidas aplicadas foram as popularmente conhecidas como quarentena e *lockdown*. Nesses períodos, locais que ofereciam serviços classificados como não essenciais à sobrevivência permaneceram fechados, como foi o caso das escolas e universidades, que deram continuidade a suas atividades via remoto.

No Estado de São Paulo, o Governo instituiu em maio de 2020, como medida de combate à disseminação do novo coronavírus, o Plano SP em todos os 645 municípios do estado (SÃO PAULO, 2020a; 2020b). Desse modo, as regiões e cidades eram classificadas de tempos em tempos de acordo com critérios específicos que apontavam maior ou menor risco de colapso em suas redes de saúde. A depender, pois, dessa classificação, os estabelecimentos eram autorizados ao atendimento presencial. As instituições escolares, até 26 de março de 2021, não correspondiam a serviços essenciais segundo o Plano SP, estando a cargo de leis, classificações, decretos estaduais e municipais suas reaberturas ou não (SÃO PAULO, 2020c; 2021).

Essas mudanças impactaram diretamente a rotina escolar, pois com o advento do ensino remoto emergencial em substituição às aulas presenciais, por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), toda uma configuração na relação tempo-espaço escolar foi modificada, como o próprio contato entre gestores, professores, alunos e seus responsáveis ocorrerem mediante essas plataformas. Isso gerou, segundo Vital e Urt (2021), fonte de crise à docência, pois além da falta de uma formação prévia para lidar com os instrumentos digitais, suas vidas profissionais e pessoais pareceram ter sido mescladas entre si, uma vez que os limites entre escola e ambiente privado se dissiparam, gerando sobrecarga de atividades e horas excedentes de trabalho, além das perdas e lutos pessoais enfrentados durante a pandemia. Ainda segundo as autoras, problemas estruturais da sociedade como desigualdades e vulnerabilidades vieram à tona, visto que os professores também tiveram que produzir materiais impressos, entregues nas escolas, aos alunos com dificuldades de acesso às tecnologias e/ou à *internet* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020b).

Com base nesse contexto, o presente artigo tem como finalidade apresentar uma experiência dos autores no Estágio Supervisionado em Promoção de Saúde, Trabalho e Educação do curso de Psicologia de uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo, experiência esta, realizada em uma escola pública municipal, de ensino infantil e fundamental, no primeiro semestre do ano de 2021. O estágio foi composto por carga horária de três horas semanais de supervisão e orientação com o professor responsável pelos estagiários em Psicologia Escolar, além de quatro horas semanais com a instituição, corpo gestor e docentes da referida escola, de modo remoto. Devido às medidas de biossegurança para o controle da disseminação da Covid-19, as atividades práticas foram realizadas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), seguindo as orientações do Conselho Federal de Psicologia (2020). O público-alvo foi o corpo docente da instituição, somando também a presença do corpo gestor e

estagiários de outras áreas durante as atividades realizadas.

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A atuação no estágio enquadra-se no âmbito da Psicologia Escolar. Realizado em uma escola de um município do interior paulista, as atividades trabalhadas tiveram como base a unidade metodológica formada entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas se assentam nos preceitos do método materialista histórico-dialético. Para Martins (2013), além da raiz epistemológica em comum, estas ciências defendem que é por meio da transmissão e assimilação dos conceitos científicos que o ser humano pode atingir suas máximas possibilidades de desenvolvimento psicológico.

Além disso, de acordo com Rubinstein (1976), há uma relação intrínseca e dialética entre a Psicologia e a Pedagogia. Ao mesmo tempo em que o trabalho educativo é condição para o desenvolvimento psíquico, objeto da psicologia, o estudo das etapas do desenvolvimento psicológico é condição para a efetivação do processo educativo — objeto de estudo da pedagogia. Segundo o autor, "o que é tema para uma destas ciências aparece como condição na outra" (RUBINSTEIN, 1976, p. 200).

A estruturação do trabalho foi embasada na sistemática de atuação para psicólogos escolares formulada por Meira e Tanamachi (2003), que consiste em quatro etapas: a) o processo de observação/avaliação, onde foi aplicado um formulário digital com o objetivo de coletar dos professores e da equipe gestora sugestões de temas que julgassem necessário trabalhar; b) o relatório de avaliação, onde foram organizadas e explanadas as sugestões dos temas com vistas a identificar e sintetizar aqueles que mais apareceram; c) a elaboração do plano de intervenção, onde foram definidos o tema, os objetivos e os meios operativos do trabalho, e comunicado à direção e ao corpo docente; e d) o processo de intervenção, onde o plano de intervenção foi efetivado na prática.

Quando o Ministério da Educação lançou a portaria nº 544/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia, o Conselho Federal de Psicologia disponibilizou um documento com orientações a respeito das práticas e estágios durante o período, considerando as particularidades de cada local (BRASIL, 2020; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020). Diante disso, posto as medidas de biossegurança e distanciamento social exigidos para combater a disseminação da Covid-19, o contato e atuação na instituição escolar teve que ser reelaborado, sem deixar de atingir os objetivos propostos.

1.1 Processo de avaliação

Com o advento da pandemia e o consequente fechamento das escolas, a imposição do ensino remoto em detrimento do ensino presencial fez com que os meios e dinâmicas no processo educativo se alterassem e prejudicassem o andamento escolar, posto que não havia estrutura nem preparo mínimo para as aulas remotas, tanto no que diz respeito às escolas, professores, quanto, principalmente, a alunos em estado de vulnerabilidade social. Para a interrupção das atividades escolares não ser completa, recorreu-se à emergente produção de materiais impressos e a utilização de plataformas virtuais, como o *WhatsApp* e o *Google Meet*, com o objetivo de dar sequência ao ensino e não cessar o contato entre gestores, docentes, alunos e seu familiares.

Em vista disso, o contato com a instituição teve que ser reelaborado para ser possível a realização do estágio, sendo o meio virtual. Todo o contato e práticas

realizados durante o período de estágio se deram na modalidade síncrona. Em relação ao trabalho remoto, o Conselho Federal de Psicologia (2020) define que reuniões/contatos síncronos dizem respeito a todos os participantes estarem simultaneamente presentes num mesmo ambiente virtual. Já reuniões/contatos assíncronos referem-se a interações onde os participantes não estão ao vivo em um mesmo ambiente virtual (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020).

Assim, o diálogo inicial com a escola ocorreu mediante à direção da mesma na plataforma *WhatsApp*. Foi apresentado o estágio e verificado a viabilidade de sua realização. A direção, por sua vez, aceitou a proposta e explanou as condições necessárias para dar existência ao projeto. Apresentou brevemente a estrutura e o funcionamento da escola naquele momento e disponibilizou o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como meio viável para a concretização do estágio.

Em suma, a escola pertence à rede municipal de ensino e atende aos prés I e II do ensino infantil e ao primeiro ano do ensino fundamental. Possui em torno de 529 alunos matriculados no ensino infantil e 226 no ensino fundamental. São 32 turmas no total, sendo que 5 estão nas escolas vinculadas, as escolas localizadas em assentamentos rurais. O corpo docente é composto por 42 professores, sendo 37 da base comum, isto é, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, e 5 das especialidades entre Artes, Informática Educacional, Música, Língua Inglesa e Educação Física. Dos 42 professores atuantes, 5 lecionam nas escolas vinculadas.

Visto que o contato com a escola durante todo o período de estágio se deu via remoto, foi acordado, para a etapa de avaliação institucional, a produção de um formulário digital com o objetivo de coletar informações acerca dos conhecimentos atuais dos professores sobre a psicologia escolar e educacional, assim como levantar sugestões de temas que julgassem necessário trabalhar no primeiro semestre de 2021. O link do formulário foi disponibilizado à direção que, por sua vez, o compartilhou nos grupos de *WhatsApp* dos professores. Dos quarenta e dois profissionais que compõem o quadro docente da instituição, vinte e três responderam o formulário. As questões contidas no formulário giraram em torno de dois eixos, quais sejam: a) dados pessoais e profissionais e; b) a concepção das professoras e dos professores sobre a especificidade do trabalho da psicologia escolar.

Como resultado da avaliação, foi constatado que poucos professores possuem um conhecimento aproximado do que seja a atuação dos psicólogos escolares. Os resultados da coleta mostraram que a maioria dos docentes tem uma noção clínica e restrita a respeito do trabalho da psicologia escolar, muito decorrente da própria história de atuação dos psicólogos nas instituições escolares (ANTUNES, 2008). Isso ficou evidente quando 70% dos professores, que participaram do formulário, responderam que é necessário que o psicólogo escolar tenha uma sala particular na escola, além de poucos assinalarem a opção de que o psicólogo, dentro do espaço escolar, atua na promoção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, o que é contraditório porque tal conduta em si é o núcleo central que orienta toda a atividade da psicologia escolar e educacional (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007).

Aqui, a alternativa que os professores mais assinalaram foi a de que o psicólogo escolar trabalha no diagnóstico e tratamento de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem — mais uma vez, um olhar sobre a atuação da psicologia predominantemente fragmentado, individualizado, patologizante e clínico. Um dado que ajuda a explicar esse fenômeno, em parte, é que metade dos

professores nunca trabalharam com um psicólogo na escola (revelando um desconhecimento da prática) e, dos que trabalharam, apenas 33% assinalaram que este trabalho foi interdisciplinar.

Por sua vez, a concepção restrita evidenciada é que poucos docentes sabem que o psicólogo escolar pode trabalhar com o corpo gestor, funcionários, na formação de professores, com programas de orientação profissional, na análise de materiais didáticos etc., o que corrobora a ideia de que a percepção social sobre e a atuação da psicologia escolar ainda carrega fortes heranças e tendências clínicas, embora essa área tenha tido avanços nas últimas décadas (ANTUNES, 2008). É importante destacar que, dos docentes que responderam o formulário, mais da metade possuem pós-graduação completo. Entre tais formações, as que mais aparecerem foram: Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Essas informações revelam que na formação desses professores houve aproximações entre a Educação e a Psicologia, e levanta-se a hipótese de que parte da visão individualista, patologizante e clínica que possuem da atuação do psicólogo escolar decorre também de suas próprias formações.

O segundo momento do formulário solicitava aos docentes sugestões de temas que julgassem necessário trabalhar nos encontros; temas que consideravam muito importantes de serem abordados em momento de pandemia, onde a escola e os próprios professores encontraram desafios inéditos. Entre as inúmeras sugestões de temáticas recebidas da questão em aberto, as que se destacaram foram: “saúde mental e física do professor”; “estresse e condições de trabalho durante e pós-pandemia”; “acolhimento dos alunos na volta ao ensino presencial”; “doenças psicossomáticas causadas pelo estado de pandemia”; “como lidar com a ansiedade na pandemia”; “síndrome de burnout” e; “saúde emocional”. O que indicavam, naquele momento, a urgência de trabalhar o tema sobre a saúde mental dos professores, especialmente exigidos pelo momento de pandemia que modificou toda a rotina e condições do trabalho docente, como mencionado anteriormente de acordo com Vital e Urt (2021).

1.2 Relatório de avaliação

Após o processo de avaliação, foi realizada a organização das informações coletadas com vistas a delinear possíveis intervenções. Meira e Tanamachi (2003) destacam a importância de produzir o relatório de avaliação. Segundo as autoras, além de viabilizar aos psicólogos um rico e aprofundado conhecimento sobre a instituição, as possibilidades de intervenções e de que modo as realizar, convida seus participantes (equipe gestora, docentes, funcionários etc.) a refletirem sobre a realidade institucional e a se envolverem ativamente no processo interventivo desde o início, deixando-os cientes sobre o que foi observado e o que será trabalhado.

A partir da organização dos dados, evidenciaram-se, num primeiro momento, duas concomitantes possibilidades de atuação: 1) a importância de levar ao conhecimento dos professores o papel e as funções exequíveis do psicólogo escolar no âmbito educacional; e 2) a urgência de trabalhar junto com o corpo docente o tema sobre a saúde mental dos professores na pandemia, com o objetivo de proporcionar momentos de discussão, acolhimento e reflexão. No entanto, uma análise mais acurada das sugestões permitiu identificar uma terceira demanda de trabalho, qual seja: 3) as influências da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que é inviável abordar o tema sobre saúde mental sem tratar dos afetos (MARTINS, 2013; DAMÁSIO, 2012). Na pandemia, devido à sobrecarga de atividades e às imprevisibilidades

impostas, muitos professores desenvolveram sintomas de tensão, medo, insegurança, ansiedade, esgotamento físico e mental, estresse, instabilidade emocional, entre outros (VITAL; URT, 2021; KAWANAMI; JUNIOR, 2021). Por outro lado, é sabido que o processo educativo ocorre a partir da relação fundamental entre três partícipes, isto é, o professor, o conteúdo a ser ensinado e o aluno; e que o professor detém o papel de agente da mediação cultural, do conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, transformando-o em saber escolar (SAVIANI, 2013). E é de conhecimento que esse processo, de acordo com Tassoni e Leite (2013, p. 262), ocorre por meio de relações sociais concretas e afetivas, onde "as ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento [...] e à sua imagem enquanto pessoa e estudante".

Diante disso, surgiu a seguinte questão: Que impactos no processo educativo está provocando a dimensão afetiva, com o advento da pandemia? Clarificando, assim, a terceira necessidade interventiva: a de trabalhar com os professores sobre as influências da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de ajudá-los a refletir sobre suas práticas pedagógicas durante e pós-pandemia.

O relatório de avaliação foi socializado com o corpo gestor e docentes da escola, de modo a discutir e a confirmar se tais caminhos interventivos supririam, em alguma medida, suas necessidades e anseios naquele momento.

1.3 Elaboração do projeto de intervenção

Validado o diagnóstico institucional por meio do relatório de avaliação e as propostas de atuação pelo corpo docente e gestores, pôde-se realizar a elaboração do projeto de intervenção. Conforme explicam Meira e Tanamachi (2003), este é o momento em que o psicólogo define, com base na avaliação, o público-alvo de sua intervenção, os objetivos gerais e específicos do trabalho a ser realizado, bem como estratégias e condições de recursos materiais e não materiais necessários à concretização do projeto.

Assim, foi possível elaborar um plano de intervenção que atendesse as três principais demandas identificadas no processo de avaliação. Ao eleger o corpo docente como público-alvo, permitiu aos profissionais da instituição conhecer, na prática, uma das atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares no âmbito da educação, isto é, a formação de professores; e permitiu experienciar uma atuação para além da clínica, contribuindo na luta contra intervenções patologizantes e medicalizantes na escola (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2010). Em segundo lugar, ao definir o tema da afetividade como central e norteador do processo interventivo, possibilitou aos autores atuar tanto na vertente sobre a saúde mental dos professores em momento de pandemia, do ponto de vista pessoal e profissional, como também na perspectiva sobre as influências afetivas no próprio processo educativo, englobando afetividade, ensino e aprendizagem.

Destarte, o objetivo geral da intervenção foi trabalhar e refletir, junto com o corpo docente, o tema da afetividade em relação à saúde mental dos professores durante a pandemia da Covid-19, assim como suas influências no trabalho educativo, além de ter como objetivos específicos instrumentalizar os professores quanto aos aspectos dos conhecimentos da psicologia, abrir momentos de discussão e acolhimento para expressarem, em primeira pessoa, sobre os impactos da pandemia em suas vidas profissional e pessoal, e auxiliar na reflexão sobre os influxos afetivos nas práticas pedagógicas e na aprendizagem. Os principais temas trabalhados foram: o conceito de psiquismo e suas dimensões

constitutivas; os impactos da pandemia na vida material e mental dos professores; a afetividade e suas categorias (emoção, sentimento e paixão); como identificar as emoções e sua relação com a cognição; introdução à inteligência emocional, social e empatia; e formas que revelam as influências afetivas no processo educativo.

1.4 Intervenção

O acordo com a direção da escola foi o de realizar as intervenções no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) quinzenalmente, pois nas semanas intercaladas a pauta dos encontros foi destinada a trabalhos formativos efetuados pela coordenação. Nestas, a participação se deu na posição de ouvinte, ainda que tenham sido realizadas pequenas intervenções por meio de comentários, quando solicitado ou conforme percebia-se a necessidade, sobre os conteúdos apresentados.

No total, foram seis encontros remotos, por meio de plataforma virtual *Google Meet*, na modalidade síncrona. A experiência de estágio supervisionado contou com a participação (em média) de 35 pessoas, constando equipe gestora, corpo docente e estagiários de outras áreas de conhecimento.

O processo de intervenção ocorreu mediante apresentações expositivas e momentos de discussão. Em todas as semanas anteriores aos encontros interventivos, o tema que seria abordado era enviado à direção que, por sua vez, comunicava aos participantes a pauta do que seria trabalhado. O tempo destinado às apresentações era, em média, de uma hora. Após a exposição da temática, abria-se a perguntas e comentários com o objetivo de sanar dúvidas e proporcionar reflexão entre os participantes e, principalmente, entre os docentes. Exceto no segundo encontro de intervenção, onde a pauta foi destinada exclusivamente a relatos e depoimentos dos professores sobre suas vivências na pandemia.

De modo geral, o trabalho realizado nos seis encontros interventivos teve três momentos. O primeiro momento constituiu-se de dois encontros, ocupou-se em abordar a questão sobre os impactos e implicações da pandemia na vida dos professores. O primeiro encontro teve como objetivo apresentar o tema e o segundo, intitulado "Roda de conversa: reflexão sobre a saúde mental dos docentes na pandemia", teve como finalidade proporcionar aos professores um momento de acolhimento e reflexão, por meio de perguntas norteadoras, diante das dificuldades enfrentadas.

A definição de psiquismo foi estudada, de acordo com Martins (2013), como o reflexo subjetivo da realidade objetiva que é formada no cérebro por meio de um sistema funcional complexo, constituído de funções psicológicas afetivo-cognitivas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento. Foram trabalhadas suas dimensões constitutivas e as consequências da pandemia na vida material e mental dos docentes, por meio de exposição do tema (com base em artigos científicos, pesquisas como a do Instituto Península, charges, depoimentos documentados de professores) e abertura para discussão: onde os participantes puderam relacionar os conteúdos apresentados e expressar suas vivências na pandemia — como medos, angústias, dificuldades, aprendizagens etc. As principais referências foram Luria (1979), Leontiev (1978; 2017; 2021) Martins (2013), Vygotski (2012a), Vital e Urt (2021), além de outras pesquisas tais como (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; NOVA ESCOLA, 2020).

O segundo momento da intervenção, caracterizado pelos terceiro e quarto encontros, teve como objetivo

abordar o tema da afetividade *per se*, do ponto de vista conceitual e teórico, de modo a possibilitar a compreensão das implicações afetivas da pandemia na vida pessoal dos professores, abordado nos dois primeiros encontros, e suas influências nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (foco da psicologia escolar e educacional). Deste modo, na terceira reunião de trabalho, denominada "Emoções e Sentimentos", foi abordado o tema da afetividade na perspectiva da psicologia histórico-cultural, de maneira introdutória e teórica e, no quarto encontro, com o título "Afetividade e Empatia", trabalhou-se os processos afetivos nas relações interpessoais, com exemplos e reflexões práticas.

Foi, portanto, apresentado o tema da afetividade, sua definição, a unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano; a não dicotomia entre os processos cognitivos e afetivos; as diferentes teorias — biologizantes e idealistas — sobre as emoções; as categorias da afetividade (emoção, sentimento e paixão); como identificar e caracterizar as emoções; sua relação com os pensamentos (por meio de diversos exemplos do cotidiano); introdução e reflexão sobre o desenvolvimento afetivo-cognitivo, da empatia e como desenvolvê-la. As principais referências foram Martins (2013), Damásio (2012) e Vygotski (2012a, 2013).

Por fim, o terceiro momento do processo interventivo focou na relação entre afetividade e educação escolar, especificamente. Propôs-se, no quinto encontro, que teve como título "Afetividade na Educação", apresentar o tema de modo introdutório, baseando-se nos aportes filosóficos da psicologia histórico-cultural, e no sexto e último, por sua vez, intitulado "Afetividade nas práticas pedagógicas", objetivou relacionar a afetividade com as práticas pedagógicas e com o processo educativo como um todo, por meio de exemplos e constatações científicas encontradas em Da Silva Leite (2012) e Tassoni e Leite (2013), além de perguntas norteadoras que favoreceram reflexão, como a que segue: "que sentimentos e percepções os alunos têm de mim enquanto professor(a)?".

Em suma, no terceiro momento da intervenção foram elucidadas as influências dos processos afetivos no trabalho educativo e na aprendizagem, por meio de exposição do tema e reflexão posterior do grupo sobre o conteúdo abordado. Foram apresentados conceitos como: estrutura da atividade; o fundo dinâmico da personalidade composto por necessidades, emoções e motivos; significado e sentido da ação — todos dissertados em Leontiev (1978; 2017; 2021); e vivências pedagógicas que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos, como: as formas de o professor ajudar os alunos; as formas de falar com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento; e os sentimentos e as percepções do aluno em relação ao professor — todas evidenciadas no artigo de Tassoni e Leite (2013).

Ao final da intervenção, foi realizada uma síntese sobre tudo o que foi trabalhado durante o estágio, com o intuito de clarificar aos professores os objetivos, motivos, significados e sentidos de cada atividade proposta. Foi possível observar, no percurso, a união que os profissionais da instituição possuem entre si, e a confiança que os professores têm no trabalho da equipe gestora; reforçaram a importância do grupo como suporte e alento em momento de pandemia. Além disso, pôde-se conhecer um pouco sobre as metodologias de ensino e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, as escolhas e o trato com os conteúdos escolares, a relação com os alunos e seus familiares, e concepções sobre o significado de desenvolvimento infantil e teorias pedagógicas que norteiam as

atividades da instituição.

Um dado significativo que contribuiu para a realização do estágio foi a participação pela maioria dos professores e da equipe gestora em cada encontro, que se deu por meio de vários comentários, reflexões, exemplos pessoais e de trabalhos compartilhados sobre as temáticas apresentadas. Isso possibilitou um enriquecimento no trabalho formativo, pois novas perguntas e respostas surgiram, novos caminhos de discussão foram construídos, e pôde-se notar ressignificações tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Martins (2013, p. 204-205) explica que o indivíduo, ao longo da vida, possui uma diversidade infindável de vivências. Algumas serão sem significado, banais, sendo até esquecidas, enquanto "outras, porém, modificarão a atitude do sujeito em face do objeto, e o farão por uma mudança do tono reativo determinado por ele (objeto) – essas serão as *vivências afetivas*."

No contexto de sala de aula,

> [...] as situações vivenciadas produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. - tanto em professores como em alunos. Tais sentimentos e emoções afetam os processos de ensino e de aprendizagem e as relações entre os envolvidos. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 270).

Na pandemia, como mostrou Vital e Urt (2021) e Kawanami e Junior (2021), sentimentos e emoções se intensificaram no contexto educacional devido às condições concretas impostas a professores e alunos. Portanto, é de fundamental importância levar ao conhecimento dos docentes esses mecanismos, para que possam construir uma consciência crítica sobre suas práticas de ensino, "adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar." (TASSONI; LEITE, 2013, p. 270).

À vista disso, no primeiro encontro, ao explanar as condições vivenciadas pela classe docente na pandemia, por meio do histórico, artigos e pesquisas, muitos professores afirmaram se sentir representados na fala do estagiário, dando validação ao trabalho e à bibliografia selecionada. Já no segundo encontro, algumas perguntas norteadoras e reflexivas foram compartilhadas com o objetivo de guiar os docentes em seus depoimentos pessoais e na discussão do grupo, como as que seguem: "Esses conteúdos estão alinhados ou fazem sentido com o que vivencio?"; "o que isso diz sobre minha atividade de professor(a)?"; "o que eu tenho a dizer sobre o tema a partir da minha história real de vida?"; "o que aprendi e aprendo com tudo isso?"; entre outras.

Foram várias as participações. Conforme relatavam, perguntas abertas eram feitas para estimular os depoimentos. Os assuntos mais destacados foram: o sentimento de solidão e isolamento; sintomas recorrentes de ansiedade, tristeza e desesperança em relação ao futuro; desabafos sobre diversas perdas (referindo-se ao luto em perspectiva ampla), como perda da rotina, do contato presencial e físico com pessoas significativas, a morte de pessoas queridas, a perda do contato presencial com os alunos em sala de aula etc.; o desgaste físico e mental decorrente da sobrecarga de atividades realizadas de modo remoto; como cada professor(a) estava se programando para ter momentos de lazer e cuidar da saúde; e a importância que o corpo administrativo, docente e

técnico estava tendo naquele momento difícil; ressaltaram a importância do grupo enquanto suporte material e emocional para enfrentar os novos desafios escolares que a pandemia impôs.

Esses relatos vão ao encontro do estudo realizado por Vital e Urt (2021). Segundo as autoras, além da quase fusão entre vida pessoal e profissional, dos gastos extras que professores tiveram que arcar, das horas excedentes de trabalho e sobrecarga de atividades, dos lutos, entre outros percalços, o sentimento de polivalência, que já era conhecido entre os docentes, se intensificou, contribuindo para o desenvolvimento de sintomas psicofisiológicos adoecidos. Em suma, os professores, que já estavam alienados da participação das definições e projetos referentes ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional, também perdiam, ainda mais, a condição enquanto sujeitos de autonomia.

Por isso, conforme elucidam Kawanami e Junior (2021), ações de acolhimento aos docentes são fundamentais. Proporcionar um espaço de reflexão sobre suas angústias, medos, sofrimentos, dificuldades, aprendizagens etc., possibilita não só o acesso à saúde como também a formação de um pensamento reflexivo que constrói, em conjunto, alternativas e caminhos para o enfrentamento das adversidades.

Espaços como o HTPC são essenciais para que psicólogos escolares atuem visando não só práticas de acolhimento, mas também a ressignificação do trabalho profissional de gestores e professores em tempos de pandemia. Em outras palavras, "a formação docente deve considerar seu trabalho, atividade adequada a um fim, como atividade principal, ou seja, como prática social que pode possibilitar seu desenvolvimento nos aspectos pessoal e profissional" (VITAL; URT, 2021, p. 131), promovendo-os enquanto sujeitos autônomos em espaços legitimados de fala, que desenvolvem o pensamento crítico.

Já no segundo momento da intervenção, onde foi trabalhado o tema da afetividade de maneira conceitual e teórica, houve muitas respostas positivas por parte dos participantes, com destaque a comentários como: *"tudo fez muito sentido pra mim"; "me identifiquei em várias situações"; "vejo a importância enorme de ter empatia"; "como conhecer as emoções é fundamental em nossas vidas!",* entre outros, gerando uma prova de que as necessidades superiores podem e são engendradas na própria atividade social (VYGOTSKI, 1996).

A necessidade de aprender a ser empático, por exemplo, não é uma necessidade natural, contida no código genético, mas sim, superior, produzida socialmente (LURIA, 1979). Ela requer o conhecimento das objetivações mais desenvolvidas do gênero humano, como a ciência, a filosofia, as artes, a ética etc. (SAVIANI, 2013); ninguém tem necessidade de estudar Psicologia, por exemplo, se não tiver acesso à sua existência, sem ser inserido em atividades que reproduzam os aspectos essenciais dessas objetivações (ANJOS, 2017). Por isso, apresentar o tema sobre os afetos, do ponto de vista da ciência psicológica, provocou nos professores a necessidade de aprofundamento e aplicação destes conteúdos tanto em suas vidas particulares como em sala de aula.

Por fim, no terceiro momento do trabalho, cujo objetivo foi tratar da temática sobre as implicações dos processos afetivos na prática docente e na aprendizagem, houve alguns comentários dos participantes citando exemplos do cotidiano e relações práticas com os alunos. Entre os exemplos, destacaram-se os que relacionavam os conceitos de significado e sentido da ação, de acordo com Leontiev (2021), com atividades de ensino; reafirmaram a importância de apreender tais conceitos para a escolha dos conteúdos escolares.

Por outro lado, houve questionamentos sobre como propiciar

afetos positivos com os estudantes e em relação ao conhecimento, posto que na volta ao ensino presencial os cuidados quanto ao distanciamento físico permaneceriam. Como visto, conforme Tassoni e Leite (2013), há inúmeras e complexas formas envolvidas em relação ao sentido afetivo que os alunos inscrevem no processo de aprendizagem que não tem a ver, necessariamente, com contato físico. A título de exemplo: a forma de o professor falar com os alunos, as atividades propostas e a relação do professor com o objeto de conhecimento. Todas essas formas são fundamentais em influenciar afetivamente no trabalho educativo, sem que haja, para tanto, proximidade física.

Ao final da recapitulação sobre tudo o que foi proposto e trabalhado no estágio, professores e equipe gestora manifestaram comentários positivos em relação à compreensão e aprendizagem que tiveram nas atividades, e afirmaram, com isso, sentirem-se mais seguros quanto à volta ao ensino presencial — que foi uma das preocupações iniciais identificada no processo de avaliação. A atuação em psicologia escolar seguiu um único e mesmo objetivo: disponibilizar conhecimentos sistematizados do gênero humano, como os da filosofia e ciência psicológica, para a apropriação e objetivação dos professores em suas práticas pedagógicas, atingindo relações superiores com a realidade escolar (DUARTE, 2013).

Ao se apropriarem dos conteúdos objetivados nas intervenções, os docentes puderam adquirir uma relação consigo e com as práticas pedagógicas mais consciente e efetiva, visto que, agora, com base em Martins (2013), Duarte (2013) e Anjos (2017), ao se objetivarem na prática social não estarão apenas orientados a partir das esferas cotidianas de objetivações humanas, mas sim, mediados por produções humanas não cotidianas, produções sistematizadas, disponibilizadas no trabalho formativo e que, diante dos fenômenos afetivos e escolares, os compreenderão para além de suas aparências, nas suas múltiplas determinações; os enxergarão, pois, em sua síntese — a autoconsciência e consciência da realidade.

Por outro lado, além dos encontros interventivos, houve a participação enquanto ouvinte nos encontros destinados a trabalhos formativos pela coordenação. Nessas atividades foram constatadas determinadas concepções sobre desenvolvimento infantil e teorias pedagógicas que norteiam a escola. Entre elas, uma compreensão biologizante de desenvolvimento psíquico. Por diversas vezes, foram identificadas falas nas reuniões, emitidas pelos professores e equipe gestora, como: *"até a criança entrar nessa fase"; "até a maturação chegar"; "devemos esperar tal fase para desenvolver essa atividade",* e assim por diante — o que revelou uma visão sobretudo biológica e naturalizante de desenvolvimento.

Já em relação às teorias pedagógicas, foram verificadas, nas falas dos participantes, influências teórico-práticas das chamadas "Pedagogias do Aprender a Aprender", sobretudo do construtivismo, da pedagogia multiculturalista e da pedagogia das competências (SAVIANI, 2009; 2013). *Grosso modo*, essas teorias, que são ideologias neoliberais, esvaziam do currículo escolar os conteúdos elaborados, sistematizados e mais desenvolvidos já criados pelo gênero humano tais como as ciências, as artes, a filosofia, a ética etc., que são justamente objetivações genéricas que possibilitam a humanização, o pensamento crítico, a autonomia intelectiva, a autoconsciência de si e do mundo, o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017; SAVIANI, 2020). As influências identificadas nas falas dos participantes se justificam pela hegemonia dessas teorias nas últimas décadas (SAVIANI, 2009). Um exemplo recente é a criação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica no Brasil, homologada (a sua última parte, para a etapa do Ensino Médio) em 2018, que é alicerçada justamente na pedagogia das competências (FERREIRA; SANTOS, 2018; ZANK; MALANCHEN, 2020).

Devido às referidas constatações, revelaram-se novas demandas de trabalho, o que corrobora com as ideias e proposições de Meira e Tanamachi (2003) quanto à sistemática de atuação para psicólogos escolares. Segundo as autoras, os quatro aspectos metodológicos formados entre observação/avaliação, relatório de avaliação, elaboração do plano de intervenção e intervenção não são um processo rígido e estanque, onde primeiro ocorre o processo de avaliação e assim por diante, até concluir com o trabalho interventivo, numa perspectiva linear. Na realidade, é um processo dinâmico e flexível. Na etapa de elaboração do plano de intervenção, por exemplo, podem surgir novas demandas, exigindo novamente um processo avaliativo, assim como na própria intervenção podem surgir novas necessidades de trabalho e consequentemente novos planos de intervenção.

Portanto, a partir das novas necessidades verificadas, uma possibilidade futura de intervenção seria trabalhar com os participantes, no tocante a desenvolvimento humano, sobre a periodização do desenvolvimento psíquico à luz da psicologia histórico-cultural, que entende o desenvolvimento psicológico não por meio de uma perspectiva maturacional e restrita do organismo biológico, nem pela concepção estrita onde o desenvolvimento é fruto do mundo externo, isto é, apreendido pela perspectiva de que o ser humano nasce analogamente a uma folha em branco, onde o meio, a sociedade ou a cultura o moldam "como quiser", ou ainda pela concepção metafísica que aborda o estudo do desenvolvimento psíquico pela prontidão e soberania da consciência, mas sim, deve ser abordado como um processo histórico-cultural (PASQUALINI, 2013).

Por sua vez, referente às influências pedagógicas, a segunda proposta de trabalho com os docentes seria o estudo sobre as diversas teorias pedagógicas que existem no campo da Educação brasileira, e a superação (por incorporação) destas ideias pela pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2009).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto durante o estágio, devido às modificações abruptas sofridas pelas instituições escolares durante a pandemia, muitos professores desenvolveram sintomas físicos e emocionais adoecidos, como tensão, estresse, ansiedade e outras manifestações psicossomáticas. O tema da afetividade, portanto, aparece como necessário ao trabalho de formação docente, pois trata não só das dificuldades e queixas enfrentadas pelo professor enquanto pessoa humana dotada de direitos, como também considera os impactos afetivos no trabalho educativo em tempos de pandemia. A partir do trabalho formativo junto aos docentes, os resultados apontaram, de acordo com comentários dos professores em cada encontro, que houve ressignificações tanto a respeito do momento de pandemia vivenciado, dos afetos, assim como no tocante às relações interpessoais e às práticas pedagógicas.

Concluiu-se que houve contribuições aos professores quanto à disponibilização de conhecimentos da Psicologia, de um espaço de escuta e acolhimento, bem como de instrumentos de reflexão para as práticas pedagógicas. Houve aceitação por parte da direção e dos docentes pela intervenção realizada, acentuada participação pela maioria dos professores em comentários, associações com exemplos pessoais e de relações com alunos, assim como devolutivas positivas

dos participantes pelo trabalho concretizado.

As intervenções realizadas com os professores é apenas uma das diversas possibilidades de atuação para psicólogos escolares no contexto educacional (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007). À vista disso, o tema da afetividade pode ser trabalhado com os diversos partícipes do processo educativo, ou seja, além dos professores, também com os funcionários da instituição, com as famílias dos alunos, com os próprios estudantes, no auxílio a formas e conteúdos mais desenvolvidos para aulas síncronas/assíncronas e materiais didáticos, entre outros, contribuindo para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos e, principalmente, daqueles com necessidades educacionais especiais no período de pandemia.

Portanto, como afirmam Meira e Tanamachi (2003), para que a psicologia escolar e educacional supere intervenções clínicas, restritas e medicalizantes na escola, numa perspectiva de psicologização do processo educativo, torna-se necessário que os psicólogos escolares estudem de forma aprofundada não só os conhecimentos da ciência psicológica, mas também os da ciência pedagógica, e suas intrínsecas relações no campo da Educação.

Diante disso, é possível concluir que os impactos da pandemia da Covid-19 afetaram diretamente as práticas do estágio. As dificuldades encontradas dizem respeito à impossibilidade do contato presencial. Por mais que a experiência por meio virtual tenha sido rica, não substitui a presença. Em alguns momentos, quando compartilhada a tela do *notebook* para realizar as apresentações expositivas, não era possível visualizar as reações dos participantes. Além disso, alguns não ligaram a câmera e raramente se pronunciaram no *Chat* ou pelo microfone. Talvez, presencialmente tais aspectos teriam sido diferentes.

Por outro lado, ainda que haja diversas limitações no trabalho remoto, a atuação ampla do psicólogo escolar em diversas vertentes da Educação se mostra viável por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Foi possível realizar uma atuação de qualidade em consonância com os objetivos da psicologia escolar e educacional, além de seguir uma atuação fundamentada a partir dos aportes teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, possibilitando uma postura ética e crítica mediante o contexto e as problemáticas apresentados na instituição. O trabalho remoto, portanto, não impediu o estágio de atingir os objetivos propostos. Na pandemia da Covid-19, o meio virtual foi o caminho que psicólogos encontraram para dar continuidade ao objetivo último da Psicologia: a promoção de saúde mental.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017, 197 f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara-SP, 2017.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situações de pandemia no novo coronavírus – Covid-19, e revoga as

Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP N.º 013/2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 2007.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 6ª região. **Notas técnicas**, São Paulo, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações**. Brasília: CFP, 2020.

CRESPI, Maria Clara Favarão; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Psicologia escolar e formação docente no contexto da pandemia de Covid-19. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 2012.

DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. "Um montão de amontoado de muita coisa escrita". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. **III Congresso de Educação do CECPAN**, 2018. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. As necessidades e dos motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a**

educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.11- 62.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 70-97.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1976.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.881, de 22 de Março de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. São Paulo, 2020a.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020**. Dispões sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. São Paulo, 2020b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **FAQ - Volta às aulas 2021**.São Paulo, 2020c. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2020/12/FAQ-Volta-a%CC%80s-aulas-2021.pdf. Acesso em: 23 março 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021**. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informações e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; DA

SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade no processo de ensinoaprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 262- 271, 2013.

VITAL, Soraya Cunha Couto; 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 de Oliveira (Orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p 118-146.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

KAWANAMI, Carla Cristina; JUNIOR, Luiz Nazareno Cavalcanti. Possibilidades de intervenção para a psicóloga escolar e educacional no período da pandemia da Covid-19 no estado de São Paulo. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (Orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 992-1009.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 131-160.