

Lívia Lima Garcia

**Professores da Educação Infantil no Contexto da Pandemia do Covid-19:
Um olhar da Psicologia Escolar e Educacional**

Uberlândia

2021

Lívia Lima Garcia

**Professores da Educação Infantil no Contexto da Pandemia do Covid-19:
Um olhar da Psicologia Escolar e Educacional**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Cirlei Evangelista Silva

Uberlândia

2021

Lívia Lima Garcia

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO
COVID-19: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Cirlei Evangelista Silva

BANCA EXAMINADORA

Uberlândia, 23 de fevereiro de 2021.

Profa. Dra. Cirlei Evangelista Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Ma. Nágilla Regina Saraiva Vieira (Examinadora)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

UBERLÂNDIA

2021

Dedico este trabalho aos profissionais da educação que lutam por um ensino de qualidade neste país.

Agradeço aos meus pais, pois sem eles, não teria o privilégio de me dedicar integralmente ao curso de Psicologia.

Agradeço aos meus professores de toda vida pelos ensinamentos e contribuições na minha formação.

Sem essas pessoas, estar aqui, escrevendo este trabalho, não seria possível.

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas
(Antoine de Saint-Exupéry – Obra: O Pequeno Príncipe).

RESUMO

Este estudo, realizado mediante uma pesquisa bibliográfica, se propõe a discutir a atuação de professores da Educação Infantil, a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e a Psicologia Escolar e Educacional. Assim, tem como objetivo geral: investigar quais foram as transformações vivenciadas pelos professores da Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19, bem como as contribuições que a Psicologia Escolar e Educacional poderia lhes oferecer frente a este cenário. E como objetivos específicos: identificar quais foram as mudanças vivenciadas pelos professores da Educação Infantil diante da transição do ensino presencial para o ensino remoto; destacar quais os impactos destas mudanças na prática pedagógica e no cotidiano desses profissionais; descrever as angústias e os dilemas enfrentados pelos profissionais durante a pandemia; verificar como eles lidam com os desafios propostos por este cenário atípico; e, por fim, apontar quais seriam as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional aos professores da Educação Infantil neste contexto. Os resultados apontaram que: o cenário da Educação teve mudanças no enfrentamento da pandemia do Covid-19, dentre estas, destacam-se o fechamento das escolas e a transição do ensino presencial para o ensino remoto, demandando a adaptação dos professores ao modelo. Assim, a falta de formação desses profissionais para o uso de tecnologias na realização das atividades não presenciais, e o sentimento exacerbado de ansiedade e sobrecarga no trabalho, foram salientados em pesquisas. Desse modo, a Psicologia Escolar e Educacional ressalta a necessidade de realizar um trabalho em conjunto com a comunidade escolar, utilizando recursos tecnológicos e repensando sua atuação para que possa atender às demandas educacionais advindas do contexto atual. Concluindo, acredita-se ser necessário aprofundar as discussões acerca da prática do psicólogo escolar e do professor da Educação Infantil nesse período de pandemia e pós pandemia para que novos estudos, saberes e práticas possam ser construídos e socializados, visando favorecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Professores da Educação Infantil; Pandemia do Covid-19; Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

This study, carried out by means of a bibliographic research, proposes to discuss the performance of Early Childhood Education teachers, the pandemic of the new coronavirus (Covid-19) and School and Educational Psychology. Thus, it has as its general objective: to investigate what were the transformations experienced by teachers of Early Childhood Education in the context of the Covid-19 pandemic, as well as the contributions that School and Educational Psychology could offer them in this scenario. And as specific objectives: to identify what were the changes experienced by teachers of Early Childhood Education in the face of the transition from classroom teaching to remote teaching; to highlight the impacts of these changes in the pedagogical practice and in the daily life of these professionals; describe the anxieties and dilemmas faced by professionals during the pandemic; verify how they deal with the challenges posed by this atypical scenario; and, finally, to point out what would be the contributions of School and Educational Psychology to early childhood teachers in this context. The results showed that: the Education scenario had changes in the confrontation of the Covid-19 pandemic, among them, the closing of schools and the transition from face-to-face to remote teaching, highlighting the adaptation of teachers to the model. Thus, the lack of training of these professionals for the use of technologies to perform non-face-to-face activities, and the exacerbated feeling of anxiety and work overload, were highlighted in research. In this way, School and Educational Psychology emphasizes the need to work together with the school community, using technological resources and rethinking its performance so that it can meet the educational demands arising from the current context. In conclusion, it is believed that it is necessary to deepen the discussions about the practice of the school psychologist and the Early Childhood Education teacher in this period of pandemic and post-pandemic so that new studies, knowledge and practices can be constructed and socialized, aiming at favoring the development and child learning in early childhood education.

Keywords: Teachers of Early Childhood Education; Covid-19 Pandemic; School and Educational Psychology.

Sumário

I - INTRODUÇÃO.....	10
1.1. - Memorial.....	10
1.2. Cenário da Educação no Brasil: Enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19).....	12
II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1. O Professor na Educação Infantil: seu papel nos processos de desenvolvimento e aprendizagem	16
2.2. Psicologia Escolar e Educacional: aproximações e contribuições para a Educação e para o professor	22
III - METODOLOGIA	26
IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
4.1. – Impactos na prática e no cotidiano de professores: desafios impostos pelo novo coronavírus (Covid-19)	32
4.2. - Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional aos Professores Neste Contexto	39
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
VI – REFERÊNCIAS.....	45

I - INTRODUÇÃO

1.1. - Memorial

Admiro a profissão de ser professor, pois é através do trabalho que realizam na formação de cidadãos, e inclusive de outros profissionais, que nossa sociedade é construída. Complementar a isso, acredito na potência que a frase de Paulo Freire (2000, p. 31) nos traz: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nesse sentido, a frase deixa clara a importância da educação em uma sociedade que precisa ser transformada. O professor, participante desse processo árduo, luta em nosso país por sua valorização profissional, almejando salários condizentes com sua atuação e condições de trabalho adequadas, além de buscarem uma educação de qualidade garantida pelo Estado.

Revistando minha trajetória escolar, percebo que esta admiração pelos docentes se iniciou cedo. A minha primeira experiência em uma instituição educacional foi aos 3 anos de idade, em um Escola Municipal de Educação Infantil, da cidade de Uberlândia/MG. Relembro com carinho desse tempo, marcado por novas descobertas e desafios, promovidos por esse espaço repleto de afetos, brincadeiras, trocas, aprendizagem e desenvolvimento.

Aos 7 anos de idade, no Ensino Fundamental, comecei a estudar em uma Escola Estadual, e nesse período, lembro-me de brincar de faz-de-conta em meu quarto, onde me imaginava como professora das minhas bonecas. Na época, pensava ser essa uma das profissões que eu gostaria de atuar no futuro.

Estes momentos deixaram marcas significativas em mim e hoje, lembrando desse passado, compreendo a sua importância em meu desenvolvimento e aprendizagem, pois nesse processo eu aprendia e transmitia aquilo que tinha sido ensinado em sala de aula exatamente como vivenciava aquela experiência. Ou seja, eu imitava a professora em sua forma de falar,

seus gestos, modos de escrever na lousa e corrigir a lição no caderno. Sendo assim, em meu imaginário, o quarto se transformava em sala de aula, as bonecas em alunos, o guarda-roupa em lousa, os livros de histórias em cadernos, e eu, a aluna, em professora.

Mais tarde, durante o meu Ensino Médio, ocorreram descobertas e desafios relevantes que me fizeram perceber a importância de estudar, pois ao me projetar para o futuro, tinha em mente realizar o curso de Psicologia. Assim, disciplinas como Português, História, Filosofia e Sociologia, tinham o meu maior interesse na escola. Essas, contribuiriam com minha formação escolar e acadêmica, pois trago até hoje os ensinamentos e aprendizagens daquela época. Posso dizer que, de fato, essas experiências proporcionaram mudanças no modo como vejo o mundo e a sociedade.

No presente momento, estou concluindo o curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia, e, tive a oportunidade de participar, junto a outros dois extensionistas¹ e a professora supervisora², de um Projeto de Extensão intitulado “Psicologia Escolar e Educacional e Profissionais da Educação Infantil: fortalecendo parcerias no contexto de pandemia e pós pandemia”, sendo voltado às profissionais da Educação Infantil – professoras e educadoras – de uma instituição não governamental que atende a crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses na cidade de Uberlândia/MG.

Nesta proposta, o objetivo foi oferecer um espaço, de modo online, para que essas profissionais pudessem expressar, de forma livre e espontânea, sobre como estão atuando nesse novo contexto pandêmico, discutindo-se os desafios e as estratégias possíveis de serem realizadas para enfrentarem determinadas situações que as afetem na profissão, e nós extensionistas, junto as mesmas, visamos contribuir a partir do olhar e das possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e Educacional.

¹ Os outros dois extensionistas também são estudantes do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

² A professora supervisora pertence ao Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Atribuo, especialmente, a essas experiências práticas uma percepção mais lúcida sobre a temática, contribuindo com o processo de escrita desse estudo. Foi a partir dos relatos dessas profissionais que pude compreender e refletir com mais clareza e detalhes, o cotidiano das mesmas, as dúvidas, preocupações e ansiedades referentes as mudanças em seu contexto de trabalho e atuação, as práticas que realizam, as relações com seus pares, com as crianças e suas famílias.

Hoje, refletindo sobre a minha trajetória escolar e acadêmica de duas décadas, e relatando momentos marcantes, essenciais para a escolha dessa temática, cabe a mim agradecer aos professores que fizeram parte da minha história, contribuindo com o meu desenvolvimento e aprendizagem, e me impulsionando a não me contentar com um saber pronto e acabado, mas a questionar e a refletir sobre os conceitos e experiências, ampliando minha visão de mundo e me tornando mais participativa e crítica frente às questões dilemáticas apresentadas no mundo atual.

1.2. Cenário da Educação no Brasil: Enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19)

Ao final de 2019, o mundo se deparou com a notícia alarmante sobre um novo vírus com potencial pandêmico, surgido na província de Wuhan, na China. Os primeiros casos do coronavírus (Covid-19) relatados tiveram origem em um mercado de frutos do mar desta cidade, tendo atingido inicialmente 50 pessoas que estiveram neste local. Mas o que chamou atenção do mundo inteiro, foi o aumento, de maneira exponencial, da incidência do Covid-19 já nas primeiras semanas de 2020.

A pandemia do Covid-19 modificou o cenário mundial e influenciou vários setores, inclusive o educacional no Brasil e no mundo. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social como forma de prevenção contra o contágio do vírus, o

que impulsionou o fechamento provisório de instituições educacionais (creches, pré-escolas, escolas, institutos federais, faculdades, universidades e outras) de todos os estados brasileiros, desde março de 2020.

Diante deste cenário, o Ministério da Educação deliberou acerca da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de ocorrerem atividades não presenciais para que houvesse o cumprimento da carga horária mínima anual.

Neste período, milhares de alunos tiveram suas aulas presenciais suspensas, visto que o sistema de ensino que, até então, era realizado no modelo presencial, transitou para o modelo remoto. Uma intensa discussão permeou os contextos educacionais com a participação de toda a comunidade acadêmica, diante da dificuldade de se realizar essa migração (ensino presencial para remoto) sem comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes e de forma a oferecer condições igualitárias de educação para todos.

Segundo o PARECER Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 5/2020 (2020, p. 8):

[...] a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC³, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Dentro dessa perspectiva, tal proposta se difere do formato de Ensino a Distância (EaD), o qual é planejado e estruturado com metodologia de ensino e materiais específicos para esta modalidade. Ademais, esse modelo possui plataformas adequadas para as atividades, aulas gravadas previamente, fóruns de discussão, chats, videoconferências, além do aluno ser acompanhado por tutores e professores a distância (Lima, 2020).

Ainda no que se refere às atividades pedagógicas não presenciais, o PARECER CNE Nº 5/2020 (2020, pp. 8-9) estabelece que estas:

³ Base Nacional Comum Curricular é um documento responsável por definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil).

[...] podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

O mesmo documento aponta, também, para aspectos considerados essenciais nesse processo como a comunicação e a elaboração de guias de orientação para as famílias e os estudantes a respeito da rotina das atividades não presenciais, sendo supervisionados pelos professores e pelos dirigentes escolares (Parecer CNE nº 5, 2020).

O PARECER CNE Nº 5/2020 recomenda que a instituição e a família façam um planejamento de estudos e que os pais e/ou responsáveis pelo aluno, sejam mediadores das atividades educacionais não presenciais. Tal planejamento é apontado como importante “registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes” (Parecer CNE nº 5, 2020, p. 9).

O Conselho Nacional de Educação esclarece que o ano letivo pode não coincidir com o ano civil, devido ao processo de reorganização do calendário escolar, sendo fundamental que, neste período, a reposição de aulas e atividades escolares sejam realizadas de forma a preservar a qualidade de ensino (Ministério da Educação, 2020). Entretanto, a imprevisibilidade ocasionada pelo tempo de duração desse período emergencial gera discussões acerca da dificuldade de se realizar uma reposição que não impacte o calendário escolar do ano letivo de 2021, e que não cause retrocesso educacional para os estudantes (Parecer CNE/CP nº 5, 2020).

Nessa perspectiva, a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, estabelece normas excepcionais a serem sancionadas neste momento de calamidade pública. De acordo com o art. 7º, parágrafo único, deverá haver o cumprimento de, no mínimo, 200 dias letivos.

Diante desse cenário totalmente atípico, os professores foram uma das categorias profissionais cujo fazer foi diretamente afetado, devido a adaptação do ensino presencial, realizado nas instituições com os recursos disponibilizados pelas mesmas, para o ensino remoto, executado em casa, e muitas vezes, a depender das próprias ferramentas que os docentes dispõem. Sendo que ambos os modelos, embora sejam manejados de formas diferentes, apresentam a mesma finalidade, que é ensinar.

A partir da atuação dos professores na formação das crianças do nosso país, que estão na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, e, tendo em vista a participação desses profissionais no processo ensino-aprendizagem, acreditamos ser necessário dissertar sobre a prática desses docentes que, mesmo nesse período de mudanças advindas dessa transição de ensino presencial para ensino remoto, deram continuidade aos seus trabalhos, desenvolvendo atividades pedagógicas não presenciais.

Neste contexto que ora se apresenta, algumas questões se fazem presentes: quais foram as transformações vivenciadas pelos professores da Educação Infantil neste período de pandemia do COVID-19? quais são as angústias e os dilemas enfrentados por tais profissionais em sua prática pedagógica e em seu cotidiano? Como estão lidando com os desafios propostos pela transição do modelo de ensino presencial para o ensino remoto? Como a Psicologia Escolar e Educacional pode atuar de forma a atender as necessidades dos professores da Educação Infantil no contexto da pandemia?

A partir do exposto, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como objetivo geral investigar quais foram as transformações vivenciadas pelos professores da Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19, bem como as contribuições que a Psicologia Escolar e Educacional poderia lhes oferecer frente a este cenário. E como objetivos específicos: identificar quais foram as mudanças vivenciadas pelos professores da Educação Infantil diante da transição do ensino presencial para o ensino remoto; destacar quais os impactos destas

mudanças na prática pedagógica e no cotidiano desses profissionais; descrever as angústias e os dilemas enfrentados pelos profissionais durante a pandemia; verificar como eles lidam com os desafios propostos por este cenário atípico; e, por fim, apontar quais seriam as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional aos professores da Educação Infantil neste contexto.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Professor na Educação Infantil: seu papel nos processos de desenvolvimento e aprendizagem

Sabe-se que, na Educação Infantil brasileira, até o final do século XIX, com o crescimento das indústrias e do processo de urbanização e, conseqüentemente, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, foram criados espaços nos quais as mães poderiam deixar suas crianças enquanto atuavam, sendo estes locais conhecidos como creches⁴ (Fuly & Veiga, 2012). Naquele momento, esses não apresentavam propostas pedagógicas e de estímulo cognitivo que promovessem o desenvolvimento da criança em sua totalidade (Azambuja, Conte, & Habowski, 2017).

Atualmente, percebem-se mudanças relativas à qualidade do atendimento das creches, desencadeadas por alterações nas concepções sociais da criança, família e do papel da mulher na sociedade, sendo que os aspectos psicopedagógicos são ressaltados ao se considerar as atividades realizadas nessas instituições educativas (Zendron, Kravchychyn, Fortkamp, & Vieira, 2013).

⁴ Essas instituições foram criadas no Brasil, a partir do modelo assistencialista, com o propósito de assumir as crianças pequenas na ausência de suas mães. Ainda que o espaço promovesse educação as mesmas, isso acontecia sem um currículo ou um planejamento construído com os devidos cuidados pedagógicos (Fuly & Veiga, 2012).

A partir dessa perspectiva, a Educação Infantil, se propõe hoje, não mais a apenas cuidar das crianças, mas atentar-se a complexidade do desenvolvimento infantil, sendo as mesmas, não mais vistas como adultos em miniaturas, mas como seres singulares, que possuem desejos, necessidades e modos próprios de pensar (Fuly & Veiga, 2012).

Conforme preconiza a Constituição Federal, é dever do Estado garantir o direito de todas crianças à educação (Lei Federal, 1988). Nesse sentido, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 12.796/2013)⁵, é determinado que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Art. 29º, 2013)

Complementa, ainda, que os currículos da Educação Infantil devem ter uma base nacional comum e serem implementados nos sistemas de ensino e nos estabelecimentos escolares do país (Lei 12.796, Art. 29º, 2013).

A instituição de Educação Infantil deve ser acessível a todas as crianças que a frequentam, possibilitando a inserção social e a socialização das mesmas. Este espaço deve oferecer condições que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança através de brincadeiras e atividades pedagógicas propostas pelo professor (MEC, 1998).

Ademais, a escola tem como papel essencial ser esse espaço que propicia debates, encontros com a pluralidade de ideias, e subjetividade de educadores e educandos, suscitando a produção de pensamento crítico, além de oportunizar às crianças conviverem com as diferenças, possibilitando a expansão de horizontes de conhecimento e o desenvolvimento humano.

⁵ A Lei apresenta alterações do texto original da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 2013).

Para tal, a instituição de Educação Infantil deve disponibilizar mecanismos para que o lugar seja versátil e permeável para as diversas atividades que forem propostas pelas crianças e professores, considerando as diferentes faixas etárias de cada uma delas (MEC, 1998).

Em tempos atuais, este espaço compartilha com a família o cuidado e a educação das crianças, sendo considerado, geralmente, o primeiro agente socializador externo ao ambiente familiar (Zendron et al., 2013). Portanto, para os autores, precisa ser um local que propicie segurança e proteção às crianças, além de ser um ambiente de aprendizado.

Assim, entra em cena o professor, sendo sua participação essencial na integração dessa criança à instituição. Cabe ao profissional realizar atividades lúdicas, tendo em mente que estas, contribuirão com a formação da criança (Silva, 2004). De acordo com a autora, deve, também, contribuir com a escolha dos brinquedos, no modo como esses serão utilizados e também na organização do espaço, tendo em vista estimular as crianças.

O trabalho do professor da Educação Infantil deve estar apoiado nas intenções claras e objetivas do ensino, tendo como base uma formação sólida e congruente com as demandas que as crianças trazem consigo como indivíduos em processo de desenvolvimento e aprendizagem (Saito & Oliveira, 2018). Em contrapartida, as autoras percebem uma preocupação maior dos professores com o mundo escolarizado das crianças (alfabetização, números, cores etc.), enquanto a formação integral destas, tendo em vista os aspectos sociais, afetivos, físicos, psicomotores, culturais, cognitivos etc., são menos considerados.

Como consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, para que a criança tenha uma aprendizagem efetiva, o professor deverá considerar:

a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira

integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem. (MEC, 1998, p. 30)

A partir da intervenção do professor, a criança, ao interagir sozinha ou em conjunto, terá a possibilidade de ampliar sua capacidade de apropriação dos conceitos, códigos e linguagens, através de expressão física ou verbal, de reflexão, da elaboração de perguntas e respostas e da construção de objetos e brinquedos (MEC, 1998). Cabe ao adulto mediador, atentar-se às descobertas que a criança realiza, estimulando-a em suas potencialidades, a fim que haja a construção da subjetividade da mesma (Zendron et al., 2013).

Nessa perspectiva, o profissional ao mediar as situações dos alunos, participa da construção e do desenvolvimento do conhecimento por parte do aprendente, permitindo que o mesmo, segundo Vygotsky (1998 como citado em Conceição, Siqueira, & Zucolotto, 2019), seja criativo, questionador e também ativo neste processo gerador de novos conhecimentos.

Esse processo de mediação pelo professor, será realizado por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2007) compreenderá este fator como essencial para a aprendizagem escolar e desenvolvimento da criança, sendo entendido como a intervalo entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo e o nível potencial do mesmo. Ou seja, pode ser interpretada como a distância entre o que o aluno sabe fazer e o que o aluno pode aprender a fazer por intermédio do professor (Conceição et al., 2019).

A partir da concepção de Vygotsky, o homem é compreendido como um ser histórico e cultural, produto de um conjunto de relações sociais. Além disso, o teórico questiona como fatores sociais influenciam a mente e constroem o psiquismo do indivíduo. A resposta parte da perspectiva semiológica, na qual o signo funciona como agente gerador e organizador dos processos psicológicos (Castro, Santos, & Cruz, 2013).

O signo é um elemento mediador, exclusivo do ser humano, a partir de sua capacidade de construir representações mentais que substituem os objetos do mundo real, além de ser um

dispositivo utilizado nas interações sociais. A linguagem é um exemplo, pois é composta inteiramente por signos (Pelinson, 2017). A partir da internalização de sistemas sociais e culturais bem como a linguagem, signos e símbolos, que é possível desenvolvimento psicológico e cognitivo do indivíduo (Conceição et al., 2019).

O processo de desenvolvimento infantil está ligado às relações sociais, sendo a emoção essencial na realização das atividades propostas pelo adulto mediador. Assim, o desenvolvimento do intelecto da criança estará atrelado aos vínculos mediados pelos afetos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é atravessado pela dinâmica e por trocas afetivas com os agentes sociais, sendo estes familiares ou professores da criança (Zendron et al., 2013).

O aprendizado de um indivíduo, por sua vez, é um processo que se inicia desde o nascimento, não se tratando de um fenômeno fixo e imutável de mera aquisição de conhecimentos (Castro et al., 2013). Não há fixidez nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois são dinâmicos e mudam constantemente (Conceição et al., 2019).

Na perspectiva da Educação Infantil, as atividades lúdicas, bem como a brincadeiras e jogos, possibilitam um trabalho pedagógico por parte do educador e oportuniza aprendizagem do educando (Niles & Socha, 2015). Ademais, Zendron et al. (2013, p. 110) complementam que:

...além de propiciar a estimulação psicomotora, proporcionam o desenvolvimento da autonomia, atenção, memória, imaginação, interações entre iguais, experimentação de regras e papéis sociais pelas crianças, bem como a expressão de sentimentos. Nesse sentido, as atividades lúdicas planejadas como propostas interventivas no contexto escolar não podem ser negligenciadas, a fim de que se proporcione e potencialize o desenvolvimento infantil.

Diante disso, o brincar para a criança não possibilita somente a aprendizagem, mas também a tomada de decisão, formação de opinião, a descoberta de seu papel e de suas

limitações, oportunizando a expressão de suas necessidades ao desvendar o mundo, a partir do domínio das habilidades de comunicação (Niles & Socha, 2015).

Nesse processo, cabe ao professor atuar como mediador entre a criança e o conhecimento e, paralelo a isso, incentivar a criatividade da mesma (Silva, 2004). Ademais, o profissional deve ter a consciência de que o brincar faz parte da educação da criança (Niles & Socha, 2015), sendo, inclusive, direito garantido pelo Art. 16. Inciso IV da Lei nº 8.069⁶.

O docente deve estar atento às manifestações das crianças ao brincar, no momento em que interagem com o espaço, e ainda, estimular brincadeiras, podendo se juntar as mesmas nesse processo, principalmente se for convidado ou solicitada a sua intervenção, de modo a respeitar a forma de brincar e o ritmo dos educandos. O professor deve se atentar ao caráter pedagógico da atividade, promovendo interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas (Niles & Socha, 2015).

Contudo, para esclarecer certos termos presentes nessa relação entre educação e o brincar, Friedmann (1996) ressalta que:

brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (p. 12 como citado em Silva, 2004, p. 29)

Ademais, o brincar permite que a criança se adentre no mundo dos adultos e lide com diferentes temas de forma simbólica. Essa ação se constitui em brincadeira, divertimento, imitação, faz-de-conta e expressão livre (Niles & Socha, 2015). Segundo as autoras, o jogo é uma criação humana que, além de ser estruturado por regras, é capaz de proporcionar diversão e interação entre os indivíduos, seguindo uma lógica da subjetividade, fundamental para estruturação da personalidade. E o brinquedo, além de fazer parte do brincar, é um dos objetos privilegiados da educação da criança que deve compor as salas das instituições (MEC, 1998).

⁶ Trata-se da Lei de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Quando se pensa nas diversas possibilidades de atuação de professores da Educação Infantil, a partir das atividades lúdicas elaboradas pelas mesmas, fica em evidência a importância de que ocorram para que possam favorecer o desenvolvimento das crianças, fazendo estas, parte do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o brincar não pode ser considerado um ato banal de mero divertimento por parte da criança, pois contribui na formação integral da mesma. Esse fato precisa estar claro na atuação desses profissionais, sendo inclusive, uma das possíveis temáticas a serem abordadas no processo de formação continuada dos mesmos, para que possam refletir e reelaborar seus saberes, e assim, transformar o seu fazer cotidiano.

2.2. Psicologia Escolar e Educacional: aproximações e contribuições para a Educação e para o professor

Desde os tempos coloniais, momento em que começou a preocupação com a Educação e a Pedagogia no Brasil, até o final do século 19 e início do século 20, período este marcado pela aproximação entre a Educação e Psicologia, a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi se consolidando até chegar nos moldes atuais.

Os anos de 1889 a 1930, durante a República Velha, foram marcados pela alta utilização de instrumentos psicológicos para avaliar indivíduos em instituições médicas e educacionais, demonstrando a forte influência da psicologia norte-americana, sobretudo, a respeito da atuação do psicólogo no contexto escolar (Cruces, 2006 como citado em Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

De 1930 a 1960, as tendências psicométrica, experimental e tecnicista, presentes nos estudos norte-americanos, estavam em alta no Brasil (Marinho-Araujo, 2010). Nesse período, marcado pelo crescimento das indústrias, o processo de urbanismo e o momento pós-guerra,

era exigido dos profissionais da Psicologia a aplicação de avaliação de aptidões, competências e desenvolvimento, devido a demanda de seleção de pessoal para a inserção no mercado de trabalho. Além disso, foi requerido que a Psicologia atuasse na área da educação para desenvolver diagnósticos e tratamentos clínicos, visando atender alunos (Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul [CRPRGS], 2019).

Na década de 60 em diante, o Sistema Educacional foi reformulado com o intuito de atender demandas políticas sociais da época e a atuação dos profissionais da Psicologia nas escolas passa a ser mais ativa, embora atuem seguindo a visão adaptacionista (Marinho-Araujo, 2010).

Com isso, os psicólogos são vistos como solucionadores de problemas de aprendizagem e comportamento, dentre eles, no que compete as queixas escolares, principalmente as relacionadas ao fracasso escolar com foco no aluno (CRPRGS, 2019).

Em 1962, conforme a Lei nº 4.119⁷ art. 1º “a formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo”. Nesse período em que a profissão de Psicologia é regulamentada no país, vão surgindo cursos de graduação em Psicologia. Com o fim da ditadura militar e projetos de inclusão estando em pauta, novos desafios surgiram referentes às políticas públicas, promoção da cidadania e respeito a singularidade (CRPRGS, 2019).

Nos anos de 1970, houve a criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a partir do previsto na Lei 5766/1971, regulamentada pelo Decreto nº. 79.822 (1977). O CFP visa regulamentar, orientar e fiscalizar o trabalho do psicólogo. Ademais, busca abordar temas pertinentes à Psicologia, visando a qualificação desse profissional. E, seguidamente, surgiram os Conselhos Regionais.

⁷ Lei de 27 de agosto de 1962, dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo (Brasil, 1962).

A partir da década de 1980, a atuação do psicólogo escolar começou a se consolidar, sendo abarcados os aspectos críticos da identidade e da função social desse profissional (Lessa & Facci, 2014; Lima, 2005; Patto, 1984; Souza, 2010; Tanamaki & Meira, 2003). Ademais, esta década foi marcada por movimentos organizados por diversas categorias profissionais que visavam melhorias nas condições de trabalho, saúde e educação. Estas lutas sociais contaram também com a participação de psicólogos. Este período gerou mudanças nas produções da Psicologia em relação à Educação, havendo uma interdependência entre os processos psicológicos e processos educacionais (Marinho-Araujo, 2010).

Nos anos de 1990 houve momentos importantes para o rumo da educação no país, e, conseqüentemente, para a Psicologia Escolar e Educacional, um deles foi o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), que regulamenta o sistema educacional, sendo público ou privado, do Brasil, desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8069 e promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe sobre o tratamento social e legal que deve ser ofertado às crianças e aos adolescentes de nosso país, propondo a proteção integral dos mesmos.

Outro fato importante foi a criação do Plano Decenal de Educação (MEC, 1993) que visava cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. No documento constava um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no Brasil.

Para Barbosa (2012), os anos de 1990 a 2000, foram os que mais se produziu obras sobre variadas temáticas da Psicologia Escolar e Educacional. Nesse período, substituiu-se a perspectiva individualista da Psicologia Escolar e Educacional e escolar tradicional pela

preocupação com os processos educativos de modo geral e com as relações construídas no ambiente escola (Prates, 2011 como citado em Barbosa, 2012).

Nos anos de 2000 em diante, o campo de estudo da Psicologia Escolar e Educacional passou por constantes mudanças, expandindo-se as discussões acerca da atuação do psicólogo escolar (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). As autoras consideram que o início da trajetória da psicologia escolar, foi notada, principalmente, pela sua concepção remediativa e classificatória, passando por momentos de crise frente aos desafios da atuação do psicólogo escolar, e pela busca de ressignificar a identidade desse profissional, a partir das demandas sociais. Além disso, tal percurso é marcado pelas contribuições teórico-metodológicas que seguiam de acordo com as características culturais, econômicas e políticas específicas de cada época.

Diante disso, percebe-se na história da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) no Brasil, o surgimento de temas que perpassam a atuação do psicólogo escolar e necessitavam serem discutidos, como: formação dos psicólogos e professores, processos de desenvolvimento e aprendizagem, queixa escolar, dentre outros. Diante da atualidade, ainda há muito a se descobrir e a contribuir com a área, tendo em vista a vastidão de possibilidades e mudanças neste campo.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, nota-se que a Psicologia Escolar e Educacional busca empreender esforços no sentido de contribuir para que toda a comunidade acadêmica possa participar desse processo de maneira colaborativa, visando favorecer o desenvolvimento e a formação de todos os estudantes. Historicamente, a PEE atua no processo ensino-aprendizagem visando promover reflexões que considerem os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais daquela comunidade na qual a instituição de ensino está inserida, respeitando as particularidades da mesma (CRPRGS, 2019).

Especificamente no que se refere aos professores, os psicólogos visam desenvolver ações que contribuam para a compreensão dos componentes presentes no processo ensino-aprendizagem. A partir do estabelecimento de parcerias com os professores e da valorização do trabalho dos mesmos, o profissional intervirá com o propósito de fortalecer o papel desse docente (CFP, 2013).

Além disso, pode atuar junto aos professores na promoção de formação continuada, com o objetivo de elucidar questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem, refletindo sobre o aprender do aluno, a prática docente e outras temáticas que surgem e podem ser trabalhadas no contexto escolar (Facci, 2009 como citado em CFP, 2013).

Para tanto, o psicólogo escolar precisa ter seu lugar de atuação legalmente garantido. Embora haja serviços públicos de Psicologia Educacional e Escolar vinculados às prefeituras, e trabalhos realizados nas escolas privadas seja através de consultoria, ou por outras formas de atuação, ainda vivenciamos um período de luta pelo cumprimento da Lei 13.935 (MEC, 2019) que preconiza a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica.

Considera-se que a implementação desta Lei possibilitará uma atuação mais institucionalizada e constante, o que contribuiria para que as propostas desenvolvidas não fossem descontinuadas e descontextualizadas. Para além, a intervenção realizada a partir do diagnóstico institucional poderá favorecer a atuação tanto do professor quanto de todos os demais atores que participam da comunidade escolar.

III - METODOLOGIA

Antes de discorrermos sobre a metodologia específica utilizada no presente trabalho, faz-se necessário discorrer sobre o que é pesquisa, sendo esta, compreendida como um

procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é levantar respostas a determinada problemática (Gil, 2002). Ressalta-se que:

a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científico. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (Gil, 2002, p. 17)

A pesquisa de Abordagem Qualitativa, a qual nos propusemos realizar, busca compreender os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, visando entender e explicar a dinamicidade das relações sociais (Silveira & Córdova, 2009). Porém, deve se atentar a alguns riscos e limitações da pesquisa qualitativa, como:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (Silveira & Córdova, 2009, p. 32)

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, na qual visa suscitar conhecimentos novos, necessários para o avanço científico, sem aplicação prática prevista (Silveira & Córdova, 2009). Ademais, a pesquisa possui objetivos exploratórios que visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com intuito de torná-lo mais explícito ou a desenvolver hipóteses, possibilitando considerar os mais variados aspectos relativos ao assunto estudado (Gil, 2002).

O planejamento da pesquisa exploratória, embora seja flexível, assume, geralmente, a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (Gil, 2002). Diante dessa perspectiva, foi realizada, durante o trabalho, a pesquisa bibliográfica, sendo a mesma, desenvolvida a partir de um levantamento de referências teóricas acerca do que já foi estudado sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32 como citado em Silveira & Córdova, 2009). O autor acrescenta

que qualquer trabalho científico começa com pesquisa bibliográfica, pois, desse modo, o pesquisador poderá consultar estudos já realizados sobre o assunto.

Esta pesquisa foi realizada entre os dias 18 de agosto de 2020 e 21 de dezembro de 2020, tendo a busca se iniciado nas bases de dados do SciELO (<http://www.scielo.org/php/index.php>) e PePSIC (<http://pepsic.bvsalud.org/>), utilizando-se os seguintes descritores: 1) Psicologia Escolar e Pandemia; 2) Professores, Educação Infantil e Pandemia; 3) Educação Infantil e Pandemia. Nesta, foi encontrado somente 01 artigo na base de dados da SciELO e nenhum na PePSIC, a partir do primeiro descritor “Psicologia Escolar e Pandemia”.

Tendo em vista a escassa produção de estudos nestas plataformas, concomitantemente, outras ferramentas foram utilizadas para a obtenção de dados referentes ao tema proposto, sendo selecionados os estudos relacionados ao propósito desse trabalho, mediante os descritores. Desse modo, também foram realizadas pesquisas na Revista Nova Escola (<https://novaescola.org.br/>); no site Educação Infantil na roda (EINaRoda) da Faculdade de Educação da UFRGS (<https://www.ufrgs.br/einaroda/>); e no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>), utilizando-se os mesmos descritos já expostos anteriormente. Os dados quantitativos encontrados estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: Descrição Quantitativa da busca.

FONTE	QUANTIDADE
PePSIC	0
SciELO	1
Revista Nova Escola	1
Site Educação Infantil na roda	2
Google Acadêmico	7
Total	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que com a ampliação da busca, foram selecionados mais 10 artigos, sendo 1 da Revista Nova Escola, 2 no site Educação Infantil na roda (EINaRoda) da Faculdade de Educação da UFRGS e outros 7 no Google Acadêmico. No Quadro 1 são apresentadas as 11 referências coletadas e utilizadas neste trabalho.

Quadro 1: Referências teóricas coletadas e utilizadas neste trabalho

N	TÍTULO	AUTORES/ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	FONTE
1	A Psicologia Escolar e Educacional em tempos de Pandemia	Facci, Marilda Gonçalves Dias, Silva, Sílvia Maria Cintra da, & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2020)	Expor a influência da Pandemia da Covid-19 no campo da Psicologia Escolar e Educacional, segundo a perspectiva de Vygotsky.	SciELO (http://www.scielo.org/php/index.php)
2	Cartilha com orientações para atuação de psicólogas(os) na educação em tempos de crise sanitária pandemia da covid-19	Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. (2020)	Apontar orientações às psicólogas(os) atuantes no contexto educacional em tempos de crise sanitária advinda da pandemia da Covid-19.	Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)
3	De repente, nossas vidas mudaram da água para o vinho	Santana, Lucas. (2020)	Apresentar as perspectivas das professoras frente aos desafios da atuação no contexto de pandemia do Covid-19.	Revista Nova Escola (https://novaescola.org.br/)
4	Educação em tempos de pandemia de direitos, normatização e controle social: Um guia para Conselheiros Municipais de Educação	União Nacional dos Conselhos Municipais de educação. (2020)	Orientar os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) em todo o Brasil sobre como ajudar a garantir o direito à educação de crianças e adolescentes, jovens e adultos, durante o período da pandemia do COVID-19.	Educação Infantil na roda (EINaRoda) da Faculdade de Educação da UFRGS (https://www.ufrgs.br/einaroda/)
5	Os desafios da Educação	Santos, Marcia Pires dos. (2020)	Apontar as experiências dos	Google Acadêmico

	Infantil no contexto da pandemia covid-19		professores de Educação infantil no Município de Bonito-MS, frente a suspensão das aulas e o início do trabalho remoto.	(https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)
6	Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da Covid-19	Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2020a)	Orientar estudantes de Psicologia acerca das práticas de estágio remoto no contexto da pandemia da Covid-19.	Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)
7	Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19	Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cedeca Ceará; Grupo de pesquisa direito à educação, políticas educacionais e escola; Rede Escola Pública e Universidade. (2020)	Fortalecer a transparência e a gestão democrática das políticas públicas de educação ora implementadas e, com base nessa premissa, o necessário diálogo social e institucional sobre os seus efeitos nas redes de ensino.	Educação Infantil na roda (EINaRoda) da Faculdade de Educação da UFRGS (https://www.ufrgs.br/einaroda/)
8	Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil	Instituto Península - Estágio Controlado. (2020)	Captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no estágio controlado do coronavírus no país.	Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)
9	Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil	Instituto Península - Estágio Intermediário. (2020)	Captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no estágio intermediário do coronavírus no país.	Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)
10	Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil	Instituto Península - Retomada Parcial. (2020)	Captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no período de retomada parcial (Ensino presencial e remoto) do coronavírus no país.	Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)

11	Trabalho Docente em Tempos de Pandemia - Relatório Técnico	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). (2020)	Investigar os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil.	Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR)
----	--	--	--	---

Ressalta-se que foram excluídos durante o processo de coleta, os artigos que não se relacionavam com a Pandemia e/ou com a Educação Infantil e aqueles que relatavam experiências ocorridas em outros países, pois o conteúdo dos mesmos não estava relacionado à atuação dos professores brasileiros neste período de pandemia.

Os textos selecionados foram lidos integralmente e, depois, fichados de forma a propiciar reflexões que permitissem pensar e definir de que maneira o material, pesquisado e lido, contribuiria para responder às questões propostas neste trabalho. Ao final desse processo, foi realizada uma síntese integradora dos dados obtidos e, assim, foi efetuada a escrita do texto apresentado a seguir.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca por responder as perguntas apresentadas na parte introdutória deste texto, foram analisados os dados coletados em duas categorias que serão apresentadas a seguir nos tópicos: 1. Impactos na prática e no cotidiano de professores: desafios impostos pelo novo coronavírus (Covid-19); e 2. Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional aos Professores Neste Contexto.

4.1. – Impactos na prática e no cotidiano de professores: desafios impostos pelo novo coronavírus (Covid-19)

O contexto educacional atual, em nosso país e em todo o mundo, passa por mudanças causadas pela pandemia da Covid-19. A ausência de um número considerável de alunos no ambiente escolar, devido à medida de isolamento social em prol do direito à vida e à saúde das pessoas, além da garantia do direito à educação, são pautas que vêm sendo discutidas para que decisões sejam tomadas e gerem impactos no cotidiano de estudantes, pais e responsáveis, professores e comunidade em geral (Campanha Nacional pelo Direito à Educação [CNDE], 2020).

O contexto pandêmico ressaltou também as condições precárias e desumanas vividas pela maioria da população brasileira, enfatizando a desigualdade social presente em nosso país. Outro impacto desta está relacionado ao modo como a população tem acesso às informações científicas e como as compreendem, assim como a forma de enfrentar a doença (Facci, Silva, & Souza, 2020).

A população brasileira, nos últimos anos, passou por um processo de negação de conceitos e teorias consensualizadas pela Ciência. Tal evento, conhecido como negacionismo científico, se sobressaiu a partir da ascensão mundial do conservadorismo de ultradireita. Esse fenômeno foi evidenciado fortemente mediante ao consumo acrítico de desinformação presente na internet e redes sociais (Vilela & Selles, 2020).

A Educação e a Ciência andam lado a lado e, com isso, fica a cargo das instituições escolares formarem cidadãos a partir dessa conexão, verificando as necessidades produzidas pela sociedade, de acordo com o contexto sócio, histórico e cultural. Embora tenha ocorrido o fechamento das escolas, e isso tenha acarretado mudanças na forma de trabalho dos

professores, agentes formadores e atuantes desse espaço, o trabalho dos mesmos não parou, pois deram continuidade remotamente.

Nesse processo, os professores vivenciaram algumas dificuldades e uma delas se refere ao acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) que, até então, não eram tão usuais, além do enfrentamento de sentimentos como o medo e a insegurança com relação à sua situação profissional e financeira (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação [UNCME], 2020). Embora o uso de TIC's possam ser utilizadas no contexto escolar a fim de proporcionar aos alunos um horizonte de possibilidades de produção e construção de conhecimento, se a escola não tiver ou souber como usar esses recursos em benefício e em parceria com os discentes, muito pouco contribuirá para o processo de formação destes.

Por outro lado, outra dificuldade relatada referiu-se aos casos vivenciados por docentes de redes públicas de ensino, tais como, demissão de professores e funcionários temporários das escolas, redução ou ampliação de jornadas de trabalho desses profissionais, e a deterioração das condições de trabalho dos mesmos (CNDE, 2020).

No que se refere as duas últimas questões apresentadas acima – ampliação da jornada de trabalho e a deterioração das condições de trabalho - nota-se que a maioria dos profissionais que atua na Educação são do sexo feminino (Instituto Península, 2020; Gestrado, 2020). Essa questão de gênero interfere no cotidiano dessas profissionais e de muitas outras mulheres, que se sentem sobrecarregadas com a jornada tripla de trabalho em que são submetidas, pois se deparam com o emprego fora de casa, que é fonte renda, a realização de afazeres domésticos e o cuidado dos filhos e do marido.

Este contexto, estabelecido culturalmente em nossa sociedade, proporciona uma perspectiva mais ampla do dia a dia das professoras, que se deparam com a adaptação do cotidiano doméstico à nova forma de trabalhar, influenciando seus saberes e fazeres no seu

cotidiano escolar, de maneira nem sempre somente positiva. Tal fato pode ser explicado por, por exemplo, as professoras não conseguirem atender totalmente às necessidades laborais oriundas do ensino remoto.

No que se refere ao fazer docente nesta nova modalidade remota, segundo pesquisa do Instituto Península⁸, 88% dos professores pesquisados, responderam que nunca haviam ensinado à distância; 83% se sentiam despreparados para o ensino remoto; e 75% gostariam de receber apoio e treinamento nesse sentido. Enquanto que nos aspectos emocionais, 64% reportam níveis altos de ansiedade e 53% se sentem sobrecarregados.

Antes da pandemia, o adoecimento docente já era explanado em estudos. O afastamento no trabalho por questões de saúde, queixas emocionais, o esgotamento físico e mental desses profissionais é apontado em pesquisa (Teixeira, 2018). Estes aspectos servem de alerta para os profissionais da área de saúde (psicólogos, médicos, enfermeiros etc...), sendo necessária a criação de medidas que possam trazer condições de trabalho adequadas e qualidade de vida.

Sabe-se que os docentes necessitam obter formação adequada e acesso aos equipamentos utilizados para as aulas ofertadas remotamente (UNCME, 2020). Porém, de acordo com a pesquisa do Instituto Península⁹, a maioria desses profissionais declarou que não recebeu treinamento para atuar no ensino remoto, e apresentou alta demanda nesse sentido.

Corroborando com estes dados, em uma pesquisa realizada com os professores da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais de todos os Estados brasileiros, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020), notou-se também o nível de dificuldade que estes profissionais possuem ao lidarem com tecnologias

⁸ Realizada no mês de agosto de 2020, com o objetivo de captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no estágio controlado do coronavírus no país (Instituto Península, 2020a).

⁹ Realizada no mês de maio de 2020, com o objetivo de captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no estágio intermediário do coronavírus no país (Instituto Península, 2020b).

digitais. Os dados apontaram que, somente 28,9% dos respondentes, afirmam terem facilidade para o seu uso. A instituição pesquisadora concluiu que a não formação dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas, compromete mais ainda o desenvolvimento das atividades remotas (CNTE, 2020).

Sobre os equipamentos utilizados pelos docentes para as aulas ofertadas remotamente, de acordo com a pesquisa do Instituto Península¹⁰, 99% dos professores declararam utilizar celulares, enquanto 90% deles possuem notebook, 46% desktop e 25% tablets. Porém, eles compartilham desses recursos com os familiares, que também os utilizam para atividades remotas escolares e de trabalho, sendo sua quantidade insuficiente para atender a todo o grupo familiar.

Nessa perspectiva, apesar da cobrança na qualidade da aprendizagem em nosso país, nos deparamos com um contexto de desigualdades socioeconômicas e dificuldades de acesso às TIC's, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Assim, torna-se necessária a discussão desses apontamentos, visando a realização de um atendimento equitativo e a oferta de atividades não presenciais (UNCME, 2020).

No entanto, diante do contexto da educação básica no Brasil, nota-se que as instituições escolares e seus profissionais carecem de referenciais teórico-práticos, aparato técnico e tecnológico para que haja mudanças desse porte (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas [CRPA], 2020).

As TIC's vêm conquistando seu espaço na sociedade cada vez mais e tem influenciado o campo da Educação, destacando-se nesse período de pandemia. A tecnologia para Victor (2020) não é percebida como substituto do professor, mas como ferramenta útil que “[...] traz grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, moldando novas formas como ensinamos e aprendemos” (Victor, p. 79, 2020).

¹⁰ Realizada no mês de maio de 2020, com o objetivo de captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no estágio intermediário do coronavírus no país (Instituto Península, 2020b).

Entretanto, defendemos que o vínculo afetivo e a relação estabelecida entre alunos e professores, contribuirá sobremaneira com o processo de ensino-aprendizagem. Diante desse período de pandemia, as trocas afetivas e as relações entre as pessoas ficaram comprometidas com a medida de isolamento social e, mais precisamente no campo da Educação, com o fechamento das escolas. Afinal, esses espaços propiciavam interações sociais, trocas e compartilhamentos.

Nessa perspectiva, o contato entre pessoas jamais poderá ser substituído pela mediação tecnológica, pois é nessa interação que o indivíduo se reconhece e se insere no sistema social e na cultura (CRPA, 2020). Porém, a tecnologia aliada à Educação, pode e deve ser utilizada para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, assim como a interação social, o estabelecimento de vínculo e afetividade entre alunos e professores.

Percebe-se que, junto aos fatores já mencionados acima, a ausência de interações entre as pessoas vivenciada pelos professores também acarreta alterações em seus aspectos emocionais e em sua qualidade de vida. Na pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020b), os profissionais da Educação básica alegaram terem tido uma piora em certos aspectos da vida, como a prática de atividades de lazer e cultura (57% - piorou muito; 40% - piorou um pouco), condicionamento físico (35% - piorou muito; 30% - piorou um pouco) e qualidade do sono (30% - piorou muito; 36% - piorou um pouco) durante o período de Pandemia.

Na pesquisa¹¹ mais recente do Instituto Península, foi constatado que o nível de ansiedade sentida pelos professores caiu para 58% em comparação com o índice do mês de agosto (64%) e maio (67%). Porém, a pesquisa aponta que os docentes apresentam estar mais cansados (36% - em maio; 46% em agosto; e 53% em novembro) e sobrecarregados (35% - em maio; 53% em agosto; e 57% em novembro).

¹¹ Realizada no mês de novembro de 2020, com o objetivo de captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros na retomada parcial do coronavírus no país (Instituto Península, 2020c).

Para além, a pesquisa ainda apontou que os docentes se encontram vulneráveis e com medo do contágio, além de estarem preocupados com a saúde de si próprios e de suas famílias. Porém, em uma pesquisa recente¹², verificou-se que o foco, que anteriormente encontrava-se no próprio docente, se modificou, pois fora apresentado que a maior preocupação do professor está relacionada a saúde mental de seus alunos.

Em relação a estes dados apresentados, torna-se importante refletir sobre o discurso, por vezes presente no campo educacional, social e político, que culpabiliza os professores, criticando-os sistematicamente pelas problemáticas vivenciadas neste contexto (Souza, 2006). Defende-se que as condições precárias e estressantes de trabalho, bem como a falta de valorização profissional e salarial, dentre outros fatores, precisam ser considerados no momento de se problematizar sobre a qualidade da educação no nosso país.

Outro fator que os professores vivenciam e que consideram como uma dificuldade nesse período de pandemia referem-se às atividades encaminhadas para serem realizadas em casa pelas crianças e a não realização destas pelos pais. Dentre os fatores que favorecem para tal, incide o fato de que muitos pais ainda não compreendem a Educação Infantil como tão relevante quanto as outras etapas de ensino (Santos, 2020). Percebe-se que a visão assistencialista ainda prevalece na concepção de muitos adultos, conforme já mencionado, sendo que esta precisa ser objeto de reflexão, discussão e propostas que proporcionem uma compreensão mais ampliada da educação na primeira infância e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, verifica-se uma falta de preparo dos pais na realização das atividades com seus filhos, a partir das orientações dos professores, sendo que estes também encontram entraves em manter um canal aberto com os pais para trocas e compartilhamentos de

¹² Realizada no mês de agosto de 2020, com o objetivo de captar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros no estágio controlado do coronavírus no país (Instituto Península, 2020a).

experiências e saberes, o que em muito favoreceria a atuação da escola e da família junto à criança.

Mas deve ser considerado que os pais e/ou responsável pela criança apresentam outras demandas cotidianas, tais como o trabalho, também realizado de maneira remota quando se manteve, já que na realidade de uma parcela significativa da sociedade, o trabalho e a fonte de renda da família foram perdidos durante a pandemia, e as atividades domésticas, que acrescentam uma carga horária significativa na rotina diária daquele grupo familiar. Tais demandas acarretariam em um tempo escasso dos pais e/ou responsáveis para dedicar-se também às tarefas escolares das crianças.

Diferentemente do cotidiano escolar, no qual as vivências infantis eram mediadas pelo professor presencialmente, no contexto atual da Educação Infantil, a participação ativa das famílias é solicitada, visto que as crianças necessitam de elementos mediadores no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Castro, Vasconcelos, & Alves, 2020). Assim, se antes o estabelecimento de vínculo entre pais e professores era algo requisitado, agora deve ser ainda mais valorizado, pois os docentes precisaram ter este contato, através de ferramentas tecnológicas, tanto para orientar os pais em relação às atividades a serem realizadas, quanto para ter informações por meio destes sobre seus alunos.

Esta perspectiva é corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 5, recomenda que: “[...] quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (2020, p. 9).

A partir do exposto, entende-se que tanto os professores quanto as escolas visaram desenvolver as atividades com seus alunos, mesmo de modo remoto. Assim, atividades e brincadeiras que antes aconteciam de modo presencial, precisaram ser repensadas e

readaptadas, sendo de responsabilidade dos professores o encaminhamento dessas tarefas aos responsáveis pelo aluno para que os mesmos as realizassem junto à criança.

Atualmente, após quase um ano do início da pandemia, observa-se que os docentes lidam com a insegurança advinda da possibilidade de retorno às aulas presenciais, que está sendo discutida nos governos estaduais e municipais de todo o país (Santana, 2020). Porém, este encontra-se sem previsão em alguns Estados em função da indefinição quanto aos critérios a serem utilizados para tal autorização, para que não haja ainda mais prejuízos à saúde da população do país.

Em Minas Gerais, conforme a Resolução SEE nº 4.469 (Secretária de Estado de Educação, 2020), foi estabelecido o Calendário Escolar do ano de 2021 da Rede Pública Estadual de Educação Básica, sendo permitido que, durante o ano letivo 2021, continue o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, em caráter excepcional, ou seja adotado o modelo de ensino híbrido¹³.

Sabe-se que, independentemente do modelo a ser adotado no retorno às aulas para os estudantes e o trabalho aos professores, haverá ainda impactos na prática e no cotidiano destes últimos e conseqüentemente nos processos de ensino-aprendizagem dos primeiros. Portanto, caberá a diferentes áreas interligadas à Educação, dentre as quais a Psicologia Escolar e Educacional, empreender esforços no sentido de contribuir com reflexões e proposições que propiciem transformações nos fatores intervenientes neste contexto.

4.2. - Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional aos Professores Neste Contexto

¹³ Essa metodologia consiste na elaboração de práticas pedagógicas híbridas, sendo mantidas as práticas de ensino e aprendizagem realizadas em aulas expositivas presenciais; e ao mesmo tempo, sendo incorporadas práticas voltadas ao uso de variados recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC – tablets, computadores, celulares, etc.). Tal fusão pode ocorrer de modo presencial ou não (Amaral & Soares, 2013).

A partir do exposto, verifica-se, no que se refere a atuação do psicólogo escolar e educacional frente às condições advindas da pandemia e às restrições impostas pelo distanciamento social, que serão necessárias adaptações a uma nova realidade de trabalho. Assim, este profissional atuará promovendo espaços de diálogo com os professores e demais profissionais da escola, discutindo a prática docente de comunicação com os alunos, auxiliando na reflexão das práticas pedagógicas, viabilizando a aproximação entre docentes e família (CFP, 2020a). Além disso, contribuirá na formação dos educadores e constituirá espaços para o compartilhar das angústias e vivências profissionais dos mesmos (Viana, 2016).

Para tal, o profissional deverá considerar, em sua área de atuação, os contextos sociais, escolares, educacionais e o projeto político-pedagógico das unidades educacionais atendidas, conjuntamente com outras áreas, como da saúde, da assistência social, dos direitos humanos e da justiça. Dessa forma, participará da elaboração dos projetos pedagógicos, planos e estratégias, e de políticas públicas, contribuindo com a promoção do processo de aprendizagem (CFP, 2020b).

Diante do atual momento de crise, com as adaptações curriculares, estruturais e didáticas nas instituições educacionais, a participação da Psicologia Escolar e Educacional nesse contexto tem como intuito mediar e discutir junto à comunidade escolar, as possibilidades frente às novas demandas, visando refletir com esses profissionais sobre sua prática e atuação cotidiana. Cabe ao psicólogo atentar-se ao cenário em que está inserido, tendo em vista a não existência de um modelo genérico de atuação, mediante a uma prática que não valide a desigualdade e que seja vinculada com a concepção de educação para todos (CRPA, 2020).

Nesta perspectiva, o profissional da Psicologia se depara com a falta de estudos sobre esse novo contexto inesperado, repleto de incertezas e desafios. Embora este não tenha

respostas prontas para todas as questões que permeiam esse cenário, o trabalho deve ocorrer em equipe, junto à comunidade escolar, sendo pensadas e discutidas estratégias para um fazer possível, diante da realidade de cada instituição educacional.

Portanto, o psicólogo escolar é convidado a lançar um olhar sensível sobre as limitações e as possibilidades das atividades educacionais remotas, ofertadas às crianças, tendo em vista a singularidade de cada uma delas, considerando o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, e as condições de acesso às TIC's das mesmas.

Entretanto, não é recente que a atuação do psicólogo ocorra de forma sincronizada e articulada com as necessidades que emergem nas instituições escolar e suas comunidades. Dessa forma, esse profissional encontra-se responsável por atender demandas do espaço, sendo estas, ainda muito pautadas numa perspectiva curativa. Para além disso, a elaboração de projetos e trabalhos multidisciplinares se fazem presentes, colaborando com o processo ensino-aprendizagem e formação continuada de professores, de acordo com as diversidades e singulares dos indivíduos envolvidos (Barreto, Calafange, & Lima, 2009).

Assim, cabe ao profissional da Psicologia atuar também junto aos alunos no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos mesmos e contribuir com o planejamento de ações pedagógicas da instituição. Com relação aos pais/cuidadores, o psicólogo pode fazer um trabalho de orientação e, se necessário, encaminhar a criança para o atendimento clínico (Barreto, et al., 2009).

Antes de iniciar este período de pandemia, o psicólogo escolar, por vezes, transitava pela instituição educacional em que atuava e, assim, tinha contato presencial com os pais, alunos, professores, equipe técnica e direção. Entretanto, em tempos atuais, com o predomínio do distanciamento social, seguindo as medidas adequadas de biossegurança, as ferramentas tecnológicas servem de ponte para que essa relação (psicólogo e comunidade escolar) ocorra.

Assim, esse profissional se deparou com a necessidade de manter o vínculo com a comunidade escolar e de pensar em novas formas de atuação, readaptando-as para as possibilidades de trabalho remoto. Porém, essas novas estratégias estabelecidas pelo psicólogo escolar, encontram-se pouco exploradas, sendo ainda necessário realizar novos estudos e debates sobre como este profissional poderá contribuir com o contexto escolar e cumprir seu compromisso social, e ético, de modo a atender todas as demandas, buscando favorecer os processos de inclusão, democratização e humanização dentro e fora das instituições educativas.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs investigar quais foram as transformações vivenciadas pelos professores da Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19, bem como as contribuições que a Psicologia Escolar e Educacional poderia lhes oferecer frente a este cenário. Assim, o isolamento social e o cumprimento de exigências de segurança sanitária (uso de álcool em gel e máscara, distanciamento entre as pessoas), estiveram presentes na rotina desses profissionais, bem como sentimentos de ansiedade e sobrecarga de trabalho, interferindo, sobremaneira, na forma como lidaram com as questões relacionadas ao trabalho, bem como aquelas referentes aos aspectos pessoais e familiares.

As pesquisas do Instituto Península acerca dos sentimentos e percepções dos educadores brasileiros no estágio intermediário, final e em retomada parcial do coronavírus no Brasil, e o relatório técnico sobre o trabalho docente neste período pandêmico, realizado pela CNTE (2020), deram dados primordiais para discutirmos as interferências da pandemia no trabalho dessas profissionais, bem como a utilização de instrumentos tecnológicos, se houve treinamento prévio às atividades dadas neste modelo, quais mudanças no aspecto físico e

emocional as docentes perceberam. Entretanto, tais pesquisas utilizaram como base professores da Educação Básica, não se restringindo a, somente, docentes da Educação Infantil.

Diante desse momento de crise, houve o fechamento provisório de instituições educacionais e a readaptação dos professores frente a nova proposta de ensino remoto. A rotina desses profissionais foi alterada, pois o trabalho antes realizado na escola, as atividades realizadas no espaço físico, a interação presencial com as crianças, ocorrem de modo remoto, em casa, mediante aparelhos tecnológicos, que até aquele momento eram objetos quase que desconhecidos ou de difícil acesso para grande parte dos professores e também para as crianças e seus familiares/responsáveis.

Em relação aos pais e/ou responsáveis, verifica-se que nem todos percebem a importância da Educação Infantil no processo de aprendizagem da criança. Ademais, parecem não reconhecer o brincar como um recurso essencial para o desenvolvimento integral da criança e não como mero passatempo para crianças enquanto seus pais estão trabalhando.

A partir dessas demandas, discussões poderiam surgir entre o psicólogo escolar e a comunidade escolar, bem como os professores, os pais e/ou responsáveis e outros funcionários da instituição, a fim de construir coletivamente com estratégias e soluções que favoreçam as situações de aprendizagem e ensino.

Entretanto, diante deste cenário, verificou-se que estudos comprometidos em identificar as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional neste contexto, frente a atuação de professores da Educação Infantil, não foram encontrados, somente alguns referentes à Psicologia Escolar e Pandemia. Mas, a experiência prática proporcionada pelo projeto de extensão, comentado anteriormente no texto, proporcionou um olhar para as professoras de uma das Instituições de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG, frente aos desafios e dilemas de atuação diante da Pandemia da Covid-19, e também, permitiu-nos

refletir sobre uma das estratégias possíveis de serem adotadas pela Psicologia Escolar e Educacional, pois tratou-se da criação de um espaço de reflexão sobre temáticas relacionadas ao conhecimento psicológico que contribuem para o desenvolvimento de saberes e práticas profissionais da Educação Infantil em contexto de pandemia.

Mas, como observado, estudos focados na pandemia do coronavírus (Covid-19) e a sua interferência no cotidiano dos professores, estão surgindo aos poucos devido a recenticidade desse novo contexto. Desta forma, faz-se necessário que novos estudos sejam realizados com a finalidade de explanar a evolução deste modelo de trabalho, como também, a adequação as novas práticas e inovações dos professores e dos psicólogos escolares neste contexto pandêmico.

Nesse sentido, para estudos futuros, indica-se a importância e a necessidade da vivência da prática de atuação dos psicólogos na Educação Infantil, sugerindo ainda, a realização de trabalhos que possam se aprofundar nos impactos e estratégias que estes profissionais encontraram nesse período de pandemia. Assim, entende-se que é preciso ampliar as discussões sobre a atuação do psicólogo escolar, contribuindo para reflexão, de maneira crítica, desse fazer dentro dessa nova modalidade remota, ainda tão pouco explorado no meio acadêmico.

Outrossim, o presente trabalho incita a relevância de que sejam elaborados novos estudos voltados aos professores da Educação Infantil nesse momento de crise, a partir dos impactos no cotidiano profissional dos mesmos, apresentando discussões de como a Psicologia Escolar e Educacional poderia contribuir diante dessa perspectiva.

Acredita-se que as reflexões e leituras realizadas para redigir este texto, suscitaram pensamentos relativos à forma de atuação do psicólogo escolar e do professor da Educação Infantil, haja vista as estratégias e possibilidades frente ao contexto de pandemia. Ademais, que os conhecimentos adquiridos na práxis não fiquem restritos e sejam compartilhados para

que mais profissionais da Educação e da Psicologia, estejam cientes dos desafios que podem surgir e das transformações sociais que podem se concretizar no contexto e na comunidade escolar, tendo em vista uma educação mais democrática que atenda às necessidades das crianças.

VI – REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. (2010). *Millenium*, 39(15). Recuperado em 11 de novembro de 2020, de <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232>
- Amaral, R., & Soares, M. Ensino Híbrido. Sistema Anglo. (2013). In Amaral, R.; Antonini, G.; Araujo, T. D. de.; Aviles, F.; Braga, H.; Calbucci, E.; Carrilho, R.; Dorigo, G.; Luzio, R.; Machado, R.; Miranda, M.; Oliveira, P. G de.; Paganim, S.; Silva, A.; Soares, M. (Orgs). Guia de Metodologias Ativas: Propostas para o Novo Ensino Médio (pp. 11-14). Recuperado em 10 de dezembro de 2020, de https://www.institutoclaro.org.br/educacao/wp-content/uploads/sites/2/2013/11/Ebook_MetodologiasAtivas_1505.pdf#page=11
- Antunes, M.; Aparecida, M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. Recuperado em 1 de outubro de 2020, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Azambuja, P. L., Conte, E., & Habowski, A. C. (2017). O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco ISSN (2176-0136)*, 22(2). Recuperado em 25 de novembro de 2020, de <https://doi.org/10.18817/pef.v22i2.1503>
- Barbosa-Araujo, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. INEP; Ministério da Educação. (2010). In Barbosa-Araujo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção*. (pp. 17-35). Em Aberto, Brasília, 23(83). Recuperado em 1 de outubro de 2020, de <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 104-123. Recuperado em 1 de outubro de 2020, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402. Recuperado em 20 de setembro de 2020, de <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Barreto, M. da A., Calafange, P. Â. F. R. D. & Lima, Z. P. de. (2009). Estudo com psicólogos escolares: Ações e desafios. *Revista Psicologia Argumento*, 27(58), 261-269. Recuperado em 18 de dezembro de 2020, de [file:///D:/Download/20313-35113-1-SM%20\(2\).pdf](file:///D:/Download/20313-35113-1-SM%20(2).pdf)
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recuperado em 11 de agosto de 2020, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bezerra, A., Guedes, J., & Dantas, V. (2016). Papel do professor: de Erasmo de Rotterdam a Vygotsky - Teacher's role: of Rotterdam Erasmo the Vygotsky. *Revista Internacional De Formação De Professores*, 2(3), 107-131. Recuperado em 21 de agosto de 2020, de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/491/722>
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Cedeca Ceará; Grupo de pesquisa direito à educação, políticas educacionais e escola; Rede Escola Pública e Universidade. (2020). Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das

- redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19 [Nota Técnica]. São Paulo / Fortaleza: CNDE / CEDECA-CE / DiEPEE-UFABC / REPU, 2020. Recuperado em 8 de outubro de 2020, de https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_NTDados_2020_05_Diagramado_vf.pdf
- Castro, L. dos S., Santos, R. da S., & Cruz, A. H. da S. (2013). Educação e teorias da aprendizagem: um foco na teoria de Vygotsky. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 11(1), 551-559. Recuperado em 19 de novembro de 2020, de <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrv.2013.111.551559>
- Castro, M., Vasconcelos, J. G., & Alves, M. M. (2020). Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - Rev. Pemo*, 2(1). Recuperado em 20 de dezembro de 2020, de <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3716>
- Conceição, E. F. V., Siqueira, L. B., & Zucolotto, M. P. R. (2019). Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. *Res., Soc. Dev.*; 8(7), 1-14. Recuperado em 21 de agosto de 2020, de <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Relatório Técnico: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. (2020). *Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG)*. p. 1-24. Recuperado em 20 de agosto de 2020, de http://abet-trabalho.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2020a). Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da Covid-19 – Recomendações. 1-62. Recuperado em 18 de agosto de 2020, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2020b). Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. 1-46. Recuperado em 18 de agosto de 2020, de https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/MANUAL_FINAL_Orientac%CC%A7o%CC%83es-para-regulac%CC%A7a%CC%83o-da-Lei_WEB_14_setembro.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2013). Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. 1-70. Recuperado em 09 de dezembro de 2020, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Conselho Regional de Psicologia de Alagoas (CRPA). (2020). Cartilha com orientações para atuação de psicólogas(os) na educação em tempos de crise sanitária pandemia da covid-19. 1-52. Recuperado em 20 de agosto de 2020, de https://www.crp15.org.br/wpcontent/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICOLOGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf

- Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS). (2019). Psicologia na educação: saberes e fazeres. 1-217. Recuperado em 10 de setembro de 2020, de https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/educacao_final.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 05 de outubro de 1988. Recuperado em 11 de novembro de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto nº. 79.822 de 17 de julho de 1977. Regulamenta a Lei 5.766/71. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 12 de novembro de 2020, de <https://transparencia.cfp.org.br/legislacao/decreto-n-o-79-822-de-17-de-junho-de-1977/>
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Recuperado em 17 de agosto, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Facci, M. G. D., Silva, S. M. C. da, & Souza, M. P. R. de. (2020). A Psicologia Escolar e Educacional em tempos de pandemia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e2020editorial. Recuperado em 12 de dezembro de 2020, de <https://doi.org/10.1590/2175-35392020editorial>
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. Recuperado em 08 de dezembro de 2020, de <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Fuly, V. M. da S., & Veiga, G. S. P. (2012). Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. *Interfaces da Educação*. ISSN2177-7691, 2(6), 86-94. Recuperado em 08 de dezembro de 2020, de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas. Recuperado em 21 de novembro de 2020, de http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_d_e_pesquisa.pdf
- Instituto Península. (2020a). Relatório de Pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Estágio Controlado. Recuperado em 10 de setembro de 2020, de https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos_-fase-3.pdf
- Instituto Península. (2020b). Relatório de Pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Estágio Intermediário. Recuperado em 10 de setembro de 2020, de https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf
- Instituto Península. (2020c). Relatório de Pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Retomada Parcial. Recuperado em 14 de dezembro de 2020, de https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Sentimentos_Fase4.pdf

- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 11 de agosto de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
- Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Recuperado em 14 de agosto, de https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/Lei-4119_1962.pdf
- Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Recuperado em 14 de novembro, de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14040-2020-08-18.pdf>
- Lessa, P., & Facci, M. (2018). Psicologia escolar na atualidade. *Revista Terra & Cultura: Cadernos De Ensino E Pesquisa*, 30(58), 117-129. Recuperado em 14 de dezembro de 2020, de <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatest/article/view/169>
- Lima, A. de (2005). Breve histórico da psicologia escolar no brasil. *Psicologia Argumento*. *Psicologia Argumento*, 23(42), 17-23. Recuperado em 1 de setembro de 2020, de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19637>
- Lima, M. R. L. (2020). A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de Covid 19. Trabalho de Conclusão de Curso requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. 1-90. Recuperado em 01 de setembro de 2020, de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17889>
- Ministério da Educação. (2020). Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus. Recuperado em 1 de setembro de 2020, de <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>
- Ministério da Educação e do Desporto. (1993). Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. Recuperado em 9 de novembro de 2020, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Recuperado em 9 de novembro de 2020, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf
- Niles, R. P., & Socha, K. (2015). A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Ágora: Revista De divulgação científica*, 19(1), 80-94. Recuperado em 11 de novembro de 2020, de <https://doi.org/10.24302/agora.v19i1.350>

- Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Recuperado em 10 de agosto de 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pelinson, K. C. A. Dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem: significações constituídas pelo professor de educação infantil. (2017). 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Recuperado em 25 de novembro de 2020, de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20414>
- Pizani, I. C. M., & de Oliveira, R. E. C. (2017). O diálogo no processo de ensino e aprendizagem de acordo com Paulo Freire e Lev Vygotsky. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(16), 1-18. Recuperado em 9 de novembro de 2020, de <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-5066>
- Saito, H. T. I., & Oliveira, M. R. F. de. (2018). Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens Da Educação*, 8(1), e39310, 1-15. Recuperado em 25 de novembro de 2020, de <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>
- Santana, L. (2020, agosto 6). Professores na pandemia: “De repente, nossas vidas mudaram da água para o vinho”. *Revista Nova Escola: Retratos da Quarentena*. Recuperado em 25 de agosto de 2020, de <https://novaescola.org.br/conteudo/19604/professores-na-pandemia-de-repente-nossas-vidas-mudaram-da-agua-para-o-vinho>
- Santos, M. P. dos. (2020). Os desafios da Educação Infantil no contexto da pandemia covid - 19. 2 (1), 1-16. Recuperado em 9 de dezembro de 2020, de <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11940>
- Secretária de Estado de Educação. Resolução SEE Nº 4.469 de 21 de dezembro de 2020. Recuperado em 21 de dezembro de 2020, de <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.469%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020.pdf>
- Silva, C. E. (2004). Formação continuada de educadoras infantis: uma proposta de intervenção. 193f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. Em T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (1ª ed., Cap. 2, pp. 31-42). Porto Alegre: UFRGS. Recuperado em 21 de novembro de 2020, de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

- Souza, D. T. R. de. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492. Recuperado em 18 de dezembro de 2020, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>
- Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23(83).
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-27.
- Teixeira, L. (2018, agosto 16). 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. *Revista Nova Escola: Saúde*. Recuperado em 20 de dezembro de 2020, de <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>
- União Nacional dos Conselhos Municipais de educação. (2020). Educação em tempos de pandemia direitos, normatização e controle social: Um guia para Conselheiros Municipais de Educação. 1-51. Recuperado em 8 de outubro de 2020, de <https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file>
- Viana, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2016). In Viana, M. N., & Francichini, R. (Orgs). *Psicologia Escolar: Que Fazer é Esse?* (pp. 54-73) Brasília: CFP. Recuperado em 23 de agosto de 2020, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf
- Victor, L. S. (2020). Tecnologia na Educação: O educar na era digital. *Revista Praxis Pedagógica*, 3(4), 78-90. Recuperado em 14 de dezembro de 2020, de <https://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4609>
- Vilela, M. L., & Selles, S. E. (2020). É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 27(3), 1722-1747. Recuperado em 14 de dezembro de 2020, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/74999/45005>
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zendron, A. B. F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E. H. T., & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e Educação Infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Revista Departamento de Ciências.: BarBároi*. 39, 108-128. Recuperado em 17 de novembro de 2020, de <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/3007/3056>