UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS

NÚCLEO DE ESTUDO EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO PARA O PRESENCIAL: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Rebbeca Hellen Araújo Lacerda

João Pessoa, Março de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A TRANSIÇÃO DO ENSINOREMOTO PARA O PRESENCIAL: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Rebbeca Hellen Araújo Lacerda

Dissertação elaborada sob a orientação da Profª. Drª. Fabíola de Sousa Braz Aquino, apresentada ao programade Pós-graduação em Psicologia Social da UniversidadeFederal da Paraíba (PPgPS/UFPB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, Março de 2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L131c Lacerda, Rebbeca Hellen Araújo.
O contexto da pandemia da Covid-19 e a transição do ensino remoto para o presencial : um estudo com profissionais de escolas da rede pública de educação / Rebbeca Hellen Araújo Lacerda. - João Pessoa, 2023.
116 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação - Coronavírus - Covid-19. 2. Pandemia - Instituições escolares. 3. Psicologia escolar. 4. Transições de desenvolvimento. 5. Transição do ensino - Ações profissionais. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC CDU 37:578.834(043)

Elaborado por WALQUELINE DA SILVA ARAUJO - CRB-15/514

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte dias do mês de junho de dois mil e vinte e três, de modo remoto pela Plataforma Jitsi Meet, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Dissertação da aluna **REBBECA HELLEN ARAUJO LACERDA**– mat. 20211013158 (orientando(a), UFPB, CPF: 106.788.734-29). Foram componentes da banca examinadora: Prof.(a) Dr.(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.(a) Dr.(a) **PATRICIA NUNES DA FONSECA** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 675.852.564-34) e Prof.(a) Dr.(a) **MARIA VIRGINIA MACHADO DAZZANI** (UFBA, Membro externo à instituição, CPF: 440.318.155-49). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.(a) Dr.(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **REBBECA HELLEN ARAUJO LACERDA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: "**O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO PARA O PRESENCIAL: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**". Passando então ao aludido tema, a aluna foi, em seguida, arguida pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de "**APROVADO**", o qual foi proclamado pelo(a) presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Júlio Rique Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 20 de junho de 2023.

gov.br Documento assinado digitalmente
FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO
Data: 20/06/2023 17:20:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.(a) Dr.(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

gov.br Documento assinado digitalmente
PATRICIA NUNES DA FONSECA
Data: 20/06/2023 17:05:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.(a) Dr.(a) **PATRICIA NUNES DA FONSECA**

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA VIRGINIA MACHADO DAZZANI
Data: 21/06/2023 09:24:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. (a) Dr. (a) **MARIA VIRGINIA MACHADO DAZZANI**

Prof. Dr. **JÚLIO RIQUE NETO**
Coordenador do PPGPS

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família. Meus pais, Gildásio e Iracely, por toparem os desafios junto comigo na busca dos meus sonhos. Sei que sem vocês, eu não seria metade da mulher e da profissional que sou hoje. Obrigada, pai, por ser meu maior apoiador e por estar sempre na primeira fileira das minhas conquistas. Obrigada, mãe, por me ensinar tanto e confiar na minha capacidade. Obrigada, Matheus, meu irmão, parceiro e a pessoa para quem eu cresci querendo ser um espelho e exemplo de perseverança. Vocês que tornaram isso possível desde o primeiro momento até o final.

À minha namorada, companheira e amiga, Isabely, obrigada por toda paciência, acolhimento, cuidado e leveza que você trouxe a esse processo. Todas as vezes seu abraço e afeto me possibilitaram acreditar ser possível. Amo ser amada por você.

Aos meus amigos de graduação que caminharam comigo na minha construção profissional e pessoal, meu muito obrigada. Torço e vibro com o sucesso de cada um de vocês: Daniel, Linniker, Sant, Andriely, Isabelle, Danielle, Fernanda, Mayara, Tainá, Virgínia e Elisa.

Aos meus amigos de fora da Psicologia, meu obrigada por todo companheirismo, por muitas vezes serem um escape, por confiarem em mim e por me fazerem acreditar também. À Raphaella, Stefany, Caique, Martins e Yasser: mora em mim um pedaço de amor por cada um de vocês.

Ao NEISDI, núcleo de pesquisa que me acolheu desde a graduação, por todos os estudos, debates e compartilhamentos que me fizeram acreditar que é possível construir uma Psicologia Escolar comprometida, ativa e REAL. Às amigas que me acompanharam lado a lado nessa caminhada do mestrado, Bianca, Wanessa e Rafaela, obrigada por terem tornado as coisas mais leves e simples.

À minha orientadora, Profª. Drª. Fabíola de Sousa Braz Aquino, pela contribuição na minha formação desde a graduação até então. Suas orientações e confiança no meu trabalho me fizeram aprender muito nesse processo. Você é uma referência profissional,científica e docente, obrigada pelo caminho.

Às professoras e psicólogas escolares que toparam compartilhar suas experiências comigo e me permitirem acessar um momento tão caótico para que esta pesquisa tenha sido possível.

À Profª Maria Virgínia Dazzani, obrigada pelas suas contribuições desde a qualificação até o estado final do trabalho. Suas contribuições foram muito importantes para aconcretização do trabalho e serão muito importantes daqui pra frente para minha formação.

À Profª Maria de Fátima Pereira Alberto, obrigada pelas suas contribuições durante a qualificação do meu trabalho. Sua criticidade me fez refletir sobre os caminhos desde a qualificação até o trabalho final.

À Profª Drª Patrícia Nunes da Fonsêca por gentilmente aceitar participar da minha banca de defesa e pelas suas contribuições.

SUMÁRIO

Resumo 9

Abstract 10

Introdução 11

Capítulo 1 - O desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural: pressupostos, conceitos e estudos contemporâneos 14

Capítulo 2 - A transição escolar para o presencial no contexto da pandemia da Covid-19: contextualização histórica e pesquisas 21

Objetivos 36

Objetivos gerais 36

Objetivos específicos 36

Método 37

Participantes 37

Instrumentos 37

Procedimentos de coleta de dados 38

Procedimentos para análise de dados 39

Resultados e discussão 41

Dados sociodemográficos das psicólogas escolares participantes 41

Dados sociodemográficos das professoras participantes 43

Resultados das análises das entrevistas com psicólogas escolares 45

Resultados das análises das entrevistas com professoras 60

Resultados do complemento de frases com psicólogas escolares 74

Resultados do complemento de frases com professoras 83

Considerações Finais 89

Referências Bibliográficas 95

Anexos 106

Apêndices 113

RESUMO

A presente dissertação aborda a atuação de professoras e psicólogas escolares da rede pública municipal de João Pessoa-PB durante a pandemia da COVID-19. A pandemia da COVID-19 se apresentou como uma crise no Brasil e em todo mundo, provocando o distanciamento social e consequente fechamento das instituições escolares, tendo um impacto claro na continuidade da educação de crianças. Neste sentido, objetiva-se investigar e analisar práticas de professoras e psicólogas durante a pandemia da COVID-19, e mapear as ações acerca da transição do ensino remoto para oensino hibrido e presencial. Essa questão foi explorada inicialmente pela explanação do marco teórico de base Histórico-cultural, e argumentos contemporâneos acerca de transições de desenvolvimento. Como parte do estudo foi apresentada e discutida a temática da pandemia da COVID-19, e suas implicações para o contexto escolar, e descrito um levantamento bibliográfico acerca das práticas profissionais da Psicologia Escolar durante a pandemia. Foi realizada uma pesquisa de campo do tipo qualitativa, contando com uma entrevista semiestruturada aplicada com 22 participantes, sendo 11 professoras e 11 psicólogas escolares de escolas municipais de João Pessoa. Os resultados sociodemográficos indicam que a maioria dos profissionais de psicologia possuíam estágio na área clínica, e que a maioria das psicólogas concluíram sua graduação em instituições públicas de ensino e antes dos anos 2000. Os resultados das análises das entrevistas com as professoras indicam demandas pedagógicas geradas durante a pandemia, ocasionadas pela falta de acesso à tecnologia ou a falta da presença em sala de aula por parte dos estudantes, dificuldade no manejo tecnológico para a criação de conteúdo para os alunos ou mesmo dúvidas em como seria esse retorno ao presencial. Contudo, revelam também reformulações práticas para lidar de maneira mais adequada com o retorno ao espaço físico das instituições. Já nas entrevistas com as psicólogas, foram identificadas ações voltadas principalmente para professores, equipe técnica, alunos e famílias. Essas profissionais percebiam esse retorno para o presencial como uma readaptação em curso, ao mesmo tempo referiram o espaço escolar de potência, de readaptações e de garantia de direitos. Reafirma-se a partir da presente pesquisa o papel do psicólogo escolar como um profissional que pode promover a compreensão da realidade e complexidade dos eventos que estão relacionados à pandemia, bem como na adaptação da equipe pedagógica a uma nova prática e ações que valorizem a construção ativa e coletiva.

PALAVRAS-CHAVES: Pandemia; Psicologia Escolar; Transições de Desenvolvimento

ABSTRACT

This dissertation addresses the performance of teachers and school psychologists from the municipal public network of João Pessoa-PB during the COVID-19 pandemic. The COVID-19 pandemic presented itself as a crisis in Brazil and in the world, causing social distancing and the consequent closure of school institutions, having a clear impact on the continuity of early childhood education. In this sense, the objective is to investigate and analyze practices of teachers and psychologists during the COVID-19 pandemic, and to map actions regarding the transition from remote teaching to blended and face-to-face teaching. This question was initially explored through the explanation of the cultural-historical theoretical framework and contemporary arguments about development transitions. Within the scope of the study, the theme of the COVID-19 pandemic was presented and discussed, and its implications for the school context, and a bibliographical survey was described on the professional practices of School Psychology during the pandemic. A qualitative field research was carried out, with a semi-structured interview applied to 22 participants, 11 teachers and 11 school psychologists from municipal schools in João Pessoa. The sociodemographic results indicate that most psychology professionals had an internship in the clinical area, and that most psychologists completed their graduation in public educational institutions and before the 2000s. The results of the analyzes of the interviews with the teachers indicate pedagogical demands generated during the pandemic, caused by the lack of access to technology or the lack of presence in the online classroom by students, difficulty in handling technology to create content for students or even doubts about what this return to face-to-face would look like. However, they also reveal practical reformulations to deal more adequately with the return to the physical space of institutions. In the interviews with the psychologists, actions aimed mainly at teachers, technicians, students and families were identified. These professionals perceived this return to the classroom as an ongoing readaptation, at the same time referring to the school space of power, readaptations and guarantee of rights. This research reaffirms the role of the school psychologist as a professional who can promote understanding of the reality and complexity of events related to the pandemic, as well as adapt the pedagogical team to a new practice and actions that value active and collective construction.

KEYWORDS: Pandemic; School Psychology; Development Transitions

INTRODUÇÃO

O coronavírus (COVID-19) foi classificado como uma infecção viral altamente transmissível especialmente de pessoa para pessoa. Foi detectado pela primeira vez em Wuhan, China, na última semana de dezembro de 2019 e caracterizada como uma emergência de saúde mundial internacionalmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020 e em 11 de Março de 2020 no âmbito nacional. A COVID-19 é uma síndrome respiratória viral mais severa desde a pandemia de H1N1 (influenza) ocorrida entre 1918 e 1919 (Pandey, Ogunmola, Enbeyle, Abdullahi, Pandey& Pramanik, 2022). Mesmo com um enorme abismo temporal entre os dois acontecimentos – H1N1 e COVID-19 – pode-se discutir semelhanças que, num cenário de políticas públicas, torna-se minimamente preocupante, visto que o atual acesso às informações não é o mesmo da época da gripe espanhola. Como colocado por Schwartz e Starling (2020), a chegada da pandemia só deixou mais evidente o desmazelo das autoridades em relação às instituições de saúde e, assim como aconteceu no Brasil, pareceu melhor ao governo deste período diminuir o caráter emergente e a letalidade da doença. De acordo com as autoras, as autoridades procuravam negar a seriedade da doença, atrasando as medidas de combate e escondendo, com base em discursos negacionistas, as evidências das mortes e o número elevado de contaminações, além de impedir que a população dimensionasse com a devida rapidez a marcha dos acontecimentos acerca da doença.

A pandemia da COVID-19 se configurou como uma crise sanitária, econômica e social no Brasil e em todo mundo. A doença do COVID-19 causou uma descontinuação sem precedentes nas atividades das instituições, bem como causou perdas significativas que provavelmente afetarão o processo pedagógico nas escolas por muito tempo (Sullivan, Harris, Miller, Fallon, Weeks, Malone, Kulkarni, Proctor, Johnson, Rossen, Nguyen e Shaver, 2021; Anjos & Cardoso, 2022).

Globalmente, em meados de abril, mais de 90% dos alunos matriculados foram afetados pelo fechamento obrigatório das escolas em 192 países (Unesco, 2020). E, diante desse contexto crítico, se apresenta aqui uma assimetria na inacessibilidade do acesso dos estudantes em relação às condições sociais, técnicas, familiares e estruturais. A desigualdade social é um fato estrutural e historicamente marcado no Brasil, porém com a pandemia provocada pelo COVID-19 se criou cenários e faces complexas para a sociedade, desvelando um abismo de desigualdades presentes em nosso país, ao passo que muitos alunos que não têm computadores disponíveis ou mesmo acesso adequado a internet ficaram prejudicados no processo educacional (Oliveira, Andrade, Souza, Micheli, Fonseca, Andrade, Silva, Santos, 2021; Anjos & Cardoso, 2022; Camargo & Carneiro, 2020).

Esses fechamentos significaram a maior (ou uma das maiores) e mais repentina mudança e quebra no sistema educacional desde o início da educação regular, provocando mudanças em uma escala que afeta as condições societais. O fechamento abrupto e forçado dos prédios das escolas e do ensino presencial resultou, muitas vezes, em atividades pedagógicas remotas desconectadas dos currículos escolares, dificuldades no acesso e no uso das tecnologias, bem como na interação entre os diversos atores escolares (Oliveira et. al., 2021).

Afirma-se aqui que os profissionais, as famílias, as crianças vivenciaram uma ruptura, uma quebra nessa forma de entrega dos serviços de educação antes já conhecidos. Por se considerar o desenvolvimento como um processo onde há ciclicidade, reestruturações constantes e cada uma dessas reestruturações ou desafios impõe mudanças, novas capacidades e adaptações, à medida que a pessoa se desenvolve, explora diversas experiências e seus limites (Vygotsky, 2018). Cada relação daquela pessoa mudará ele ou ela, as relações mútuas com outras pessoas, ambientes, sociedades, com ritmos e periodicidades próprios, produzem o complexo ambiente em que a vida de uma pessoa se

insere (Zittoun, 2012). Concorda-se com autores que problematizam como a educação e a escola irão responder à pandemia, e como essa situação impactará os modelos ou práticas educacionais a partir do retorno do ensino presencial (Oliveira et. al., 2021).

A partir do exposto, o objetivo geral do estudo foi investigar e analisar as açõese práticas de professores e psicólogas durante a pandemia da COVID-19 acerca da transição do ensino remoto para o ensino híbrido e presencial, sendo os objetivosespecíficos: mapear o perfil sociodemográfico e de formação dos profissionais; identificar, pelos relatos das profissionais, as mudanças que a pandemia da COVID-19 provocaram em suas práticas profissionais no âmbito educacional; analisar as práticasde psicólogas(os) escolares acerca da transição escolar do ensino remoto/híbrido para o presencial; conhecer e analisar práticas docentes relacionadas a essa transição; e listar os profissionais que têm auxiliado o professor nessa transição e o que têm sido feito pelos mesmos.

Para isso, essa dissertação apresenta-se em 2 capítulos. O capítulo 1 trata sobrea fundamentação teórica, explorando a noção de desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural, bem como autores contemporâneos. O capítulo 2 tratada pandemia da COVID-19 e suas implicações para o contexto escolar, explorado na presente pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico acerca das práticas profissionais de psicólogos escolares durante a pandemia. Na seção seguinte é apresentado o método adotado na pesquisa, e posteriormente os resultados, discussão e considerações preliminares.

CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS, CONCEITOS E ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

No curso do desenvolvimento humano, o sujeito se encontra inserido em um contexto onde aprende com as relações e as inserções socioculturais. Esse contexto é um universo composto de produções culturais e de outros humanos, sendo um universo significativo e, portanto, compreensível e comunicável (Pino, 1993).

De um ponto de vista socio-histórico, não se pode considerar o desenvolvimento humano fora da cultura, do social e do momento histórico. O desenvolvimento humano é um processo complexo que é definido pela sua ciclicidade e desproporcionalidade. Desproporcional porque o seu ritmo não corresponde ao tempo cronológico, ele transcorre de forma gradual, e seu tempo não é uma constante, dado que se apresenta como uma série de ciclos. Vygotsky (2018) afirmou que as idades seriam nada mais do que um ciclo de desenvolvimento fechado, separado e distinto de outros, em termos de conteúdo e tempo. Para ele, o aspecto mais importante do desenvolvimento é *o surgimento do novo*. Sem esse aspecto, não se pode considerar desenvolvimento.

O autor ainda afirma (Vygotsky, 2018) "se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra" (p. 33). Diante disso, é importante também ressaltar que o novo surge do curso regular do desenvolvimento, e sempre tem relação com os aspectos precedentes, não é uma simples substituição e, sim, uma reformulação.

Nesta linha de raciocínio, o desenvolvimento é um processo onde há reestruturações frequentes; cada reestruturação conduz a mudanças, aquisição de novas capacidades, novas especificidades, novos traços e formações características do organismo humano, em cada novo degrau. (Vygotsky, 2018; Pino, 1993). Para Vygotsky

(1996), o meio cultural é composto por elementos, situações e artefatos dotados de significado, e o desenvolvimento é um fenômeno histórico e social que se constitui pela inserção na cultura (Vygotsky, 1995; Vygotsky, Lúria & Leontiev, 1988; Davidov, 1988). O meio cultural é um fator imprescindível para explicar o desenvolvimento humano, fato que se aplica também às interações no ambiente escolar (Mello, 2010).

A criança nasce inserida em um meio cultural, simbólico, com significações socialmente decodificadas em objetos, acontecimentos e expressões que formam a criança através das ações e mediações daqueles que convivem com ela. Estas significações compartilhadas norteiam o desenvolvimento, mas não o determina, os contatos com elas implicam reelaboração e ressignificação a partir do sujeito. Pino (1993) afirma que "a entrada no universo da significação altera os modos de atividade e cognição" (p. 22).

As funções superiores tipicamente humanas são apreendidas por interações mediadas no meio cultural, no coletivo que cerca o indivíduo e por meio de formas de cooperação com outros; pela internalização dessas experiências elas se tornam funções interiores e individuais da própria criança. Não se trata de um processo de transferência simples de conteúdos culturais do plano compartilhado (intersubjetivo) para o plano interno (individual), mas sim de um aparecimento duplo de todas as funções: primeiro no nível social, compartilhado e, depois, no interior da criança. Admite-se, com isso, que o desenvolvimento é um processo histórico e social e se origina nas relações reais entre indivíduos humanos, caracterizado pelo surgimento do novo. Os conteúdos aprendidos nas inter-relações com outros tornam-se patrimônio interior da criança. (Pino, 1993; Mello, 2010; Vygotsky, 2018; Vygotsky, 1994; Vygotsky, 1998; Vygotsky, 2001).

Na obra "Psicologia Pedagógica", Vygotsky (1934/2001) elaborava um dos pontos centrais sobre o desenvolvimento humano: "O desenvolvimento é um processo de mudança constante" (p. 551), ou seja, um processo dinâmico. Autores como Abbey e Valsiner (2005) e Abbey (2012) resgatam princípios do desenvolvimento para Vygotsky.

Para eles, o desenvolvimento humano é um fluxo irreversível de experiência no qual a mesmice não é aplicada, se apresentando uma infinidade de possibilidades para o futuro. Ou seja, a vida humana acontece em uma zona limítrofe entre o momento recém conhecido e o futuro que é desconhecido. O desenvolvimento é um processo orientado para o futuro e deve ser visto à luz do tempo irreversível (Valsiner, 1994, 2000).

Também deve ser considerado que há muitas maneiras que podem levar uma pessoa a desenvolver uma determinada habilidade ou compreensão (Vygotsky, 1929/1993). O curso do desenvolvimento é caracterizado por regularidade e progressividade, mas, principalmente, pelos momentos em que essas continuidades são interrompidas, reorientadas ou desafiadas (Zittoun, 2009).

Assinala-se que, para Vygotsky, o surgimento do novo é impulsionado pela apropriação por parte dos indivíduos de formas socioculturais de atividades consideradas e compreendidas apenas a partir da interação entre sujeitos. O plano intersubjetivo permite criar o plano individual através da mediação e apropriação de sentidos culturais compartilhados nas interações sociais. Os sujeitos se constituem reciprocamente, dando sentido ao outro e ao ambiente ao seu redor, através das interações e modos de agir nas relações, que são continuamente recriadas e ressignificadas, em um processo dinâmico e dialético de intercâmbios socioculturais (Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira, 2009; Vygotsky, 2001; Vygotsky, 2018).

As interações sociais da criança, mediadas por sujeitos mais experientes dacultura, promovem o desenvolvimento. Estas interações podem gerar conflitos e crises para a criança em suas atividades cotidianas. Na trajetória de desenvolvimento devem ser consideradas as atividades concretas e as relações sociais da criança. Somente por meio dessa integração será possível compreender o desenvolvimento infantil (Hedegaard, 2009; Vygotsky, 2001).

O sujeito vivencia mudanças e novas experiências em todas as etapas ao longo de sua vida. Essas experiências sempre supõe uma realocação sociocultural, que se caracteriza como *transição de desenvolvimento.* Zittoun (2012) destaca a importância de estudar as transições no curso da vida como pontos de virada (*turning points),* que seriam eventos que representam uma mudança substancial na direção da vida de alguém, seja subjetiva ou objetiva. Na compreensão de Zittoun (2004), tais transições são como períodos seguidos de eventos que põe em risco rotinas ou situações tomadas como certas por esse indivíduo. Nesse processo os sujeitos vivenciam as chamadas *esferas de experiências,* que seriam atividades, representações e sentimentos constantes em uma determinada configuração ou situação social (Zittoun, 2016). Cada nova *esfera de experiência* demanda outras habilidades, novos espaços e relações até então desconhecidas ou não exploradas pelo sujeito (Zittoun, 2012). Elas são ainda passíveis de mudanças, desaparecimento e surgimento de elementos no decorrer da vida, configurando-se em um fenômeno chamado ruptura.

As rupturas no processo de desenvolvimento podem ser caracterizadas pelas experiências subjetivas de uma interrupção no fluxo de eventos de aspectos que estavam tomados como garantidos na experiência individual, e são questionados ou totalmente modificados, impelindo a novas elaborações para lidar com essa mudança. A autora também explora critérios para considerar um evento como uma ruptura significativa, onde o sujeito de forma consciente ou inconsciente questiona o senso de *self* e a estabilidade da continuidade (Zittoun, 2007). Rupturas podem acordar emoções e, até as mais felizes, podem supor uma perda ou um luto de uma certa continuidade. E, por sua vez, a ruptura "é um chamado a novas ideias, soluções novas, ou jeitos novos de agir ou pensar" (Zittoun, 2009, p.409).

Rupturas são momentos de mudanças aceleradas e se seguem por processos de transição, que catalisam mudanças. As mudanças agem como catalisadoras para o

surgimento de novos processos, ideias, aquisição de habilidades sociais, práticas e teóricas específicas, para a redefinição de identidade e a construção de um significado pessoal ou formas de agir e sentir (Gomes, Dazzani & Marsico, 2017). Rupturas, como as que geram processos de transição, podem ser causadas pela passagem da pessoa de uma esfera de experiência para outra. Às vezes podem ocorrer rupturas dentro de uma mesma esfera de experiência e em outras vezes é externo ao próprio indivíduo (por exemplo, a pandemia da COVID-19) e, portanto, pode ser experimentado em paralelo em diferentes esferas de experiências (Zittoun, 2012).

Rupturas podem ser boas a ponto de reativar ou restaurar o senso de autoconsciência ou podem deixar o sujeito com um senso de alienação, perda de si, perda da continuidade ou do contato com o seu meio, ou seja, as mudanças não são positivas quando impedem a pessoa de se engajar em novos processos transicionais. As diferentes situações sociais de desenvolvimento em distintas esferas da vida não são iguais qualitativamente nos modos de vínculo com a realidade, porém seguem ligadas às crises em uma forma de atividade e passagem para novos níveis de atividade (Zittoun, 2007). É interessante salientar que outros sujeitos podem modelar e promover rupturas e, consequentemente, transições. Experiências cristalizadas de outras pessoas podem se tornar recursos para transições, através de vozes e ecos dessa pessoa e dessas experiências (Zittoun, 2007).

A transição no desenvolvimento psicológico é o espaço de fronteira (*border*) entre o que foi desenvolvido e o que ainda não emergiu. Envolve ruptura com estados anteriores que criam nova ilusão de estabilidade ou continuidade, que conecta e divide dois momentos ou estados de desenvolvimento (Valsiner, 2014a, b; Fossa, Molina, Jacob,Gube & Sawitzki, 2021; Marsico, 2016). Fronteiras (*borders*) são definidas como um "lugar" que conta com processos de continuidade e descontinuidade, conflitos, inovação e reprodução, um conceito de desenvolvimento que se tornou relevante para a Psicologia,

tanto de um ponto de vista epistemológico quanto metodológico (Marsico, 2016; Español, Marsico & Tateo, 2019; Marsico, 2015). Elas também são componentes estruturais da nossa vida diária: elas unem, mas também dividem, sendo um contato entre dois ou mais lugares ou experiências, pertencendo as duas partes simultaneamente, porém não é definida por nenhuma das duas inteiramente. Fazem parte do aqui-e-agora e do futuro simultaneamente (Español, Marsico & Tateo, 2019; Abbey & Valsiner, 2005). Criam ainda descontinuidade e conexões entre dois campos relacionados que adquirem as significações através dessa relação. Fronteiras emergem, existem e se dissolvem durante o tempo justamente pela ciclicidade do desenvolvimento humano. Essa ideia pode ser relacionada ao que já havia sido proposto anteriormente por Vygotsky, que considera o desenvolvimento como um processo cíclico, ininterrupto e dinâmico, caracterizado pelo surgimento do novo (Vygotsky, 2018).

Marsico (2016) descreve a construção de uma fronteira baseada em três processos centrais: 1) elaboração de sentido; 2) elaboração de distinção entre dois momentos ou vivências e 3) atribuição de valor à fronteira. Durante uma ruptura o sujeitoadquire competências, novas características (Hedegaard, 2009). As rupturas impulsionam um novo modo de funcionamento psíquico e acontecem de forma dialética e simultânea. O processo de transição permite que o sujeito refaça as concepções e elementos constantes nas suas experiências, bem como crie novos significados, adquira e se apropriede novos conhecimentos (Chaiklin, 2011; Zittoun, 2007; Gomes, Dazzani e Marsico, 2019).

Rupturas podem ser entendidas como quebras em ciclos conservativos, que forçamo indivíduo e o sistema a ser restaurado em uma ordem diferente da que era constante anteriormente. Com essa quebra, há um esforço e tendência a buscar uma certa estabilidade e superar a instabilidade que uma ruptura impõe a experiência humana, essa busca vem da necessidade de consistência na experiência e regulação do contato com

novos elementos na vivência (Gomes, Dazzani & Marsico, 2019; Español, Marsico & Tateo, 2019).

Fronteiras materiais ou simbólicas são criadas, mantidas e demolidas com o passar do tempo, através de ciclos de internalização e externalização, sempre em busca de uma regulação da ambivalência. Ambivalência se considera aqui como um processo que surge com a presença de vetores de forças que produzem para o sujeito um tensionamento entre orientações distintas ligadas a um mesmo evento (Abbey & Valsiner, 2005).

A ambivalência é propulsora da construção de novos significados pois no tensionamento o sujeito é levado a produzir novos sentidos a fim de solucionar um impasse (Abbey, 2012; Abbey & Valsiner, 2005). A ambivalência também é uma importante fonte para criatividade e a construção de signos, visto que os sujeitos se encontram sob tensão diante de uma situação de ambiguidade, necessitando reestruturar-se ou reestruturar situações para responder a essa situação. Aqui argumentamos que as profissionais se encontraram em uma situação ambígua durante o retorno para o ambiente físico da escola, mesmo diante de um ambiente conhecido e tão retratado como familiar pelas profissionais.

Nesse trabalho, a transição é considerada um momento de impulso do desenvolvimento, e as experiências durante a pandemia como eventos que deflagraram transições de desenvolvimento devido à ruptura inesperada com uma vida cotidiana que necessitou de mudanças no ambiente escolar, e com elas, novas demandas profissionais. No próximo capítulo será discutida a pandemia da COVID-19, bem como exploradas as produções acadêmicas sobre o tema.

CAPÍTULO II:

TRANSIÇÃO ESCOLAR PARA O PRESENCIAL NO CONTEXTO DAPANDEMIA DA COVID-19: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PESQUISAS

Em meados de abril de 2020, 192 países interromperam a educação presencial para as crianças, impactando cerca de 90% ou quase 1,6 bilhão de escolas de ensino fundamental e médio do mundo (Nações Unidas, 2020). Logo nos primeiros dias de Pandemia, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria nº 343/2020, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre "substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus".

A pandemia da COVID-19 gerou uma crise nas instituições sociais e causou perda populacional massiva que prejudicou serviços, populações e escolas. Todos os serviços precisaram ser modificados para acomodar as novas circunstâncias. Mantendo- se em vista o contexto da pandemia da COVID-19, as escolas foram obrigadas a fechare as equipes escolares precisaram se organizar para o ensino remoto por meio de ferramentas virtuais. Em cerca de poucos dias após anunciada a pandemia, as professoras, coordenações, junto a toda a equipe escolar já investiam esforços em uma gama de atividades que pudessem ser enviadas ou acessadas remotamente pelos estudantes (ex.: vídeos, questionários, textos), utilizando os devidos recursos para promover a aquisição do conhecimento curricular, buscando, principalmente, cumprir o planejamento pedagógico (Camargo & Carneiro, 2020).

Os efeitos da pandemia da COVID-19 mostraram uma estrutura societal com disparidades na saúde, na economia e na classe social que afetaram diretamente as diversas camadas da população. Parte dos efeitos são citados abaixo:

> "Mudanças abruptas nas circunstâncias da vida; incerteza sobre o futuro; deterioração da subsistência; restrição de contatos sociais; quarentena imposta; estigmatização, discriminação e fragmentação de comunidades; perda de entes

> queridos; privação de rituais de luto culturalmente apropriado; e, por fim, a ameaça de contratação" (Javakhishvili, Ardino, Bragesjö e Kazlauskas, 2020, p.2).

Dentre os desafios adicionais relacionados às crianças podem ser citados: a interrupção em aprendizagem acadêmica, isolamento social, confinamento familiar, maiores experiências adversas na infância, trauma, luto e maior tempo de tela (Golberstein, Wen & Miller, 2020; Song et. al., 2020).

Nesse sentido, as equipes precisaram reestruturar suas práticas, se adaptar as mudanças que a pandemia gerou e, nesse processo, estabelecer relações institucionais que possibilitassem ações mais integrais e que abarcassem a realidade dos seus alunos. Defende-se, nesse trabalho, que essa reestruturação pode ser caracterizada como um processo de transição.

Uma diversidade de estratégias surgiu e têm surgido na tentativa de continuar o processo educativo das crianças, incluindo serviços remotos e várias configurações híbridas envolvendo atividades presenciais e remotas (Song, Wang, Espelage, Fenning& Jimerson, 2020). Aprendizagem remota é definida aqui como o processo de educação que envolve a separação física de alunos e educadores e o uso de computadores, *tablets* ou outras tecnologias para facilitar a comunicação entre professor-aluno e a aprendizagem (Reupert, Schaffer, Von Hagen, Berger, Büttner, Power, Morris, Paradis, Fisk, Summers, Wurf & May, 2021; Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield, Mytton, Bonell e Booy, 2020). Essa aprendizagem remota só é efetiva diante de alguns pré-requisitos, como acesso à tecnologia apropriada, recursos digitais, alta velocidade no acesso à internet, conhecimento de tecnologia e assistência de adultos, bem como o envolvimento familiar frequente, que, em muitos casos, não corresponde à realidade socioeconômica de muitas famílias brasileiras (Lake & Makori, 2020; Sullivan et. al., 2021).

Neste cenário, defende-se como necessário que a psicologia escolar se reconfigure para propor ações a longo prazo no contexto escolar (Sullivan et. al., 2021). Como forma de exemplificar, aqui, o panorama do trabalho do psicólogo escolar durante a pandemia, o

estudo de Schaffer, Power, Fisk e Trolian (2021) descobriu que durante fechamentos de escolas, os psicólogos estadunidenses realizaram serviços como consulta psicológica, aconselhamento e desenvolvimento de intervenções e apoios para professores e pais, práticas que poderiam estar associadas às práticas clínicas no ambiente escolar.

O impacto do COVID-19 em psicólogos escolares foi além das atividades profissionais. A pesquisa realizada por Ritchie, Rogers e Ford (2021) demonstrou que grande parte dos entrevistados relatou mudanças na satisfação sobre seu trabalho, em relação a autoeficácia da sua prática, saúde e bem-estar emocional. Sullivan et. al. (2021) verificaram que, dado o impacto do COVID-19 na saúde mental infantil e familiar, psicólogos escolares podem aumentar a promoção do bem-estar socioemocional através da comunidade, distrito, escola e contextos de sala de aula.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca da atuação do psicólogo escolar e durante a pandemia, em especial, na transição do ensino remoto para o presencial, foi realizado um levantamento da literatura em bases de dados científicas, entre os anos de 2020 e 2021, com o intuito de apresentar um panorama mais ampliado acerca do objeto de estudo da presente dissertação.

As bases de dados *on-line* pesquisadas foram IndexPsi, Lilacs, Pepsic, SciELO, ERIC, PsycNet, Scopus, Pubmed, Web Of Science e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores foram escolhidos a partir da verificação no Portal da Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS Psicologia Brasil), Terminologia em Psicologia. A busca aconteceu por meio do cruzamento dos seguintes descritores: “psicologia escolar” OR “psicólog* escolar” AND pandemia OR COVID-19 OR SARS-COV-2 OR coronavírus.

A seleção dos artigos foi realizada primeiramente por meio da leitura dos títulos e resumos das produções nacionais e internacionais que surgiram a partir das buscas. Nesse processo foram descartadas as produções que não se referiam ao tema; após essa primeira

seleção os trabalhos foram lidos na íntegra e selecionados aqueles que apresentavam relação direta com o tema estudado. Os critérios de inclusão para o levantamento consistiram em: estudos de caráter teórico, empírico, relato de experiência profissional ou de estágio e pesquisa-intervenção, que abordassem o tema proposto; estudos publicados em 2020 e 2021 (relacionado ao tempo de pandemia). Já como critérios de exclusão foram desconsideradas as publicações anteriores ao ano 2020, e publicações que não discorressem sobre o tema de pesquisa discutido.

A partir disso foram obtidos 30 artigos dos anos de 2020 e 2021, dos quais oito foram selecionados. As produções selecionadas foram distribuídas nas bases da seguinte forma: três da Pubmed, dois da *Web of Science*, um da Lilacs e dois da *Scopus*,totalizando oito artigos científicos para leitura e análise posterior. As produções selecionadas foram organizadas nos seguintes eixos de análise: datas das publicações e periódicos; autoria e vínculo institucional; delineamento da pesquisa; amostra e principais resultados.
O fluxograma da seleção das produções pode ser visualizado na Figura 1.

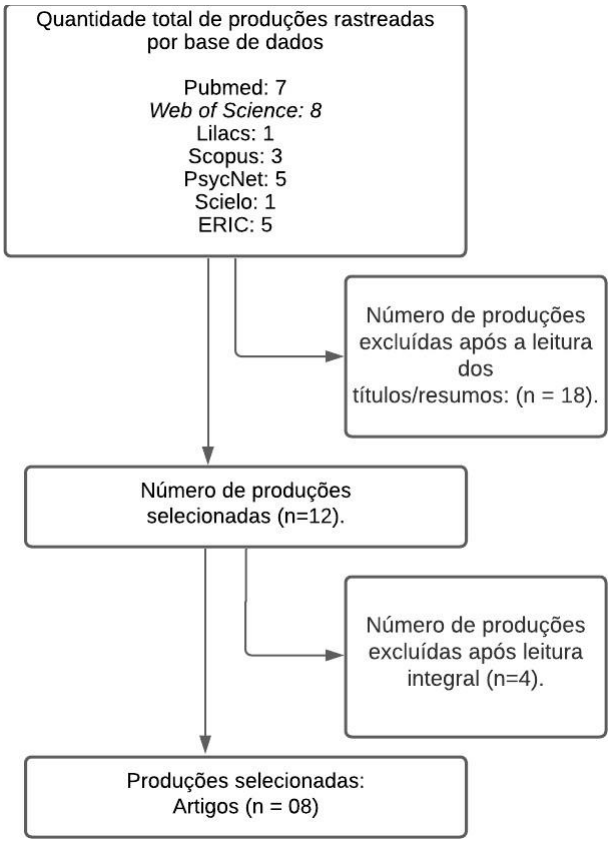


Figura 1: Fluxograma da seleção das produções científicas

Os resultados desse levantamento demonstram que os oito artigos científicos encontrados e selecionados abordam temas como “The Practices of Psychologists Working in Schools During COVID-19: A Multi-Country Investigation” (Reupert et. al., 2021); “A call to action for school psychology to address COVID-19 health disparities and advance social justice” (Sullivan et. al., 2021); “Special Section: School Psychology and COVID-19” (Brock & Holland, 2021); “Impact of COVID-19 on School Psychology Practices in Canada” (Ritchie et. al., 2021); “COVID-19 and School Psychology: Adaptations and New Directions for the Field” (Song et. al., 2020); “Psicologia Escolar e Educacional em Tempos de Pandemia” (Facci, Silva & Souza, 2020); “Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak” (Schaffer, Power, Fisk, Teniell & Trolian, 2021); “Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology” (Andrade, Souza, Micheli, Fonseca, Andrade, Silva, Santos, 2021).

Os oitos artigos selecionados estão situados na área da psicologia escolar, e foram publicados no período da pandemia da COVID-19 (2020 e 2021). As oito publicações foram produzidas coletivamente, entre dois e doze autores. Em relação ao idioma das publicações, a maioria dos artigos são internacionais (sete na língua inglesa), e apenas um no idioma português.

No que se refere ao *vínculo institucional*, 21 (55, 46%) autores são pesquisadoras (es) dos Estados Unidos, dois são do Canadá, três da Austrália e 11 do Brasil (28.9%). As produções brasileiras se distribuíram em apenas três estados, dentre os quais, Paraná, Minas Gerais e São Paulo. Quanto ao *tipo de estudo*, os artigos se dividiram em: estudos qualitativos (2), editoriais (2), artigo teórico (2), estudos quantitativos (1), e revisão bibliográfica (1).

Os participantes das pesquisas foram: 938 psicólogas escolares (sendo n = 665 estadunidenses; n = 48 canadenses; n = 140 alemães; n = 85 australianos); 214 psicólogas escolares canadenses; 675 psicólogos escolares estadunidenses. Todos os estudos analisados fizeram uso de instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, como por exemplo, entrevistas com roteiros abertos semiestruturados (n = 02) e questionários fechados (n = 01).

Nas páginas seguintes, serão apresentados os artigos encontrados no levantamento bibliográfico a fim de aprofundar o conhecimento no panorama das produções científicas na temática.

Os psicólogos entrevistados no artigo de Reupert et. al. (2021) relataram agir no planejamento de intervenções de apoio à equipe de professores, em elaboração de recursos durante a pandemia e um foco considerável no aconselhamento individual aos estudantes.

Também foram mapeados os métodos ou práticas que esses profissionais utilizaram durante a pandemia para alcançar estudantes durante o isolamento. Os mais citados foram: *intervenções de teleaconselhamento para alunos via webcam ou telefone* (77,65% para a amostra estadunidense; 43,75% para a amostra canadense; 84,28% paraa amostra alemã e 77,65% para a amostra australiana); *envio de pacotes ou boletins informativos com intervenções acadêmicas, sociais ou emocionais* (21,18% para a amostra estadunidense; 16,67% para a amostra canadense; 44,28% para a amostra alemã e 21,18% para a amostra australiana); *desenvolvimento e postagem de vídeos em redes sociais com conteúdo informativo que as famílias poderiam usar com as suas crianças* (23,53% para a amostra estadunidense; 33,33% para a amostra canadense; 5,71% para a amostra alemã e 23,53% para a amostra australiana), e *uso de bases de dados como Google Classroom para postagem de conteúdo de intervenções sociais, emocionais, comportamentais ou acadêmicas para executar com crianças* (25,88% para a amostra estadunidense; 27,08%

para a amostra canadense; 9,28% para a amostra alemã e 25,88% para a amostra australiana).

Reupert et. al. (2021) sugerem que é importante que os psicólogos tenham as habilidades tecnológicas para dar suporte a comunidade escolar durante os períodos de fechamento da escola, incluindo o aconselhamento virtual e administração de avaliações psicoeducacionais. Menciona que talvez a dificuldade dos psicólogos escolares de fornecer avaliações psicoeducativas seja o impacto mais óbvio para a atuação.

Na pesquisa de Sullivan et. al. (2021) os autores sintetizam as amplas implicações das diferenças sociais e de acesso a saúde resultante da pandemia, e propõe recomendações práticas para orientar a resposta da psicologia escolar a longo prazo. Fazem também um alerta à área da Psicologia Escolar, relembrando que muitas famílias de alunos passam por vulnerabilidades diversas, entre elas insegurança habitacional, de educação e disparidade empregatícia e, por isso, o acesso à educação remota não é necessariamente uma prioridade, pois depende de acesso a tecnologia apropriada, recursos digitais, velocidade no acesso à internet e conhecimento pessoal e familiar de tecnologia. Acrescentam que as barreiras da tecnologia doméstica são maior entre negros, hispânicos e famílias de baixa renda. Os autores também afirmam que o psicólogo escolar precisa adotar uma postura de responsividade e ação sociopolítica diante das desigualdades estruturais, diferenças e disparidades sociais que foram atenuadas pela pandemia da COVID-19.

Já o editorial “School Psychology and COVID-19” (Brock & Holland, 2021) aponta que os artigos que serão divulgados no período da pandemia deverão indicar práticas inovadoras que psicólogos escolares possam levar para as escolas no tempo pós COVID-19. O editorial de Brock & Holland (2021) também mostra que as mudanças na educação pós COVID-19 terão um impacto dramático nos grupos de educadores e equipes escolares. Os psicólogos não têm acesso aos estudantes presencialmente e precisam

rapidamente identificar formas de conduzir intervenções, assessoria e prover serviços referentes a psicologia escolar. Os autores também destacam, baseados em um dos artigos que o editorial explora, que os psicólogos devem começar a pensar em estratégias de prevenção ao suicídio e a automutilação.

Já o artigo “Impact of COVID-19 on School Psychology Practices in Canada” (Ritchie, Rogers & Ford, 2021) teve como objetivo investigar as práticas existentes de psicólogos escolares durante a pandemia, apresentando um resumo das respostas da pesquisa de 214 escolas canadenses que tinham o psicólogo em seu corpo escolar e sua experiência com o desligamento das escolas durante a pandemia da COVID-19. Os participantes foram recrutados de forma *online* entre março e junho de 2020. Os resultados demonstraram que a maioria de psicólogos (96,7%) indicou que o seu trabalho havia sido modificado; a maioria (65,9%) também apontou que as suas horas de trabalho haviam sido diminuídas e uma parte da amostra (15,9%) sinalizou que haviasido demitida ou saído da posição de trabalho.

Quanto às práticas que essa amostra indicou que haviam sido modificadas em sua posição de trabalho, 86% relatou que passava *menos* tempo do que antes da pandemia conduzindo avaliações, 48,6% indicou dedicar *menos* tempo executando intervenções sobre saúde mental; e 46,7% citou passar *menos* tempo escrevendo relatórios. No quesito *aumento de demandas ou de tempo de execução*, 72,9% indicou que agora passava *mais* tempo em atividades de desenvolvimento profissional da equipee 42,5% referiu passar *mais* tempo em atividades de consultoria. Outras atividades apontadas foram: *reuniões de acompanhamento, reuniões com equipe gestora e preparação de recursos.* Os autores afirmam também que, diante das restrições para a prática presencial, deve ser necessário que o psicólogo empregue ações e modelos atualizados e contextualizados que se apoiam na assessoria aos professores e pais, observações e procedimentos que possam identificar os alunos que precisam de serviços adicionais.

No estudo também foram investigados a satisfação profissional, autoeficácia e bem-estar emocional dos psicólogos. A maioria dos respondentes (72%) indicou que havia experienciado mudanças na satisfação profissional. Em resumo, embora a pandemia tenha sido um desastre inesperado para todas as categorias de trabalhadores, os psicólogos escolares indicaram variados graus de satisfação no trabalho durante o fechamento das escolas. A auto eficácia foi definida no questionário como "sua crença em suas próprias habilidades para lidar com situações diversas". Quase metade dos respondentes (46,3%) indicaram que sua percepção de auto eficácia foi modificada e dos que indicaram mudanças nessa percepção, 68,4% apontaram se sentir menos eficazes em seu trabalho nos últimos 2 meses. Alguns deles relataram ter encontrado significado em atividades sobre as quais não tinham muita certeza de que seriam bem- sucedidas em seu ambiente de trabalho, mas, ainda assim, conseguiram se adaptar à realidade. Outras falas indicaram sentimentos conflitantes com fontes externas, como o relato de uma participante que foi destacado no artigo "*Me sinto menos valorizado e respeitado como profissional, e na psicologia como profissão*."

Os respondentes também foram perguntados sobre o seu bem-estar emocional, que foi definido na pesquisa como "a habilidade de aproveitar a vida, de ser resiliente e flexível ao lidar com desafios e ter um senso de equilíbrio na vida". Foi pedido para que os participantes respondessem com *poor (1), mediocre (2)* e s*trong (3)* quanto ao bem- estar antes da pandemia e, também, desde o início da pandemia. A saúde mental e o bem-estar emocional foi apontado como forte (3) no período antes da pandemia da COVID-19 pela grande maioria dos participantes (75,7%).

Assinala que as perguntas sobre a autoeficácia, bem-estar emocional e satisfaçãono trabalho não foram encontradas em outros artigos encontrados na base de dados, sendo muito relevante para futuras discussões, o efeito da pandemia da COVID-19 também para os profissionais da Psicologia Escolar. Uma meta-análise realizada pelos mesmos autores

anteriormente relatou que 85% dos 214 psicólogos escolares entrevistados afirmaram estar muito satisfeitos ou satisfeitos com seus trabalhos. A partir disso, as autoras concluíram que as implicações profissionais e pessoais da COVID-19 em psicólogos escolares vão além das atividades profissionais em si.

Já no artigo teórico intitulado "*COVID-19 and School Psychology: Adaptations and new directions for the field*" os autores afirmam que uma variedade de estratégias foram emergindo em tentativa de continuar a educar e dar suporte às crianças e adolescentes, incluindo aprendizagem remota/à distância e várias configuraçõeshíbridas. Os autores destacam que a psicologia escolar teve que se adaptar em todos os aspectos, incluindo a pesquisa, treinamento e prática. Os métodos de avaliação, intervenção, consulta e outras formas de atendimento começaram a ser adaptadas e, provavelmente, serão marcadamente diferentes no futuro. A alteração mais brusca, até então, foi a repentina mudança para a telepsicologia após o fechamento das escolas e outras instituições (Song et. al., 2020).

Um ponto relevante que foi destacado no artigo é o compromisso social por parte dos psicólogos escolares de manter uma "lente de justiça social" em sua atividade de trabalho. A mudança do trabalho presencial para *online* coloca em destaque as grandes desigualdades no acesso à tecnologia. Portanto, os psicólogos escolares devem considerar e defender que os alunos tenham acesso adequado a recursos e tecnologia. Ainda sobre essa questão, foram levantadas no artigo argumentos de ordem societal, como o racismo e outras formas de opressão, defendendo o psicólogo como um agente que pode promover a equidade dos alunos no acesso aos recursos tecnológicos.

O editorial de Facci, Silva e Souza (2020) reforça que a pandemia da COVID-19 deixou em evidencia condições precárias e desumanas nas quais a população brasileira se encontra atualmente, o que também impacta no acesso às informações apontadas pelas pesquisas científicas e, consequentemente, nas formas de prevenção da doença.

Voltando a atenção para a educação, as autoras afirmam que a portaria nº 343/2020 publicada pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro em 17 de março de 2020 é necessária, porém apresenta problemas. A portaria referida normatiza e regulariza "a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19".

Aspectos que se destacam quando se pensa nessa aprendizagem remota é a inabilidade dos professores de lidarem com as novas tecnologias de ensino, a falta de acesso e a visível desigualdade deste acesso às informações, quando elevado número de estudantes não tem à sua disposição equipamentos que possibilitem ter acesso às aulas. (Facci et. al, 2020).

A pesquisa de Schaffer et. al. (2020) teve como objetivo avaliar as perspectivas dos psicólogos escolares sobre seus papéis e responsabilidades antes e durante os meses iniciais da pandemia do COVID-19. O estudo qualitativo utilizou como instrumento um questionário aberto e *online*. Foram entrevistados 675 psicólogos escolares estadunidenses. A idade média dos participantes foi de 36,5 (com desvio padrão de 10,1), e o número médio de anos de experiência como psicólogos escolares foi de 8,8 anos (com desvio padrão de 8,5). A maioria dos participantes (92,0%) se identificou como do sexo feminino e 85,1% dos participantes descreveram sua raça como branca/caucasiana. Foi assinalado no artigo que esses dados demográficos conferem com os encontrados em estudos passados com psicólogos escolares nos Estados Unidos. O mais alto grau concluído pela maioria era especialista (63,1%) e 94,1% trabalhava em tempo integral. A maioria dos participantes (92,3%) trabalhava em escolas públicas com 43,9% dos participantes praticando em ambientes suburbanos.

Foi realizada a seguinte pergunta: "*Como se deu o formato de aula durante os primeiros meses de a pandemia de COVID-19?"*. Os participantes relataram que após o fechamento das escolas, o ensino a distância era ministrado de forma síncrona (6,4%),

assíncrona (25,8%), e em formatos síncrono e assíncrono (64,0%). Aproximadamente 3,8% dos entrevistados indicaram que não tinham certeza de como o distrito estava oferecendo ensino à distância. Além disso, cerca de 95,2% dos participantes relataram que as aulas continuaram a distância, além de outros serviços como Reuniões de Elegibilidade para Planos Educacionais Individualizado (94,8%), serviços relacionados (82,1%), reuniões (67,5%), reuniões de pais e professores (41,1%) e reuniões da equipe de intervenção com os alunos (32,9%).

Em meio à pandemia do COVID-19, psicólogos escolares continuaram a oferecer serviços remotamente, incluindo intervenções ou aconselhamento por plataformas digitais (55,4%); postagem de conteúdos sociais/emocionais em bases de dados, como o Google *Classroom* (44,1%); intervenções socioemocionais ou acadêmicas para os pais usarem em casa (35,8%), e envio de pacotes de papel ou boletins informativos com intervenções sociais/emocionais, comportamentais ouacadêmicas para os alunos (19,3%). As duas plataformas mais preferidas para serviços de telepsicologia, conforme indicado pelos participantes deste estudo foram Google Meet/Hangouts (33,6%) e Zoom (29,7%) (Schaffer et. al., 2020).

Os participantes ao serem perguntados sobre suas preocupações acerca do impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental dos alunos, aproximadamente 56,5% dos participantes indicaram que a pandemia do COVID-19 afetaria negativamente a saúde mental dos alunos “moderadamente” e 22,4% indicaram que isso afetaria negativamente a saúde mental dos alunos saúde “gravemente”. Dentre os entrevistados, 62,5% dos participantes indicaram que forneceram intervenções de saúde mental “não mais do que faziam” antes da pandemia. A pauta do bem-estar mental era mencionada como “muito importante” para facilitar também o desempenho acadêmico por 48,9% da amostra do estudo.

Os participantes também responderam que forneceram recursos para apoiar o desenvolvimento socioemocional de professores e administradores por meio do envio de recursos de autocuidado por e-mail (54,4%), usando plataformas para fazer upload de recursos (36,5%) e falar com as pessoas sobre técnicas de enfrentamento (24%). Antes da pandemia, 76,4% dos participantes indicaram que sentiam a responsabilidade de fornecer apoio socioemocional aos educadores e, durante a pandemia, esse número aumentou para 89,7%. Da mesma forma, 77,6% dos participantes marcaram "sim" quando perguntados se achavam que haveria uma maior necessidade de psicólogos escolares para apoiar as os educadores no retorno aos prédios escolares.

Quando perguntados sobre a volta à escola presencialmente, parte dos participantes (34,9%) indicou que seu distrito escolar não havia começado a desenvolver um plano de reentrada. Sobre o plano de reentrada, 41,1% dos profissionais acreditava que os psicólogos escolares deveriam estar "muito envolvidos" com o desenvolvimento desses planos. Os entrevistados também classificaram suas três principais preocupações relacionadas ao trabalho quando as escolas retornarem ao ensino presencial: 1) dificuldade em acompanhar prazos, 2) diferenciar entre as crianças que realmente têm uma deficiência e as que reprovaram devido à falta de instrução adequada, e 3) aumento de encaminhamentos para educação especial.

A revisão bibliográfica de Oliveira, Andrade, Micheli, Fonseca, Andrade, Silva e Santos (2020) se caracterizou como uma revisão sistemática da literatura, que consultou seis bases de dados e o corpo foi composto por 15 artigos. Os artigos encontrados pelas autoras mostraram que a primeira tendência identificada será a de buscar sugestões para os professores. Dentre as pesquisas encontradas, há indicações que os professores estão preocupados em desenvolver seus papéis nas escolas, mas também têm de lidar com as demandas do cotidiano e as consequências diretas da pandemia em suas vidas. A experiência de adaptabilidade do trabalho docente e a rotina de estudos dos alunos assinala

que novos caminhos precisarão ser seguidos em termos do processo ensino-aprendizagem no cenário pós-pandemia.

Também foi destacada a importância do papel social das relações face-a-face, e que é papel da escola promover o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, "permitindo novas relações entre funções mais complexas e pensamentos de uma natureza mais aprofundada e ampliada, que permite a compreensão do mundo de forma mais consciente" (p. 19). Com a mudança no funcionamento das escolas, as autoras apontam que psicólogos podem ajudar às instituições a reconhecerem os desafios sociais que os alunos podem enfrentar para organizar suas rotinas de estudo. É necessário encontrar formas de acesso remoto a gestores, professores e alunos. Acrescentam que, diante da pandemia, "descobriu-se que a Psicologia pode auxiliar no processo de adaptação criativa dos professores ao 'novo normal' a que foram forçados, e isso exige treinamentos ou mesmo sugestões específicas de como atuar no modelo remoto" (p. 21).

Diante do exposto, pode-se verificar pelo levantamento e análise das produções em bases nacionais e internacionais, uma escassez de produções brasileiras e uma maior presença em periódicos internacionais. As produções referentes aos contextos internacionais de atuação apresentam, em sua maioria, pesquisas empíricas com profissionais da Psicologia Escolar, a maioria com o objetivo de conhecer as práticas realizadas no contexto da pandemia da COVID-19.

Os resultados demonstraram que os profissionais pesquisados citam utilizar métodos de avaliações psicoeducacionais, elaboração de relatórios, uso de testes com os estudantes, aconselhamento individual para alunos via *webcam* ou telefone, elaboração e postagem de recursos ou materiais com intervenções acadêmicas, além de outros serviços como reuniões de pais e professores e reuniões da equipe de intervenção com os alunos.

Destaca-se a importância deste levantamento, visto a necessidade de conhecer as práticas em Psicologia Escolar no período da pandemia da COVID-19 e como essa

transição pode estar se modificando. Esses estudos ressaltam o fato de o sistema educacional ter entrado em crise, bem como toda a sociedade, o que impulsionou a necessária reconfiguração e adaptação a uma nova forma de funcionamento que se desenrolou com a instauração da pandemia da COVID-19, e essa reconfiguração foi considerada aqui como uma ruptura provocada por um novo cenário de atuação.

Nesta direção, estudar as práticas de profissionais como psicólogas(os) escolares faz-se relevante dado que a atuação conjunta deles com a equipe pedagógica pode fomentar espaços de diálogo e reflexão sobre as relações que se estabelecem entre docentes e estudantes e seus impactos no processo de aprendizado e desenvolvimento. A ação conjunta e contínua de parceria entre esses dois profissionais pode favorecer propostas de intervenção que reconfigurem suas concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas e sua relação com os demais atores institucionais que favoreçam todo o coletivo institucional (Marinho-Araújo, 2016; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014; Lacerda & Aquino, 2022). Na presente pesquisa, buscou-se investigar as práticas das referidas profissionais em situação de pandemia da COVID- 19, no contexto local.

OBJETIVO GERAL

Investigar e analisar práticas de professoras e psicólogas durante a pandemia da COVID-19 e mapear as ações acerca da transição do ensino remoto para o ensino hibrido e presencial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Mapear o perfil sociodemográfico e de formação dos profissionais;

Identificar, pelos relatos das profissionais, as mudanças que a pandemia da COVID-19 provocou em suas práticas profissionais no âmbito educacional;

Analisar as práticas de psicólogas(os) escolares acerca da transição escolar do ensino remoto/híbrido para o presencial;

Conhecer e analisar práticas docentes relacionadas a essa transição;

Listar os profissionais que têm auxiliado o professor nessa transição e o que têm sido realizado pelos mesmos.

MÉTODO

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa de campo de natureza qualitativa. Conforme González Rey (2011), a pesquisa qualitativa consiste em um ciclo constante de produção do conhecimento, em que os resultados, achados parciais, são entrelaçados frequentemente a novos achados e caminhos na produção do conhecimento científico. De acordo com Minayo (2010), a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivações, valores e atitudes do indivíduo, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos sociais que não podem ser reduzidos a variáveis.

Participantes: participaram do estudo professoras e psicólogas de escolas municipais de João Pessoa.

Instrumentos: Foi realizado um levantamento sociodemográfico (contém anexo) e uma entrevista com as profissionais pesquisadas (contém anexo), registrada com um gravador de voz para auxiliar na transcrição posterior. Utilizou-se também o instrumento denominado *complemento de frases* (Dobránszky & González-Rey, 2008), com o objetivo de apreender os sentidos e significados relacionados ao processo de transição do ensino remoto para o ensino presencial. O teste de complemento de frases foi utilizado para facilitar expressões do sujeito e permitir uma construção mais ampla dos sentido e da percepção do trabalho antes da pandemia, durante e no retorno. Trata- se de um instrumento recomendado por González Rey (2005), e se caracteriza pela proposição do início de uma frase a ser complementada pelo respondente com a sua resposta.

Destaca-se a importância de conhecer ações profissionais acerca da transição escolar pois a prática docente é influenciada por suas concepções de sujeito, aprendizagem e de processos de desenvolvimento. Outro aspecto importante a se conhecer é a formação docente, que influencia consideravelmente as concepções e práticas escolares (Fonseca, 2010).

Para as psicólogas, a entrevista continha oito perguntas, sendo elas: “Como você imaginava que seria esse retorno?”, “Como aconteceu este retorno?”, “Quais foram as ações que você desenvolveu para o retorno às aulas presenciais?”, “Com quais setores ou profissionais da instituição você trabalhou no retorno às aulas presenciais?”, “A escola construiu alguma estratégia específica para o retorno? Se sim, você poderia descrevê-las?”, “Atualmente, que tipo de trabalho você realiza na escola?”, “Como você descreve a transição do ensino remoto/híbrido para o ensino presencial?” e “Que estratégias você utilizou para integrar-se às ações desenvolvidas pela escola desde o período do ensino remoto até o presencial?”.

Já para as professoras, a entrevista continha sete itens, havendo alguns iguais com o outro grupo profissional. Eram eles: “Como você imaginava que seria esse retorno?”, “Como aconteceu este retorno?”, “Para você, quais foram as principais demandas pedagógicas observadas na volta às aulas presenciais?”, “Quais foram os principais desafios durante o retorno a escola?”, “Que setores ou profissionais da instituição trabalharam com você no retorno às aulas presenciais? Como se deu esse trabalho?”, “A escola construiu alguma estratégia específica para o retorno? Se sim, você poderia descrevê-las?” e “Como você descreve a transição do ensino remoto/híbrido para o ensino presencial?”.

Procedimentos de coleta

Inicialmente foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa – PB (SEDEC JP) para a realização da pesquisa nas instituições de ensino municipais. Uma vez concedida a carta de anuência, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que considera todos os procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos que constam nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Após concedida a autorização do Comitê de Ética, foi realizado um estudo piloto com duas profissionais, ambas psicólogas escolares, para verificar a compreensão dos dois instrumentos. O estudo piloto revelou que as perguntas foram compreensíveis para as participantes. Posteriormente ao piloto, realizou-se o sorteio das escolas municipais de João Pessoa, que se distribuem em nove Regiões/Pólos da cidade e para o sorteio se utilizou o site *sorteador.com.br*.

Para realização da pesquisa, foi feito o contato com a gestão escolar para apresentar a carta de anuência, os objetivos e os procedimentos a serem adotados. Mediante aceite, a pesquisa foi apresentada às profissionais, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas individualmente, em um local isolado disponibilizado pela instituição de ensino, começando pelas psicólogas, e em seguida as professoras. As entrevistas duraram em torno de 12 a 29 minutos, foram gravadas no gravador do aparelho celular, mediante a permissão da profissional.

Procedimentos para Análise de Dados

O questionário sociodemográfico é analisado à parte dos instrumentos por conter informações que não entram na análise dos demais instrumentos, mas são exploradas devido a sua relevância para mapear e conhecer o grupo de profissionais a que se refere a amostra. Esse instrumento contém informações como idade, instituição de formação, nível de instrução, modalidade de pós-graduação, ano de pós-graduação, tempo de atuação na área, área escolhida para o estágio curricular durante a graduação, ano e forma de admissão na rede municipal, tempo de atuação na instituição atual, se exerce outras atividades e de que tipo.

O conteúdo das entrevistas foi analisado qualitativamente e organizado em eixos gerais para análise, tendo como base o próprio instrumento, as respostas das(os) participantes, e os objetivos do estudo. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas e o seu

conjunto foi organizado por meio da criação de um quadro feito à mão, em bloco de papel A3, onde foram organizadas as perguntas da entrevista, trechos literais das falas das profissionais que continham elementos que, posteriormente, por grau de semelhança, compuseram os eixos de análise. Foi realizada a leitura flutuante do material apreendido pela entrevista e o agrupamento das respostas em eixos de análise. Nesse processo, foi mantido o cuidado de preservar as falas das pesquisadas na íntegra.

Quanto ao instrumento de complemento de frases, as respostas foram transcritas na íntegra e os resultados foram analisados de forma a identificar informações das profissionais e suas ações no contexto local, aproximações nos discursos das profissionais, bem como contradições no que diz respeito a sua prática nos três "momentos" temporais relativos à pandemia. Em seguida, foram organizadas as falas na íntegra em tabelas para melhor visualização e compreensão das práticas. Parte das respostas que não se encaixariam em eixos de análise foram preservadas, pela importância dos conteúdos que, mesmo não se repetindo entre as profissionais, foram mencionados e se tornam relevantes nos resultados.

Os resultados foram discutidos considerando as pesquisas sobre a temática, pressupostos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1996; 2001; 2018), e as pesquisas contemporâneas que se fundamentam nesse autor.

IV) RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção apresentam-se os resultados das análises das entrevistas realizadas com 22 profissionais alocados em 10 escolas públicas de Ensino Fundamental I e II, distribuídos em nove Regiões/Pólos do município de João Pessoa. Inicialmente, para uma melhor organização, serão apresentados os resultados das análises referentes aos dados sociodemográficos das profissionais entrevistadas de cada grupo.

Quadro 1) Dados sociodemográficos das (os) psicólogas (os) escolares participantes:

Dados Sociodemográficos	**Psicólogas(os) Escolares (N=11)**
Média de idade	55 anos
Sexo	Feminino: 11
Instituição de Formação	Instituição pública: 7 Instituição privada: 4
Ano de formação	Antes dos anos 2000: 8 Depois dos anos 2000: 3
Área de Estágio durante a graduação	Psicologia Escolar: 5 Psicologia Clínica: 8 Psicologia Hospitalar: 1 Psicologia Organizacional: 1
Pós-graduação:	Especialização:8Mestrado: 4 Doutorado: 1
Tempo de atuação na área da Psicologia Escolar	Até 20 anos: 4 De 20 a 30 anos: 6 Acima de 30 anos: 1
Forma de admissão na Rede Municipal	Concurso: 11
Exerce outra atividade laboral?	Sim:4 Não: 7
Função exercida na outra Instituição de Ensino (pública/privada)	Psicóloga Clínica: 3 Psicóloga do Trânsito Psicóloga Hospitalar

De acordo com Quadro 1, todas as psicólogas escolares são do sexo feminino e têm uma média de idade de 55 anos (DP=8,734). Os dados corroboram com as informações sobre sexo e profissão que foram verificadas desde 1988 pelo Conselho Federal de Psicologia, quando se comprovou que a profissão contava em 87% com mulheres na categoria (CFP, 1988). Em 2012 os dados foram confirmados por uma nova pesquisa (CFP, 2012), basicamente se mantendo inalterado, contando com 89% da categoria profissional. Em estudo posterior, Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo e Trindade (2015) verificaram que o perfil da profissão, à época, era de mais de 80% feminino e jovem, com uma média de 37 anos de idade.

O documento "Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica" (CFP, 2013, 2019) também refere que o perfil sociodemográfico dos profissionais é em sua maioria mulheres (81,3 %), de cor branca (74,4 %), com idade maior que 30 anos (70%), e pós-graduadas (68,4 %). Com base nas publicações e constatações anteriores acerca do perfil profissional, se optou aqui por mencionar as participantes utilizando o termo psicóloga escolar, a fim de buscar uma aproximação com a categoria.

Observou-se que a maioria das psicólogas são formadas em instituições públicas de ensino (n=07), e a maioria também formada antes dos anos 2000 (n=08). Das psicólogas formadas antes dos anos 2000 (n=8), quase todas fizeram estágio de final de curso em Psicologia Escolar; apenas uma escolheu a área clínica para o estágio. Duas delas estagiaram em Psicologia Escolar, mas também em Psicologia clínica, hospitalar e organizacional. Quanto às psicólogas formadas após os anos 2000 (n=3), três realizaramestágio de final de curso em Psicologia Clínica.

A respeito do tempo de atuação, as profissionais possuem uma média de 21 anos de atuação na área; especificamente uma psicóloga tem até 10 anos de atuação na área de

psicologia escolar, oito profissionais possuem de 20 a 30 anos de atuação, e duas tem mais de 30 anos de prática profissional.

Das onze psicólogas escolares entrevistadas, apenas quatro exercem uma atividade laboral além da função de psicóloga escolar, a exemplo, de psicóloga clínica (n=03), psicóloga do trânsito e psicóloga hospitalar (n=01). Sobre este dado, Borges Andrade et. al. (2015) verificaram que a maioria de sua amostra (62%) trabalhava exclusivamente na psicologia, enquanto que 22% exerciam outras atividades que seriam para complemento de renda.

Todas as profissionais participantes possuem vínculo institucional efetivo. É importante destacar que todas as psicólogas da pesquisa são concursadas, o que ainda se constitui como um diferencial no cenário brasileiro, garantido pela lei municipal do município de João Pessoa/ PB nº 7.846 de 04 de Agosto de 1995, que regulamentou a presença de psicólogas escolares nas instituições de ensino públicas pela via do concurso público. O ano de admissão na rede municipal de ensino das participantes vai do ano de 1996 a 2015.

Quadro 2) Dados sociodemográficos das(os) professoras(es) participantes:

Dados Sociodemográficos	**Professoras (N=11)**
Média de idade	43 anos
Sexo	Feminino: 11
Instituição de Formação	Instituição pública: 7 Instituição privada: 4
Ano de formação	Antes dos anos 2000: 1 Depois dos anos 2000: 10
Pós-graduação:	Especialização: 9 Mestrado: 1
Tempo de atuação na área da Educação	Até 10 anos: 3 De 10 a 20 anos: 4 De 20 a 30 anos: 3

	Acima de 30 anos: 1
Ano de Admissão na Rede Municipal	De 1995 a 2015
Forma de admissão na Rede Municipal	Concurso: 10 Prestadora de serviço: 1
Exercício de outra atividade laboral	Sim: 5 Não: 6

Conforme o Quadro 2 acima, todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino e com uma média de idade de 43 anos (DP= 7,467), portanto, todas as participantes do sexo feminino assim como o grupo das psicólogas escolares participantes desta pesquisa. Como apontado por Schuch (2016) a escolha profissional do magistério e atuação docente é historicamente ligada ao gênero feminino. Feitosa (2017) classifica ainda que a profissão sofreu um processo histórico de feminização, que foi inclusive reduzindo consideravelmente a remuneração quando as mulheres passaram a protagonizar o ofício. Dessa forma, assim como o grupo das psicólogas, será utilizado o termo professoras.

No que diz respeito ao nível educacional, além do curso superior, sete realizaram suas graduações em instituições públicas de ensino e quatro em instituições privadas. Dez professoras concluíram a graduação depois dos anos 2000. O ano de admissão na rede municipal foi do ano de 1995 a 2015, e apenas uma delas é prestadora de serviço. É importante ressaltar que duas professoras são graduadas em Artes, uma em Letras e uma em matemática, mesmo atuando no Ensino Fundamental I. Outro dado importante é que duas são professoras da Educação Infantil, uma é professora de uma turma de 4 anos, e a outra de 5 anos. Apenas uma é professora de Ensino Fundamental II e atua na sua área de formação (Ciências). Dentre estas profissionais, apenas uma possui mestrado, nove possuem curso de Especialização e apenas uma não possui curso de Pós-graduação, destacando que a profissional que possui mestrado também cursou especialização.

O tempo de atuação docente deste grupo de profissionais é uma média de 18 anos (DP= 8,7). Apenas três professoras possuem até 10 anos de atuação, quatro possuem de 10 a 20 anos de prática docente, três de 20 a 30 anos e apenas uma possui acima de 30 anos de atividade docente. O ano de admissão na rede municipal de ensino variou do ano de 1995 a 2015 e quase todas as professoras possuem vínculo institucional efetivo, apenas uma sendo prestadora de serviço. Outra informação sobre a atuação dessas profissionais é que cinco delas trabalham em outras instituições como professoras, sendo três delas em outra unidade da rede municipal e duas em instituições de rede privada.

4.1- RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM PSICÓLOGAS ESCOLARES

Ao iniciar as entrevistas com cada profissional, a fim de contextualizar a pesquisa, era lida a seguinte informação: "Em março de 2020, instaurou-se a pandemia da COVID-19. Como uma das medidas de contenção de contágio do vírus adotou-se o isolamento social e, consequentemente, o fechamento de escolas, medida também implementada no município de João Pessoa". Depois dessa breve introdução anteriormente citada, a primeira pergunta visava conhecer como as profissionais imaginavam esse retorno para o presencial e, vale destacar, que muitas respostas se dirigiram às expectativas das entrevistadas. Para isso foi perguntado "Como você imaginava que seria esse retorno?". As respostas se dividiram em quatro eixos de análise aqui identificados como: **Questões socioeconômicas; Expectativas; Readaptação; e Dimensão emocional.**

No eixo de análise **Questões socioeconômicas**, as falas convergiram para explicitar as dificuldades de acesso ao ensino remoto devido às condições socioeconômicas. Um exemplo de fala contida nesse eixo é: "*Nem todos os alunos e famílias tinham acesso à internet, nem todos tinham aparelho de celular, muito menos computador pra ficar acompanhando as aulas online [...] teve muita gente que passou por dificuldades financeiras, perderam*

emprego, famílias com pais desempregados, muita gente sem comida em casa". A fala destacada acima explora o panorama socioeconômico que a pandemia da COVID-19 deflagrou nacionalmente, principalmente para as famílias menos favorecidas economicamente.

Em relação aos conteúdos organizados no eixo **Expectativas,** dois tipos de falas foram organizados: as que se referiam às expectativas que corresponderam e as que não corresponderam ao que de fato aconteceu com o retorno presencial. A exemplo das que corresponderam à realidade dos entrevistados temos a seguinte fala: "*A gente sabia que ia encontrar uma realidade bem complicada e está sendo assim"*; quanto às que não corresponderam temos a seguinte fala: *"Eu já esperava de certo modo esse contexto todo, mas vivenciar isso é mais impactante do que eu imaginei"*.

Também as falas agrupadas no eixo de análise **Readaptação** denotavam aspectos comportamentais do retorno, como exemplo**:** "*A gente sabia que iria ter um processo de readaptação, não só dos profissionais, mas também do nosso alunado".* Esse eixo de análise pode se relacionar com o processo de adaptação a essa nova situação imposta para as profissionais. Nesse ponto resgata Zittoun (2012) para quem astransições acontecem através dos pontos de virada (*turning points),* que seriam eventos ou acontecimentos caracterizados por representar uma mudança significativa na vida de alguém, eventos que seriam capazes de interromper um fluxo já conhecido em sua experiência, seja ela objetiva ou subjetiva. Como apontado por Rönkä, Oravala e Pulkkinen (2002) para o indivíduo lidar com situações incertas e imprevistas (a exemplo da pandemia da COVID-19), são necessários vários tipos de recursos internos, e sempre envolve algum grau de mudança na situação, comportamento ou significado. Pode-se considerar aqui, através dos dados encontrados e o que se achou na literatura, que a pandemia pode representar um desses pontos de viradas na vida cotidiana e prática das profissionais pesquisadas.

Já no eixo **Dimensão emocional,** as falas abarcaram reações emocionais esperadas ou encontradas durante esse retorno presencial. Uma fala representativa desse é a seguinte: "*Com as pessoas chegando muito ansiosas, tanto ansiosas por voltar, eles desejavam voltar, as crianças querendo encontrar os colegas".*

Para além dos dados categorizados e discutidos acima, convém destacar outras informações que emergiram nas falas das profissionais, como por exemplo uma maior demanda para atendimentos individualizados, que foi mencionado por duas psicólogas. Essa demanda é encontrada em artigos internacionais produzidos durante a pandemia (Guessoum, Lachal, Radjack, Carretier, Minassian, Benoit e Moro, 2020; Ritchie et. al., 2021) quando afirmam que ao se preparar para o retorno, a gestão escolar precisa considerar o aumento das necessidades na questão da saúde mental como um resultado da pandemia da COVID-19 e, assim, direcionar planos de ação quanto a essa temática.

Foi perguntado também às profissionais *"Como aconteceu esse retorno?"* . As respostas se dividiram em três eixos de análise: **Retorno gradativo; Retorno híbrido e práticas profissionais da Psicologia Escolar** que continham conteúdos sobre essa realidade do retorno presencial.

No primeiro eixo de análise, que foi nomeado **Retorno gradativo**, as falas das psicólogas descrevem um retorno gradual, que aconteceu alternadamente de início, com turmas presencialmente na instituição, e as outras no ensino remoto ou com divisão das turmas, ou seja, metade online e outra metade presencialmente, alternadas entre semanas. Esse formato foi adotado pela SEDEC como estratégia para evitar aglomerações e, consequentemente, a probabilidade de contágio do vírus. Pode-se destacar duas falas representativas desses dois formatos de retorno gradativo, que são as seguintes: "*A volta foi gradativamente, a gente começou com turmas com poucos alunos, dividindo os alunos por turma e ficava metade da turma e na outra semana a outra metade"*, e "*Esse retorno foi um*

pouco gradativo, começamos com os primeiros anos e assim de forma gradativa". Esse retorno gradativo também foi citado por uma profissional como uma estratégia que facilitou a volta ao formato 100% presencial para os alunos. Por outro lado, houve uma fala que demonstrou algo diferente: "*Aconteceu mais de supetão do que eu desejaria"*.

No eixo de análise **Retorno híbrido** se agruparam falas que ilustraram a presença do formato híbrido ainda como uma realidade para a instituição. Vale-se destacar que as falas que compuseram esse eixo pertencem a profissionais atuantes em instituições que ainda estavam em reforma na estrutura física, e que foi prevista pela Prefeitura Municipal de João Pessoa desde o início da pandemia da COVID-19. Uma fala que retrata essa realidade para essas instituições é a seguinte "*Agora estamos híbridos, então temos uma semana 6º e 7º presencial, e 8º e 9º na próxima semana, na verdade eles têm aula presencial a cada quinzena"*.

Já no eixo **Práticas profissionais da Psicologia Escolar** foram agrupadas as ações que as psicólogas citaram como parte da sua prática profissional nesse retorno ao ensino presencial. As ações citadas foram: distribuição dos kits da COVID-19; elaboração de um filme conscientizador sobre a COVID-19; suporte aos professores; olhar de cuidado com as turmas e os profissionais; planejamento online; momentos de reflexão; trabalho de ordem socioemocional; acolhida das turmas; trabalho sobre autocontrole das emoções; trabalho em equipe e busca ativa.

Um conteúdo que emergiu nas respostas a esta pergunta por parte de duaspsicólogas referiu-se à prática docente. Uma delas descreveu que "*os profe*ssores *tentando reverter as dificuldades dos alunos, revisitar conteúdos, resgatar conteúdos que não aprenderam",* e a outra afirma que "*os professores tiveram que aprender a ter compreensão e de pensarmos junto com eles* [direção, equipe técnica e professores]". Esse elemento foi percebido em estudos elaborados durante a pandemia (Berezhna & Prokopenko, 2020; Oliveira et. al.,

2021) os quais revelaram que, mesmo no modelo remoto de ensino, os esforços por parte dos professores em tentar garantir um ensino e uma aprendizagem efetiva para o estudante não diminuíram, mesmo diante dos desafios. Outra profissional falou: "*a dificuldade de ter uma ação ou ações coletivas pra enfrentar isso, ainda é difícil, porque cada uma vai fazer do jeito que acha que é pra fazer",* ainda nesse mesmo sentido, ela afirmou**:** "*Eu vejo assim todo mundo querendo fazer alguma coisa mas não consegue ainda essa convergência coletiva, sabe?"*. Pelos relatos, percebe-se que a situação do retorno presencial em si traz não somente dúvidas, como uma necessidade de reflexão sobre as práticas profissionais anteriores. Nesse aspecto pode-se retomar a ideia de ruptura, que seria justamente essa quebra de um ciclo conservativo (formas de trabalho já conhecido pela profissional) que impele o indivíduo na direção de novos processos, ideias, formas de agir, para superação da ambivalência e dúvidas que essa nova configuração (ensino remoto durante a pandemia da COVID-19) impõe (Zittoun, 2012; Abbey & Valsiner, 2005; Abbey, 2012).

Destaca-se aqui a fala de uma profissional que demonstra essa necessidade de reflexão sobre a prática da maneira que a realidade atual se apresenta: "*Então foi muito trabalho mesmo de pensar e trabalhar em equipe e ter compreensão uns com os outros porque todo mundo tava reaprendendo a viver essa realidade presencial e tendo que aprender coisas novas, porque a gente nunca tinha passado por isso, nunca".*

Zittoun (2007) afirmou que as experiências de outras pessoas sob os mesmos eventos podem regular ou modular transições de desenvolvimento, mas no caso da pandemia da COVID-19 esse tipo de regulação não é uma realidade como experiência passada, visto que não foi um acontecimento vivenciado antes, como colocado pela profissional.

Enquanto que outra fala remete à vontade de reajustar ao que já se conhece, talcomo se segue: "*A gente tá tão desejoso de retornar, de fazer as coisas funcionarem,das crianças estarem de volta, de conseguir botar tudo nos trilhos";* resgata essa mesma

necessidade que a profissional anterior relata "*que a gente tá deixando de considerar que a gente nem sabe quais são os trilhos que a gente tem que seguir agora, né?"*. Ainda foi identificada a seguinte fala: *"Eu acho que tá acontecendo um desejo muito grande de fazer o sistema funcionar e um desejo que eu não tô nem vendo de refazer o sistema".* Essas falas refletem a complexidade gerada pelo período de Pandemia e seu impacto no sistema educacional, nas relações pedagógicas e nas práticasde profissionais de psicologia escolar. Pesquisadores (Oliveira, et. al., 2021) afirmam que ainda não se sabe completamente o impacto da pandemia para as relações escolares e processos pedagógicos, mas já se pode sinalizar que novos caminhos deverão ser trilhados no processo ensino-aprendizagem nesse novo cenário de retorno ao presencial. A fim de conhecer as ações da (o) profissional de psicologia escolar para o retorno às aulas presenciais ainda em contexto controlado da pandemia da COVID-19, foi perguntado às participantes: "*Quais foram as ações que você desenvolveu para o retorno às aulas presenciais?*". As respostas das participantes consistiram no relato das ações organizadas nos seguintes eixos de análise: **ações com alunos, ações com professores, ações com as famílias e ações com a equipe técnica**.

Dentre as **ações com professores** foram citadas: Orientação a professores, reuniões, escutas, planejamento, conscientização dos professores, acolhida da equipe de professores, reflexões e disponibilização de materiais para professores. Dentre as **ações com alunos,** as psicólogas mencionaram: encaminhamentos, conversa com alunos, trabalho com temas específicos com os alunos, triagem, avaliação, mediações de conflito, escuta dos alunos, acolhida dos alunos, ressignificação da escola para os alunos e trabalho socioemocional.

No que se refere as **ações com a equipe técnica**, as falas convergiram para a composição dos seguintes eixos de análise: Planejamento do ano, busca ativa, trabalho em equipe multidisciplinar, feedback entre a equipe e atualização do regime escolar. Se destaca aqui que a ação de "busca ativa" foi uma estratégia citada por mais da metade das psicólogas

em outras questões como parte do plano de retorno presencial da Secretária de Educação (SEDEC) das escolas municipais de João Pessoa. A ação de busca ativa foi mencionada como uma forma de *"tá sempre mantendo o vínculo com a família e com o aluno"* .

Segue aqui um exemplo de fala que cita a busca ativa como uma oportunidade para intervenção junto às famílias:*"Dentro dessas escutas que eu fiz mesmo sendo o objetivo inicial a busca ativa e a manutenção do vínculo, mas também não deixou de ser um espaço de fala dessas pessoas, das angústias, dos medos que elas traziam, as situações de violência, as questões envolvendo a saúde mental, crises de ansiedade, a mãe não sabia o que fazer em casa, então eu trazia uma orientação".*

No que se refere ao conteúdo das entrevistas organizados no eixo de análise **atuação com familiares**, as falas se concentraram nas seguintes ações: Escuta dos familiares, reunião de pais, encaminhamentos, orientação a pais, orientação em casos de violência familiar, conscientização para as medidas sanitárias e orientação para ajudar nas atividades de casa. Sobre a atuação com as famílias, Diogo e Assis (2021) reforçam a necessidade de fortalecer os laços que foram criados durante a pandemia entre a escola e a família, visando construir aproximações com a comunidade escolar e demais setores que impactam as políticas educacionais.

Outras ações citadas foram: a escuta psicológica e leitura dos documentos da escola. Destaca-se desse material essas ações por fazerem referência a práticas que se defende como parte do trabalho específico do profissional de Psicologia Escolar.

Assinala-se a partir dessa pergunta, respostas que surgiram, mas que não foram classificadas nos eixos de análise citados anteriormente. Uma das profissionais afirmou que "*não é um processo preventivo, é um trabalho remediativo*" e outra relatou ser "*muito mais individualmente do que eu gostaria que fosse*", resgatando uma visão ou prática mais conservadora da Psicologia Escolar. Sobre isso, Viana (2016) avalia que, mesmo as

publicações da área avançando e indicando a atuação preventiva como forma de superação de uma atuação puramente remediativa, parece que essa reflexão não se faz suficiente para ultrapassar um modelo clínico na prática da Psicologia Escolar, no qual a tendência é individualizar os fenômenos educacionais. Numa visão contemporânea, a Psicologia Escolar enfatiza as relações e o contexto sócio histórico e se caracteriza por uma atuação psicossocial, preventiva e contextualizada, com um enfoque de atuação que se baseia em ações coletivas, comprometidas com o processo pedagógico, e preparada para superar uma visão patologizante do processo educativo e dos alunos (Marinho-Araújo, 2016; Lopes, Gesser & Oltramari, 2014).

Ressalta-se também outra fala de uma das profissionais, onde ela afirma que "*A psicologia, o especialista…nunca houve tanto trabalho antes e nunca os especialistas ficaram tão em foco como foi esse momento, por conta de todas as questões decorrentes do processo de isolamento*". A equipe de especialistas que a profissional se refere é composta por: psicóloga escolar, assistente social, supervisor(a) e orientador(a) pedagógico (sendo esses dois últimos, pedagogos de formação). Na Secretaria de Educação Municipal esses profissionais formam as equipes técnicas (especialistas) que são parte do quadro de funcionários efetivos, inserção garantida pela Lei Orgânica nº 7.846 em 04 de agosto de 1995 do Município de João Pessoa (PB), via concurso público ou prestação de serviço.

A fim de conhecer os setores ou profissionais que as psicólogas citaram no trabalho para o retorno às aulas presenciais, foi perguntado: **"Com quais setores ou profissionais da instituição você trabalhou no retorno às aulas presenciais?**". As respostas dessa pergunta foram organizadas tendo por base as menções feitas pelas respondentes a determinados setores ou profissionais da instituição. Os profissionais citados pelas psicólogas foram: especialistas, professores, gestão, orientador(a) pedagógico(a), assistente social, supervisora e professora responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Um conteúdo que surgiu durante essa pergunta foi a questão especificidade da identidade profissional do Psicólogo Escolar, como se segue: "*Eu acho que é muito ainda de apresentar qual o papel e a identidade do psicólogo escolar, é uma coisa urgente, necessária e recorrente, cada instituição que eu vou eu sinto isso, que é um trabalho que a gente precisa fazer*". Como pode-se observar, a fala reafirma necessidade de fazer esse trabalho constante de localizar esse profissional nas instituições educacionais.

Quando perguntadas **"A escola construiu alguma estratégia específica para o retorno? Se sim, você poderia descrevê-las?"** as respostas se organizaram em torno de dois eixos de análise: **Estratégias de enfrentamento da SEDEC** e **Estratégias de enfrentamento da equipe de especialistas**. A maioria das falas relativas às estratégias de enfrentamento da SEDEC concentram-se nas estratégias que a própria Secretaria propôs sobre o retorno físico, ao acolhimento das turmas e das famílias na escola.

Um exemplo de fala referente às **Estratégias de enfrentamento da SEDEC**, foi "*Foi até uma recomendação da prefeitura de utilizar recursos lúdicos pra tratar da questão da COVID, dos cuidados com a higiene, o porquê do distanciamento das cadeiras, o ambiente da sala também foi modificado pra poder recebé-los, as carteiras foram adesivadas e com intervalo de um aluno para outro e a questão de não ter mais intervalo*".

Uma das psicólogas citou uma estratégia da SEDEC que foi pedir que os alunos que são acompanhados pela professora do AEE voltassem mais cedo para a escola. Anteriormente ao período pandêmico, o grupo de alunos atendidos pelo serviço de AEE já enfrentava um período de retrocesso nas políticas de educação inclusiva, principalmente por serem medidas recentes e fruto de governos e políticas sociais anteriores, enquanto no momento da pandemia a educação não conseguiu garantir especificidades e adaptações para esse público, resultando mais uma vez em um movimento de segregação para esse grupo (Fachinetti, Spinazola & Carneiro, 2021).

Como reforçado por Marinho-Araújo, Galvão, Nunes e Nunes (2022) é necessário ter em mente o compromisso ético e político do psicólogo escolar no processo de inclusão escolar no contexto educacional em meio a um cenário que pode ser mais adverso ainda para grupos minoritários. Como destacado pelos autores citados acima "os psicólogos escolares precisam continuar empreitando suas ações no interior das escolas públicas e privadas para a defesa da educação especial na perspectiva da inclusão" (p. 6)

Já no eixo **Estratégias de enfrentamento da equipe de especialistas**, um exemplo de fala foi "*Foi mais essa acolhida e durante as atividades a gente pontuou isso, que façam* [professoras] *atividades lúdicas, que façam a escuta da criança quando perceber algo e tragam pra gente pra gente ver com mais reserva*".

Foram citados também projetos criados pela equipe de especialistas nesse retorno ao presencial, quais sejam: projeto de escrita e leitura (teve parceria com o professor de português da instituição, visando a demanda dos alunos que não foram alfabetizados durante o Fundamental I); projeto de uma ação focada no tema da saúde mental (contou com a participação da maioria dos alunos que não conseguiram participar no ensino remoto e também com a participação dos professores do Fundamental II). Outra ação provinda dos especialistas foi a criação de um reforço na instituição no horário da tarde e também a criação de aulas de xadrez e dança, advindas da necessidade de parte dos alunos de se manterem integralmente na instituição principalmente pela alimentação e condições socioeconômicas e de trabalho das famílias.

No que diz respeito ao conteúdo que emergiu durante essa pergunta, mais uma vez a reforma em algumas escolas municipais foi citada como uma dificuldade para prática de uma estratégia para o retorno, como mais uma preocupação dos profissionais. Outras questões já citadas anteriormente foram as condições estruturais ou familiares dos alunos, conforme a fala seguinte: "*pais que alguns poucos são pouco alfabetizados, alguns analfabetos, que tem*

pouco tempo em casa, pouca ajuda familiar, sem tá na escola a gente sabia que isso ia ser muito grave, eles iam ficar à mercê deles mesmos".

Em seguida, foi perguntada a seguinte questão **"Como você descreve a transição do ensino remoto/híbrido para o ensino presencial?"**. Nessa pergunta, duas psicólogas se referiram ao processo de transição como algo ainda em curso, como exemplo a fala: "*A gente ainda tá fazendo essa transição, vale salientar [...] é uma transição que ainda tá se dando, estamos lidando com isso, como receber esses alunos*". Essas falas remetem a ideia de que processos de transições não são lineares temporalmente, nem existe um tempo previsto para uma adaptação a uma nova situação, dado que são exclusivamente classificados como impulsos no desenvolvimento quando possibilitam a geração de uma nova conduta que direciona novas transições com futuras possibilidades renovadas (Zittoun, 2012).

Outra questão que foi levantada por duas profissionais foi numa visível complexidade ou impossibilidade de reparar/consertar os danos que os dois anos de ensino remoto durante a pandemia causou. Uma das falas é a seguinte: "*Não há nada que possa reparar isso em um ano ou dois, isso vai ficar uma marca porque só a vivência, experiência poderia dar a ele o que ele não teve [...] eu acho que vá precisar de um tempo pra reparar questões de natureza cognitiva, questões de natureza conteudistas, conceituais e de procedimento*".

Na perspectiva da Psicologia Escolar, é importante resgatar o papel das relações sociais em interações face a face (Mello, 2010; Oliveira et. al., 2021). O ambiente escolar se configura, assim, como uma fonte de desenvolvimento através das relações que os alunos desenvolvem entre si ou com os profissionais da instituição. Uma das profissionais, inclusive, descreve as perdas que ela visualiza para um aluno que passou do 5º ano para o 6º ano nesse momento de pandemia "*conviver com um grupo na sua entrada na adolescência, ser recepcionado num 6º ano por um grupo de 10 especialistas quando ele só tinha um*

polivalente, porque tem questões de desenvolvimento, psicológicas, sociais, lidar com assuntos numa complexidade crescente [...] parece simples, mas não é".

Parte das profissionais descreveram a transição da seguinte forma: "*eu descreveria, colocando uma palavra só, bem fragmentado*"; "*pra mim foi aprendizado [...] a gente foi aprendendo, né, a lidar com essa situação e se passaram dois anos e agora a gente tá aprendendo a lidar com os pais nessa outra situação, com pais e professores*"; "*essa transição foi muito difícil*"; "*é desafiador, desafio é a palavra*"; "*a gente não estava preparado, não sabia como ia ser*". Sobre essas falas, recorre-se a Zittoun (2012), para quem uma ruptura é vivenciada quando a compreensão ou representação sobre um evento/acontecimento não é mais adequada à própria experiência, gerando uma busca por um rearranjo ou modificação até o alcance de uma certa estabilidade, se mostrando como um momento desafiador que põe em dúvida ou desalinha algo que já é conhecido pelo indivíduo.

Duas falas são destacadas a seguir: "*acho que estamos muito preparados e num momento muito bom, reconstruindo muitas coisas [...] a gente percebe já uma adaptação deles, uma readaptação ao processo, nós e eles, nós como instituição nos organizando, melhorando as relações, melhorando a compreensão do que é que foi o processo*"; "*a gente também se esforçou e se implicou muito nessa transição e de fazer tudo isso acontecer mesmo num contexto tão adverso [...] foi um trabalho de muita coletividade de muita união [...] união porque fizemos tudo acontecer porque tinha muita gente implicado junto".*

Resgata-se a defesa que Oliveira et. al. (2021) elaboram a partir do seu levantamento bibliográfico, de que o psicólogo escolar pode auxiliar no processo de adaptação criativa dos professores ao "novo normal" a que foram forçados, o que exige um trabalho presente e em equipe, valorizando a construção coletiva, bem como a compreensão da complexidade dos eventos relacionados a pandemia.

Uma questão que surgiu também dessa pergunta foi a reforma das escolas municipais de João Pessoa, citada por quatro profissionais que estão inseridas em instituições ainda em reforma parcial na estrutura física. Parte são ilustradas a seguir: "*estamos ainda no híbrido pela necessidade de estar em reforma, porque era isso ou parar [...] a gente só depende que isso se conclua porque voltamos em parte*"; "*nós ainda estamos em transição porque a escola está em reforma [...] essa história da reforma trouxe essa dificuldade, metade do prédio foi isolado pra fazer a reforma e ficou a outra metade*"; "*a gente não saiu ainda 100% [...] mesmo sendo intercalado*"; "*a gente teve muito em mente isso, que não tinha como, ou a gente ia perder os alunos ou ia quando voltassem depois de uma reforma já acabada que ia demorar muito, ia ser uma dificuldade muito maior, não tinha mais como eles ficarem 100% online*".

Associada a essa questão da reforma, duas profissionais relataram também a falta de possibilidade de retornar com o ensino integral, que era a modalidade adotada pela escola antes da pandemia. A fala "*essa questão realmente de não poder oferecer o que eles estavam querendo que era a escola integral, então foi o transtorno maior, o mais difícil pra gente foi isso, a gente só podia oferecer o horário da manhã, então algumas mães tiraram os filhos daqui, porque não dava certo, porque ia ficar muito ruim ter que vir deixar de 7 e pegar de 11, a gente perdeu alguns alunos por causa disso"* relata essa impossibilidade de retornar ao ensino integral por conta da reforma física, podendo ser inclusive motivo para evasão escolar. Quando perguntadas "**Que estratégias você utilizou para se integrar às ações desenvolvidas pela escola desde o período do ensino remoto até o presencial?",** muitas profissionais citaram ações que facilitaram essa integração com a equipe, tais como: reuniões online, orientação, atendimentos, presença nos grupos de whatsapp, planejamentos, contato com as professoras nos horários livres e contato com a equipe especialista e gestão. Além das citadas ações, um elemento referido nessa questão foi a presença de uma gestão acolhedora

com a equipe de especialistas, sendo relatado por quatro profissionais, a exemplo na seguinte fala: "*a gestão é muito acolhedora no sentido de escutar o que nós, especialistas, temos a colaborar [...] então é uma parceria de forma muito integrada, o trabalho aqui realmente é desenvolvido em equipe"; "a gente tá sempre junto, nós somos a extensão da gestão, então sempre estivemos envolvidos [...] eu tô sempre envolvida, sou eu que organizo muitos processos burocráticos aqui*".

Assinala-se que o modelo de gestão escolar democrática está estabelecido desde a Constituição Federal de 1988 como o princípio para as escolas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394) também remete essa questão ao definir como normas a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, assim como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A partir desses fundamentos legais, defende-se a participação ativa do psicólogo escolar na gestão, de forma articulada à base administrativa e política da escola e com a visão crítica da sociedade em que está inserida e isso implica em conhecer concepções e propósitos que orientam a estrutura das políticas públicas de educação (Chagas & Pedroza, 2013; Carvalho, Meireles & Guzzo, 2018; Pasqualini, Souza & Lima, 2013).

Outra estratégia que foi citada por três profissionais foi a participação em tudo que aconteceu e o que acontece na escola. Ilustra essa questão a seguinte fala: "*as minhas estratégias nesse período foi de tentar me chegar mesmo, conhecer a escola, conhecer os profissionais e de participar de tudo o que acontecia, então todas as reuniões, continuo participando, mas na época eu fui me integrando, fui tentando participar de tudo que estava acontecendo, me inseri nos grupos do whatsapp [...] a gente sobe na hora do intervalo, interage com os alunos, fica por ali, conversa com as inspetoras, procura saber como é que tá sendo"*. Pelo exposto percebe-se a presença e participação ativa na atuação do psicólogo escolar que deve ser contínua e incluir o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos,

junto com os profissionais que estão inseridos na escola, de forma planejada, intencional e preventiva (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010; Guzzo, 2016; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Outra questão levantada por duas profissionais foi a prática profissional da Psicologia Escolar, marcadamente sobre a especificidade da área escolar. Uma fala representativa para essa questão é a seguinte: "*porque psicólogo na escola não pode ser só psicólogo ou ter um conhecimento só de psicólogo, ele pode até ser só psicólogo, mas saber que o conhecimento dele precisa abranger a perspectiva da ciência do contexto que ele tá trabalhando que é a educação*". Viana (2016) discute essa questão afirmando que as demandas escolares direcionadas aos psicólogos remetem a uma compreensão de atuação voltada unicamente para os alunos, mas que, por outro lado, se visualiza uma ampliação das publicações na área que apontam para a ineficiência do formato clínico nos contextos de educação, bem como a compreensão maior por parte dos profissionais em relação a não indicação da aplicação de uma perspectiva clínica no ambiente escolar.

De maneira geral, as diferentes informações recolhidas expressam expectativas das profissionais, práticas, reações emocionais ao retorno, questões socioeconômicas relevantes, estratégias do retorno e especificidades do trabalho do psicólogo escolar durante esse período. As entrevistas levaram à compreensão de que as profissionais perceberam que esse retorno ao espaço presencial da escola exigia estratégias diferenciadas, reformulações práticas e novas compreensões. Em seguida, serão explorados os resultados das entrevistas com as professoras.

4.2 - RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

Como já foi descrito anteriormente, ao iniciar as entrevistas com cada professora, a fim de contextualizar a pesquisa, era lida a seguinte informação: "Em março de 2020, instaurou-se a pandemia da COVID-19. Como uma das medidas de contenção de contágio do vírus adotou-se o isolamento social e, consequentemente, o fechamento de escolas, medida também implementada no município de João Pessoa". Logo em seguida, partiu-se para a primeira pergunta que era a seguinte: "*Como você imaginava que seria esse retorno*?". As respostas à questão acima foram organizadas nos seguintes eixos de análise: **Déficit de aprendizagem, impacto do ensino remoto, protocolos da pandemia da COVID-19** e **questões socioeconômicas**.

No eixo de análise **déficit de aprendizagem**, um exemplo de fala que representa as respostas é a seguinte "*Já tinha noção das consequências desse retorno com relação a aprendizagem dos meninos e foi bem pior do que eu esperava, porque eles chegaram num nível de aprendizagem bem abaixo do esperado"*. Sobre esse déficit, foi divulgado um comunicado da imprensa em 24 de janeiro de 2022 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com dados sobre o impacto da pandemia no aprendizado das crianças. Os dados divulgados apontaram que, devido ao fechamento das escolas, até 70% das crianças de 10 anos foram prejudicadas na capacidade de leitura ou de entendimento de um texto simples. Antes da pandemia, esse percentual era de 53%. Outro dado levantado pelo estudo foi que em vários estados brasileiros, cerca de 3 em cada 4 crianças na 2ª série estão fora dos padrões de leitura.

Já quanto ao **impacto do ensino remoto**, uma fala representativa do eixo foi "*Eu acho que eles passaram muito tempo de frente pra uma tela e a gente tá tentando buscar essa interação, essa socialização das crianças, do brincar, do aprender com o outro e tudo".* No estudo de Reupert et. al. (2021) os autores afirmam que as estimativas destacam uma

potencial perda ou regressão do aprendizado de 4 a 11 meses, a depender do acesso ao ensino remoto, a qualidade do ensino remoto, o suporte domiciliar que eles tiveram e o grau de envolvimento de todas as partes incluídas nesse processo (Dorn, Hancock, Sarakatsannis & Viruleg, 2020).

Já no eixo de análise **protocolos da pandemia da COVID-19**, uma fala representativa é a seguinte "*O distanciamento, o uso da máscara, pra conscientizar que tem que ficar distante, que não pode emprestar brinquedo, não pode abraçar"*. Nesse eixo de análise verificam-se as dificuldades com os protocolos da pandemia principalmente em relação ao manejo dessas situações em sala de aula junto com os alunos. Por último, o eixo de análise **questões socioeconômicas** que coloca principalmente a questão da falta de acesso ou condições socioeconômicas para participação no ensino remoto, tal como se verifica a seguir: "*As crianças são muito carentes, não tem nada, eu não posso cobrar que a criança assista uma aula remota ao vivo como um aluno de escola particular que passa a manhã ou a tarde inteira com o professor online"*. Nas falas, as entrevistadas destacaram o aspecto da desigualdade social brasileira, uma questão que alavancou e alcançou novos patamares com a pandemia da COVID-19, acentuando a diferença anteriormente já existente entre grupos de diferentes classes econômicas.

Uma questão que emergiu quando se fez essa pergunta foi o fato de ainda estarem vivendo uma adaptação ao contexto, com a seguinte fala: "*A gente ainda tá, confesso, que se adaptando e vendo, reinventando como é que a gente vai fazer pra suprir essa carência, essa necessidade"*. Percebe-se que a fala traz uma ideia de readaptação à realidade que se apresenta como uma "reinvenção" ou uma reflexão da prática docente.

Uma outra fala que vale destacar é uma que remete a questões emocionais que perpassam esse processo, sendo a seguinte: "*Nossos alunos também estariam carregados de emoções, então como a gente iria gerenciar isso? Se a gente não estava preparado para*

uma pandemia e também nesse primeiro momento como que a gente iria acolhê-los?”. Aqui se vê muito facilmente as demandas emocionais que os professores poderiam esperar desse momento, visto que se houve uma ruptura com o processo de escolarização da forma já conhecida anteriormente. Em relação a essa fala, refere-se que os processos de transição podem ser vistos por vários olhares ou lentes e uma delas é a reação e a consequente e necessária regulação emocional e elaboração consciente e inconsciente desses processos que são despertados pela ruptura, representados pelo contato com elementos desconhecidos na experiência cotidiana (Perret-Clermont & Zittoun, 2002; Zittoun, 2012). Uma outra questão expressa por uma profissional foi: “*Tinha aquela vontade de ter liberdade, de estar livre, de poder abraçar, se reencontrar, fazer atividades práticas que a gente não tinha como fazer online, então as expectativas eram muito grandes nesse retorno”.*

Buscando conhecer a realidade do retorno presencial para as professoras entrevistadas, perguntou-se: “*Como aconteceu esse retorno?”.* As respostas foram agrupadas em três eixos de análise: **questões emocionais**, **caracterização do retorno** e **cuidados com protocolos da pandemia**.

No que diz respeito ao eixo **questões emocionais** foram identificadas nele questões emocionais que envolviam esse retorno, citadas com ações práticas focalizadas pelas docentes. Termos citados pelas profissionais que denotam essas respostas foram interação; acolher; escutar; preparo; cuidado; carga emocional; abraçar; beijar; medo; receio; e afetividade. Outra fala que vale destacar desse eixo de análise foi “*o ciclo de alfabetização requer muito contato, a gente precisa tá próximo à criança”*. Uma fala representativa desse é a seguinte: “*Esse retorno foi ainda mais forte na questão do emocional do alunado, a gente já sabia que teria essa carga emocional, mas foi muito mais forte”*.

Em relação a **caracterização do retorno**, as profissionais exploraram em suas falas o retorno gradativo que foi uma estratégia estruturada pela Secretaria de Educação de João

Pessoa, como forma de evitar a aglomeração física nas escolas. Duas falas representativas são as seguintes: "*Foi gradativamente na medida que a pandemia foi diminuindo os casos que a gente foi soltando um pouco mais"* e "*Foi de forma gradativa, um passo de cada vez"*.

Já quanto aos **cuidados com protocolos da pandemia** foi explorada pelas falas das profissionais participantes a preocupação no cumprimento de protocolos relacionados a pandemia da COVID-19, tanto em como isso foi trabalhado em sala de aula quanto em relação ao medo que as professoras sentiam de se contaminar com o vírus. Uma fala que pode ser representativa desse eixo de análise é a seguinte: "*Aí a gente sempre conversava com eles, que tinha que respeitar os protocolos porque o vírus ainda circula [...] aí a questão de continuar usando a máscara, de ter a questão do contato, já é bem mais difícil essa consciência pra trabalhar com eles, aí a gente conversa ainda, reforçando"*.

A fala da profissional acima destaca e reforça a questão do trabalho contínuo com os alunos, conscientização feita em sala de aula. Outra profissional mencionou a questão da barreira física colocada nas cadeiras durante a primeira semana de aula, com o retorno das turmas completas.

Algumas questões que emergiram dessa pergunta foram falas que podem significar uma reflexão sobre a prática docente diante desse retorno e que também nos traz um panorama de como essa volta do ensino remoto para o ensino presencial é percebida por elas. Uma fala representativa desse conteúdo é a seguinte: "*É uma nova escola, uma nova situação, é a mesma escola em termos estruturais, mas é uma nova escola para eles [...] Não tem como a gente colocar nos mesmos moldes que eram antes, tem o prejuízo que a pandemia trouxe, a gente teve que readequar todo nosso currículo, sabendo que a gente ainda vai ter um longo processo"*.

A fala acima foi destacada aqui porque ela remete a uma readequação da prática docente e uma mudança acerca do que seria essa nova escola, que não é a mesma para os

alunos e também nesse processo sendo encarado como *"um longo processo"*. Essa questão pode ser discutida a partir do argumento de que o período de retorno ao ensino presencial é parte de um conjunto de transições. De acordo com Vygotsky (1996), as crises demarcam períodos de transição, ou então, momentos de virada, em que novas atividades estão surgindo, são constantes e fazem parte do cenário do desenvolvimento humano.

Outra questão citada por duas profissionais explora os prejuízos na aprendizagem dos alunos, que é uma questão recorrente nas falas de psicólogas e professoras entrevistadas, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da escrita e leitura. Uma fala representativa desse conteúdo é: "*Só sei que muita, muita, muita criança atrasada de coisas mínimas, eu tinha caso de aluno que não sabia ler com fluência, reconhecer as letrinhas, escrevia nem que fosse bastão e esse ano não, o retorno esse ano foi muito difícil".*

Com o objetivo de conhecer quais as maiores demandas pedagógicas para as professoras entrevistadas, se fez a seguinte pergunta: "Para você, quais foram as principais demandas pedagógicas observadas na volta à aulas presenciais?". As respostas se dividiram em quatro eixos de análise, sendo eles: **demandas de alfabetização; reorganização ou mudanças curriculares; demandas voltadas ao alunado; e demandas burocráticas**. Vale mencionar que essa pergunta foi pensada exclusivamente para o grupo de docentes, não sendo feita ao grupo de psicólogas, justamente pensando que essas demandas apresentadas em sala de aula são uma realidade aproximada da prática docente.

No primeiro eixo nomeado **demandas de alfabetização**, as profissionais exploram a questão da alfabetização como um processo que foi prejudicado e onde as turmas encontram-se com dificuldades, mesmo turmas mais avançadas do Fundamental I. Uma fala que demonstra esse eixo é a seguinte: "*Muitas crianças não conhecem nem as vogais, não conhecem as letras do alfabeto porque ficaram sem contato com escrita, com lápis, então muita dificuldade na leitura, na escrita e de coisas que são pré-escolar mesmo*".

No segundo eixo que foi nomeado **reorganização ou mudanças curriculares,** as profissionais relatam mudanças ou readaptações que os currículos escolares sofreram, apontada por uma delas como uma estratégia recebida da prefeitura e passada para escola. Um exemplo de fala que retrata esse eixo é a seguinte: "*A gente teve que reorganizar nosso cronograma de conteúdos, a prefeitura deu essa orientação a gente,a gente teve um novo currículo, que a gente chama de contínuo curricular"*. Sobre essa readequação curricular, Diogo e Assis (2021) apontaram a necessidade do coletivo escolar replanejar o caminho formativo a médio e a longo prazo, incluindo professoras, estudantes, famílias, visando a readaptação dos currículos escolares para o retorno.

No eixo **demandas voltadas para o aluno** apresenta-se conteúdos variados, uma das professoras relata a falta de aulas práticas para os alunos, outra relata a volta da rotina escolar para eles e a terceira relata o trabalho da autoestima do alunado e a visão de querer estudar novamente. Uma das falas destaca-se aqui: "*A questão da autoestima dessa criança, com o trabalho dessa autoestima, motivar, trazer aulas motivadoras como lúdico, tentando resgatar para que essa criança venha a ter o amor pelo estudo [...] a visão de estudar, de querer buscar, ela ficou um pouco escondida dentro deles".* E, por fim, no eixo nomeado **demandas burocráticas** as profissionais relataram a cobrança burocrática excessiva nesse retorno. Uma fala que se pode destacar para representar esse eixo é a seguinte "*Eu acho que a gente tá sendo cobrada demais na parte burocrática, de formação constantemente [...] essa demanda é um pouco mais exaustiva"*. Essa demanda pode ser descrita como "exaustiva" pelo fato de os professores, para além da preocupação em desenvolver seus papéis pedagógicos nas escolas, terem que lidar com demandas específicas e consequências da pandemia em sua vida profissional e também pessoal, visto que foi um acontecimento que afetou todo o mundo (Oliveira et. al. 2020).

Uma questão que se apresentou como relevante para ser explorada é uma questão citada por uma professora, onde ela fala que "*O livro que a gente tá usando esse ano foi adotado há quatro anos atrás, então não tem nada a ver com a realidade e a gente não recebe material de apoio, a gente tem que fazer a pesquisa, elaborar o material e nossas estratégias"*. Com essa fala, percebe-se que conteúdos que remetem a pandemia da COVID-19 não estão presentes no material utilizado, podendo ser interpretado aqui como um trabalho a mais para as professoras pesquisarem e levarem para a sala de aula, com o objetivo de levar conteúdos contextualizados com a realidade para os alunos, o que pode demonstrar o engajamento desses profissionais para compensar uma precariedade estrutural da escola. Como apontado por Nascimento (2020), as diversas demandas docentes dentro da escola, desde condições físicas, materiais pouco favoráveis e até conflitos podem constituir o panorama de trabalho do professor. Os professores estão entre as categoriais profissionais mais vulneráveis, como apontado por Assunção e Abreu (2019), levando em consideração o ambiente escolar e a falta de recursos disponíveis para o fazer pedagógico. Os autores também afirmam que a diversidade que caracteriza o ambiente escolar, o desenvolvimento tecnológico e as inovações dos modelos didático-pedagógicos que foram introduzidas principalmente pelas reformas educacionais expandiram as esferas de atuação escolar, transformando o fazer tradicional do professor.

Outra questão citada por uma das professoras, mas que traz uma relevância ser destaca aqui vem do conteúdo da seguinte fala: "*No online o povo diz assim 'ah, o professor tá em casa e não tá fazendo nada', não tá o que? Tá produzindo slide, material e é muito difícil a criança se concentrar e a gente tem que ter uma aula dinâmica pra um conteúdo"*. Nessa fala, se percebe que há uma reflexão sobre essa prática no ensino remoto, de modo a buscar formas de trazer um ensino lúdico e que respeite o nível de atenção e concentração da faixa etária. Outras questões que também foram citadas tanto nessa pergunta como anteriormente

em outras e de forma muito presente foram a falta de acesso ao ensino remoto devido a questão socioeconômica e a reforma das escolas por parte da Prefeitura Municipal de João Pessoa, mencionado ainda por parte das profissionais que a reforma é ainda um empecilho para essa volta.

Em seguida, objetivando conhecer os desafios desse retorno à escola, foi perguntado: "Quais foram os principais desafios durante o retorno a escola?". Essa pergunta também foi pensada exclusivamente para o grupo de professoras. As respostas se dividiram em quatro eixos de análise, sendo eles: **adaptações a realidade; acolhida dos alunos; medo de contágio; e incertezas sobre o retorno**.

Observou-se em falas sobre a**daptações a realidade** que as docentes parecem perceber essa nova realidade ou "novo normal", como um desafio a ser superado, tanto no planejamento pedagógico quanto com relação às demandas dos alunos, como podemos ver na fala seguinte: "*Os principais desafios foram repensar a prática pra tentar dar conta dessa demanda [...] buscar estratégias pra tentar atender as demandas de todos e necessidades de cada um deles"*. Pode-se resgatar aqui que eventos (por exemplo, a pandemia do COVID-19) que rompem com uma rotina conhecida e constante pelo indivíduo em um determinado momento são críticos para o desenvolvimento e é a partir dessas experiências que se desmembram novas experiências, ressignificações, aquisição de novas habilidades sociais e readaptações (Zittoun, 2016; Vygotsky, 2018; Zittoun 2004). Momentos de ruptura podem também promover e favorecer a transformação da prática profissional, como na fala anteriormente citada "repensar" e "buscar estratégias", e representar reflexão a partir dessa nova realidade.

Já no eixo **acolhida dos alunos**, encontram-se conteúdos nas falas que remetem a uma dificuldade em acolher esses alunos na escola. A exemplo, a seguinte fala: "*Foi justamente essa acolhida, essa sensibilidade de perceber que eles precisavam de um tempo"*

e uma das professoras mencionou que o desafio foi "*fazer com que eles pudessem se sentir em casa"*. Esse eixo de análise traz um pouco à tona a questão da afetividade envolvida nessa volta.

No eixo de análise que foi nomeado **medo de contágio**, as profissionais retrataram medo de acabar sendo exposta ao vírus da COVID-19, sendo uma realidade para a sociedade no geral, mas principalmente para profissionais que trabalham tão próximo fisicamente, a exemplo das professoras. Uma fala que retrata essa questão é a seguinte: "*Acho que foi voltado pra o medo de contágio, porque a gente ia voltar pra sala, a gente não sabia como é que essas crianças estavam, se iam obedecer às regras do álcool, da máscara, o tempo que a gente ia ficar em sala com eles"*.

E no eixo **incertezas sobre o retorno** encontram-se falas que retratam a falta de clareza no que iriam encontrar nesse retorno, se apresentando como um desafio nesse momento. Uma fala que ilustra essa questão é a seguinte: "*O desafio desse retorno é a gente sem ter uma certeza de como seria, como que a gente encontrar essa turma, tanto emocionalmente quanto na questão da aprendizagem [...] foi aquela apreensão de como encontrar eles, um clima de incerteza"*. O conteúdo encontrado nesse eixo de análise pode ser relacionado com o que Zittoun (2007) discutiu atrelado ao termo "*incerteza*". A autora referiu que experienciar incertezas pode ser paralisante ou estimulante, mas na maioria dos casos é uma situação de questionamento de um entendimento prévio já consolidado e pode provocar explorações de novas possibilidades e elaboração de novos conteúdos diante de uma nova realidade. Nesse caso, temos o contexto da pandemia e seus impactos na educação de uma forma geral.

Parte das questões que emergiram quando foi feita essa pergunta são de menção única, mas relevantes para a discussão dos desafios que as docentes mencionam. Uma profissional menciona que os desafios são "*as crianças voltarem a se acostumar com a rotina escolar [...]*

a questão de nivelar as crianças, melhorar o desenvolvimento das crianças, coordenação motora, social". Essa questão de nivelar as crianças é mencionada por outras professoras em outras questões, se apresentando como uma demanda relevante na prática profissional nesse retorno. Assim como citado por Scalabrin & Mussato (2020), entende-se que um dos maiores desafios que surgiu com o ensino remoto recaiu sobre os alunos, sujeitos do processo de aprendizagem, tendo em vista que os estudantes tiveram que manter uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico da escola.

A fim de conhecer os setores ou profissionais que trabalharam em conjunto com as professoras para o retorno às aulas presenciais, foi perguntado: "*Que setores ou profissionais da instituição trabalharam com você no retorno às aulas presenciais? Como se deu esse trabalho? "*. Os profissionais ou setores citados pelas professoras foram os seguintes: psicóloga, direção, supervisora pedagógica, especialistas/técnicos, toda a escola, orientadora pedagógica, coordenação, assistente social, AEE, outras professoras e trabalho sozinho.

Com o objetivo de conhecer as estratégias adotadas pelas escolas para a volta, perguntou-se: "*A escola construiu alguma estratégia específica para o retorno? Se sim, você poderia descrevê-las?".* As respostam se dividiram em dois eixos de análise: **estratégias de protocolos da pandemia** e **mudanças na estrutura do currículo e planejamento**.

No primeiro eixo de análise **estratégias de protocolos da pandemia** encontram-se falas que convergem para um preparo físico visando seguir protocolos de segurança relacionados a pandemia da COVID-19, algumas ações mencionadas são: rodízio entre turmas da escola e também a divisão de grupos dentro das próprias turmas; preparo físico da instituição (incluindo instalação de plataformas de álcool em gel nos corredores e salas de aula, sinalização nas portas e corredores para evitar aglomeração, implantação da barreira física de acrílico entre as cadeiras das salas); distribuição de máscaras e toalha individual para os alunos. Duas falas que podem ser destacadas e representativas desse eixo são as seguintes:

"*A estratégia foi essa, a sala de aula foi dividida em dois grupos, um ficava presencial e o outro remoto, com atividades não presenciais e ficou intercalando"* e *"A escola foi toda adaptada, com álcool em todo canto, nas portas das salas também tem o dispositivo com álcool, as cadeiras separadas, muitos avisos, cartazes de orientação, colocaram aquela proteção de acrílico, que chama de barreira física"*.

Já no eixo de análise **mudança na estrutura do currículo e planejamento**, as falas das profissionais convergiram para uma mudança de foco nos currículos, a exemplo a seguinte fala: "*A gente recebeu um documento da prefeitura [...] de que nós daríamos prioridade a alguns conteúdos mesmo, esses conteúdos focaram na série anterior"*. Muito se refere sobre o déficit de aprendizagem gerado pela falta de acesso aos recursos do ensino remoto tanto nas respostas das respondentes quanto nas produções sobre o tema, tanto nacional quanto internacionalmente.

Um conteúdo que surgiu nas respostas a esta pergunta por parte de duas professoras foi a elaboração de uma recepção como estratégia para esse retorno, que foi uma estratégia que envolveu uma acolhida para os alunos e famílias, como afirmado na fala de uma delas "*Pra receber esses alunos foi organizado no ginásio da escola, com som, músicas, a professora de ballet veio com uma dança para os alunos, os pais tavam juntos também pra receber"*. A outra profissional relatou que a ação na escola em que trabalha envolveu professores de arte, de música, de educação física e alguns voluntários.

Outro conteúdo que surgiu durante essa questão, que foi citado por três professoras, foi o déficit de aprendizagem que elas encontraram por parte dos alunos nesse retorno, um conteúdo que é citado em vários momentos da entrevista. Uma fala que reflete esse tema é a seguinte: "*A gente já sabia que seria essa dificuldade de alguns alunos em relação a aprendizagem, a gente já vinha desde o período do ensino remoto com essa ciência que a gente encontraria alunos com muita dificuldade...e realmente foi o que a gente encontrou"*.

Nesse retorno, é necessário reavaliar os processos de ensino e aprendizagem *online* e de que forma as instituições se organizarão para recuperar as aprendizagens não realizadas, como apontado por Diogo e Assis (2021); considera-se que nem tudo que foi ensinado foi apreendido pelos estudantes e também que nem todos tiveram acesso.

Um exemplo foi citado por uma dessas três profissionais acerca desse assunto: "*Teve um aluno que eu não esqueço nunca, primeiro dia de aula eu fui fazer a sondagem e quando eu mostrei uma palavra, eu mostrava a mesma pra todos pra ver os que liam e os que não, e ele não conseguiu ler a palavra eu fui mostrar as letras e eu disse assim 'você sabe me dizer que letra é essa?' e ele disso 'isso é uma bola' ai eu disse 'tá certo, é uma bola', depois eu mostrei a letra C, ai e disse 'e essa aqui? Você sabe me dizer?' ai ele disse 'é metade da bola' e logicamente que tá certo, né, ai eu quando perguntei a ele 'você frequentava que escola?' [...] ai ele disse 'não tia, é a primeira vez que eu venho pra escola' então assim...foi uma criança que com 7 anos começou a frequentar a escola e teve acesso a ensino e letras esse ano"*.

Já na última pergunta "*Como você descreve a transição do ensino remoto/híbrido para o ensino presencial*?" as respostas das docentes foram organizadas nos seguintes eixos de análise: **descrição da transição**; **experiência docente** e **vivência escolar no ensino presencial.** No que se refere ao eixo **descrição da transição**, as falas das profissionais se direcionaram a descrever como se deu ou está acontecendo essa transição. Vale ressaltar que metade das seis falas que foram analisadas aqui continham a palavra *tranquilo/tranquila* para descrever esse processo de transição. A exemplo de duas das falas a seguir: "*Essa transição aqui na escola me surpreendeu porque de certa forma aconteceu dentro de uma normalidade [...] a adaptação tanto minha quanto dos alunos têm sido bem tranquilo, tá fluindo"*; *"Foi até tranquilo, a aceitação, a empolgação de estar na escola"*.

Quanto ao eixo **experiência docente**, as respostas se dividiram em dois tipos: experiência docente durante a pandemia e experiência docente com o retorno presencial. A fala "*a vida do professor no ensino remoto foi exaustivo, porque a gente não tava preparado para além de professor ser técnico de informática, tudo e um pouco mais...eu tive que aprender a fazer aulas virtuais, gravação de vídeo, porque tinha que ser algo atrativo para as crianças...além disso, a gente trabalhava 24 horas por dia, né? Nossa casa virou sala de aula, estúdio e um pouco mais"* remete a experiência docente durante a pandemia. No tocante à experiência laboral docente durante a pandemia, Mariz (2020) aponta que a pressão das instituições pela elaboração das atividades docentes dentro do ambiente doméstico foi também um gerador de exaustão, visto que todos precisaram lidar, para além da prática profissional que precisou ser reconfigurada, com crises próprias do momento da pandemia.

Quanto a fala "*essa saída do total remoto pra mim como professora foi um alívio, eu digo a você [...] pra mim foi um grande alívio, porque é a minha casa, é a sala de aula, então eu aprendi ali na minha diária mesmo, dando aulas, estando corpo a corpo com meu aluno e é muito mais prazeroso tanto pra mim quanto pra meus alunos a gente tá ali nesse momento do presencial, como se retornasse pro ambiente da casa da gente"* se refere a experiência depois do retorno presencial.

No eixo de análise **vivência escolar no ensino presencial** as respostas denotaram a importância que as profissionais enxergam do ensino presencial para as crianças. Foram levantadas desse eixo os seguintes elementos: a afetividade da relação pedagógica no ensino presencial; a relação com os colegas de sala e aprendizado com as semelhanças e diferenças entre eles; desenvolvimento das crianças no ensino presencial; vivências proporcionadas no ambiente escolar. Exemplificam essas questões os seguintes extratos de fala: "*eu acho muito importante o ensino presencial, eu não aprovei o remoto, porque é muito importante a questão da afetividade [...] pra criança tem que ser presencial mesmo"*; "*Esse retorno para*

as aulas presenciais eu acho que não tem preço, sabe? [...] Acho que o universo físico da escola proporciona muitas vivências, é necessário para eles". As falas dessas duas profissionais reforçam o papel formador da escola e como elas concebem o ambiente escolar como o principal meio de aprendizagem infantil, sendo necessário para o processo formativo.

4.3 - RESULTADOS DO COMPLEMENTO DE FRASES COM PSICÓLOGAS ESCOLARES

Logo após a aplicação das perguntas da entrevista foi utilizada uma entrevista composta por frases em que as participantes deveriam completar três enunciados. Esse instrumento teve como objetivo ampliar o conhecimento acerca das ações das psicólogas antes, durante a pandemia e após o retorno presencial, e complementar informações para além do que já havia sito obtido na entrevista semiestruturada aplicada anteriormente.

Para organização dos dados encontrados nas respostas a esse instrumento foram organizados dois quadros (Quadros 3 e 4 anexos, página 120) de cada grupo profissional, como forma de visualizar temporalmente como as respostas se modificaram diante de cada momento da atuação (antes da pandemia, durante o ensino remoto e depois do retorno).

A primeira questão do complemento de frases foi: "**As minhas ações na escola antes da pandemia da COVID-19 englobavam....".** Em resposta a essa frase foram mencionadas pelas psicólogas ações como: trabalho em equipe e trabalhar as demandas; orientação, reuniões, escuta, trabalho com temas específicos; compreensão da dinâmica, elaboração de estratégias, encaminhamentos, mapeamento, diagnóstico institucional, atendimento às famílias, entrevistas, dinâmicas, projetos pedagógicos, e planejamento.

Duas profissionais mencionaram que a prática antes da pandemia e após o retorno foi a mesma, "*só que as estratégias é que foram diferentes, meu pensamento é igual".* Entende-se, com base na fala da profissional, que existem mudanças na forma de fazer, mesmo diante da afirmação que a prática é a mesma. Também foi mencionado por duas psicólogas a questão da integração na equipe e o vínculo com os diversos integrantes da escola, a exemplo das seguintes falas: "*porque a gente trabalha muito integrado aí tem a minha parte mas a gente se ajuda, sabe? Quando entra num consenso, que precisa da união de todos"*; "*Então eu tava sempre integrada e tentando manter esse vínculo com os*

alunos e escola, manter esse vínculo" ; *"Sempre foi muito dinâmica e sempre englobou todos os setores, como eu te disse. A gente chega de manhã cedo, vou em todas as salas, vejo com os professores se tão precisando de alguma coisa, é mais essa questão de intervenção, orientação, planejar junto com eles,é parceria, então tudo isso...com família, com os professores"*. Essas falas podem sugerir uma atuação do psicólogo escolar que tem o foco no trabalho com o coletivo escolar e nas relações entre os atores institucionais, esse tipo de atuação deve ser efetivada de maneira integrada, coletiva e contextualizada, visto que o psicólogo escolar está inserido nas equipe pedagógicas (Marinho-Araújo, 2010; Marinho-Araújo, 2016; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016).

Uma outra referência feita por apenas uma profissional, mas que foi referida em outros momentos durante as questões da entrevista foi a questão do aumento das demandas de trabalho após o retorno presencial, como exemplifica a fala a seguir: "*Antes da pandemia o trabalho da gente não era tão árduo, porque agora tá mais, porque era o dia a dia da escola, a gente via o que tinha demanda que a gente tava ali, mas não era tanta demanda como tá hoje, hoje a demanda inchou em todos os sentidos"*. Pode-se também perceber que essa profissional faz menção a dois momentos temporais na sua prática, sendo ela antes e depois do retorno, o que pode indicar como essa profissional encara essa fronteira entre um momento e outro e como afetou sua prática. Outra profissional menciona que "*algumas coisas permanecem que são necessárias [...] então é algo que eu já trazia da minha atuação anterior a pandemia e que se manteve durante a pandemia"*. Aqui também pode-se identificar a questão temporal em comparação com o que já era executado na instituição e durante o período do ensino remoto.

Já na segunda questão de complemento de frases '**As minhas ações na escola durante a pandemia da COVID-19 englobaram...'.** No complemento dessa frase foram identificadas as seguintes ações: busca ativa; escuta; planejamentos online; orientação;

presença nos grupos de *whatsapp*; trabalho online com os professores,acolhimento das famílias, participação no comitê COVID, intervenções online. Ressalta-se aqui a menção feita por duas psicólogas ao comitê COVID, que foi uma ação indicada como fazendo parte do plano de retorno da Prefeitura Municipal de João Pessoa, que foi descrito na entrevista como "*esse comitê era com a médica da Unidade de saúde que a escola faz parte, ai era a médica, enfermeira, pais de alunos, aluno, representando de especialista, dos professores e da direção e tudo que se ia fazer tinha que ir pro comitê, a prefeitura mandava também todas as normas que o comitê tinha que seguir para aplicar na escola"*.

Uma das falas de uma profissional demonstra que a escuta foi uma demanda recorrente durante a pandemia, afirmando: "*foi o que eu fiz, foi o que foi mais real, foi a escuta e orientação, não teve um trabalho voltado para a psicologia escolar, foi mais o apoio emocional*". Sobre o trabalho, especificamente durante a pandemia, Oliveira et. al. (2021) apontam que é fundamental ressaltar que, assim como para os outros profissionais, a atuação remota também foi um desafio para o psicólogo escolar, principalmente porque a inserção desse profissional ocorreu no espaço físico da escola e, com a escola de portas fechadas, faltou momentaneamente um "lugar" onde atuar. E, por isso, foi necessário encontrar maneiras de acessar os profissionais da escola remotamente, mesmo diante da sobrecarga de trabalho, reuniões, montagem de aulas e planejamentos *online*.

Duas profissionais fizeram referência a um serviço que foi disponibilizado pela prefeitura de profissionais com formação e atuação clínica, durante a pandemia de escuta clínica: *"quando necessitava que eu interagia com algum aluno que precisava aí eu falava com a mãe e encaminhava pra escuta clínica do município"*; "*eu falava dos serviços, inclusive porque foi fornecido também pela prefeitura um disque, que também dava um suporte pra esses pais"*. Porém também foi explorada a questão da escuta dentro da escola, especificamente da Psicologia Escolar, com a seguinte fala "*Englobaram essa escuta atenta*

[...] não deixou de ser um espaço de fala dessas pessoas, das angústias, dos medos que elas traziam, as situações de violência, as questões envolvendo a saúde mental, crises de ansiedade, a mãe não sabia o que fazer em casa, então eu trazia uma orientação".

Resgatamos aqui com essa fala a importância da escuta psicológica no ambiente escolar por parte do psicólogo escolar, quando cria espaços de circulação de discursos e coloca-se na posição de escuta ativa. Portanto, é necessário que o psicólogo desenvolva habilidades para criar estratégias de escuta psicológica das diversas vozes institucionais e para entender os aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto escolar (Kupfer, 1997; Marinho-Araújo, 2016).

Uma das profissionais abordou a aproximação que as famílias precisaram fazer durante o ensino remoto para facilitar a aprendizagem dos alunos, tal como se segue. A fala é a seguinte: *"então muitos pais tinham um distanciamento desse universo, por ser uma escola integral, então era delegado a própria escola todo o acompanhamento do processo de aprendizado, o desenvolvimento das atividades e ai com o ensino remoto eles tiveram que ter esse contato mais real, de tá junto, de sentar junto com a criança, de ver o que que ela ta aprendendo, ajudar na resolução da atividade, de dar esse apoio, então eu observei que pra muitos pais esse foi o primeiro contato, porque até então nunca tinha tido e até observei que teve pai que não quis também participar desse processo".*

No que se refere às questões socioeconômicas, uma fala destaca-se nesse tema: *"então tinha família já em desespero, tinha gente com covid, tinha gente que já tinha perdido o emprego, tinha gente que tava com fome [...] eu liguei e a mãe disse que não tinha nada pra comer, tava sem nada em casa, ai lá vai as assistentes sociais e o trabalho foi esse, de assistência realmente a emergência gerada pela pandemia"*. Sobre essa questão, Song et. al. (2020) afirmaram que o impacto da pandemia é maior ainda para alunos de famílias de

baixa renda e marginalização econômica ou estudantes de comunidades minoritárias, incluindo negros, indígenas ou alunos com deficiência.

Uma profissional afirmou que "*durante a pandemia foi gritante, a gente sabia que depois ia receber uma carga bem grande de dificuldades e isso aí a gente já tava preparado"*. Essa fala remete a uma expectativa da profissional sobre o que foi esperado para o retorno, que seria uma alta demanda de questões dificultosas.

Reforçando o papel da escola para as crianças, uma das profissionais afirmou: "*com certeza foram situações inusitadas e que a gente tinha que dar o nosso jeito pra poder a coisa não parar, quando eu digo a coisa não parar é realmente saber que essas crianças elas tinham sim um lugar de referência que era a escola e que elas não iriam perder isso e de reforçar isso pra eles"*. Demarca-se aqui que as crianças são sujeitos de direitos, dentre eles o da educação, e cabe às equipes garantirem e defenderem esse direito. Neste sentido, o psicólogo escolar precisa demarcar esse compromisso ético-político com a garantia de direitos e enfrentamentos às injustiças sociais, sempre pensando em como desenvolver práticas que se aliem a esses compromissos, em consonâncias com as demandas da sociedade e em prol do desenvolvimento humano (CFP, 2019).

Na última questão de complemento de frases: '**As ações executadas com o retorno as aulas presenciais englobam...'** A partir dessa frase surgiram as seguintes ações: escuta psicológica; acolhimento; orientação; atendimentos; ações do plano de ação antes da pandemia; encaminhamentos; intervenções; trabalho em equipe; planejamentos e busca ativa. Vale ressaltar que quando mencionadas as ações de acolhimento, orientação e atendimentos elas eram direcionadas a diversos atores institucionais, sejam eles alunos, famílias, professores, equipe técnica ou gestão. Cabe adicionar também que a ação de encaminhamento foi concentrada em direcionar alunos ou famílias à rede de apoio, tanto assistencial quanto de saúde mental.

A fala de uma das psicólogas remete a uma tendência básica nos processos de transições de desenvolvimento, qual seja, a necessidade de criação de novas estratégias para lidar e se adaptar a modificações em uma estrutura que anteriormente era consolidada pelo indivíduo, tal como se segue*: "tá sendo a construção a cada dia, porque a gente faz uma ação pra hoje ai já vai modificando no outro dia, vai se adaptando [...] todo dia é um novo dia porque a gente tá caminhando junto, junto mesmo porque viu...é tudo difícil"*.

Destaca-se aqui as falas de duas profissionais: *"chegou muita demanda de criança com ansiedade, criança com síndrome de pânico, criança chorando e com crise nervosa, crianças que tinham uns sinais que tinha o emocional abalado e chegou muito mais e chegaram estranhando a escola, porque eles passaram 2 anos sem a escola"*; e *"as ações atuais englobam pensar na subjetividade mesmo desses alunos, famílias e professores nesse retorno. Então eu sempre tenho que tá me preocupando com esses alunos que apresentam crise de ansiedade na escola, de contato com a família, saber se esses alunos tem condições de ter um suporte psicológico mesmo, do que pode ser feito na escola"*. Por meio da revisão da literatura apresentada nesta pesquisa, verificou-se que grande parte dos estudos durante a pandemia, principalmente internacionais, se concentrou no impacto dos bloqueios, fechamento de escolas e quarentena, principalmente em países que foram mais afetados pelo COVID-19.

O estudo de Song et. al. (2020), realizado na China, demonstrou altas cargas de medo e ansiedade principalmente nos jovens residentes em áreas que tiveram altas taxas de infecção (Jiao, Wang, Liu, Fank, Jiao, Pettoelo-Mantovani e Somekh, 2020). Em virtude da preocupação com a questão da saúde mental, destaca-se aqui a fala de duas profissionais, tanto com o alunado, quanto com a equipe. Sobre o primeiro grupo ilustra-se a seguinte fala: "*uma das coisas na primeira semana presencial foi conversar com os professores de que se eles observassem algum aluno com dificuldade, falando que tava em crise, que*

considerassem isso, que não achassem que era frescura, ou que era algo pra sair de sala, um pretexto, mas que acolhessem de fato essa demanda porque estava sim acontecendo, era uma demanda real da escola". Em relação à equipe, foi mencionado: *"vejo que hoje as pessoas estão muito mais estressadas, um nível de ansiedade muito grande, então assim eu tenho essa preocupação, nós temos algumas funcionárias que realmente tão numa medicação ou que tiveram crises que a gente teve que fazer um atendimento"*.

Song et.al. (2020) defenderam o argumento de que os psicólogos escolares devem ajudar a promover a equidade de acesso à serviços de saúde mental e apoio socioemocional adequado, indicado pelos mesmos como algo que não está sendo oferecido por diversas desigualdades relacionadas. Pode-se trazer para a realidade brasileira, onde os serviços muitas vezes não chegam às famílias menos favorecidas socioeconomicamente, visto que o país sempre lidou com a questão da desigualdade econômica e de acesso. Aponta-se aqui a necessidade de destacar que algumas crianças podem estar mais em risco do que outras, principalmente aquelas que apresentamalguma necessidade educativa especial, provindas de famílias com baixa renda e até com agravantes familiares como pais e mães que perderam seus empregos durante a pandemia ou que foram acometidos pela COVID-19 (Tso, Wong, Tung, Rao, Fu, Yam, Chua, Chen, Lee, Chan, Wong, Leung, Tsang, Chan, Tam, Chan, P, 2020).

No tocante a questão socioeconômica, que é um problema relatado pela maioria da amostra, tanto na entrevista quanto nos complementos de frase, algumas falas são identificadas nessa pergunta fazendo referência a essa situação pós retorno, como se segue: *"a gente detectou aqueles pais que não tinha condição de jeito nenhum,que tava numa pobreza extrema, que não tinha dinheiro pra vir, porque mora distante"*;*"são situações as vezes de vulnerabilidade, de muita vulnerabilidade e a gente vai vendo qual a possibilidade, de que forma, foram distribuídas as feiras pra essas pessoas, porque quando chove tem muito*

alagamento[...] tenho acompanhado muitas situações, encaminhamento pro conselho tutelar, mães que têm 4 filhos na escola que vive de bolsa família". Como complemento a essa colocação, a profissional ainda coloca que: *"esses pais, essas mães, queremos que eles aproximem muito da escola também, que essa relação seja bem coadunante no sentido de ajudar essas crianças quesão muito carentes"*. Como explorado por Albuquerque (2017), a relação entre as instâncias escola e família, responsáveis pelo desenvolvimento infantil, pode ser mediada por agentes escolares envolvidos nesse processo, destacando aqui o profissional de Psicologia Escolar, por se entender que a mediação dessas relações interpessoais no ambiente escolar é parte das especificidades da atuação desse profissional, conforme apontado por Marinho-Araújo e Almeida (2005).

Uma fala que vale ser ressaltada pela sua importância e diferencial quando se pensa sobre a prática de psicólogas inseridas nas escolas é a seguinte: *"quando a criança ela adentra na escola, ela não entra sozinha, ela traz toda uma história, toda uma experiência, que foi vivida por ela no seu contexto familiar, no seu ambiente social, quando eu digo ambiente social a sua própria comunidade"*. Essa fala nos mostra como a profissional enxerga a questão do desenvolvimento humano, considerando o meio em que se insere e as experiências vivenciadas por cada criança. A profissional segue dizendo que "*a gente tem que ter esse olhar também pra potencialidades, o que que ela traz de bom, que experiência positiva ela traz e reforçar isso, potencializar isso pra que ela continue nesse processo de desenvolvimento, não só da aprendizagem, quando eu falo desenvolvimento eu falo enquanto ser e pensando sempre de que forma a escola pode ajudar nesse processo, nesse processo evolutivo, pra que ele possa se tornar um cidadão de direitos, de deveres e principalmente acreditando no potencial".* Essa fala explicita o sentido que se atribuiu socialmente à Educação e a sua necessidade à vida política e social, individual e coletiva. Como colocado por Rodrigues (2001), "ao redor dessas relações acredita-se que a Educação é

o caminho necessário para a formação do sujeito-cidadão" (p. 236). Sendo assim, a questão da cidadania se torna uma pauta a ser considerada na escola e na prática para o ambiente escolar. Na sessão de Apêndices, exibe-se um Apêndice (Apêndice E) que sintetiza esses resultados.

4.4 - RESULTADOS DO COMPLEMENTO DE FRASES COM PROFESSORAS

Logo após a aplicação das perguntas da entrevista foi realizada uma entrevista composta por frases em que as participantes deveriam completar três enunciados. Esses enunciados exploravam o trabalho das docentes antes da pandemia, durante a pandemia e após o retorno presencial.

Quanto a primeira questão de complemento de frases (**Meu trabalho docente antes da pandemia da COVID-19 englobava...)** as ações que as profissionais indicaram no momento anterior a pandemia foram: tudo; vivência com os alunos; acompanhamento de perto; foco no conteúdo; trabalho socioemocional; atividades práticas; planejamento presencial; confecção de materiais e formação continuada.

Vale mencionar que as quatro profissionais que responderam "tudo" se referiam a uma 'normalidade antes da pandemia', como por exemplo: *"pra mim era tudo normal, englobava o que eu sempre trabalhei [...] era tudo normal, aprendizagem, a leitura, a escrita, o aluno, o todo"*; *"englobava o todo, a criança como um todo [...] ou seja, não só a parte cognitiva, mas as questões emocionais também"*.

Quanto ao acompanhamento de perto, as profissionais remeteram ao contato físico que tinham anteriormente ao período de pandemia, a exemplo: "*porque eu tava ali acompanhando de perto o aluno, vendo a dificuldade de cada um, então eu podia fazer uma intervenção mais assertiva e ver a progressão de cada um deles"*; "*englobava um contato mais próximo, afetivo [...] essas crianças nessa fase elas querem muito abraçar, tocar, beijar, [...] antes da pandemia era mais leve, eu acho, era menos tenso, a gente dava o conteúdo, se envolvia mais, se movimentava mais na escola"; "Englobava experiências com as crianças no sentido do brincar, a gente era mais livre"*.

Outra questão que foi levantada que pode interagir bastante com a questão da falta de contato próximo presencialmente é a falta de atividades práticas citadas por uma das

profissionais. O seguinte trecho de fala exemplifica essa questão: "*não teve como fazer atividades práticas em grupo, eu ainda passei muitas atividades práticas pra eles fazerem em casa com os familiares [...] que passou a ser com seus parentes em casa daqueles que podiam contar com os parentes, tem criança que os pais trabalham o dia todo, a criança não tem como fazer, não tem quem ajude, depois que a gente retornou a gente fez reunião com eles pra saber como era essa ajuda com os pais e a gente escutou muitos relatos que tem aluno que passa o dia sozinho, que os pais trabalham, chegam muito cansados em casa à noite pra ainda pegar aquele material e fazer com o aluno, eu acho que o mais prejudicial foi atividade prática"*.

Quanto a segunda questão de complemento de frases '**Minhas atividades docentes durante a pandemia da COVID-19 englobaram...',** as ações que as profissionais indicaram nesse momento da pandemia foram: vídeo chamada com os alunos; gravação de vídeos; uso das tecnologias; grupos de whatsapp (com famílias, entre equipe e entre professores); conteúdos pedagógicos prioritários; cuidados direcionados a pandemia; buscar recursos complementares e documentários. Foram citados também utilização de recursos digitais como: vídeos, documentários, *podcasts*, fotos, PDF's, jogos, *Google Meet* e *Google Forms.*

A partir dessa frase de complemento foi citado o uso abrangente das tecnologias no período do ensino remoto. Essa questão é ilustrada com a seguinte fala: "*quem tinha acesso, tudo bem, mas quem não tinha acesso aos meios digitais teve que aprender, teve que se virar, então quem sabia tentou ajudar o outro mesmo à distância, dar um apoio"*. Um aspecto levantado por Souza (2016) foi a falta de formação profissional, de modo geral, para planejar e implantar práticas eficientes no formato digital e da apropriação pedagógica das tecnologias digitais.

Outra fala ainda sobre esse tema é a seguinte: "*a gente não tinha suporte tecnológico, a gente não dominava uma edição, não dominava gravar, a gente não recebeu nenhum*

equipamento pra fazer isso, a gente fazia com nossa câmera, nossa internet, eram nossos aparelhos, quem não tinha teve que comprar, porque a exigência era que mandasse a aula e os meninos tinha que ter atividade, então foi solicitado algo e no período de pandemia não foi dado suporte". Sobre isso, Oliveira et. al. (2021) mencionaram em seu estudo que, independentemente das condições institucionais que foram oferecidas aos professores e alunos, medidas extras de apoio e treinamento para o uso das ferramentas tecnológicas eram necessárias, bem como pensar na qualidade desse acesso e disponibilidade de dispositivos.

A fala de duas profissionais podem ser relevante em mostrar essa realidade do trabalho docente na pandemia, como se segue: *"foi um pouco mais cansativo do que tá aqui no dia a dia porque você planeja e vem executar o que planejou e no remoto você planeja, você tem que gravar, tem que editar, e você tem que tá todo dia disponível naquele horário, é angustiante"*; "*porque foi difícil, a gente se ressignificar dentro do ambiente remoto, transformar nossas aulas de fato, aprender mais sobre as tecnologias e ensinar também para os nossos alunos como utilizar essas tecnologias"*. Kestring, Horn, Rocha e Santarosa (2020) afirmam que a necessidade de rápida adesão que a escola impôs a um modelo de ensino remoto sobrecarregou os docentes com a responsabilidade da organização de atividades sem a prática reflexiva de quais metodologias deveriam ser utilizadas ou mesmo a pertinência do trabalho com os conteúdos escolares nesse momento e que serviu para assegurar uma aparência de normalidade no ensino, em um contexto em que nada foi normal. Muitas vezes construindo um ensino improvisado, no qual as dificuldades vão sendo percebidas e reformuladas diariamente de forma descontextualizada ao que acontece na vida da comunidade educativa, pode-se causar mal-estar no processo educativo a todos os envolvidos.

A fala abaixo contêm um relato de uma das profissionais e como a vida pessoal de cada uma foi entrelaçada com a vida profissional a partir do ensino remoto: *"Foi bem, bem*

difícil o período de pandemia, a gente viu pouco retorno, pouco empenho, a gente trabalhava duplicado, a gente tinha que encontrar um horário que não tivesse nada na rua, ai as vezes a gente planejava durante o dia, eu que tenho filha tinha que parar e dar atenção a ela porque ela tava em casa também, não tava tendo aula e marcar um horário que ela fosse dormir e eu ter que tá com a cara boa pra gravar uma aula e assim, as vezes os pais alguns queriam que a gente desse aquele retorno de como que tava o filho todo dia e a gente não tinha condições". Como discutido por Baptista & Alves (2022), o trabalho docente, "invisível" durante a pandemia (a preparação das aulas, a colocação dos materiais nas plataformas, o envio e recebimento de emails, a correção de trabalhos, até a realização de provas online), foi acrescido de todo o trabalho doméstico. Além disso, por existir uma elevada feminização da atuação docente nas escolas primárias muitas professoras podem estar sujeitas a uma dupla jornada de trabalho (Scalabrin e Mussato, 2020).

Quanto a segunda questão de complemento de frases "**A partir do retorno das aulas presenciais o trabalho que venho realizando engloba...''**. Sobre essa questão, as ações que as profissionais indicaram nesse momento da pandemia foram: projetos, acompanhamento de perto, revisão de conteúdo, retomada de conhecimentos prévios, planejamentos, formação da prefeitura, conteúdos pedagógicos próprios da série e atividades práticas. Foram também mencionados materiais que os alunos não tiveram acesso durante o ensino remoto e que agora voltaram a ter, a exemplo de material didáticos, livros, jogos pedagógicos e materiais lúdicos que a escola tem em seu espaço físico.

Assim como na primeira frase para complemento, essa também tem referências por parte das professoras de um "todo" que o ensino engloba, uma normalidade do ensino que é mencionada apenas quando se trata da educação presencial. Observou-se, por outro lado, que não houve menções sobre esse "todo" quanto ao ensino na pandemia. Menções que demonstraram a concepção do ensino presencial como mais efetivo são as seguintes: *"a*

aprendizagem ela fica bem mais vasta no presencial do que no online [...] ele aprende mais de perto, no presencial, engloba tudo, aquele calor humano, a energia positiva, aquele incentivo maior"; *"Engloba novamente o todo que eu buscava antes dessa pandemia"*. Atrelado a essa concepção do trabalho presencial como sendo um ensino efetivo, duas professoras exploraram também o trabalho docente de forma presencial, como sendo *"um trabalho tipo prazeroso, que a gente vê o resultado, a gente tá vendo resultado deles, a gente vê a criança como ela está, como eu peguei antes e a gente vê o depois, não é a mesma coisa do trabalho que a gente fazia durante a covid, entendeu?"*; *"eu tô conseguindo acompanhar mais individualmente cada criança, então eu venho percebendo que eles tão avançando, e isso é satisfatório, ver que eu tô conseguindo contribuir pra que eles possam tá aprendendo um pouquinho mais [...] eu tenho certeza que daqui pra final do ano eles vão sair melhores do que eles chegaram e isso pra mim já é suficiente, recompensador"*. Mencionam que esse trabalho atualmente é "recompensador", "prazeroso" e "satisfatório".

Foi citado por duas profissionais que os recursos que foram aprendidos durante a pandemia não pararam 100% de serem utilizados no retorno, a exemplo dos aplicativos que auxiliam na alfabetização, grupo com os pais, publicação de vídeo dos respectivos conteúdos nos grupos e exposição de imagens. Como exemplo a fala a seguinte: *"Essas coisas que eu já te falei, os aplicativos, o áudio de leitura, o grupo de mães que antes não usava, mas hoje a gente já não vai mais abrir mão, porque é muito legal, né?".*

Outra questão que foi levantada foi o retorno da rotina escolar para os alunos, que não foi o que caracterizou o ensino remoto, por ter horários mais flexíveis para eles assistirem as videoaulas disponibilizadas pelas professoras. As falas a seguinte exemplificam: "*porque agora é ressignificar o ambiente da escola, trazé-lo novamente para o ambiente da escola e dizer 'ó, é aqui o teu lugar' você tem que permanecer, gostar de estudar novamente, ter tua rotina novamente, porque tava tudo distante por conta do remoto então agora você tem que*

retornar pra cá e vamos voltar aquilo um pouco mais parecido, ter novamente a tua rotina"; "*de modo geral eles já entenderam como é a rotina da escola, porque antes quando a gente mandava o vídeo deixava eles livres pra responder a hora que quisesse e ia ser quando os pais pudessem, as vezes só tinha o celular do pai e ia fazer quando desse, mandava nos finais de semana, as vezes até de madrugada, não tinha rotina e agora eles já estão mais habituados a essa rotina de ter o horário pra estudar, ter o horário de lanche, ter o horário de entrada e de saída, então eles já estão entendendo"* .

Ainda sobre a prática docente nesse retorno presencial, foi levantado por uma profissional a questão de consequências da pandemia e como exige um olhar diferenciado e atento das profissionais. A fala mencionada é a seguinte: "*ter esse olhar dessas crianças que perderam parente, que perderam estrutura que tinha antes, que não tiveram assistência, aí a gente não faz só a cobrança do estudo, né, a gente tenta entender, olhar a criança como chega, as vezes chega dizendo que tá com dor na barriga sendo que é fome, ter esse olhar mais humanizado, né".* A nova realidade a que a pandemia submeteu muitas famílias pode exigir dos profissionais um olhar sensível para as vulnerabilidades tanto que surgiram quanto as que foram intensificadas, emocional e socioeconomicamente. Na sessão de Apêndices, exibe-se um Apêndic (Apêndice F) que sintetiza esses resultados.

4.5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar práticas de professoras e psicólogas durante a pandemia da COVID-19, mapear e analisar as ações acerca da transição do ensino remoto para o ensino hibrido e presencial. Para atender aos objetivos deste estudo, foi realizado um levantamento da literatura em bases de dados acadêmicas sobre esta temática, foram realizadas uma entrevista semiestruturada e de complemento de frases com psicólogas escolares e professoras das instituições públicas.

Quanto ao levantamento de literatura, as análises possibilitaram explorar um amplo panorama de publicações em Psicologia Escolar nas bases de dados indexadas que abordavam as práticas profissionais durante a pandemia da COVID-19; especificidades acerca das práticas de psicólogos escolares nos contextos brasileiro e internacional, os impactos da pandemia para o sistema escolar, e a necessária reorganização para o retorno ao ambiente físico da escola.

O levantamento da literatura buscou verificar se havia pesquisas que exploravam a atuação do psicólogo escolar durante o ensino remoto, visando o retorno para o modelo presencial de ensino. O resultado das produções acadêmicas levantadas revelou, em sua maioria, um maior número de publicações internacionais. Os estudos no contexto brasileiro sobre esse tema demonstraram um modo de atuação desse profissional diferente quando em comparação com os estudos internacionais, principalmente considerando o marco teórico e os documentos técnico-científicos utilizados como fundamentos para a atuação em contextos internacionais. Em estudo recente de revisão bibliográfica sobre a atuação de psicólogos escolares (Silva & Braz Aquino, 2022) foi observado que os estudos nacionais têm uma tendência a mostrar uma atuação desse profissional fundamentada em uma visão institucional e coletiva, buscando compreender todos os componentes e atores do coletivo escolar; já quando se trata dos estudos internacionais, os participantes indicam práticas que são

aplicadas mais em âmbitos individuais e quantitativo, com foco na identificação de questões pedagógicas e no ajustamento escolar, em especial àqueles alunos com queixas emocionais e de aprendizagem. Esse resultado também foi identificado na revisão bibliográfica do presente estudo, visto que muitas das práticas que os psicólogos participantes das pesquisas encontradas relatavam ações durante a pandemia no âmbito mais individualizado com os alunos, sendo algumas, por exemplo, métodos de avaliações psicoeducacionais, elaboração de relatórios, uso de testes com os estudantes e aconselhamento individual para alunos via *webcam* ou telefone.

Se faz necessário, aqui, questionar os caminhos da produção acadêmica brasileira, visto que muitas vezes o processo de publicação de um manuscrito pode se tornar demorado e atrasar a circulação de uma ciência fluída, atualizada e contextualizada. De acordo com o previsto pela APA (2010), o processo editorial deveria se prolongar por dois a três meses, podendo ser influenciado por questões como o tamanho e complexidade do manuscrito. Já a pesquisa de Hohendorffi, de Sousa, Pereira e Koller (2016) encontrou que, dentre 44 periódicos selecionados pelos autores, o intervalo médio do processo editorial foi de aproximadamente oito meses, ou seja, bem maior do que o que é previsto. Os resultados encontrados por esses autores se tornam preocupantes, visto que há a necessidade, na ciência, de propagar conhecimento científico de forma atual. Isso pode explicar a representativa escassez de estudos na revisão bibliográfica do presente estudo.

A pesquisa realizada entrevistou 22 profissionais entre professoras e psicólogas. Buscou-se, por meio dos dois instrumentos utilizados, apreender indicadores de como essas profissionais vivenciaram essa transição em suas práticas. Esses instrumentos possibilitaram acessar diversos relatos de práticas das profissionais em seus contextos de atuação, além de explorar e analisar as possibilidades para atuação diante dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Se torna importante mencionar que embora não tenham sido acompanhadas

longitudinalmente, os instrumentos foram aplicados com as profissionais desde o período de maio de 2022 até Setembro de 2022, abrangendo diferentes “momentos” desse retorno ao ensino presencial, visto que a maioria das escolas no estado da Paraíba retornaram em fevereiro de 2022 de forma presencial (para as que não estavam em reforma). Entende-se que os instrumentos se complementam em investigar os desafios e potências nesse momento de pandemia para os dois grupos profissionais.

É igualmente importante destacar como uma limitação do presente estudo a falta de exploração da dimensão étnico-racial, uma vez que essa temática envolve a discussão da identidade como uma construção individual, na qual a pessoa está inserida e é inseparável de uma sociedade que é permeada por lutas por direitos, afirmações identitárias e a busca por um lugar na sociedade. Além disso, é relevante reconhecer que a escola desempenha um papel fundamental como uma das principais instituições capazes de contribuir para o debate sobre identidade (Silva & Reis, 2017)

As análises dos resultados das entrevistas em relação aos grupos de professores e psicólogas(os) evidenciaram os impactos que a pandemia trouxe para o aluno, para a equipe e para as atividades pedagógicas que ocorriam antes da COVID-19. Destacam-se desses resultados a menção a questões socioeconômicas que impediram o acesso de grande parte dos alunos ao ensino remoto, consequentemente o atraso no processo de aprendizagem que foi atrapalhado devido à falta de acesso ao ensino remoto.

Foi mencionado pelos dois grupos de profissionais ações propostas pela SEDEC tais como: comitê da COVID, protocolos normativos de prevenção do vírus, estruturação física das escolas para receber a equipe e alunado, ações pontuais que puderam facilitar esse retorno, retorno alternado ou híbrido por parte das turmas, e readaptação do currículo para focar em recuperar assuntos de anos anteriores. As respostas dos dois grupos profissionais se coadunam bastante principalmente se tratando da realidade a que a pandemia submeteu as

famílias, crianças e profissionais. Porém se diferencia por causa da própria prática profissional de cada grupo, sendo complementares para entender o contexto de retorno de ângulos diferentes. Se entendeu a necessidade de acessar esses profissionais justamente por se compreender como grupos que, diante do trabalho coletivo, foram impulsionados a reflexão diante da prática e das ações institucionais, visando a promoção de desenvolvimento humano e o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. Justamente por se entender que, com base na Resolução N° 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2008), é papel do psicólogo escolar:

> "Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais [...] realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação" (p. 18).

As análises sobre os resultados levam-nos a considerar a dimensão sociopolítica da doença pelo fato de a COVID-19 ter evidenciado condições precárias em que vive grande parte dos estudantes de escolas públicas, com impactos também no acesso aos serviços básicos como saúde, educação, moradia e alimentação devida.

Mencionam-se dificuldades durante a realização da pesquisa, como por exemplo, a reforma que estava em andamento em diversas escolas, causando empecilho em alguns momentos da coleta. Em virtude dessa realidade, a pesquisadora precisou refazer o sorteio das instituições porque muitas estavam fechadas ou mesmo estavam abertas e apenas a equipe trabalhando internamente em planejamentos e ações. Mesmo se entendendo que essas ações poderiam se tornar futuramente ações voltadas para o retorno do formato presencial, considerou-se inviável se falar de uma experiência pós retorno sem que as profissionais tivessem sem vivenciá-lo. Diante disso, optou-se pelo método *Snowball*, que é uma técnica que se utiliza de rede de contato para facilitar obtenção de novos possíveis participantes.

Sendo assim, após essa mudança, a pesquisadora acatou indicações de escolas na região que estivessem abertas, método que se tornou muito mais eficaz.

Outro aspecto importante de citar é que, embora as participantes tenham sido solicitadas a basear suas respostas na experiência de recente retorno ao ensino presencial, reconhece-se as diferenças no momento de aplicação da pesquisa com cada participante, tendo em vista que as primeiras profissionais haviam acabado de retornar para o ambiente escolar presencial e as últimas já estavam vivenciando esse retorno há algum tempo. Também pode-se relatar que o acontecimento do retorno presencial promoveu uma ressignificação das práticas dessas profissionais, no sentido de buscar novas estratégias ou repensá-las, como forma de se readaptar ao ambiente escolar em um "novo normal", mesmo em um espaço já tão conhecido por elas.

Do exposto, entende-se que todo esse conjunto de informações obtidas pela pesquisa é parte de um processo cíclico, onde acontecem frequentes reestruturações que conduzem a readaptações ou aquisição de novas habilidades, novos conhecimentos e novas formações que auxiliam a adaptação do sujeito a uma nova situação antes desconhecida por ele. A Psicologia Histórico-Cultural e os estudos obtidos por meio do levantamento da literatura foram as lentes para discutir a questão do retorno às escolas ainda em momento pandêmico com menor incidência na cidade de João Pessoa (PB), principalmente no que se refere a conceber os sujeitos envolvidos nesse contexto como ativos, capaz de ressignificar e readaptar suas práticas e de transformar os espaços em que se insere. Ao mesmo tempo em que a escola é um ambiente conhecido, por se tratar de um lugar em que as profissionais já estavam acostumadas a trabalhar, por outro, a escola já não é mais a mesma e exige novas ferramentas, novos posicionamentos e outras táticas para lidar com essa ruptura. Encontramos esse elemento de ambiguidade em duas falas de profissionais diferentes: ao mesmo tempo que uma diz que a escola "*é a minha casa, é a sala de aula, então eu aprendi*

ali na minha diária mesmo, dando aulas, estando corpo a corpo com meu aluno”, a outra fala cita: “*é uma nova escola, é uma nova situação, é a mesma escola em termos estruturais mas é uma nova escola”.*

Se faz imprescindível pontuar a relevância deste estudo para a prática profissional da pesquisadora, uma vez que desde o período da graduação buscou se aproximar, teórica e metodologicamente, do campo da psicologia escolar. Os conhecimentos obtidos por meio dessa pesquisa podem colaborar para reforçar uma atuação profissional ética e comprometida com o corpo de profissionais e todos os seguimentos das escolas. Também se menciona que a inquietação e consequente proposição dessa pesquisa surgiu, em parte, pela atuação da pesquisadora que trabalhou como psicóloga escolar durante um período da pandemia da COVID-19, e pelo levantamento das possíveis respostas da ciência psicológica a essa crise global na esfera escolar.

Afirma-se aqui a relevância da presente pesquisa em investigar a atuação tanto de psicólogas quanto de professoras no tocante ao retorno para o ensino presencial, principalmente por se considerar que essa transição pode ser um momento de desafios devido às diversas ressignificações que foram surgindo na atuação e vida cotidiana dessas profissionais.

Por fim, se sugere aqui o desenvolvimento de futuros estudos que possam acompanhar as profissionais, crianças e equipes nesse retorno ao ensino presencial e ampliar o conhecimento sobre os modos de atuação do psicólogo escolar, bem como explorar as diversas consequências educacionais que podem surgir no futuro.

Referências Bibliográficas

Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6(1), 114-121. https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.515

Abbey, E. (2012). Ambivalences and its transformations. In J. Valsiner (Org.) Oxford Handbook of Cultural Psychology (pp. 989-997). Oxford University Press.

Albuquerque, J. A. (2017). Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer?. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa - PB.

Anjos, H. V. M., Cardoso, A. D. (2022) Covid-19, Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira. Educação & Realidade. https://doi.org/10.1590/2175-6236109351.

American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: Author.

Assunção, A. Á., & Abreu, M. N. S.. (2019). Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. Cadernos De Saúde Pública, 35(Cad. Saúde Pública, 2019 35 suppl 1). https://doi.org/10.1590/0102-311X0016951

Baptista, V., & Alves, P. M. (2022). O trabalho das professoras em tempos de pandemia Covid-19: Problemáticas e construções da docência e do cuidar na esfera doméstica em Portugal. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 17(esp.2), 1071–1093. https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16982

Barbosa, R. M.; & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil:considerações e reflexões históricas. Estudos de Psicologia, v.27, n. 3, 393-402.

Berezhna, S. & Prokopenko, I. (2020). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities.Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 12. 130-135. 0.18662/rrem/12.1sup2/256.

Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B.; Andery, M. A. P. A.; Guzzo, R. S. L.; & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento.Universitas Psychologica, vol.4, n. 3, 865-879. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Brasil. (2020). Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19 Recuperado em 30 de outubro de 20120, de Recuperado em 30 de outubro de 20120, de https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376

Braz-Aquino, F.S. & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da teoria histórico- cultural para a prática de estágio supervisionado em psicologia escolar. Estud. Psicol., Campinas, 33 (2), 225-235

Brock, S. E., & Holland, M. (2021). Special Section: School Psychology and COVID-19. Contemporary school psychology, 1–2. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40688-021-00360-x

Camargo, N. C., & Carneiro, P. B. (2020). Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. Cadernos de Psicologias, 1, 1-10.

Carvalho, J. P. M., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. Psicologia: Ciência e Profissão, 38(2), 378–390. https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017

Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. (2013) Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. Psicologia Escolar e Educacional [online], v. 17(1), 35-43.

Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Psicologia em Estudo, 16(4), 659-675.

Conselho Federal de Psicologia. (2008). Ano da Psicologia na Educação: TextosGeradores. Brasília – DF: CFP.

Conselho Federal de Psicologia. (2013). Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP.

Conselho Federal de Psicologia. (2013). Psicologia: uma profissão de muitas ediferentes mulheres. Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP.

Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências técnicas para Atuação dePsicólogas (os) na Educação Básica. (Ed. rev.) Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF:CFP.

Davidov, V. (1988) La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigaciónpsicológica teórica y experimental. Moscou: Progresso.

Diogo, M. F. & Assis, N. (2021). Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. Revista Psicologia Política, 21(51), 491-508. Recuperado em 26 de feveiro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519 549X2021000200014&lng=pt&tlng=pt.

Dobránszky, I. A.; gonzález rey, F. (2008) A produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas na especialização esportiva. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, v. 2.

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/ covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-alifetime#

Español, A, Tateo, L., Marsico, G. (2019). Maintaining borders: From border guards todiplomats: Erratum to. Human Affairs 29 (1):108-126.

Facci, M. G. D., Silva, S. M. C. & Souza, M. P. R. de (2020) A psicologia escolar e educacional em tempos de pandemia. Psicologia Escolar e Educacional.

Fachinetti, T. T., Spinazola C. C., & Carneiro, R. U. C. (2021). Educação inclusiva no

contexto da pandemia: Relatos dos desafios, experiências e expectativas. Educação em Revista, 22(1), 151-166.

Feitosa, A. R. A. (2017). Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: Percursos e impasses. Jamaxi, 1(1). Recuperado de https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1432

Fonseca, S. G. (2010). O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 91(228).

Fossa, P., Molina, M.E., Jacob, L., Gube, J., Sawitzki, F. (2021) Towards a Theoretical Model of Trajectories and Transitions of Thought. Hu Arena. https://doi.org/10.1007/s42087-020-00153-3

Freitas S. da S., G., & Braz Aquino, F. de S. (2022). Atuação de psicólogos escolares na educação básica: um levantamento nacional e internacional da literatura. Perspectiva, 41(2), 01–22. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e87094

Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID- 19) and Mental Health for Children and Adolescents. JAMA pediatrics, 174(9), 819– 820. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456

Gomes, R., Dazzani, V., & Marsico, G. (2017). *The role of "responsiveness" within the self in transitions to university. Culture & Psychology, 24(1), 49– 59.* doi:10.1177/1354067x17713928.

Gomes, R., Dazzani, M. V. & Marsico, G. (2019). Resistance to Rupture in the Self. Facing a School Failure Experience: Case Study of an Adolescent. Avances enPsicología Latinoamericana, 37(3), 407-420. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7878.

González Rey, F. L. (2005). Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos deconstrução da Informação (M. A. Silva, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (Obra original publicada em 2005)

González Rey, F. L. (2011). Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning.

Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. Psychiatry research, 291, 113264. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264

Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In.: Franschini, R.; & Viana, M. N.(Orgs.) Psicologia escolar: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP.

Guzzo, R.S.L.; Mezzalira, A.S.C.; Moreira, A.P.G.; Tizzei, R.P.; Silva Neto, W.M.de F.(2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.26, n.especial, pp. 131-141.

Hedegaard, M. (2009) Children's Development from a Cultural-Historical approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development, *Mind, Culture, and Activity*, 16: 1, 64-82. doi: 10.1080/10749030802477374

Hohendorffi, J. V., DeSousa, D. A., Pereira, A. S., & Koller, S. H. (2016). Nas "filas de espera": tempo entre submissão e aceitação de manuscritos em periódicos brasileiros de psicologia. Temas em Psicologia, 24(4), 1329-1341. https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-08

Javakhishvili, J. D., Ardino, V., Bragesjö, M., Kazlauskas, E., Olff, M., & Schäfer, I. (2020). Trauma-informed responses in addressing public mental health consequences ofthe COVID-19 pandemic: position paper of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS). European journal of psychotraumatology, 11(1), 1780782. https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1780782

Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. The Journal of pediatrics, 221, 264–266.e1.https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013

Kestring, B., Horn, G. B., Rocha, L. C. P., & Santarosa, S. D. (Orgs.). (2020). Aulasnão presenciais em tempos de Pandemia: Improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba, PR: Platô Editorial.

Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à/a psicologia escolar. Em A. M. Machado e M. P. R. Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos (pp. 51-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lacerda, R. H. A., Braz Aquino, F. de S. B. (2022) Experiência de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: ações e possibilidades na Educação Infantil. In Santos, A. C. de H.; Bezerra, H. J. S., Ramos, R. P. G. (org.), Psicologia Escolar Educacional: práticas e pesquisas em Alagoas e na Paraíba. (Vol. 1, ed. 1, pp 13-31). Goiânia-GO: PHILLOS ACADEMY.

Lake R, Makori A. (2020) The Digital Divide Among Students During COVID-19:Who Has Access? Who Doesn't? | Center on Reinventing Public Education.

Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de Intervenção em Psicologia Escolar a Partir de uma Perspectiva Psicossocial: Relato de Experiência. Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais, 9(1), 73–82. Recuperado de http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/831

Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M., Galvão, P., Nunes, L. de A. C. B. & Nunes, L. V. (2022) Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional, Estudos de Psicologia (Campinas) [online].

Marinho- Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. Em Aberto.v.23, n.83, p. 17-35.

Marinho- Araújo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.) Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea.

Marinho- Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. Psicologia, Educação e Cultura. Instituto Superior Polítécnico Gaya., n. 1, V. XIX.

Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior [Innovations in School Psychology: The context of higher education].Estudos de Psicologia, 33(2), 199–211. https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003

Mariz, R. (2020). O mundo dentro de casa: aprendizagens possíveis em um tempoinusitado. Brasília, DF: Esquina do Pensamento.

Marsico, G. (2015). Striving for the new: Cultural psychology as a developmentalscience. Culture & Psychology, 21(4), 445–454.

Marsico, G. (2016). The borderland. Culture & Psychology, 22(2), 206–215. https://doi.org/10.1177/1354067X15601199

Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.

Minayo, M. C. (2010). O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec

Nascimento, A. R. D. (2020). Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

Oliveira, W. A., Andrade, A. L., Souza, V. L. T., Micheli, D. De, Fonseca, L. M., Andrade, L. S., Silva, M. A. & Santos, M. A. dos. (2021). Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. Psicologia: teoria e prática, 23(1), 1-26

Pandey, D., Ogunmola, G., Enbeyle, W., Abdullahi, M., Pandey, B. K. & Pramanik, S. (2022). COVID-19: A Framework for Effective Delivering of Online Classes During Lockdown. https://doi.org/10.1007/s42087-020-00175-x

Pasqualini, M. G.; Souza, M. P. R.; Lima, C. P. (2013). Atuação do psicólogo escolar naperspectiva de proposições legislativas. Psicologia Escolar e Educacional, 17(1), 15-24. Recuperado: 15

nov. 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100002

Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T. (2002) Esquisse d'une psychologie de la transition.Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue, 1, 12–15.

Pino, A.L.B. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. Temas em Psicologia, 1(1), 17-24. Recuperado em 26 de feveiro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&tlng=pt.

Ritchie, T., Rogers, M., & Ford, L. (2021). Impact of COVID-19 on School Psychology Practices in Canada. Canadian Journal of School Psychology. https://doi.org/10.1177/08295735211039738

Rodrigues, N.. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.Educação & Sociedade, 22(Educ. Soc., 2001 22(76)). https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S. & Oliveira, Z. de M. R. de. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. Psicologia USP, 20(3), 437-464.

Rönkä, A., Oravala, S., & Pulkkinen, L. (2002). "I met this wife of mine and things got onto a better track" turning points in risk development. Journal of adolescence, 25(1), 47–63. https://doi.org/10.1006/jado.2001.0448

Reupert, A., Schaffer, G. E., Von Hagen, A., Allen, K. A., Berger, E., Büttner, G., Power, E. M., Morris, Z., Paradis, P., Fisk, A. K., Summers, D., Wurf, G., & May, F. (2021). The practices of psychologists working in schools during COVID-19: A multi- country investigation. School psychology (Washington, D.C.), 10.1037/spq0000450. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/spq0000450

Scalabrin, A. M. M. O., & Mussato, S. (2020). Estratégias e desafios da atuação docenteno contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. Revista De Educação Matemática, 17, e020051. https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id432

Schaffer, G. E., Power, E. M., Fisk, A. K., & Trolian, T. L. (2021). Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak. Psychology in the schools, 58(7), 1246–1265. https://doi.org/10.1002/pits.22543

Schwarcz L. M., Starling H.M. (2020) A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.

Schuch, M. A. (2016). A mulher professora e a professora mulher: um estudo acerca da responsabilidade docente. In Anais do II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura: Protagonismo Responsável (p. 580-587). São João do Polêsine, RS.

Silva, E. R., Reis, M. da C. (2017). A Temática étnico-racial e o processo de construção de Identidade de estudantes negras no curso de Pedagogia da UFPE. Recife, PE. Recuperado de: https://www.ufpe.br/documents/39399/2404040/SILVA%3B+REIS+-+2017.1.pdf/889b3061-2cb1-4859-8d52-fc6871fe8370

Song, S. Y., Wang, C., Espelage, D. L., Fenning, P., & Jimerson, S. R. (2020). COVID-19 and school psychology: Adaptations and new directions for the field. SchoolPsychology Review, 49(4), 431–437. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852852

Souza, A. (2016). Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: Discussões atuaisaos professores. São Paulo: Pimenta Cultural.

Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C.(2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuaçãopromotora de mudanças. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.). Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública (pp. 27-54). Campinas, SP: Editora Alínea.

Sullivan, A. L., Harris, B., Miller, F. G., Fallon, L. M., Weeks, M. R., Malone, C. M., Kulkarni, T., Proctor, S. L., Johnson, A. H., Rossen, E., Nguyen, T., & Shaver, E. (2021). A call to action for school psychology to address COVID-19 health disparities and advance social justice. School psychology (Washington, D.C.), 36(5), 410–421. https://doi.org/10.1037/spq0000463

Tso,W.W. Y.,Wong, R. S., Tung, K. T. S., Rao, N., Fu, K. W., Yam, J. C. S., Chua, G. T., Chen, E. Y. H., Lee, T. M. C., Chan, S. K.W.,Wong, W. H. S., Xiong, X., Chui, C. S., Li, X.,Wong, K., Leung, C., Tsang, S. K. M., Chan, G. C. F., Tam, P. K. H., : : : Lp, P. (2020). Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. European Child & Adolescent Psychiatry. Advance online publication.https://doi.org/10.1007/s00787-020-01680-8

UNESCO. (2020). COVID-19 impact on education. Retrieved July 25, 2020, from https://enunesco- org.proxy.bib.uottawa.ca/covid19/educationresponse

Valsiner, J. (1994) Irreversibility of time and the construction of historical developmental psychology, Mind, Culture, and Activity, 1:1-2, 25-42, DOI: 10.1080/10749039409524655

Valsiner, J. (2000). Culture and human development: An introduction. London: Sage Publications.

Valsiner, J. (2001). Contemplating self: From India to contemporary self-psychology. Culture & Psychology, 7(1), 115-118.

Valsiner, J. (2014a). Functional reality of the quasi-real Gegenstands theories and cultural psychology today. Culture & Psychology, 20(3), 285–307.

Valsiner, J. (2014b). An invitation to cultural psychology. London: Sage.

Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In.: Franschini, R.; Viana, M. N. (Orgs). Psicologia Escolar: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks

including COVID-19: A rapid systematic review. Lancet Child &Adolescent Health, 4(5), 397– 404. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X

Vygotsky, L. S. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child. Journalof Genetic Psychology, 36, 415-434.

Vygostky. L. S. (1998) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1993). The fundamentals of defectology. In L. S. Vygotsky (Ed.), Collected works (Vol. 2). New York: Plenum Press. (Original work published 1929)

Vygotsky, L. S. (1994) The Problem of the Environment. In: VEER, R.van der Valsiner, J (Orgs.). The Vygotsky reader. Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Visor. v. 3.

Vygotsky, L. S. (1996) Obras Escogidas.1. ed. Madrid: Visor. Tomo 4.

Vygostky. L. S. (2001) Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.; Lúria, A.; Leontiev, A. (1988) *Linguagem, desenvolvimento eaprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.

Vygostsky, L.S. (2018) Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Prestes, Z; Tunes, E.; 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers.

Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, *10*(2), 131-161. doi: 10.1177/1354067X04040926

Zittoun, T. (2007). Dynamics of Interiority: Ruptures and Transitions in the Self Development. Simao Livia Mathias Valsiner Jaan.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection.Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences. Chapter 18, 405-429.

Zittoun, T. (2012). Life-course: A socio-cultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), The Oxford handbook of culture and psychology (pp. 513–535). Oxford University Press.

Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social PsychologicalReview*, 18(1), 6–17. Recuperado em http://www.bps.org.uk/publications/member-network-publications/member-publications/social-psychology-review

ANEXOS

ANEXO 1) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada "**A transição escolar do ensino remoto para o ensino presencial durante a pandemia da COVID-19: um estudo com profissionais de escolas da rede pública de educação**", conduzida pela discente **Rebbeca Hellen Araújo Lacerda**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação e responsabilidade da Prof.ª Drª **Fabíola de Sousa Braz Aquino**.

O objetivo geral deste trabalho é investigar e analisar práticas de professoras e psicólogas acerca da transição escolar do ensino remoto para o ensino hibrido e presencial em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB. Para isto, a pesquisa será realizada com psicólogos(as) escolares e professores(as) do Ensino Fundamental atuam em escolas públicas do município de João Pessoa-PB.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada que será mediada pela pesquisadora. A coleta de dados poderá ocorrer presencialmente ou de forma online, como alternativa de realização da pesquisa por meio da plataforma *Google Meet* e Formulários *Google*, a depender das condições sanitárias do Município de João Pessoa-PB e das diretrizes da Secretaria de Educação Municipal, como forma de enfrentamento à COVID-19. Salienta-se que, na coleta online a entrevista será registrada através da opção de gravação da plataforma digital ou com o auxílio de um gravador de voz para posterior transcrição e análise. Sendo assim, solicitamos também a sua autorização para gravar imagem e/ou voz e apresentar dados totais ou parciais em publicações e/ou eventos

científicos da área de psicologia escolar. Para tanto, asseguramos a confidencialidade e o anonimato quando os resultados forem publicados, bem como, a proteção de sua imagem e de sua privacidade respeitando os princípios éticos em pesquisa.

Advertimos também que de acordo com o disposto nas Resoluções 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos os riscos envolvendo a sua participação são mínimos, podendo ocasionar algum desconforto durante a resposta aos itens do questionário sociodemográfico ou da entrevista semiestruturada. Entretanto, caso surja algum desconforto ou constrangimento durante a sua participação, respeitando-se os preceitos éticos, a entrevista será imediatamente interrompida.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável.

Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Fabiola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Rebbeca Hellen Araújo Lacerda. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

_____

Assinatura da (o) participante da Pesquisa

Atenciosamente,

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Rebbeca Hellen Araújo Lacerda

Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, CEP: 58.033-455.

Telefone: (83) 99803-5259 / E-mail: rebbecahellen@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

 (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO 2) TERMO DE COMPROMISSO UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA/

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPgPS

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Fabiola de Sousa Aquino**, professora pertencente ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Social- PPgPS/UFPB e pesquisadora responsável pelo Projeto **"A transição escolar do ensino remoto para o ensino presencial no contexto da pandemia da COVID-19: um estudo com profissionais de escolas da rede pública de educação",** comprometo-me a observar e cumprir as normas da Resolução 466/12 do CNS/MS em todas as fases da pesquisa.

João Pessoa,_____de_____de _____

Pro.(a). Dr(a). Fabíola de Sousa Braz Aquino

(SIAPE - 1798749)

ANEXO 3) FOLHA DE ROSTO FINAL

PlataForma Brasil — MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
A transição escolar do ensino remoto para o ensino presencial no contexto da pandemia da COVID-19: um estudo com profissionais de escolas da rede pública de educação

2. Número de Participantes da Pesquisa: 30

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Rebbeca Hellen Araújo Lacerda

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
106.788.734-29	ADERALDO SILVEIRA DE SOUZA JARDIM SAO PAULO Condomínio Novo Horizonte III JOAO PESSOA PARAIBA 58053120		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	83998035259		rebeka_hellen@hotmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 30 / 10 / 21

Rebbeca Hellen A. Lacerda
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Universidade Federal da Paraíba		Centro de Ciências Humanas,Letras e Artes
15. Telefone:	16. Outro Telefone:	
(83) 3216-7745		

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Rodrigo Freire de Carvalho e Silva CPF: 021.444.854-10

Cargo/Função: Diretor do CCHLA

Data: 03 / 11 / 2021

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO 4) PARECER PLATAFORMA BRASIL

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	18/11/2021 16:30:14	Parecer liberado	1	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	PESQUISADOR	
PO	18/11/2021 16:29:46	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	06/11/2021 08:11:31	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	06/11/2021 08:05:03	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	03/11/2021 17:16:21	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	03/11/2021 16:56:29	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	03/11/2021 16:55:47	Aceitação do PP	1	Secretária	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	03/11/2021 10:16:35	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A transição escolar do ensino remoto para o ensino presencial no contexto da pandemia da COVID-19: um estudo com profissionais de escolas da rede pública de educação
Pesquisador Responsável: Rebbeca Hellen Araújo Lacerda
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 53000921.2.0000.5188
Submetido em: 29/08/2022
Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas,Letras e Artes
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

PLATAFORMA BRASIL EMENDA COORDENADOR PLATAFORMA BRASIL

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1937320

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESSORES (AS)

Idade: _____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Graduação: ( ) Pedagogia **( ) Outra. Qual? _____**

Instituição de formação: _____

Ano de conclusão: _____

Você participa/já participou de algum curso de formação continuada?

( ) Sim ( ) Não

Qual(is)? _____

Pós-graduação: ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, assinale a modalidade:

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Tempo de atuação na área: _____

Ano de admissão na rede municipal: _____

Ano de ingresso nesta instituição de ensino: _____

Você exerce atividade laboral em outras instituições? ( ) Sim ( ) Não

Caso sim, que tipo de atividade exerce nessa outra instituição?

_____

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES

Idade: _____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Instituição de formação: _____

Ano de conclusão: _____

Você participa de algum curso de formação continuada? ( ) Sim ( ) Não

Qual(is)? _____

Pós-graduação: ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, assinale a modalidade de pós-graduação:

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Tempo de atuação na área da Psicologia escolar: _____

Forma de admissão na rede municipal:_____

Ano de admissão na rede municipal: _____

Ano de ingresso nesta instituição de ensino: _____

Você exerce atividade laboral em outras instituições? ( ) Sim ( ) Não

Caso sim, que tipo de atividade exerce nessa outra instituição?

_____

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PSICÓLOGOS (AS) ESCOLARES

Em Março de 2020, instaurou-se a pandemia da COVID-19. Como uma das medidas de contenção de contágio do vírus adotou-se o isolamento social e, consequentemente, o fechamento de escolas, medida também implementada no município de João Pessoa.

1. Como você imaginava que seria esse retorno?
2. Como aconteceu esse retorno?
3. Quais foram as ações que você desenvolveu para o retorno às aulas presenciais?
4. Com quais setores ou profissionais da instituição você trabalhou no retorno às aulas presenciais?
5. A escola construiu alguma estratégia específica para o retorno? Se sim, você poderia descrevê-las?
6. Atualmente, que tipo de trabalho você realiza na escola?
7. Como você descreve a transição do ensino remoto/híbrido para o ensino presencial?
8. Que estratégias você utilizou para integrar-se às ações desenvolvidas pela escola desde o período do ensino remoto até o presencial?

Complete as frases a seguir

1. As minhas ações na escola antes da pandemia da COVID-19 englobavam...
2. As minhas ações na escola durante a pandemia da COVID-19 englobaram...
3. As ações executadas com o retorno as aulas presenciais englobam...

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES (AS)

Em março de 2020, instaurou-se a pandemia da COVID-19. Como uma das medidas de contenção de contágio do vírus adotou-se o isolamento social e, consequentemente, o fechamento de escolas, medida também implementada no município de João Pessoa

1. Como você imaginava que seria a volta às aulas presenciais?
2. Como aconteceu esse retorno?
3. Para você, quais foram as principais demandas pedagógicas observadas na volta às aulas presenciais?

4. Quais foram os principais desafios durante o retorno a escola?
5. Que setores ou profissionais da instituição trabalharam com você no retorno às aulas presenciais? Como se deu esse trabalho?

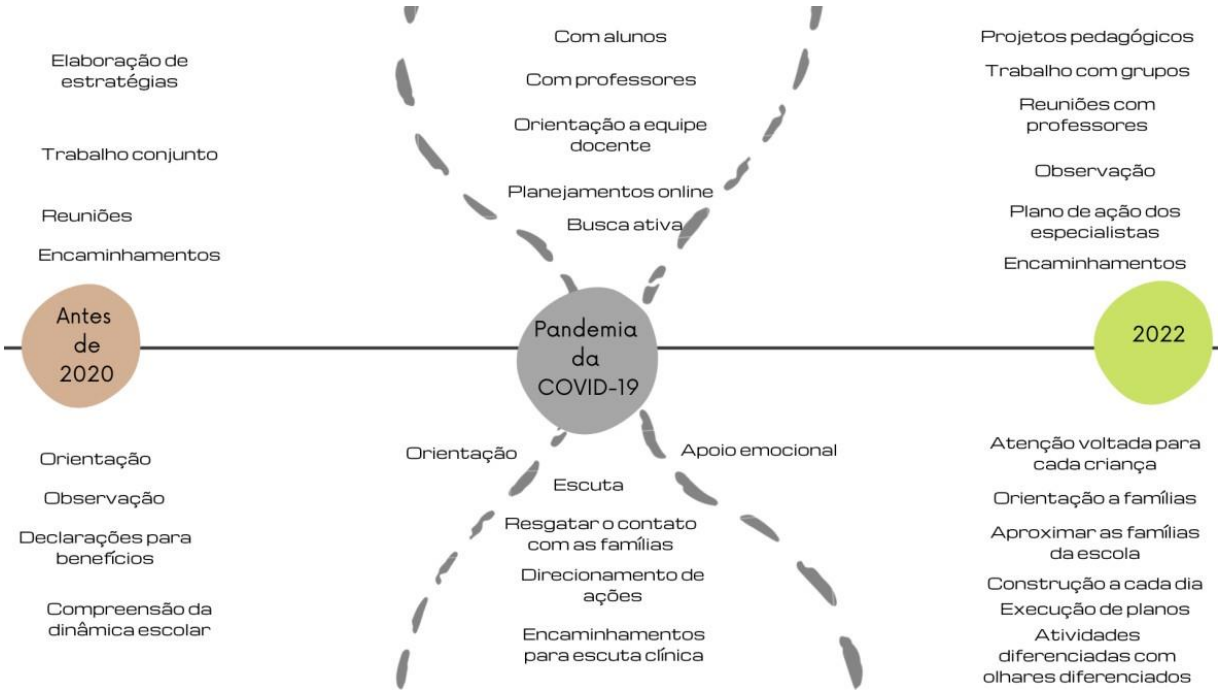
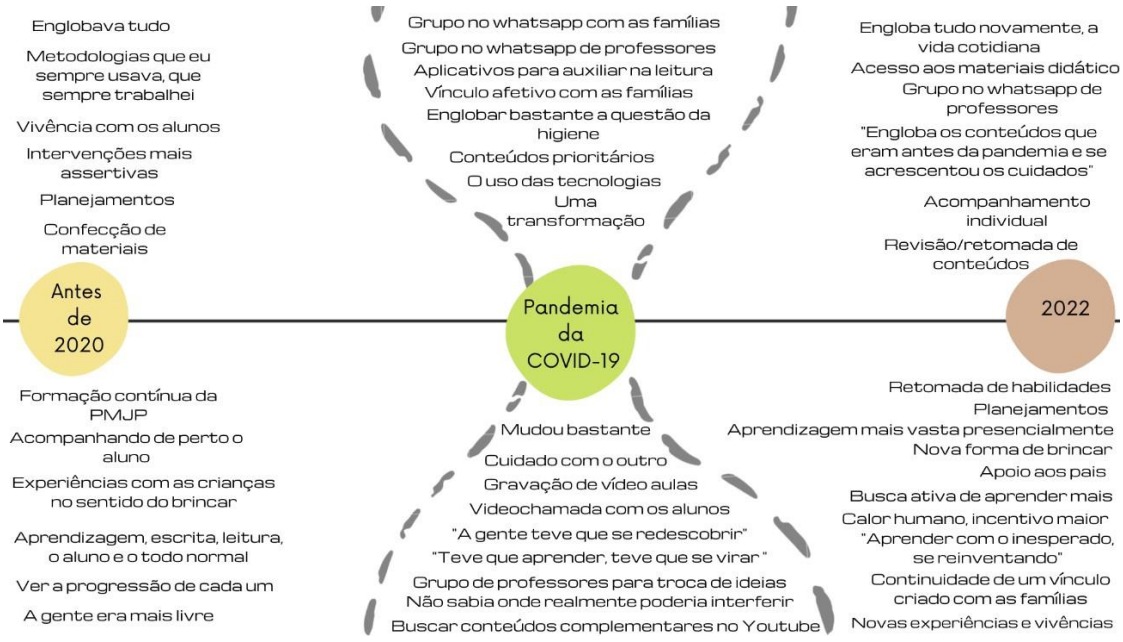
6. A escola construiu alguma estratégia específica para o retorno? Se sim, você poderia descrevê-las?

7. Como você descreve a transição do ensino remoto/híbrido para o ensino presencial?

Complete as frases a seguir

1. Meu trabalho docente antes da pandemia da COVID-19 englobava....
2. Minhas atividades docentes durante a pandemia da COVID-19 englobou...
3. A partir do retorno das aulas presenciais o trabalho que venho realizando engloba...

APÊNDICE E) Síntese das respostas das psicólogas escolares às frases de complemento



APÊNDICE F) Síntese das respostas das respostas às frases de complemento