



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Laura Rafaella Ramos Silva

***“Escola é onde a vida acontece”*: a Psicologia Escolar e o desenvolvimento profissional docente em tempos da pandemia de Covid-19**

UBERLÂNDIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laura Rafaella Ramos Silva

***“Escola é onde a vida acontece”*: a Psicologia Escolar e o desenvolvimento profissional docente em tempos da pandemia de Covid-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da
UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2023	<p>Silva, Laura Rafaella Ramos, 1997- Escola é onde a vida acontece [recurso eletrônico] : a Psicologia Escolar e o desenvolvimento profissional docente em tempos da pandemia de Covid-19 / Laura Rafaella Ramos Silva. - 2023.</p> <p>Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.354 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1 . Psicologia. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pósgraduação em Psicologia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 159.9</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laura Rafaella Ramos Silva

“Escola é onde a vida acontece”: a Psicologia Escolar e o desenvolvimento profissional docente em tempos da pandemia de Covid-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: Processos Psicossociais em Saúde e Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 07 de agosto de 2023

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva (Examinadora)
Universidade Federal de Catalão – Catalão, GO

Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (Examinadora Suplente)
PUC Campinas – Campinas, SP

UBERLÂNDIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 441, PPGPSI				
Data:	Sete de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	12122PSI016				
Nome do Discente:	Laura Rafaella Ramos Silva				
Título do Trabalho:	"Escola é onde a vida acontece": a Psicologia Escolar e o desenvolvimento profissional docente em tempos da pandemia de Covid-19				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Contribuições da arte para a formação pessoal e profissional do sujeito				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Janaína Cassiano Silva - UFCat; Viviane Prado Buiatti- IP/UFU; Silvia Maria Cintra da Silva, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.^a Dr.^a Janaína Cassiano Silva participou da cidade de Catalão - GO, a Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti, a Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva e a discente Laura Rafaella Ramos Silva participaram desde a cidade de Uberlândia - MG, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva, apresentou a comissão examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/08/2023, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Prado Buiatti, Membro de Comissão**, em 07/08/2023, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Usuário Externo**, em 07/08/2023, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4646267** e o código CRC **C7D334C6**.

*A minha família, por todo amor e dedicação
para que eu pudesse percorrer diversos
caminhos. Por me ajudarem a olhar e
contemplar a vida em sua imensidão.*

*A todas as professoras e professores que
continuam acreditando e nos ensinando que a
educação é onde há a esperança de
transformação.*

Agradecimentos

Pra que você chegasse até aqui
Muita água já rolou
Muita gente teve que ser correnteza
Pra que você chegasse até aqui
O amor foi correnteza
E muita correnteza foi amor
Pra que você chegasse até aqui
Muita água já rolou
Apesar das barreiras
Muita gente teve que ser correnteza
Pra que você chegasse até aqui
Seus ancestrais foram correnteza
E se em algum momento você não tiver forças
Pra ser correnteza
Lembre-se que um dia será um ancestral
E que a água sempre encontra um caminho

Thiago Elñino (2021)

Colocar em palavras uma singela demonstração de gratidão não é um momento simples. Agradecer é reconhecer e resgatar em nós todas as pessoas e momentos que foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Reconheço que esta pesquisa foi construída por muitas mãos, muitos olhares distintos e muitas mãos dadas. Este trabalho não existiria se não houvesse coletividade.

Os diversos momentos que vivenciamos me marcaram e continuam me transformando enquanto mulher, pesquisadora e psicóloga. Seria impossível nomear todas as pessoas que estiveram caminhando comigo neste processo. Assim, agradeço profundamente a quem cruzou o meu caminho e que, de algum modo, me afetou e transformou.

Dito isso, inicio demonstrando minha gratidão à minha mãe, Maria, e a meu pai, Natal, meus amores, por terem um coração imenso, sempre me incentivando a seguir em busca pelos meus sonhos e por me apoiarem profundamente em meus estudos. Agradeço por serem minha rede de apoio e por me mostrarem que eu não estou só. Minha eterna gratidão pelo amor incondicional, dedicação, sensibilidade e cuidado constante. Desejo que um dia eu consiga retribuir com muito amor tudo o que seguem construindo por mim.

A minha mais amada irmã, Lorena, que é meu refúgio. Crescemos e aprendemos juntas, compartilhando desde pequenas o que a vida poderia nos proporcionar. Com você, aprendi a contemplar a vida em sua imensidão, aprendi a ser mais corajosa, aprendi a potência da cumplicidade e do companheirismo, aprendi o que é o verdadeiro amor. Eu te admiro todos

os dias e estarei com você e por você, não importa as situações que a vida nos apresente. Seguiremos, assim, uma ao lado da outra.

À minha amada avó, Joana, e ao meu amado avô, Umbelino, pela infância que vivenciei junto a vocês e pelos momentos que ainda continuo vivenciando. Obrigada, vovó Joaninha pelo cuidado, pelo amor e por me fazer acreditar que eu posso ir além. Eu também agradeço por estar na igreja orando pela minha vida todos os dias. E obrigada, vovô, também pelo amor e por nos arrancar sinceras risadas durante os finais de semana. Vocês são a minha base para sempre. Eu amo vocês!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva, que caminhou ao meu lado por esses dois anos, mostrando-me que a vida acadêmica é um espaço para aprendizados, partilhas, acolhimento e amizade. Nosso encontro foi um presente de vida. Silvia, eu agradeço por me mostrar tão pacientemente quão gostoso pode ser a vida de uma pesquisadora. Agradeço por todos os momentos em que pude partilhar a vida com você para além da pesquisa. Você é inspiração, coragem e delicadeza. Uma mulher e professora inesquecível.

À minha parceira e auxiliar de pesquisa, Camila Murata, que esteve presente comigo e com as professoras em todos os encontros. Agradeço por me ajudar a organizar as atividades e por tecer reflexões tão pertinentes para o grupo. Camila, você se tornou uma querida amiga e agradeço a parceria que construímos durante esse processo. Sorte a nossa ter você na nossa história.

Ao amado grupo de orientandas e orientandos da Silvia. Em especial, às minhas amigas e amigo, Anna Paula, Bruno, Daniela, Gabriela e Wanessa, por vivenciarem comigo as dores e as delícias do mestrado. Com vocês, aprendi a potência de caminharmos e refletirmos juntas e junto em momentos únicos de partilhas. Minha gratidão pelas trocas tão ricas.

Às minhas amigas e amigos que se fizeram presente em todos estes anos. Em especial, às minhas amadas amigas de infância, graduação e pós-graduação: Amanda, Andrezza, Efigenia, Isabela, Lara, Larissa, Laura, Maria Vitória e Pedro que, mesmo à distância, estiveram acompanhando o meu caminhar. Agradeço por acreditarem em mim como profissional e pesquisadora, sempre me incentivando, me ouvindo e me acolhendo. Minhas meninas e mulheres tão inspiradoras, vocês transformam minha relação com a vida. Artur, obrigada pelas ricas partilhas, pelo carinho e por fazer a revisão gramatical deste trabalho.

A todas as professoras e professores do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Catalão, por partilharem e me ensinarem tanto. Em especial, às minhas eternas e queridas orientadoras do último ano de graduação, Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva, Prof.^a Ma. Isadora

Oliveira Rocha e Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva, obrigada pelos encontros e pelos ensinamentos. Vocês despertaram em mim o interesse pela pesquisa e são inspirações de profissionais para mim.

Ao querido grupo de estudos sobre Psicologia, Educação e Teoria Histórico-Cultural, que em diversos momentos me transbordou com afeto e conhecimento.

A todas as pessoas com as quais tive a felicidade de compartilhar experiências e pensamentos sobre a Psicologia Escolar e Educacional em cursos e eventos.

A todas as professoras que cruzaram minha trajetória desde a Educação Infantil. Vocês me ensinaram como a educação pode transformar vidas.

À banca de qualificação, Prof. Dra. Camila Turati Pessoa e Prof. Dra. Janaina Cassiano Silva, pelas contribuições tão assertivas. Agradeço por vocês terem ampliado meu olhar para as questões da pesquisa, pela indicação de autoras, pela disponibilidade e pela gentileza. Obrigada Prof. Dra. Viviane Buiati pela gentileza de compor a banca no momento de defesa da dissertação.

À Prefeitura Municipal, à Secretaria Municipal de Educação e à psicóloga escolar da cidade onde a pesquisa foi realizada, obrigada por possibilitarem a construção dessa parceria.

A cada professora que esteve disponível para participar dessa pesquisa. Nas quartas-feiras em que nos encontrávamos, fui mobilizada, afetada e sensibilizada. Com vocês, aprendi muito. O nosso curso finalizou, mas ainda carrego dentro de mim nossas deliciosas conversas. Sem vocês nada teria sido possível.

A cada educadora que não participou do curso formalmente, mas que esteve comigo, em algum momento, dentro da escola onde o curso foi realizado. Obrigada pelos abraços, pelos sorrisos, pelas conversas e pela disponibilidade. Vocês me mostraram a riqueza que é estar dentro da escola.

As ministrantes convidadas e convidado, por conduzirem e colaborarem nos encontros do curso de extensão. Agradeço as reflexões e as cantorias nos encontros.

À Instituição onde o curso foi realizado. Agradeço o espaço e a disponibilidade para me auxiliar em todo o processo da pesquisa.

À turma 83 do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, na qual vivenciei o estágio em docência. Estou levando comigo um pouquinho de cada uma e de cada um de vocês. As minhas palavras não serão suficientes para agradecer os olhares atentos e as riquíssimas discussões que tivemos às terças-feiras à tarde.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, em especial a Adriana, que sempre esteve disponível para me auxiliar nas questões técnicas do mestrado.

Gratidão a todos os meus mais lindos e amados animaizinhos que são tão importantes na minha vida e que foram companhia quando eu estava dentro do quarto trabalhando com a pesquisa me arrancando boas risadas todos os dias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pelo financiamento como bolsista. A oportunidade de me dedicar exclusivamente à pesquisa foi essencial para o desenvolvimento do trabalho e para o meu desenvolvimento profissional. Desejo que outras pessoas tenham acesso a bolsas de pós-graduação para que continuem elaborando seus trabalhos.

Minha gratidão a todas e todos que fizeram parte da minha trajetória e de algum modo deste trabalho. Foram tantas pessoas e tantas vivências! Essas poucas palavras não conseguirão nomear a importância e o quanto sou grata por cada pessoa que atravessou o meu caminho. Eu sou uma, mas não sou só.

Gratidão!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (2009)

Resumo

Formar-se é um processo que acontece cotidianamente em variados espaços sociais em que estamos inseridas, nos desenvolvendo profissionalmente e pessoalmente durante todo o exercício profissional. Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, buscamos desenvolver um projeto de formação continuada com professoras da Educação Básica de um município do interior do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, fundamentado a partir da Psicologia Escolar e Educacional Crítica para suscitar reflexões e partilhas referentes à atuação docente e o desenvolvimento profissional em um constante processo relacionado a fatores institucionais, relacionais, sociais, políticos e subjetivos. Nesse sentido, tivemos como objetivo geral desenvolver e analisar esta proposta de formação continuada de professoras vinculadas a uma prefeitura municipal de Minas Gerais, buscando contribuições para o desenvolvimento profissional destas. Como objetivo específico procuramos compreender quais são as possibilidades do trabalho da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica para a formação continuada docente no período da Covid-19. Propusemos dez encontros, com três horas de duração cada, em uma instituição municipal, com a participação voluntária de dez professoras da rede pública. Os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2022 entre os meses de abril e agosto, sendo pensados para abranger discussões teóricas e atividades práticas que envolviam a partilha coletiva de vivências das professoras. As temáticas abordadas no curso de extensão foram escolhidas por nós e pelas professoras a partir de questões relativas à educação e ao cotidiano escolar, e que poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional docente, tais como: o que é Psicologia Escolar; vivências de luto na escola; infância e queixas escolares; relação entre estudantes, família e escola; como nos tornamos professoras, inclusão de crianças refugiadas e encontros entre arte e educação. Analisamos a proposta mediante os registros realizados em cada encontro no Diário de Bordo da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa; no Caderno de Memórias coletivo do grupo de professoras; bem como a transcrições das gravações de áudio dos encontros. Por meio da análise de conteúdo, elencamos três eixos analíticos: 1) “Escola é onde a vida acontece”: os diferentes desafios da Psicologia Escolar e Educacional, 2) “Oi! Tem professora sofrendo!”: afinal, quem está adoecido é o sistema ou as professoras?” e 3) “No olhar de uma professora cabe o mundo”: as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras em um contexto de desafios cotidianos na educação”. Deste modo, construímos diálogos possíveis entre a formação continuada docente, os diferentes desafios vivenciados na educação e a Psicologia Escolar e Educacional, buscando criar e recriar práticas transformadoras na Educação. As discussões teóricas e as vivências mediadas por recursos estéticos se mostraram potentes para que fosse possível repensar práticas e compreender a historicidade das relações escolares, como também contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras diante da apropriação do espaço institucional para uma formação construída coletivamente. Ressaltamos a importância da Lei 13.935/19 para a inserção de psicólogas escolares e assistentes sociais na rede pública de educação básica e também a urgência de processos de formação continuada para estas profissionais, a fim de que seja possível (re)construir uma Educação e uma sociedade despatologizante e desmedicalizante.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional. Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Pandemia de Covid-19.

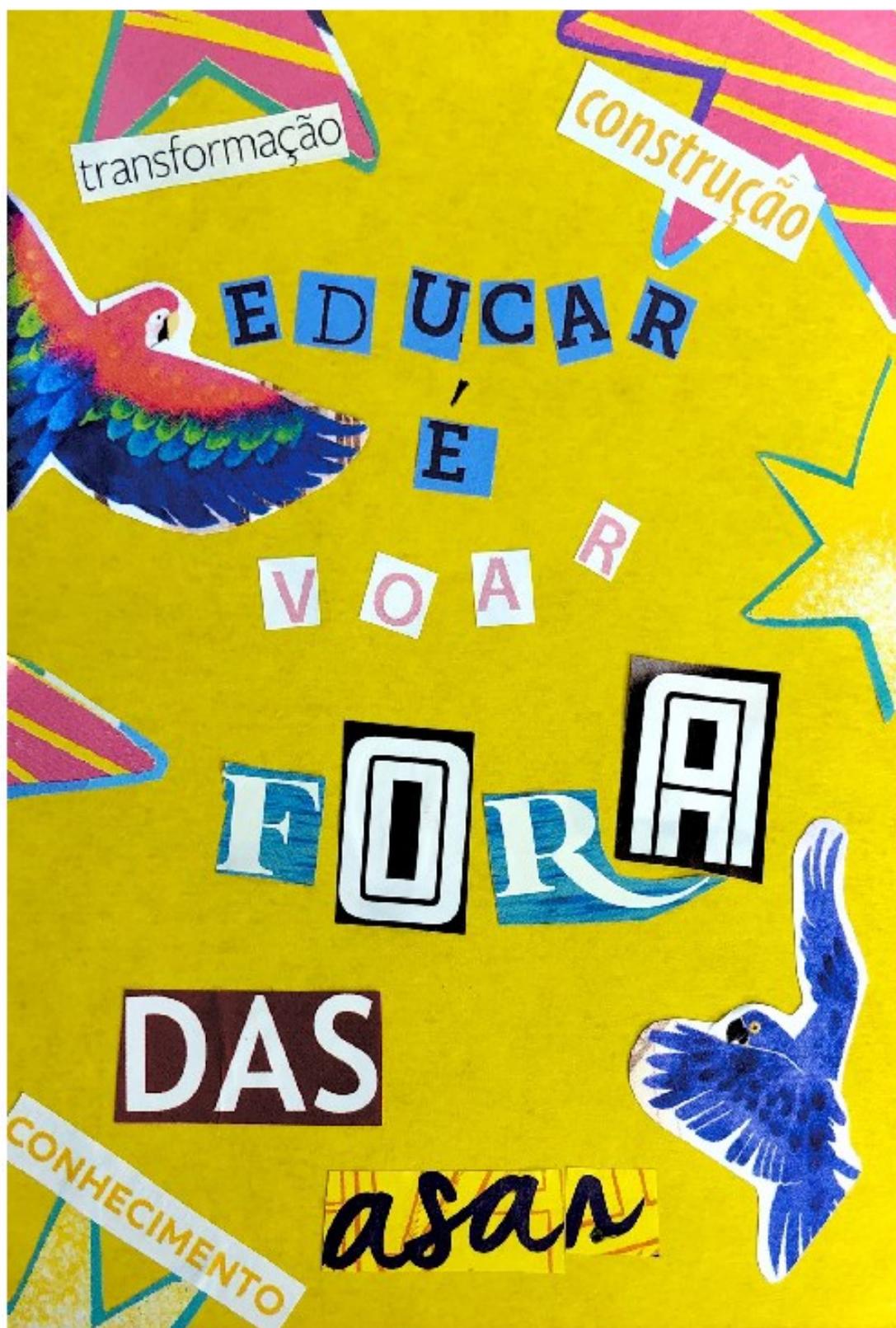
Abstract

Continuing education is a process that occurs daily in various social spaces in which we are involved, developing us professionally and personally throughout our professional career. In this qualitative research, we aim to develop a project of continuing education with teachers from Basic Education in a city in the inland region of Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba, based on Critical School and Educational Psychology to stimulate reflections and sharing regarding teaching practice and professional development in a constant process related to institutional, relational, social, political, and subjective factors. In this sense, our general objective was to develop and analyze this proposal for the continuing education for teachers affiliated with a local government in Minas Gerais, seeking contributions to their professional development. As a specific objective, we sought to understand the possibilities of the work of School Psychology from a critical perspective for continuing teacher education during the Covid-19 period. We proposed ten meetings, each lasting three hours, at a municipal institution, with the voluntary participation of ten teachers from the public school system. The meetings took place in the first semester of 2022, between April and August, and were designed to comprehend theoretical discussions and practical activities that involved the collective sharing of teachers' experiences. The themes addressed in the extension course were chosen by us and the teachers based on issues related to education and school daily life, which could contribute to professional teacher development, such as: what is School Psychology; experiences of grief in school; childhood and school complaints; the relationship between students, family, and school; how do we become teachers?; inclusion of refugee children; and intersections between art and education. We analyzed the proposal through the records made in each meeting in the Researcher's Logbook and the Research Assistant's Notebook, as well as the transcriptions of the audio recordings of the meetings. Through content analysis, we identified three analytical axes: 1) "School is where life happens": the different challenges of School and Educational Psychology, 2) "Hey! Teachers are suffering!": after all, is it the system or the teachers who are unwell?" and 3) "In a teacher's gaze, the world fits": the possibilities of coping found by teachers in a context of daily challenges in education. In this way, we built possible dialogues between teacher continuing education, the different challenges experienced in education, and School and Educational Psychology, seeking to create and (re)create transformative practices in Education. The theoretical discussions and experiences mediated by artistic resources proved to be powerful in enabling us to rethink practices and understand the historicity of school relationships. They also contributed to the professional and personal development of teachers in the face of the appropriation of institutional space for collectively constructed education. We emphasize the importance of Law 13.935/19 for the inclusion of school psychologists and social workers in the public basic education system, as well as the urgency of continuing education processes for these professionals, in order to (re)construct an education and a society that are depathologizing and demedicalizing.

Keywords: School and Educational Psychology. Continuing Teacher Education. Professional teacher development. Covid-19 Pandemic.

Sumário

1. Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia: o delicado começo de um caminhar	17
2. Aspectos Teóricos	23
2.1. Panorama da história da Psicologia Escolar e Escolar no Brasil: entre o aqui e o antes	23
2.2. Abre-se a porta e entra um novo dia pela janela: os novos caminhos da Psicologia Escolar e Educacional durante a crise sanitária e política de Covid-19	33
2.3. A formação continuada de professoras no momento de pandemia de Covid-19: a escola é espaço para o desenvolvimento profissional docente?	44
3. As trajetórias percorridas: percursos metodológicos	50
3.1. Botando o nosso bloco na rua: os primeiros passos da pesquisa	56
3.2. Registros de dados e análise	65
3.3. Abre alas para a nossa folia: apresentando o grupo de professoras e o curso de extensão	67
3.3.1. As professoras	67
3.3.2. Educar é voar fora das asas: conversas sobre Psicologia Escolar, Arte e Educação	74
4. Voando fora das asas: análise do material empírico	83
4.1. De onde estamos partindo?	83
4.2. “Escola é onde a vida acontece”: os diferentes desafios da Psicologia Escolar e Educacional	84
4.3. “Oi! Tem professora sofrendo!”: afinal, quem está adoecido é o sistema ou as professoras?	97
4.4. “No olhar de uma professora cabe o mundo”: as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras em um contexto de desafios cotidianos na educação	109
5. É momento de voar para novos horizontes: explorando as tantas lições diárias aprendidas	121
6. Referências	127
7. Apêndices	137



Educar é voar fora das asas
Registro fotográfico do Fanzine produzido durante o Curso de Extensão, 2022

1. Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia: o delicado começo de um caminhar

É isso que eu peço à ciência: que me faça apaixonar. É o mesmo que eu peço à literatura.
Mia Couto (2005, p. 45)

Redigir as primeiras linhas desta dissertação ressalta para mim os desafios, as inquietações e as alegrias que a escrita provoca. Caminhei por diversos lugares para que eu chegasse até aqui. E, neste momento, evoco as memórias de vivências que tive junto às pessoas tão queridas que me constituíram e contribuíram para que eu me apaixonasse pela educação, pela ciência, pela Psicologia Escolar e pela pesquisa. Aqui, mais do que uma introdução teórica sobre Psicologia Escolar e formação continuada docente (que falaremos com mais detalhes no decorrer de todo o texto), desejo falar sobre elementos da minha trajetória de vida que possibilitam que as pessoas que entrem em contato com este texto consigam compreender as marcas que os espaços escolares e universitários deixaram em mim. O meu envolvimento com as temáticas que serão trabalhadas se relaciona com os caminhos que percorri por muitos anos.

Nasci em uma cidade do interior de Minas Gerais, cidade onde ocorreu todo o meu processo de escolarização. Em minhas recordações, as idas para a escola de Educação Infantil foram marcadas por momentos de alegria e tranquilidade: professoras queridas, amigas e brincadeiras. Fiz o Ensino Fundamental I em 2 instituições escolares diferentes e, nestes anos, fui uma estudante muito atenta e curiosa. O 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I estudei em uma instituição escolar municipal da cidade e fui escolhida pela professora para ganhar uma bolsa de estudos integral em uma instituição privada, onde permaneci até o Ensino Médio. Naquele momento, se iniciava uma peculiar trajetória em minha vida: o Ensino Fundamental II em uma nova escola. Durante esses anos, continuei a ser uma estudante comprometida com as propostas educacionais, mas eu não me sentia pertencente àquele grupo. A ausência de relacionamento com as/os outras/os estudantes e o contraste social fizeram com que eu desenvolvesse aversão à escola. O 6º ano foi um período de muita tristeza. Eu não gostava daquele espaço e não queria estar presente nele.

Como em todas as vivências da vida, também houve belas sutilezas que carrego comigo desde então. Vivenciei esse período sendo acolhida por educadoras sensíveis e que se tornaram inesquecíveis para a minha trajetória pessoal e profissional. Quando percebiam a minha ausência em suas aulas, tais professoras conversavam comigo e me visitavam em casa na

tentativa de compreender o que se passava. Com muito carinho, elas caminhavam junto a mim para que a escola se tornasse, novamente, o espaço em que poderia me desenvolver integralmente.

Após esse longo ano cheio de espinhos, pude, finalmente, desfrutar de todas as potencialidades do espaço escolar. Se instaurou, naquele momento, um movimento da esperança. Na escola, vivenciei e desenvolvi um pensamento crítico e questionador sobre as relações sociais, me (re)encontrei diante da arte e construí laços afetivos que são cultivados até o momento em que escrevo estas linhas. Caminhando lado a lado com a minha família, educadoras e amigas, adentrei no Ensino Médio com a certeza de que seria psicóloga. Eu desejava que as pessoas tivessem alguém que as acolhesse, assim como fui acolhida. Naquele momento, a graduação representava mais do que me tornar uma profissional, mas o desejo de termos na família uma mulher com a oportunidade de estar no Ensino Superior.

Entre na graduação em Psicologia no ano de 2016 na Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão e um novo mundo estava diante de meus olhos. Um mundo de possibilidades e que eu poderia explorá-las diariamente. Foi a partir do ano de 2017 que me aproximei da Psicologia Escolar e Educacional, cursando disciplinas sobre a interface entre Psicologia e Educação, realizando estágios curriculares obrigatórios em Licenciatura e também no Bacharelado, além de projetos de extensão, grupo de estudos e trabalho de conclusão de curso, à medida em que me interessei pelos estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre a constituição do ser humano e como ele adquire especificidades a partir do contexto social e cultural em que está inserido, especialmente em instituições educacionais. As disciplinas e grupos de estudos dos quais participei me conduziram à reflexão sobre caminhos possíveis na interface entre Psicologia e Educação.

No ano de 2019, realizei o “Estágio Curricular Obrigatório em Formação do Professor de Psicologia I e II”¹ sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva, docente no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Junto a uma colega de classe, tive a oportunidade de elaborar um projeto para a prática docente em Psicologia, que versava sobre as relações de gênero na escola, em especial, com as crianças. Naquele momento, a educação se tornou a parte da graduação mais significativa para mim, momento em que percebi

¹ Após a realização do estágio curricular obrigatório, nós produzimos o artigo “Relações de Gênero na Escola: Relato de Experiência na Licenciatura em Psicologia” (Pires et al., 2022) com o objetivo de dialogarmos a respeito da Licenciatura em Psicologia como uma intervenção fundamental para reflexões sobre o modo de reprodução de discursos sexistas dentro da escola.

profissionalmente a potência de transformação da educação na vida das pessoas, assim como ocorreu na minha.

Após esse delicioso contato com a docência, participei do grupo de estudos “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural”, também sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva, fruto do projeto de extensão que objetiva problematizar as demandas de queixa escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia - CEAPSI - da UFCAT, construindo estratégias em rede para a superação da queixa. Naquele mesmo momento, também participei do grupo de pesquisa “NEPIE - Núcleo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação”, sendo bolsista PIBIC de Iniciação Científica com o plano de trabalho “Relações étnico raciais na pré-escola: formação e atuação docente”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva. Nesta proposta, identificamos no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/RC disciplinas que tematizavam a educação para as relações étnico-raciais em suas ementas e planos de cursos. Além disso, mapeamos as Instituições de Educação Infantil (pré-escola) de três municípios do sudeste Goiano (Catalão, Goiandira e Ouvidor) que implementavam em seus currículos as práticas que versam sobre a história e cultura afro-brasileiras, analisando em suas grades curriculares os seus engajamentos em geral com a temática.

Em seguida, vivenciei a conclusão do curso de graduação durante o momento de pandemia de COVID-19. No ano de 2021, realizei o Estágio Curricular Obrigatório – Processos Psicossociais e Instituição I e II, junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da UFCAT, o qual foi supervisionado pelo docente Dr. Maurício Campos e pela técnica administrativa Ma. Carolina Guimarães. Em parceria com outras pessoas, construímos o grupo “Travessia”, com o objetivo de estabelecer um espaço para acolhimento, interação, reflexão, informação e apoio às/aos estudantes ingressantes na universidade. Elaborei meu trabalho de conclusão de curso a respeito dos materiais didáticos na pré-escola, analisando as imagens e os livros infantis no que diz respeito à branquitude. Percebi que estamos diante de uma influência macroestrutural da branquitude e, nesse sentido, os materiais didáticos produzidos em um momento extremamente difícil e pandêmico estavam inseridos em um contexto em que a diversidade étnico-racial não está incluída nas políticas públicas de educação.

Foi a partir destes trabalhos mencionados que me vi enquanto pesquisadora e, nesse caminho que trilhei, senti o desejo de explorar a pesquisa acadêmica voltada para o estudo da atuação crítica da Psicologia Escolar e as possibilidades de construir conhecimentos que reverberam por distintas áreas de conhecimento. Assim, elaborei o meu primeiro pré-projeto de pesquisa para participar do processo seletivo do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-

Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Processos Psicossociais em Saúde e Educação. No momento do meu ingresso na pós-graduação, preciso ressaltar a imensa alegria de me encontrar com a minha orientadora Prof.^a. Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva. Com ela, percebi como trilhar um caminho enquanto pesquisadora que se debruça sobre a Psicologia Escolar e Educacional de modo crítico, transformador e sensível. Nossa relação e nosso encontro caminharam para além dos momentos formais do espaço acadêmico, sendo constantemente regada por afetos, cuidados e partilhas. O processo de tornar-me mestra não seria o mesmo sem ela.

Ao mesmo tempo em que iniciava o mestrado, me inscrevi e fui selecionada para participar do curso Orientação à Queixa Escolar (OQE), ofertado pelo Instituto de Psicologia da USP - IPUSP, o qual seria ministrado pela Ma. Beatriz de Paula Souza (nossa querida Bia) de maneira remota devido à pandemia de Covid-19. A imprevisibilidade, a qual faz parte da vida humana e também do trabalho de psicólogos/os, deu o tom e singularizou o curso, possibilitando o encontro de nove psicólogas e um psicólogo oriundas/o de todas as cinco regiões do país. Nas manhãs de quinta-feira, os encontros provocavam em nós o compromisso de construir caminhos para o fortalecimento e potencialização do grupo em busca de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica, nos enchendo de esperança na luta pelo alcance da autonomia de todas as pessoas que estão envolvidas no processo de queixa escolar, fortalecendo e potencializando a rede de relações sociais.

Naquela época, eu estava vivendo muitos momentos interessantes no mestrado e no curso OQE. E, assim, com as peripécias que a vida proporciona, um novo encontro possibilitou um caminho diferente para a minha trajetória no mestrado. A psicóloga escolar Marina² entrou em contato com minha orientadora para conversar sobre o seu novo trabalho em uma Secretaria Municipal de Educação do estado de Minas Gerais, onde estava iniciando o serviço de Psicologia Escolar em três frentes de trabalho: com as professoras³, com as crianças e com as famílias. Diante do desejo de Marina em construir uma proposta de formação continuada com as professoras e o meu desejo de reformular o projeto de pesquisa, esta bonita parceria nasceu. Eu, Silvia e Marina decidimos construir juntas o projeto de mestrado voltado à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente.

Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver e analisar uma proposta de formação continuada de professoras vinculadas a uma prefeitura municipal do Triângulo

² Para preservar a identidade da psicóloga, o nome é fictício.

³ Neste texto optamos por utilizar o feminino ao citar professoras, porque no trabalho docente a presença feminina é majoritária.

Mineiro e Alto Paranaíba, buscando contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras, tendo em vista os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional Crítica. Como objetivo específico, procuramos compreender quais são as possibilidades do trabalho da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica para a formação continuada docente no período de Covid-19, algo que foi muito presente durante a pesquisa. Com estes objetivos, a escrita foi organizada do seguinte modo: na primeira seção “Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia: o delicado começo de um caminhar”, temos a uma pequena apresentação que se configura como a Introdução do trabalho. Em seguida, na segunda seção nomeada como “Aspectos Teóricos”, são abordadas as discussões teóricas sobre o panorama histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, construindo um diálogo sobre os novos caminhos durante o momento de pandemia de Covid-19. Nesta mesma seção, também discutimos formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Caminhando na escrita, temos a terceira seção “As trajetórias percorridas: percursos metodológicos”, onde definimos algumas características do estudo qualitativo com inspiração na pesquisa colaborativa, as quais foram guias para este trabalho. Abordamos os primeiros passos desta trajetória e como os registros de dados e a análise foram realizados. Nesta seção, também apresentamos o nosso querido grupo de professoras e o curso de extensão.

Na quarta seção, nos dedicamos à análise elaborada a partir do material empírico produzido durante a pesquisa, atentando-se para os processos vivenciados pelo grupo no curso de extensão. Lançamos nossos olhares para as reflexões que surgiram diante dos registros dos encontros e que nos levaram aos seguintes eixos de análise: 1) “Escola é onde a vida acontece”: os diferentes desafios da Psicologia Escolar e Educacional; 2) “Oi! Tem professora sofrendo!”: afinal, quem está adoecido é o sistema ou as professoras? e 3) “No olhar de uma professora cabe o mundo”: as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras em um contexto de desafios cotidianos na educação.

Por fim, na última seção “É momento de voar para novos horizontes: explorando as tantas lições diárias aprendidas”, buscamos sintetizar as reflexões construídas ao longo da trajetória da pesquisa, considerando que à medida que nos debruçarmos novamente sobre esta escrita, novos questionamentos e reflexões serão possíveis.

Espero que essa breve exposição da minha trajetória permita ao/à leitor/a se aproximar dos sentidos que elaborei sobre a escola durante toda a minha vida e o porquê continuo lutando por uma Educação e por uma Psicologia Escolar e Educacional transformadora. Convido para a leitura desta dissertação aquelas pessoas que, assim como eu, acreditam que educar é construir

caminhos para além das gaiolas que nos aprisionam cotidianamente. Desejo que, nesta caminhada, possamos enxergar o ato de educar como um voo para fora das asas.

2. Aspectos Teóricos

2.1. Panorama da história da Psicologia Escolar e Escolar no Brasil: entre o aqui e o antes

[...] pode-se afirmar que a relação entre Psicologia e Educação, sobretudo em suas mediações com as teorias de conhecimento, é algo que acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo.

Mitsuko Antunes (2008, p. 469)

No decorrer dos primeiros meses em que este trabalho foi sendo construído, uma questão fundamental foi sendo fio condutor para que eu⁴ refletisse sobre uma formação continuada para professoras da rede municipal: Afinal, o que é a Psicologia Escolar e Educacional e como tem sido o trabalho com as professoras? Em minhas vivências anteriores a esta pesquisa, como em estágios e cursos de formação continuada, pude perceber que a compreensão sobre as possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar e Educacional ainda é um território amplo e difuso. Diante da regulamentação e aprovação da Lei nº 13.935, de 2019, a presença de psicólogas/os e assistentes sociais na comunidade escolar já está se constituindo como uma realidade concreta brasileira, o que gera alguns questionamentos. As equipes a serem inseridas nas redes de ensino da Educação Básica estão sendo contratadas para atuações que contribuam efetivamente para a compreensão integral das relações que compõem o espaço escolar e os processos de ensino-aprendizagem? Ou, com a tramitação da Lei, essas/es profissionais estão sendo contratadas/os apenas para realizar diagnósticos? Com estes questionamentos, aqui a Psicologia Escolar e Educacional é compreendida como:

Como área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional - escolar ou extraescolar, mas a ele relacionado - foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de

⁴ Durante a escrita de todo o texto, utilizo a primeira pessoa do singular e do plural, de modo que nos momentos em que há o uso da primeira pessoa relato experiências vivenciadas por mim enquanto pesquisadora. Já quando ocorre o uso da primeira pessoa do plural, estou me referindo a reflexões e experiências que surgiram coletivamente, seja com a orientadora Silvia, com a auxiliar de pesquisa Camila, com o grupo de orientação ou em quaisquer outros espaços onde fosse possível pensar sobre a pesquisa juntamente com outras pessoas.

contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam entre a Psicologia e a Educação. (Tanamachi, 2002, p. 85).

Concordamos com Meira e Tanamachi (2003) ao afirmarem que a Psicologia Escolar não é definida a partir de seu local de trabalho, mas mediante de seu compromisso teórico e prático com as vivências da escola. No entanto, para que chegássemos até a essa compreensão sobre Psicologia Escolar e Educacional em termos de possibilidades e contextos, foram percorridos diversos caminhos na realidade educacional brasileira. Conforme Antunes (2008) apontou em seus escritos, abordar a história da Psicologia Escolar e Educacional pressupõe afirmar que a relação entre psicologia e educação acompanhou o próprio percurso do pensamento humano, sendo ambas as áreas mutuamente constituintes. Outrossim, as relações entre os conhecimentos psicológicos e educacionais convergiram para o próprio desenvolvimento da Psicologia no Brasil, sendo a Psicologia no âmbito educacional um de seus pilares:

[...] [a relação Psicologia e Educação] foi essencial para a autonomização da Psicologia no Brasil, de tal maneira que se pode dizer que a Educação foi o terreno fértil no qual a Psicologia se desenvolveu. Essa relação permaneceu forte nos anos subseqüentes, podendo-se dizer que foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que foi na Psicologia que mais o campo da Educação fundamentou suas teorias e práticas (Antunes, 2002, p. 193).

Por muitos anos, a Educação se constituiu como uma base para que a Psicologia se desenvolvesse, bem como esta se consolidou como fundamento para a Educação. No entanto, de acordo com Barbosa (2011), o que estabelecemos atualmente como área da Psicologia Escolar e Educacional se deu no início do século XX, com o aumento das teorizações da Psicologia Aplicada e, no Brasil, essa consolidação foi se delineando a partir da década de 1930, situação que precisa ser relativizada diante da extensão do território brasileiro, onde há diferentes processos de constituição dessa área de atuação.

A compreensão histórica sobre a Psicologia Escolar e Educacional foi pesquisada por autoras como Antunes (2003) e Barbosa (2011), as quais elaboraram uma periodização histórica sobre a Psicologia no território brasileiro. Antunes (2003) estabeleceu uma visão panorâmica das articulações entre Psicologia e Educação no Brasil definidas nos seguintes

períodos: “as ideias psicológicas e a educação no período colonial e no século XIX, a Psicologia e a Educação no século XX (em seus períodos de automatização: 1890-1930, consolidação: 1930-1962 e a partir de 1962 com o reconhecimento legal da profissão) e na virada do século” (Antunes, 2003, p. 140).

Em sua tese de doutorado, Barbosa (2011) também realizou uma periodização dessa história para uma compreensão processual da confluência entre Psicologia e Educação que culminou no campo da Psicologia Escolar e Educacional, organizada nos seguintes períodos:

Primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes (1500-1906), Segundo período – Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930), Terceiro período – Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962), Quarto período – A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar (1962-1981), Quinto período – O período da crítica (1981-1990), Sexto período – A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000), Sétimo período – A virada do século: novos rumos? (2000-) (Barbosa, 2011, p. 342).

No período colonial, estudos como o de Massimi (1984, citado por Antunes, 2003) mostraram que a Educação e os fenômenos psicológicos eram temáticas presentes em obras escritas por jesuítas, abordando assuntos como aprendizagem, natureza do desenvolvimento psicológico da criança, a função dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional, motivação, o papel do jogo no desenvolvimento, controle e manipulação de comportamentos, prêmios e castigos como modo de controle infantil, formação de personalidade, educação feminina e educação indígena (Antunes, 2003). Com a chegada da missão jesuíta em 1549, a educação formal foi se instituindo, de modo que estes foram os primeiros educadores no Brasil, introduzindo o cristianismo para os povos indígenas a partir dos ensinamentos da Bíblia (Barbosa, 2011). Algumas nuances desta educação ainda reverberam nas instituições escolares brasileiras, onde a fé cristã se torna pano de fundo para as atividades realizadas no espaço escolar, desempenhando um papel de reprodução ideológica. Para Antunes (2003), nesse período, o processo educativo das crianças configurou temáticas para a compreensão de fenômenos psicológicos atrelados à prática educativa.

Ainda de acordo com Antunes (2003), durante o século XIX, no Brasil, uma das fundamentais fontes de produção sobre as ideias psicológicas foi o ensino superior, com

destaque para as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, espaço em que seus estudantes defendiam *teses inaugurais* ao final do curso, sendo que grande parte dos trabalhos discorria sobre fenômenos psicológicos e apontava prescrições a serem seguidas pelas escolas, de modo que os aspectos discutidos nas teses eram reflexos do pensamento médico daquela época para um projeto de saneamento físico e moral da sociedade por meio do controle de comportamentos infantis: “[...] o pensamento psicológico produzido nesse período diferenciou-se do precedente, particularmente pela vinculação às instituições então criadas. A produção do saber psicológico ainda foi gerada, no entanto, no interior de outras áreas de conhecimento, fundamentalmente na Medicina e na Educação.” (Antunes, 2001, p. 23).

No contexto de formação de professoras para atuação em Escolas Primárias, a partir dos anos 1830 do século XIX, a criação das Escolas Normais se tornou uma das prioridades de ações daquela época, sendo a primeira no ano de 1835 em Niterói (RJ):

Há preocupação com a metodologia de ensino, para a qual o conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, assim como fatores relacionados à aprendizagem, constituíam-se, ainda que de maneira pouco sistemática, como objetos de estudo e discussão. Somente durante a segunda metade do século XIX a preocupação com as relações entre processos pedagógicos e conhecimentos relativos ao psiquismo apareceram de maneira mais explícita. No fim do século tais preocupações passaram a incorporar mais efetivamente conteúdos próximos daquilo que, mais tarde, poderia ser considerado como Psicologia da Educação. (Antunes, 2003, p. 146).

No século XX, mais especificamente no período da autonomização de 1890 a 1930, com a produção da Psicologia Científica na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil a Psicologia passa a ter *status* como área específica de conhecimento (Antunes, 2003). A autora elaborou importantes reflexões sobre as transformações sociais brasileiras que culminaram nesse processo, momento em que intelectuais da época ansiavam por uma modernização do país por meio do mundo industrializado. Uma nova nação, um homem novo, um novo modelo produtivo e novas relações de trabalho eram funções a serem atingidas por meio da educação. Nesse cenário, o ideal da Escola Nova se tornou um caminho para se alcançar os novos tempos. Em seu trabalho, Barbosa (2011) ressaltou que

Como bem analisa Patto (2008), é importante entender as raízes históricas explicativas da emergência de uma ciência como a Psicologia neste contexto inicial no século XX no Brasil. Por que este vertiginoso crescimento pelo interesse em Psicologia fez emergir tantas instituições relacionadas aos saberes psicológicos em diferentes setores da sociedade, especialmente nos campos tradicionais: educacional, do trabalho e clínico? A autora assegura que esta emergência pode ser explicada por questões políticas ideológicas e ainda ressalta que a proclamação da República não trouxe grandes transformações econômicas, sociais ou políticas radicais (p. 358).

Ainda no século XX, de 1930 a 1962, houve a consolidação da Psicologia enquanto ciência e sua autonomia como área de conhecimento, o que proporcionou condições para a legalização da profissão e criação de cursos para a formação de seus profissionais, continuando a ser um dos pilares para os assuntos educacionais (Antunes, 2003). As Escolas Normais continuaram como grandes fontes de ensino da Psicologia, sendo também terreno para cursos de Educação, os quais seriam bases para os primeiros cursos de Psicologia. Ainda de acordo com Antunes (2003), foi a partir de 1930 que o ensino formal de Psicologia teve início, ao passo que a Educação continuava sendo terreno fértil para o desenvolvimento da Psicologia. Podemos destacar, neste contexto, que muitas práticas consideradas da Psicologia Clínica eram de ordem educacional, como a orientação infantil direcionada a estudantes com dificuldades na aprendizagem, focando a atenção no chamado “aluno-problema”.

Vê-se, pois, que as relações entre Psicologia e Educação no Brasil são bastante estreitas, de maneira tal que não é possível compreender o processo histórico de uma sem a articulação com o desenvolvimento da outra. Assim como a Psicologia tornou-se constitutiva do pensamento educacional e da prática pedagógica, foram estes, por sua vez, a base sobre a qual ela se desenvolveu, a ponto de obter reconhecimento como profissão específica. Para ilustrar esse processo é importante sublinhar que a maioria dos profissionais que obtiveram registro como psicólogos tinham formação em Pedagogia e atuaram no campo da Educação, o que lhes valeu tal reconhecimento (Antunes, 2003, p. 162).

Naquele momento, o Brasil vivenciava significativas transformações sociais. Havia um modelo político-econômico que se sustentava na substituição de importações, almejando que o país entrasse nas nações industrializadas através da intervenção do Estado na economia. A

Psicologia desenvolveu sua função ao ser chamada para contribuir com o novo modelo de sociedade, com práticas que versavam sobre a Orientação Profissional para formação e seleção de trabalhadores, mostrando que naquele momento havia uma relação com interesses dominantes, mesmo existindo a construção de práticas comprometidas com uma sociedade mais democrática, igualitária e solidária (Antunes, 2003).

A partir de 1962, com a lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962, houve o reconhecimento da profissão de psicóloga/o, fixando um currículo mínimo para os cursos de formação desta profissão. Ocorreu, então, um aumento do trabalho em áreas clínicas e organizacionais, o que incidiu nas práticas educacionais como um modelo de atendimento clínico-terapêutico baseado em um padrão médico (Cruces, 2010). Aproximadamente dois anos depois, com o golpe do dia 1º de abril de 1964, foi instaurada a Ditadura Militar no Brasil, a qual gerou significativo impacto para a Psicologia. As práticas psicológicas também respaldaram o estado de terror no regime militar.⁵

Em 1968, com a Reforma Universitária, expandiu-se o ensino superior no país através da privatização, o que acarretou um aumento substancial de profissionais da área no país e a desvalorização das Ciências Sociais e Humanas com a retirada de disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia da Educação Básica, abrindo-se as portas para uma educação tecnicista.

As relações entre Psicologia e Educação foram, nesse momento, ao mesmo tempo polêmica e rica de possibilidades pelas críticas que começaram a emergir. De um lado, o conhecimento psicológico estava incorporado aos diferentes aspectos da Pedagogia e à prática profissional dos educadores, muitas vezes aligeirado e desprovido de suficiente fundamentação teórica. Por outro lado, a atuação específica do psicólogo na escola estava muito calcada numa perspectiva clínica, ocupando-se do atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem” fora da sala de aula. (Antunes, 2003, p. 164).

Para Barbosa (2010), após a regulamentação da profissão, as avaliações psicológicas e os psicodiagnósticos se tornaram “a menina dos olhos” das/os psicólogas/os, pois continuam sendo de uso exclusivo da profissão:

⁵ Para um maior aprofundamento sobre as práticas da Psicologia aliadas à ditadura sugere-se a leitura do livro *Guardiões da Ordem* (1995), de Cecília Coimbra e de outros trabalhos da autora.

No caso da Psicologia Educacional e Escolar, refere-se à influência das teorias behavioristas, psicometristas e do pensamento clínico. Diz que a prática mais frequente no início da década de 1970 era a aplicação de testes e a realização de diagnósticos para averiguação de problemas de aprendizagem, com medidas como os trabalhos prevenidos de concepção adaptacionista de saúde mental, além de conceitos psicanalíticos com fins de higiene mental (Barbosa, 2011, p. 398).

Estas atuações e a consolidação da Psicologia enquanto ciência ocorreram diante de um projeto de controle ideológico daquelas/es que detinham o poder na sociedade capitalista, sendo uma característica bastante presente nas obras da Psicologia daquela época. As questões educacionais eram traduzidas em problemas de aprendizagem *do* escolar, que contavam com o auxílio das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil para embasar os diagnósticos de deficiências intelectuais, sensoriais, distúrbios neurológicos ou dificuldades afetivas e emocionais, as quais deveriam ser solucionadas pela/o psicóloga/o (Tanamachi, 2000). A atuação profissional se baseava em modelos clínicos e médicos reducionistas, os quais justificavam e reduziam os problemas escolares a fatores do desenvolvimento mental, atenção, comprometimentos motores ou emocionais, principalmente como advindos das relações familiares, notadamente a família de classes populares (Patto, 1992).

Com este panorama, em meados da década de 1970, se iniciou um processo de críticas de psicólogas/os e profissionais da educação, principalmente ao uso dos testes e suas consequências para as/os estudantes. Estes instrumentos de avaliação atribuíam os resultados obtidos para os próprios sujeitos, colocando a criança como fonte dos problemas, excluindo os fenômenos sociais e pedagógicos (Antunes, 2003). Naquele momento, havia um período reflexivo de análise epistemológica em busca de novas alternativas para a Psicologia Escolar e Educacional, na tentativa de redefinir seu objeto de estudo.

O processo de atuação e produção de conhecimento sob a interface tradicional e hegemônica entre Psicologia e Educação continuou sendo alvo de críticas nos anos 1980, geradas por reflexões a respeito do desencontro entre a Psicologia e Educação. Meira (2000) apontou que essa crítica mais aprofundada sobre a atuação da/o psicóloga/o no contexto educacional se construiu a partir do livro de Maria Helena de Souza Patto, “Psicologia e Ideologia - uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1984), que analisou criticamente a constituição, principalmente, das teorias hegemônicas da Psicologia Escolar, as quais vinculavam cientificamente as desigualdades enquanto desigualdades pessoais, por meio de um processo adaptativo de atitudes e comportamentos considerados desviantes. Patto (1984)

tornou-se uma referência primordial para aquelas/es profissionais que tinham em vista uma atuação educacional democrática e social.

Desde então, não foi mais possível ignorarmos em nossa área os compromissos da ciência psicológica com os interesses das classes dominantes, e a necessidade de se efetivar certas rupturas ideológicas e construir novos pressupostos gerais para a nossa área, embora, bem o sabemos, esse processo tenha apenas se iniciado. A necessidade de se conhecer a realidade educacional parece ter se constituído no passo inicial de um processo de transformação, já que possibilitou que gradativamente tomasse também consistência a necessidade de se assumir um posicionamento político e ideológico mais definido em relação tanto à Educação quanto aos conhecimentos psicológicos. (Meira, 2000, p. 55).

Indo na mesma direção de criticidade, Urt (1989) constatou que os modelos tradicionais de atuação não almejavam uma compreensão dialética dos fenômenos educacionais, mas enfatizavam aspectos psicológicos e pedagógicos individualmente, momento em que cabia à/ao psicóloga/o diagnosticar e resolver os problemas de aprendizagem das/os estudantes em uma visão psicologizante da Educação. De acordo com Souza (2008), na década de 1980, o Brasil vivenciou um período de intensos movimentos sociais reivindicatórios para a redemocratização do Estado brasileiro e, junto a eles, cresceram também aqueles em busca de referenciais teóricos para uma compreensão contextualizada do psiquismo em seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos. De acordo com Facci e Silva (2014, citado por Silva & Silva, 2021, p. 5), “As críticas ao modelo hegemônico adaptacionista, biologicista e individualizante no contexto escolar, atendendo às exigências da classe dominante, levaram os profissionais a repensarem suas práticas e afirmar um compromisso político e social com a educação”.

Nesse cenário de reestruturação das práticas psicológicas na educação foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)⁶ (Silva & Silva, 2021), entidade voltada à formação e atuação de psicólogas e psicólogos no campo educacional.

⁶ “A ABRAPEE foi fundada em 1990 por um grupo de psicólogos interessados em congregar os estudiosos e profissionais da área, visando o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem por finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo.” Recuperado de <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-que-e-a-abrapee-2/>

Diante de uma questão fundamental sobre a função social da Psicologia Escolar e Educacional e a partir do supracitado movimento de crítica, o campo da Psicologia Escolar e Educacional seguiu em direção a trilhar um caminho que olhasse para as questões da educação com anseios libertadores e práticas comprometidas, eticamente e politicamente, com as transformações da realidade, se posicionando frente às reproduções do sistema capitalista, buscando concepções mais abrangentes e atribuições que lhe são próprias (Tanamachi, 2000). O momento ansiava não só pela crítica de modelos de atuação culpabilizantes e reducionistas, mas buscava que a Psicologia retomasse seu lugar no processo educativo (Antunes, 2008).

Esse olhar crítico possibilitou rever nossos preconceitos em relação às classes populares e nossas práticas de atuação profissional, questionando concepções que atribuem às crianças, a seus pais ou às questões de classe as causas do fracasso escolar, bem como os instrumentos clássicos de avaliação psicológica da queixa escolar, pelo fato de contribuírem, em última instância, com a exclusão de parcela significativa de crianças do direito à escolarização, mas só questionar não era suficiente. Como bem nos lembrava Paulo Freire, era preciso “denunciar” e “anunciar”, propor alternativas de trabalho, discuti-las, realizar trabalhos que dialogassem com os professores – no sentido de rever as causas do fracasso escolar centradas na concepção da “carência cultural” –, e com os nossos colegas psicólogos que, desconhecendo o dia a dia escolar, propunham práticas que pouco contribuíam para a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças das classes populares. Era importante reinventar as práticas psicológicas à luz de referenciais que pudessem ir às raízes históricas e políticas das práticas pedagógicas, das expectativas em relação ao aprendizado de crianças e adolescentes das classes populares. (Souza, 2017, p. 60).

Muitas décadas se passaram e, nos dias atuais, ainda nos deparamos com possibilidades e desafios no que concerne à construção de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida com a realidade social dos sujeitos. Profissionais da área seguem em direção à luta por uma educação que seja acessível a todas e a todos, com um trabalho educativo que almeje produzir intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente e coletivamente, como tão bem Saviani (1991) postulou ao se comprometer com uma educação democrática.

Essa concepção de educação remete ao compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização; essa questão traduz o princípio de educação inclusiva, que incorpora não só a educação de alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são alijados da escola e de seus bens. (Antunes, 2008, p. 474).

Antunes (2008), Souza (2009) e Barbosa (2011) em algumas de suas obras já apontavam novas perspectivas, compromissos e rumos para a Psicologia Escolar e Educacional na virada do século XX para XXI. Era necessária uma mudança radical. Naquele momento, o objeto de estudo desta Psicologia seria centrado no encontro entre o sujeito humano e a educação (Meira, 2000).

As novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional referem-se à: a) mudança nas perguntas advinda da ruptura epistemológica, permitindo compreender a dimensão educativa do trabalho do psicólogo; b) ampliação das áreas tradicionais de atuação do psicólogo no campo da educação; c) construção de referentes teóricos para uma prática psicológica que considere as dimensões individuais, sociais e históricas do processo de escolarização. (Souza, 2008, p. 180).

Com a aprovação da Lei nº 13.935/2019 aumentaram-se – apesar de sabermos que mesmo diante da aprovação a conquista do nosso espaço ainda pressupõe desafios – as possibilidades para uma mudança política no que concerne à atuação das/os psicólogas/os escolares na rede pública de educação. Estivemos por muitas décadas em um período intenso de crítica, mas, atualmente, quais são nossas possibilidades de práticas em termos de contextos sociais, culturais e institucionais? Reconhece-se a necessidade de uma apropriação de perspectivas teóricas e práticas que defendam a conscientização como horizonte, mas que pressupunha que a/o psicóloga/o recolocasse seu conhecimento e sua práxis, assumindo a perspectiva das maiorias populares e opte por acompanhá-las no seu caminho histórico em direção à libertação.

Diante desta virada de chave, trago uma questão apresentada por Barbosa (2011) em sua tese de doutorado sobre a possibilidade de encontrar novos rumos para a Psicologia Escolar

e Educacional e que foi retomada por Silva e Silva (2022) no artigo “Psicologia Escolar e Educacional na crise sanitária e política: qual caminho seguir?”. Agora, de um modo diferente, encontramos novos caminhos para a Psicologia Escolar e Educacional durante a pandemia de Covid-19? No período pandêmico, abrimos a cortina para novos tempos e para novas alternativas e, nesta conjuntura, quais são os nossos novos desafios? Quais são as novas possibilidades? A Psicologia Escolar e Educacional está a serviço de que? E para quem?

A seguir, buscaremos discutir e problematizar estes questionamentos que surgiram no momento da Pandemia de Covid-19.

2.2. Abre-se a porta e entra um novo dia pela janela: os novos caminhos da Psicologia Escolar e Educacional a partir da crise sanitária e política de Covid-19

Fazemos todos parte desta história
Mesmo que os tontos blefem com a morte
Num jogo de verdades e mentiras
Um jogo duplo de azar e sorte
A ciência abre as suas asas
A esperança à frente como um guia
Gilberto Gil (2020)

Dando início a um novo período no mundo contemporâneo, em 2020, o mundo se viu diante de uma grave crise sanitária ocasionada pela disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2). A pandemia de Covid-19 escancarou a crise econômica, política e social que o Brasil já estava vivenciando há alguns anos, afetando diversas dimensões da vida humana. No dia em que escrevo este trecho, dia 26 de dezembro de 2022, o Brasil perdeu 692.969 mil vidas. Vidas e histórias que sempre serão lembradas, tendo como marco um dos eventos mais trágicos vivenciados mundialmente. O cenário de barbárie acentuou as desigualdades sociais e se efetivou como um projeto político do Estado.⁷

O novo coronavírus começou a se disseminar no final do ano de 2019 na cidade de Wuhan, China. Rapidamente, o vírus afetou diversos locais do planeta, fazendo com que, no dia 11 de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS)

⁷ O Brasil e sua engenharia da indiferença. Por Vladimir Safatle. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/07/03/o-brasil-e-sua-engenharia-da-indiferenca-por-vladimir-safatle/>

pronunciasse o avanço de contaminação de Covid-19 como estado de pandemia. Diante do quadro problemático, chefes de Estado de todo o mundo começaram a organizar projetos para a prevenção e o enfrentamento à pandemia de Covid-19, tais como a restrição da circulação da população e de produtos, bem como medidas de isolamento e distanciamento social. Mundialmente, alguns protocolos para o atendimento nas unidades de saúde foram instaurados.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre a pandemia de Covid-19, condição que extrapolou os desastres de saúde, não podemos nos esquecer do projeto político do (des)governo de Jair Messias Bolsonaro, o qual acentuou a tragédia humanitária que as/os brasileiras/os vivenciavam. Poucos dias após a declaração do diretor geral da OMS, o ex-chefe de Estado, Jair Messias Bolsonaro⁸, disseminou frases vergonhosas, minimizando a situação que nos afetava. No dia 20 de março de 2020, o Brasil somava 11 mortes, enquanto ele afirmava que não seria uma “gripezinha” que o derrubaria após ter sido esfaqueado em 2018, voltando a utilizar o termo no dia 24 de março. Em 26 de março de 2020, já com 77 mortes, quando questionado sobre a possibilidade do Brasil se equiparar à situação dos Estados Unidos, que somava 82 mil casos da doença, Bolsonaro respondeu que o brasileiro é capaz de pular no esgoto e nada acontecer.

No mês seguinte, houve um aumento substancial no número de pessoas contaminadas. Com 2.584 casos no dia 20 de abril, Bolsonaro se recusou a responder o questionamento sobre a quantidade de óbitos no país: “Eu não sou coveiro”, disse. Poucos dias depois, em 28 de abril de 2020, o Brasil já somava 5.050 mortes e o ex-presidente comentou: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o que? Sou Messias, mas não faço milagre”. Estes são apenas alguns exemplos organizados em uma linha cronológica e que demonstram que o governo que estava em vigência não respeitava a dignidade das/os brasileiras/os, enquanto milhares de pessoas estavam vivenciando um doloroso e coletivo processo de angústia e de luto.

Esse compêndio de declarações presidenciais parece indicar que o negacionismo ultrapassou, em muito, o plano da mera difusão de opiniões pessoais, transformando-se em estratégia política de gestão da pandemia e das condições de vida da população, na ausência de políticas públicas sanitárias coerentes (Duarte & Cesar, 2020, p. 14).

⁸ Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República em outubro de 2018 pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Esteve na presidência do Brasil no período de 01/01/2019 a 31/12/2022.

As ações do governo Bolsonaro demonstravam o viés fascista que assustava as/os brasileiras/os.

O desgoverno de Jair Bolsonaro (sem partido) é uma verdadeira fábrica de crises de proporções épicas e responsável por lançar o Brasil à Idade Média e o seu povo a níveis de desemprego e miséria nunca vistos antes. São tantas aberrações acontecendo ao mesmo tempo, que é preciso pontuá-las, para que não nos percamos em um caldeirão de insanidades, incompetências e crimes contra a sociedade cada vez mais repleto de ingredientes tóxicos aos cidadãos e aos poderes legalmente constituídos. (Patriota, 2020, para. 1).

Corroborando com o período de crise, desde o início da pandemia tivemos a nomeação de quatro ministros da Saúde. Luiz Henrique Mandetta e Nelson Teich foram os dois primeiros-ministros da Saúde da gestão de Bolsonaro, e saíram do cargo por desavenças ideológicas com Jair Bolsonaro. No tempo em que estiveram à frente do Ministério, não elaboraram as melhores estratégias de enfrentamento para momento de pandemia.

Em uma trágica sucessão, Eduardo Pazuello, um general da ativa, assumiu o Ministério da Saúde sem possuir a compreensão de como lidar com uma pandemia. O despreparo de termos um ministro que não atuava no campo da Saúde⁹ trouxe consequências irreversíveis, como o aumento de óbitos que poderiam ter sido evitados. Sob a direção de Pazuello, também se deu o início ao protocolo de tratamento para utilização do medicamento cloroquina, assim como queria Bolsonaro. No entanto, o medicamento era considerado ineficaz para os cuidados com a infecção por Covid-19 de acordo com a comunidade científica.

O Brasil seguia com recordes de mortes e a vacinação rumava em ritmo lento, no momento em que Eduardo Pazuello sai do Ministério. Marcelo Queiroga, então, seguiu como o quarto ministro da Saúde. Estávamos vivenciando um dos piores e mais incertos momentos da pandemia no Brasil e essa troca de ministros da saúde evidenciou que não havia projeto de políticas públicas para a saúde ou para qualquer outra área. A dor e o caos passaram a ser a tônica do cotidiano no Brasil, frutos da negligência de gestão da crise sanitária e política.

Havia uma narrativa perversa sobre a Covid-19, momento em que a vida das pessoas se mostrava como descartável. Costa et al. (2021) pontuaram que no modo de produção

⁹ Consideramos importante que o ministro da Saúde tenha amplo conhecimento sobre o campo da saúde e tenha estratégias de estabelecimento de políticas públicas, mas não pontuamos que deva ser necessariamente um/a médico/a.

capitalista, mesmo quando estávamos em um contexto crítico de pandemia, o essencial era a produção e o lucro, pois “antes de se salvarem vidas, é preciso salvar o sistema” (p. 5). Foi neste contexto que o discurso para a retomada de atividades laborais e educacionais ganhou força. A precarização do trabalho expunha essas/es trabalhadoras/es e as/os colocavam em situação vulnerável à contaminação decorrente da sua ocupação, enquanto uma pequena parcela conseguia continuar trabalhando em regime *home office*, o que também gerou consequências devido ao excesso de produtividade e longas jornadas de trabalho, como foi o caso de professoras. Cruelmente, Bolsonaro endossava o caráter de seu governo: “O agro realmente não parou. Tem uns idiotas aí, o “fique em casa”. Tem alguns “idiotas” que até hoje ficam em casa. Se o campo tivesse ficado em casa, esse cara tinha morrido de fome, esse idiota tinha morrido de fome”.¹⁰

Percebemos, mais uma vez, que a face perversa do capitalismo se manifesta veementemente, apesar do cenário de pandemia. Ao mesmo tempo que intensifica a exploração da classe trabalhadora, expropriando-a de seus direitos, fortalece um Estado, cujo modo de gestão política e econômica enaltece as relações mercantis em detrimento do estabelecimento de um sistema de proteção social ampliado (Costa et al., 2021, p. 6).

Na educação não foi diferente. O contexto de pandemia de Covid-19 acentuou um processo de sucateamento de políticas educacionais que já estava sendo projetado há alguns anos, como fruto de consolidação do neoliberalismo no Brasil, através da combinação entre redução de investimentos, precarização de serviços e privatização.

O (des)governo Bolsonaro apresentou uma sucessão de retrocessos no campo educacional brasileiro e somou uma troca de 5 ministros na pasta da Educação¹¹. O primeiro a estar à frente do Ministério da Educação foi Ricardo Vélez Rodríguez, ministro que propôs a mudança nos livros de história para caracterizar o golpe de estado em 1964 como um contragolpe que salvou o Brasil do comunismo, além de solicitar que houvesse a filmagem de estudantes durante a leitura do slogan do Bolsonaro. Após sua demissão, foi substituído por Abraham Weintraub. Em sua gestão, houve problemas na correção e atribuição de notas das/os estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2019, bem como intervenções

¹⁰ Fala registrada no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=3ohwVNWOJPA>

¹¹ Para mais informações sobre a troca dos cinco ministros da Educação, acessar: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro/>

na nomeação de reitoras/es das universidades federais. Após a saída de Weintraub, Carlos Decotelli foi nomeado, mas não chegou a assumir o comando do MEC, por estar envolvido em plágios em sua dissertação de mestrado; seus títulos de doutorado e pós-doutorado foram desmentidos pelas universidades mencionadas na documentação. Após tais polêmicas, o pastor Milton Ribeiro se tornou o ministro da Educação; proferia falas homofóbicas e preconceituosas, estando cotidianamente vinculado a crises e denúncias. Com isso, Victor Godoy foi nomeado ministro, em outra uma sucessão de escândalos e corrupção.

O (des)governo Bolsonaro foi um completo desastre para a educação pública brasileira, demonstrando que a sua prioridade era desvalorizar e desprezar completamente a educação e um constante ataque ao corpo docente e às instituições públicas em uma missão de disseminar ideologicamente pensamentos da extrema direita.¹² A Emenda Constitucional nº 95/2016, que tratava do Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, materializou esse projeto com a retração do Estado no financiamento das políticas públicas no país (Costa et al., 2021). Com a pandemia, há o agravante da privatização, fragilização do processo ensino-aprendizagem e o fortalecimento da educação à distância.

Ainda de acordo com Costa et al. (2021), os cortes no orçamento da educação vinham sendo a cada ano mais severos, atingindo a infraestrutura física das instituições educacionais, bem como as condições de trabalho das/os profissionais com baixos salários, exigência de produtividade, sobrecarga de trabalho, assédios e déficit de trabalhadoras/es. A pandemia de Covid-19 evidenciou que havia uma intencionalidade no processo de precarização:

intencional porque revela, por um lado, a realidade de deterioração dessa política pública e o encolhimento da responsabilidade do Estado, por outro, abre espaço para o projeto de expansão da privatização do ensino, sob a justificativa de esta se mostrar como a fórmula mais eficaz para salvar a educação no Brasil (Costa et al, 2021, p. 7).

Como medida de contenção à propagação da Covid-19, a partir do mês de março de 2020, as instituições escolares se viram diante da suspensão das atividades presenciais. As crianças e as escolas sofreram um grandioso impacto diante da impossibilidade de estudantes estarem presencialmente nas escolas. Havia um conflituoso panorama de contradições entre resoluções oficiais e demandas do cotidiano, acentuando desigualdades sociais que, não

¹² Em um contexto desastroso, durante os quatro anos do (des)governo Bolsonaro vivenciamos a defesa da Escola sem Partido, das escolas cívico-militares, do ensino domiciliar, bem como a disseminação ideológica de *fake News* envolvendo ideologia de gênero e o kit gay.

raramente, eram invisíveis em sala de aula (Guzzo et al., 2020). Naquele momento, um novo desafio era imposto: o estabelecimento do ensino remoto emergencial, que se caracteriza como uma estratégia de ensino temporária para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra no formato *on-line*, não podendo ser confundido com o ensino à distância.

Nesse cenário difuso, as escolas brasileiras têm encontrado respaldo nos dispositivos legais emitidos pelas autoridades de seus respectivos sistemas de ensino (estadual, municipal ou distrital). Estes, amparados pela Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 e pela nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de março de 2020, para a realização de atividades a distância, nos níveis de ensino fundamental e médio e nas modalidades Educação Profissional, de jovens e adultos e Educação Especial. (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020, p. 10).

Havia naquele momento a dificuldade de professoras com o uso das tecnologias de ensino, a falta de adequação de propostas educativas para o ensino remoto, a impossibilidade de estudantes no acesso às aulas, ou seja, eram situações que acometeram a escolarização de crianças no auge do contexto pandêmico. O estabelecimento do ensino remoto emergencial como alternativa de minimizar os danos gerados pela interrupção das aulas do calendário letivo ocasionou discussões sobre sua funcionalidade no contexto brasileiro, tendo em vista as desigualdades sociais e regionais de um país com dimensão continental como o Brasil (Costa, 2021). Para o Conselho Federal de Psicologia de Alagoas (2020), essas alternativas repercutiram em uma exclusão social ocasionada pelas desigualdades econômicas e políticas que impedem que todas/os tenham o mesmo acesso aos conhecimentos, a cultura e a produção de novos saberes.

Com o ensino remoto, a desigualdade social e virtual se tornou obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem. Um grande contingente de pessoas de classes sociais mais empobrecidas não possuía os instrumentos necessários para acompanhar as atividades remotas. Faltavam celular, computador, *tablet* e acesso à *internet*. A pandemia não foi vivenciada de um mesmo modo por todos os sujeitos, mostrando que raça, classe e gênero incidiam diretamente neste processo. No âmbito educacional, ficou explícito quem seria excluído.

Os impactos intertemporais da pandemia da Covid-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso

ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis. (Senhoras, 2020, p. 134).

Nessa realidade repleta de perversidade, vulnerabilidade e exclusão em relação à educação, nos perguntamos sobre qual a função social da Psicologia Escolar e Educacional no momento de pandemia de Covid-19. A quem ela vai servir em um momento pós-pandêmico? Diante destas questões, trouxemos algumas discussões realizadas por profissionais da área que se debruçaram a pesquisar e a encontrar caminhos possíveis para a atuação no contexto de pandemia.

Em 2020, o Conselho Regional de Psicologia de Alagoas - CRP 15 - organizou um grupo de trabalho da Comissão de Psicologia na Educação (PSINAED), elaborando a cartilha “Psicologia Escolar em Tempos de Crise Sanitária - Pandemia da Covid-19”, com o ensejo de contribuir com as perdas geradas pela pandemia à Educação, desencadeando reflexões e orientação às/aos psicólogas/os escolares e àquelas/es que compõem a comunidade escolar, tendo em vista seu compromisso ético e social com a escola pública. Naquele momento, os desafios impostos eram em relação a uma reinvenção da educação, ora na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ora no uso de apostilas impressas a serem entregues para a comunidade escolar. Já em 2022, os desafios foram transformados¹³: há as narrativas de crianças que não aprendem, narrativas de crianças consideradas “imaturas”, prejuízos da falta da socialização para o desenvolvimento infantil, o uso exacerbado das tecnologias digitais e o sofrimento de professoras diante desta “chuva” de acontecimentos.

Estávamos em uma construção secular de um modelo de ensino presencial, sem que houvesse uma formação prévia para a introdução de tantas questões desveladas pela pandemia. Professoras/os, gestoras/es, psicólogas/os tiveram de se reinventar e encontrar possibilidades criativas que incidissem na aprendizagem e no desenvolvimento das/os estudantes, buscando novas práticas cotidianas e constituir-se como rede de apoio para as famílias e para a comunidade escolar (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020). O CRP Alagoas apontou que diante da emergência da pandemia e a necessidade do ensino remoto emergencial, as trocas afetivas e as relações sociais não poderiam, de nenhuma forma, serem substituídas pela mediação tecnológica, já que é junto ao outro que aprendemos e nos desenvolvemos.

¹³ Os desafios aqui colocados são expostos de acordo com algumas percepções dos encontros que tivemos no curso de extensão.

Naquele momento, a Psicologia Escolar e Educacional estava propondo uma discussão para a busca coletiva de caminhos, percursos e inquietações para que, em um diálogo, as novas demandas que chegassem às instituições fossem comprometidas com equidade, justiça social e inclusão de todas/os, não havendo uma atuação genérica, mas que respeitasse o contexto social e cultural onde estavam inseridas/os, sempre se atentando para a lógica capitalista que objetiva e mercantiliza pessoas e escola (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020). Com o mesmo desafio de propor discussões a respeito da Psicologia Escolar e Educacional durante a crise sanitária de Covid-19, Negreiros e Ferreira (2021) organizaram o livro “Onde está a Psicologia Escolar no meio da Pandemia?”, reunindo relatos de experiências, pesquisas e debates construídos nas diversas regiões brasileiras, que seguiram em direção a uma atuação contextualizada e comprometida com uma educação democrática.

Isto posto, onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Enquanto obra, defende que a atuação em psicologia escolar e educacional seja abrangente quanto às múltiplas dimensões envolvidas nos fenômenos escolares, e atue de forma contrária à individualização do processo de escolarização ao questionar a escola e seus múltiplos aspectos, – sobretudo no presente contexto de pandemia de Covid-19! – para o estabelecimento de uma práxis crítica nas instituições educacionais. Assim, é primordial pensar tais instituições e as suas produções sem descontextualizá-las, a fim de que possam atuar enquanto instituições-referência, funcionando como apoio, articulando-se a redes de assistência à população, buscando formas de acompanhamento das/os estudantes e suas famílias, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade (Negreiros & Ferreira, 2021, p. 21).

Como já exposto anteriormente, a Psicologia Escolar e Educacional se efetivou como ciência no século XX em sua intrínseca relação com a Pedagogia, período em que era fortemente marcada por uma ideia central de adaptação das/os estudantes ao contexto educacional, se relacionando com a manutenção do *status quo* e patologizando situações que fugiam à norma. Diferentemente deste contexto, hoje, a Psicologia Escolar e Educacional não se compromete com respostas rápidas a este cenário de pandemia, mas sim com “perceber que elas se estruturam ao longo do tempo e resgatar a complexidade dos processos de escolarização, através da permanente reflexão do cotidiano escolar, será sua maior contribuição” (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020, p. 47).

Caminhando nesta direção, Silva e Silva (2022) realizaram um resgate histórico sobre a Psicologia Escolar e Educacional brasileira, propondo que o sétimo período apresentado por Barbosa (2011) “A virada do século: novos rumos? (2000-)” seja revisto, considerando que todo o contexto da pandemia de Covid-19 trouxe para a educação brasileira e para a Psicologia Escolar e Educacional novos desafios, novos olhares e novas possibilidades de atuação. Um dos grandes desafios a serem enfrentados neste contexto é a ruptura (e questionamento) de processos culpabilizantes envolvendo estudante, família ou professora, sendo necessário conhecer a realidade de cada escola e suas limitações, bem como as potencialidades para pensar em ações na melhoria do ensino em nível de políticas públicas e em articulação com a comunidade escolar. Souza (2017) trouxe uma reflexão sobre o momento histórico que a Psicologia Escolar e Educacional vivia no ano de 2017 e, surpreendentemente, tal discussão permanece atual em 2022, em um contexto de pandemia:

Estamos em um momento histórico em que as concepções críticas que consideram as raízes históricas, sociais, políticas, relacionais e institucionais e produzem as relações de aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização são cada vez mais presentes nas discussões sobre a escola. A escola enquanto produto e produtora da sociedade se materializam nas contradições e tensões deste campo de interesses e intenções presentes nesta sociedade marcada pelas lutas de classe, pelas diferenças, pelas formas de viver. Como nos ensina Paulo Freire (2013), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Novos rumos, novos caminhos, aprendendo, refazendo, retocando este sonho. (p. 65).

Pensando nas potencialidades da articulação com as atrizes e atores sociais na escola, sabemos que a Psicologia Escolar e Educacional ainda encontra dificuldade para acessar às professoras e ampliar o espaço de diálogo em direção a uma desconstrução da psicologização da Educação, sobretudo no contexto de pandemia de Covid-19. Consideramos, portanto, que a pesquisa aqui relatada se compromete com uma práxis política que almeja potencializar coletivamente as/os professoras/es, estando atenta aos processos de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento profissional docente e ao processo de sofrimento e/ou adoecimento, elaborando modos de superação e compreensão dessa realidade nefasta e caótica desvelada pela Covid-19.

No trabalho com professoras, sabemos que a vivência com a Arte possibilita importantes transformações humanas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Silva & Nunes, 2021). No momento em que vivenciávamos uma tragédia humanitária, a Arte reverberou no cotidiano das pessoas, sendo possível “alçar momentos mais propriamente humanos através da arte, ainda que não se alcance a totalidade humana” (Araújo et al., 2021, p. 16), quer seja pela fruição ou pela produção artística.

Ao elaborarem uma conversa sobre a Arte a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, Silva e Nunes (2021) dialogaram sobre o conceito de vivência (*pereživânie*), o qual pressupõem a unidade entre as dimensões individuais e sociais, bem como “a unidade cognitivo-afetiva” (Delari Junior & Passos, 2009, p. 7 citado por Silva & Nunes, 2021, p. 2). Neste sentido, a Arte possibilita a relação dialética entre elementos intelectuais e emocionais, sendo de significativa importância para as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional a partir da vivência de professoras com o teatro, música, literatura, artes visuais, entre outras manifestações artísticas. Segundo Silva et al. (2011),

Como concordamos que um dos objetivos da educação escolar é possibilitar aos estudantes apropriarem-se do patrimônio cultural da humanidade, torna-se imprescindível os professores terem acesso às mais diversas formas de expressão da cultura, para que possam transformar a escola em um espaço de formação que não se restrinja à aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas contemple uma formação humanística. (p. 227).

Intervir utilizando elementos artísticos é um modo de enriquecer a atuação profissional, mas também de ampliar a compreensão da formação do sujeito, sobretudo devido à Arte expressá-lo, sua cultura e também os meios pelos quais se relaciona com o social (Pessoa & Silva, 2015). Destarte, ao entrarem em contato com obras de Arte, quer seja música, literatura ou artes visuais, dentre outras, as pessoas se aproximam de elementos que as constituem, como a alegria, o medo, a esperança, havendo “o convite que a obra de arte faz ao fruidor para que ela possa existir. O envolvimento do sujeito e a exigência de que ele entre com sua história de vida, pensamentos, percepções, sentimentos e valores” (Silva, 2004, p. 101). Trabalhar com obras artísticas pode gerar em todos os sujeitos envolvidos, tanto nas/os professoras/es quanto nas/os pesquisadoras/os, a promoção de estranhamento daquilo que está dado, *a priori*, sobre os desafios enfrentados pelas professoras em sua prática cotidiana, possibilitando a aquisição de novos significados e sentidos em relação ao que está sendo vivenciado por elas.

[...] não se trata de levar uma materialidade artística, como um filme, música ou pintura, mas de mergulhar, junto com a audiência, nos intrincados e infindáveis significados e sentidos expressos pelas formas de arte, em um movimento de apreciação que sente, perscruta, investiga e configura novos sentidos em relação ao que se sente e se vive na experiência com a obra. Ou seja, a obra de arte escolhida deve afetar os sujeitos em relação – pesquisador/psicólogo e os educadores/alunos – de modo a romper com a lógica do cotidiano da ação encadeada ao fato, e produzir estranheza, que impacta pelo sentir do desconhecido. E, a partir desse lugar de estranhamento, a imaginação é mobilizada para que novas compreensões sejam possíveis, no âmbito da emoção, do sentido e da significação, e do percebido/compreendido. (Souza et al., 2018, p. 380).

Nesta busca por novos caminhos e perspectivas para a Psicologia Escolar e Educacional no contexto do trabalho com professoras/es no momento da pandemia, a Arte produz conhecimento e viabiliza a expressão e desenvolvimento da emoção e da imaginação (Silva & Nunes, 2021), sendo possível suscitar reflexões que incidam cognitivamente e afetivamente no processo de formação continuada das professoras e na construção de um pensamento crítico e político. A Arte nos toca de outra maneira, nos colocando para fruir ativamente em uma condução à experiência estética, criando novas formas de sentir e pensar que não são passageiras, mas apropriadas em experiências futuras.

Neste sentido, a formação continuada de professoras/es por muitos anos veio se delineando por caminhos distintos e envolvendo dilemas sobre ser professora. Agora, este processo possui novos desafios sobre a profissão no contexto social de pandemia de Covid-19, tendo em vista o grande impacto na educação. Diante de questionamentos sobre como criar propostas interventivas de formação que estejam no contexto de trabalho das professoras e de como se apropriar do espaço institucional para uma formação construída coletivamente, destacamos a importância das manifestações artísticas para a possibilidade de afetar e se deixar afetar por meio da Arte, gerando novos sentidos sobre ser uma profissional da educação e de como isso se transforma em conversas coletivas. A Arte permite a humanização e a ampliação da consciência do sujeito.

Considerando esses aspectos citados anteriormente, buscaremos iniciar algumas reflexões a respeito de alguns conceitos importantes para a compreensão do desenvolvimento profissional docente e algumas contribuições da Psicologia Escolar Educacional em uma

vertente crítica¹⁴ para esta atuação. Nesse sentido, para uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar é necessário o reconhecimento dos determinantes sociais e de aspectos também subjetivos das relações que permeiam a escola, possibilitando o rompimento de práticas que subjuguem professoras/es, gestoras/es, estudantes e familiares. Isto nos auxilia a compreender criticamente as questões históricas, educacionais e sociais que envolvem a formação continuada docente.

2.3. A formação continuada de professoras no momento de pandemia de Covid-19: a escola é espaço para o desenvolvimento profissional docente?

Nesta seção, nos debruçamos a dialogar a respeito das produções sobre a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional docente à luz da Teoria Histórico-Cultural, além de algumas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para essa temática. Usualmente, a formação inicial é aquela que se dá no Ensino Médio, em uma perspectiva profissionalizante e no Ensino Superior, em cursos de Pedagogia e também de licenciatura. A continuada dar-se-á após essa formação inicial (Gatti, 2016) e deveria prosseguir ao longo da carreira docente.

Quando se fala sobre formação docente, há um enorme leque de discussões teóricas que utilizam termos como formação contínua, formação em serviço, formação continuada, formação permanente e desenvolvimento profissional para conceituar o processo de estudos após a formação inicial (Alvarado-Prada, Freitas, & Freitas, 2010; Cunha & Aragão, 2012; Gatti, 2016; Pimenta, 2002; Sousa, 2002). No entanto, assim como Pessoa (2014) realizou em sua dissertação de mestrado, aqui utilizamos os termos supracitados como sinônimos para abranger a formação e o desenvolvimento profissional como processos ininterruptos.

Diante de diversas questões e desafios que perpassam a escola brasileira, uma das justificativas mais recorrentes para que se pense na formação continuada é a de que a formação inicial de professoras é insuficiente ou inadequada. Com isso, no Brasil, a formação continuada de professoras tem sido objeto de pesquisa desde os anos 1990 e, desde então, encontramos inúmeros estudos e pesquisas voltados a essa questão tão relevante¹⁵. Concordamos com Nunes (2020) quando a autora apontou que a formação docente é um importante pilar para a busca de

¹⁴ Compreendemos como Psicologia Escolar Crítica “(...) uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser” (Meira, 2000, p. 40).

¹⁵ Para maior aprofundamento a respeito dessa temática, sugerimos os trabalhos de Ferreira (2014), Nunes (2020), Pedro (2019) e Pessoa (2014).

uma educação de qualidade, “porém, a dimensão política, a organização curricular, a equalização das condições sócio-econômico-culturais da população, a equidade social, dentre outras tantas questões, precisam caminhar juntas nessa luta” (Nunes, 2020, p. 49).

De acordo com as reflexões de Alvarado-Prada et al. (2010) “Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, humanizamos portanto, nos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (p. 369), de modo que nos desenvolvemos individual e coletivamente em um sistema cultural, histórico e político. Ao trabalharmos a partir da Teoria Histórico-Cultural, sabemos que nós não nascemos com nenhuma profissão que já nos é predeterminada ao aspecto de “dom”, mas vamos nos constituindo por meio de aprendizados formais, processo de escolarização e outras possibilidades informais, tanto na família quanto em outros grupos e contextos. Tendo isto em vista, nós nos desenvolvemos profissionalmente durante todo o exercício profissional e não de um modo espontâneo, mas a partir “de um processo formativo que se dá na articulação entre a formação teórica e a experiência prática” (Longarezi et al., 2007, p. 66), sendo necessário investir e valorizar o pessoal-profissional das professoras (Facci et al., 2004). No exercício profissional docente, considera-se sua prática pedagógica e sua individualidade construída em relação dialética com os aspectos históricos, sociais e culturais. Para Sadalla (2008 citado por Ferreira, 2014) a formação continuada

não é um processo organizado para suprir deficiências de uma formação insuficiente, ruim ou aligeirada. Não é um processo pensado para aprender coisas que deixaram de ser destacadas no processo de formação básica, uma vez que nenhum curso poderia dar conta de discutir todas as nuances e dilemas ocorridos no cotidiano (p. 15)

A formação se constrói continuamente por se realizar no exercício profissional diário, percebendo o constante desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas neste processo formativo. De acordo com Pessoa (2014), a formação continuada deve ser compreendida como um mecanismo para a troca e construção coletiva de saberes e práticas, em uma formação que é contínua no cotidiano das educadoras.

devemos reconhecer os professores como formadores ao elaborar cursos de formação continuada, pois, antes de mais nada, têm coisas a dizer e compartilhar, abordando

conhecimento além dos técnicos necessário à profissão. Com isso, destacamos a importância de se pensar processos de formação continuada para além de instrumentalizar tecnicamente ou capacitar professores [...] (p. 49).

Para dialogar a respeito da formação continuada docente e de desenvolvimento profissional docente, é necessário não esquecer das relações ideológicas, culturais, históricas, econômicas e políticas que constituem a educação (Alvarado-Prada & Oliveira, 2010). Não há como refletir sobre esta temática ignorando os interesses políticos pela formação e focalizando individualmente na figura da professora, mas compreendendo todas as relações que se constituem no espaço coletivo.

Assim, em se tratando da instituição escolar, é possível observar que os mediadores da aprendizagem, ou seja, os professores estão imersos nas políticas de diversas formas: aplicando-as, concordando ou fazendo resistência a elas, construindo as políticas locais e institucionais (da escola), formando politicamente os alunos etc. Em síntese, os professores se formam e são formados politicamente no processo educativo. (Alvarado-Prada & Oliveira, 2010, p. 113).

Neste mesmo caminho, é corriqueiro observarmos que muitas propostas para a formação continuada docente são vistas como um modo de tapar lacunas da formação inicial das professoras, buscando teorias e técnicas que supram as supostas ausências, insuficiências ou inadequações na formação, bem como o interesse de novos saberes e práticas para fundamentar o fazer em sala de aula. Para Alvarado-Prada e Oliveira (2010), há muitas compreensões sobre a formação continuada que são tão individualistas que a responsabilidade pela própria formação recai sobre as professoras, “como se cada profissional pudesse ser separado dos coletivos escolares, ou então dos outros atores e fatores que fazem parte da complexidade do sistema educativo” (p. 113).

Indo em direção oposta a esse individualismo a respeito da formação continuada, alguns pressupostos elencados por Longarezi et al. (2007) auxiliam na compreensão da formação continuada a partir da participação efetiva e colaborativa das professoras e do trabalho coletivo da escola, bem como de situações que especifiquem o trabalho destas como conteúdo das discussões. Formar-se coletivamente assume outra dimensão quando as reflexões e discussões são construídas e analisadas pelo grupo.

No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar. (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 370).

A compreensão acerca da formação continuada como modo de desenvolvimento profissional pressupõe que o coletivo se perceba como sujeitos de possibilidades ao construírem propostas que contemplem a realidade de seu trabalho, bem como se opor a propostas impostas que não atendam seus conhecimentos, necessidades e interesses (Alvarado-Prada & Oliveira, 2010). Em outro texto, Alvarado-Prada et al. (2010) afirmam que o espaço de formação continuada possibilita que todas as pessoas que ocupem esse espaço se desenvolvam, construindo relações que caminham em direção à compreensão de seus próprios conhecimentos e de seus pares, relacionando-os com suas trajetórias e experiências pessoais.

Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações. (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 370).

O conceito de desenvolvimento profissional, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013), se introduziu em debates acadêmicos

para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. O DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. (Fiorentini & Crecci, 2013, p. 11).

Com isso, o termo desenvolvimento profissional docente (DPD) se justifica pela compreensão de que, ao longo de sua constituição profissional, as professoras continuam se desenvolvendo de modo mais ampliado e integrado, não se limitando a processos formativos

de cursos, oficinas e treinamentos. As discussões mais recentes sobre o tema da formação de professoras, conforme aponta André (2010), trazem

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. (p. 175).

Para Ponte (1998), quando dialogamos sobre desenvolvimento profissional há a maior atenção às potencialidades das professoras, implicando-as integralmente nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, de modo a considerar teoria e prática de forma interligado.

No desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais. O professor deixa de ser objecto para passar a ser sujeito da formação. Não se procura a “normalização” mas a promoção da individualidade de cada professor. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afectivos e relacionais do professor. (p. 2).

Diante destes aspectos, destacamos que neste estudo não consideramos que há incompatibilidade entre os conceitos de formação docente e desenvolvimento profissional, pois ambos se destinam à formação que acompanha a professora no movimento de sua prática cotidiana, no momento em que é justamente a teoria em diálogo com a prática que lhe possibilitará (re)elaborar sínteses sobre o seu fazer na escola. O curso de extensão universitária, portanto, foi organizado com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento profissional das professoras a partir de seu dia-a-dia. Desenvolver-se profissionalmente destaca o processo contínuo de transformação e de constituição das professoras dentro de uma comunidade profissional (Fiorentini & Crecci, 2013).

[...] há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam

para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (Almeida, 2000, p. 2).

Estas questões historicamente impactam o trabalho docente e emergem no processo formativo. Antes, porém, de adentrarmos para a descrição do percurso metodológico desta pesquisa, é importante ressaltar que, diante do panorama desta pesquisa, compreendemos que a escola também é espaço para o desenvolvimento profissional docente, onde é possível valorizar saberes coletivos e que são cotidianamente construídos pela comunidade escolar. Ao longo de sua vida pessoal e profissional, professoras junto a seus pares vão criando novas relações, novas dúvidas e novas construções. Por isso, emergem reflexões sobre o “porquê” dos fenômenos educacionais, não sobre o “como” fazer diante disto.

3. As trajetórias percorridas: percursos metodológicos

Ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la (...) Mas isso não me condena nem à miopia nem à indiferença. Antes pelo contrário. Mudei de pele muitas vezes na minha vida. Mas, de cada vez, procurei fazê-lo reflectindo sobre o meu lugar e a minha responsabilidade. Em Educação, nunca se é apenas investigador, no sentido mais acanhado do termo.

Nóvoa (2015, p. 14)

“Mudei de pele” muitas vezes no mestrado. Entre o meu pré-projeto, que possibilitou que eu ingressasse no programa de pós-graduação, e o projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética muitas ideias se transformaram. Escolhi essa epígrafe de Nóvoa (2015) para que possamos perceber que é possível nos transformar e transformar os caminhos trilhados durante a pesquisa, mas que continuemos a manter nosso compromisso com a Educação, com a ciência, com a cultura e com as pessoas.

O principal intuito desta seção é apresentar o aporte metodológico que orienta este estudo, assim como explorar os caminhos percorridos na produção destes conhecimentos. Investigar no campo da Psicologia em interface com a Educação requer coragem, pois “sem coragem não há conhecimento”, como muito bem aponta Nóvoa (2014, p. 14). Já há muitos anos, vivenciamos a desvalorização da pesquisa científica nas Ciências Humanas, com extrema redução no financiamento de estudos nessa área, se inserindo em um sistema político e econômico capitalista que privilegia investigações que geram resultados mercantilizados. Junto a essa realidade, Chalmers (1993) contribuiu ao apontar que a pesquisa positivista assume um patamar de superioridade científica ao ter como orientação uma hipótese que necessita ser validada a partir da neutralidade e objetividade do pesquisador. O método rigoroso e objetivo buscava que houvesse o distanciamento necessário do pesquisador e do objeto a ser pesquisado, em que a produção de conhecimento se isentasse de questões históricas e sociais, afastando-se da realidade social, o que não se coaduna com os pressupostos assumidos no presente estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994) a *investigação qualitativa* abarca diferentes e diversas estratégias de investigação, mas que partilham algumas características. No que tange à pesquisa qualitativa na educação, eu estava com o “coração aberto” para adentrar à pesquisa, com o objetivo de investigar o fenômeno da Psicologia Escolar e Educacional em relação ao desenvolvimento profissional docente em toda a sua complexidade e dentro da própria escola, não desejando responder questões prévias ou testar hipóteses. Os dados foram produzidos durante o percurso da pesquisa, contextualizando os sujeitos e analisando informações detalhadas, com maior importância ao processo da pesquisa do que ao produto ou resultados.

Historicamente, as pesquisas em Psicologia e Educação consideravam os problemas no processo de escolarização enquanto dificuldades da situação de pobreza das classes populares que ocupavam as escolas públicas. Até o início da década de 1980, as pesquisas atribuíam o fracasso escolar a dificuldades e problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais; situação que legitimava cientificamente o discurso patologizante e medicalizante dos problemas no processo de escolarização (Souza, 2004). A partir da década de 1980, a Psicologia Escolar e Educacional seguiu em busca de novos rumos e de novos modos de se fazer pesquisa, para que fosse possível a compreensão da complexa rede de relações na escola a partir de uma perspectiva que considerasse o contexto histórico, cultural, político e econômico.

Esta pesquisa se inspirou em alguns aspectos da pesquisa colaborativa, a qual vem se afirmando como instrumento fundamental para estudos no campo educacional e apresenta significativas proposições no que tange à formação continuada de professoras (Gasparotto & Menegassi, 2016). Volta-se para o desenvolvimento e emancipação profissional docente, considerando a formação crítica que possibilita a formação teórico-prática. Buscou-se a possibilidade de realizar uma pesquisa construída coletivamente com as professoras, não apenas como mera interpretação do que falaram e fizeram durante o curso de extensão ou durante sua atividade profissional.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2011 citado por Gasparotto & Menegassi, 2016), a pesquisa colaborativa propõe que haja a intersecção entre a academia e a escola, trazendo novos modos de promoção de conhecimento e construção de novas práticas por meio da ação e reflexão sustentadas por um referencial teórico-metodológico adequado. Durante todo o processo de construção da pesquisa, nos atentamos para o que Ibiapina e Ferreira (2005) consideram como requisitos fundamentais para o trabalho colaborativo.

Para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, apontamos alguns requisitos básicos, como: a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e idéias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores (p. 33).

Este modelo investigativo retoma uma perspectiva de trabalho voltado para a emancipação social e política das envolvidas na pesquisa, possibilitando que as atuações das professoras dentro e fora da escola caminhem em direção à transformação. Para Wallace (1980 citado por Ibiapina & Ferreira, 2005), pesquisar colaborativamente envolve pesquisadoras e professoras em projetos comuns, rompendo com a lógica empírico-analítica e demonstrando que a colaboração e a reflexão podem ser utilizadas como estratégias para a emancipação profissional. Neste caminho, com o fortalecimento da parceria entre academia e escola, cria-se a possibilidade de novas compreensões sobre os trabalhos elaborados dentro da instituição e também se estabelece o compromisso da academia de se engajar em assuntos e problemáticas que se inserem na escola (Horikawa, 2008). Portanto, a pesquisa colaborativa pressupõe que o grupo se constitua voluntariamente a partir de interesses pessoais, profissionais e sociais em comum em direção a uma formação coletiva, democrática e crítica elaborada coletivamente e entre pares.

A pesquisa colaborativa pretende que a participação da pesquisadora se insira dentro da escola de modo mais ampliado, sendo possível criar contribuições para a realidade institucional:

Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho (...) (Gasparotto & Menegassi, 2016, p. 949).

Para que eu conseguisse “mergulhar” no campo e elaborar um curso de extensão que possibilitasse a construção de sentidos para as professoras, durante o segundo semestre de 2021

e o início do semestre de 2022, estive em diversas escolas municipais para conversar com as educadoras e também observar o espaço escolar, não assumindo uma postura de neutralidade, mas interagindo com a situação a ser pesquisada, afetando-a e sendo afetada por ela. Para Gasparotto e Menegassi (2016)

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (Bortoni-Ricardo, 2011), no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino (p. 950).

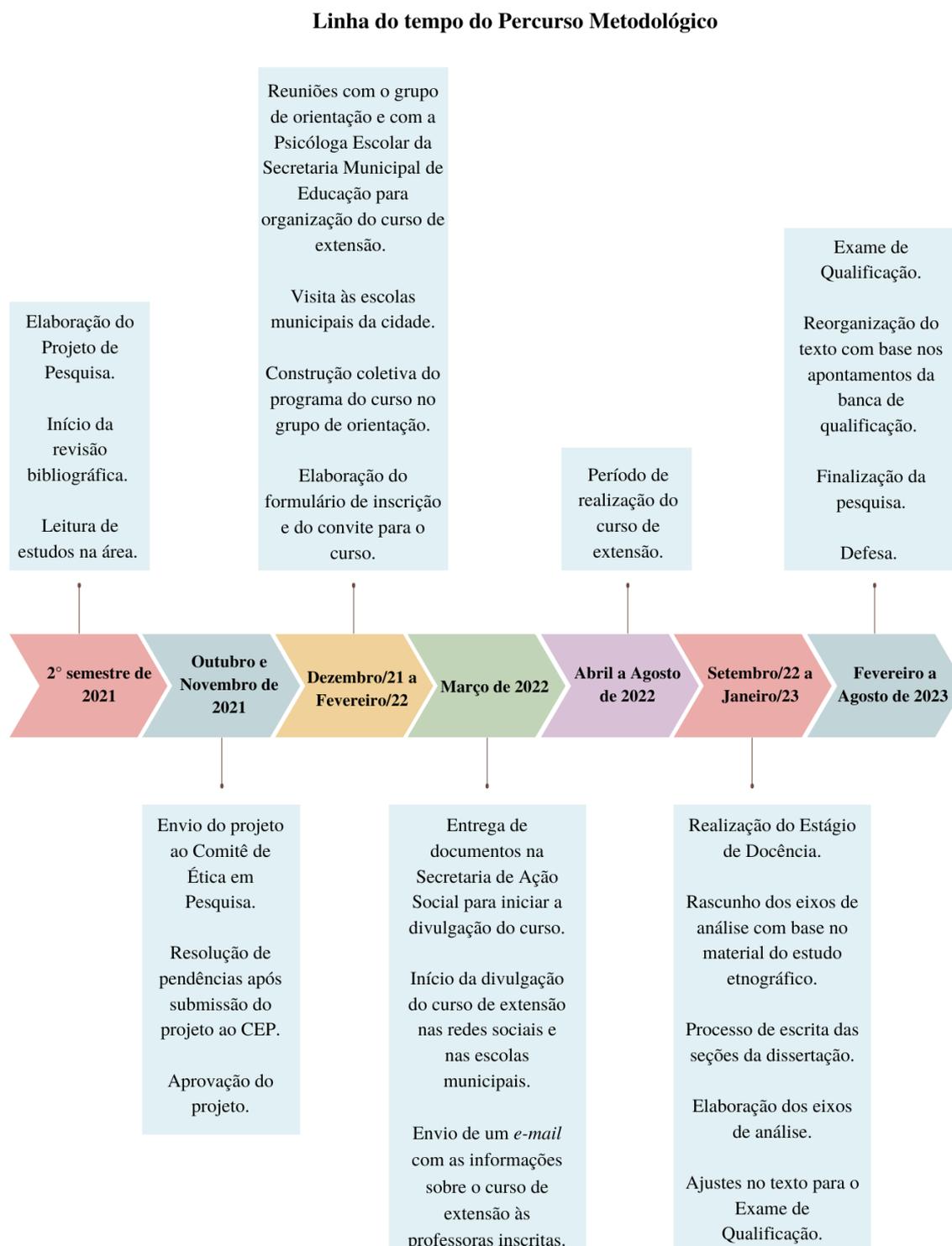
Assim, tem-se uma pesquisa com as professoras e não sobre elas, em uma constante interação, em que estas não se constituem como objeto investigativo, mas compartilham junto às pesquisadoras os objetivos de construir e transformar a realidade. Isso possibilita que as situações que configuram a pesquisa sejam constantemente revistas pela pesquisadora e pelas professoras, criando espaços para que todas as participantes falem e questionem, modificando técnicas de construção de dados, revendo as questões da pesquisa, localizando novas participantes e revendo a metodologia durante o percurso do estudo, caso seja necessário, em um processo de “colaboração, construção e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e modificam-se” (Gasparotto & Menegassi, 2016, p. 952).

É uma forma de investigação que capacita a comunidade de professores a melhorar o que faz, a partir de uma melhor compreensão de suas ações, pois gera informações e teorias não como produtos externos, isolados da fonte prática, mas como insights contextualizados e personalizados no próprio desenvolvimento pessoal de um educador, de um estudante, de um trabalhador social, de um político. (Ibiapina & Ferreira, 2005, p. 32).

A partir destes pressupostos, a pesquisa se constituiu pela proposta de um curso de extensão universitária destinado a professoras da rede municipal de uma cidade localizada na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Antes de iniciarmos os encontros do curso de extensão, consideramos fundamental irmos até algumas escolas municipais para conhecermos as pessoas que vivem nesse espaço e também para explicarmos qual seria a nossa proposta de

trabalho. Isso possibilitou que houvesse o contato direto entre pesquisadoras e a situação pesquisada, modo de investigação que permitiu uma parceria profícua entre pesquisadoras e professoras ao longo de todo o processo de elaboração dos dados.

No universo dos encontros, houve a busca pela compreensão da realidade sociocultural das participantes, por meio de registros como fotografias e audiogravações, de modo que se objetivava compreender a situação e pensá-la em suas múltiplas dimensões, apontando contradições e enxergando as potencialidades do campo (André, 1995). Para facilitar a organização do percurso metodológico, organizamos uma linha do tempo do início do processo até aqui, conforme se vê na Figura 1.

Figura 1*Linha do tempo do Percurso Metodológico*

A figura 1 é uma representação didática de como foi o percurso de elaboração desta pesquisa. Posto isso, na sequência iremos contar com mais detalhes como esse processo aconteceu.

3.1. Botando o nosso bloco na rua: os primeiros passos da pesquisa

Eu quero é botar meu bloco na rua
Brincar, botar pra gemer
Eu quero é botar meu bloco na rua
Gingar, pra dar e vender
Sérgio Sampaio (1973)

As discussões construídas nesta pesquisa foram frutos da elaboração e execução de um curso de extensão a partir da parceria entre o Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Secretaria Municipal de Educação de um município do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Esta parceria entre a Universidade e a Prefeitura Municipal nasceu no segundo semestre de 2021 e, assim como dialoga Chauí (2001), a parceria entre Universidade e comunidade remonta a uma riquíssima produção de conhecimentos, bem como a sua ampla divulgação.

O curso de extensão surgiu mediante a solicitação de uma das psicólogas escolares da Secretaria Municipal de Educação que seria responsável pela coordenação de um novo departamento na Secretaria: o Departamento de Psicologia Educacional e Serviço Social (DEPESS). Seu pedido à professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva visava iniciar um projeto em Psicologia Escolar e Educacional com as professoras da educação básica municipal no formato de uma formação continuada, dando destaque para algumas temáticas importantes para as instituições escolares.

O convite surgiu quando eu e Silvia ainda estávamos em busca de redefinir o nosso projeto de pesquisa, momento em que decidimos transformar o curso de formação continuada no projeto de mestrado. Ressaltamos aqui a importância desta pesquisa ter sido construída concomitantemente ao estabelecimento do DEPESS em 2021, acentuando a potencialidade política da conquista de contratação de psicólogas/os escolares para a rede municipal e a parceria com a universidade pública. O Departamento é constituído por uma equipe de psicólogas/os e assistentes sociais responsáveis por realizar acompanhamento de estudantes, professoras e famílias dos Centros Educacionais Municipais e dos Centros Municipais Infantis.

O Departamento de Psicologia Educacional e Serviço Social foi organizado em cumprimento à lei federal nº 13.935/2019, que regulamenta a presença dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica, em que a equipe prezarão pelo trabalho em parceria direta com educadoras, estudantes e família, promovendo espaços para o desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes.

Após o convite para a construção do curso de extensão com as professoras, o primeiro passo foi submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU, tendo em vista que a pesquisa envolve seres humanos. É recorrente que o processo no CEP demande alguns meses até a sua aprovação, considerando-se os ajustes que a comissão solicita para serem realizados. Com a aprovação do Comitê de Ética¹⁶ e a apresentação do projeto para a prefeitura, durante alguns meses do segundo semestre de 2021 eu vivi uma imersão dentro de algumas escolas municipais, para conhecer melhor aquela realidade e para que fosse possível construir um curso de extensão que fizesse sentido para a comunidade escolar.

No final de novembro de 2021, aconteceu o meu primeiro contato presencial com a psicóloga escolar Marina, na Secretaria Municipal de Educação, para podermos conversar mais sobre a proposta do curso de extensão. Inicialmente, nosso plano era o de construir um questionário *on-line* — já o percebendo com uma intervenção — para nos aproximarmos de algumas demandas das professoras da rede municipal. Naquele mesmo dia, acompanhei a psicóloga em duas escolas municipais e conversamos bastante com as diretoras da escola sobre o trabalho que iniciariamos em 2022. Nas duas escolas onde fomos, as professoras com quem conversamos apontaram a extrema importância de se ter um trabalho com seu segmento, já relatando naquele momento inicial o cansaço, o adoecimento docente e a “adaptação” necessária ao ensino presencial obrigatório. Naquela ocasião, percebi a importância do comprometimento da Psicologia Escolar e Educacional com as questões relacionadas ao corpo docente e que o curso de extensão precisava ser construído para as professoras e com as professoras. Estar na escola naquele momento mostrou a potência e o afeto que constituem esse espaço e essas relações. Mas, concomitantemente a essas possibilidades, também crescia a incerteza em relação à pandemia da Covid-19: o retorno às aulas presenciais era obrigatório, mas será que permaneceria assim?

Já durante o mês de dezembro de 2021, participei de um evento de premiação municipal das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Com a participação de muitas famílias, estudantes do ensino fundamental II do ensino médio, foram premiados nas categorias poema, memórias

¹⁶ CAAE 35691320.9.0000.5152

literárias, documentário, crônica e artigo de opinião. Nesse dia, foi destacado que durante a pandemia as professoras incentivaram seus estudantes a escreverem e buscarem um encontro com a escrita e sobre como a arte movimenta e transforma as nossas singularidades.

Em meio aos encontros com professoras na escola e evento, nas conversas que eu e Marina estabelecíamos, nos era relatado que muitas delas estavam com baixa autoestima e responsabilizando a pandemia pela não aprendizagem das crianças. Aparentemente, já se destacava a narrativa de que as/os estudantes chegaram à escola com atraso em seu desenvolvimento. Nesse contexto, surgiram algumas perguntas: será que vão trazer para a criança a responsabilidade por essas questões? As eventuais dificuldades apresentadas por elas após o ensino remoto farão com que as crianças sejam medicalizadas? Com essas questões em vista, o curso de extensão precisava ir ao encontro às potencialidades da rede escolar.

O programa de Pós-Graduação entrou de férias no final do ano, mas a elaboração do curso não cessou. Eu e o grupo de orientação pensávamos sobre o programa e as temáticas, o período de realização, o horário e o local onde o curso seria oferecido. Nesse processo de elaboração da proposta do curso de extensão, havia o desejo de um espaço que não fosse apenas de ensino de conteúdos e teorias que considerávamos importantes, mas almejávamos que fosse um espaço coletivo de partilha de saberes. Eu sabia que para que isso acontecesse seria necessária humildade e me colocar à disposição para ouvi-las atentamente e seguirmos juntas, de modo que as professoras se sentissem parte do grupo.

Desde o início, nós queríamos que a Arte fosse um fio condutor para as discussões, considerando que ela movimenta e transforma as nossas singularidades. Eu e minha orientadora, Silvia, construímos o programa do curso de extensão baseado em temáticas recorrentes e interessantes na área da Psicologia Escolar e Educacional, mas também pensando no que eu havia escutado das professoras, de modo que no primeiro encontro haveria um momento para discussão a respeito dos temas inicialmente propostos e para sugestões das professoras sobre outros assuntos que elas considerariam necessários. O primeiro programa construído¹⁷ para o curso de extensão se modificou, mas gostaria de destacar que a proposta inicial foi pensada para acontecer em dez encontros quinzenais com duas horas de duração cada, das 18h às 20h, e com início em 14 de março de 2022 e término em 13 de julho de 2022.¹⁸

Gostaríamos que os encontros fossem ricos de reflexões e, para isso, alguns foram ministrados por mim com as contribuições da auxiliar de pesquisa, outros por convidadas.

¹⁷ Mais adiante, detalharemos como a proposta do curso se modificou com a sugestão de temáticas apresentadas pelas professoras. O programa final está apresentado no Apêndice C.

¹⁸ Destacamos que o grupo de extensão terminou dia 02 de agosto de 2022, devido às férias escolares e Covid-19.

Todas as convidadas e convidado são profissionais que possuem aprofundamento teórico sobre as respectivas temáticas propostas. A organização destes encontros foi a de um momento inicial com discussão teórica de um texto-base sobre o tema e um segundo momento vivencial e prático, para que houvesse a experiência e elaboração significativa das reflexões que emergiram. Encerrávamos o encontro com alguma participante ficando responsável pelo Caderno de Memórias, algo que implicava a participação do coletivo. O Caderno de Memórias foi inspirado no trabalho realizado por Pessoa (2014) e consiste em um caderno para anotações coletivas dos encontros realizados.¹⁹ O Caderno de Memórias foi construído a partir de anotações livres de cada professora que se disponibilizava para escrever sobre a experiência vivenciada no encontro, tendo um espaço livre para se expressar nos textos escritos. Ao final de cada encontro, uma professora ficava responsável para escrever os momentos vivenciados e permanecia com o caderno até o encontro seguinte, quando passava para outra participante que sentisse interesse em relatar.

Estávamos quase prontas para “botar o bloco na rua”²⁰. Com essa organização, decidimos que o curso seria ofertado para professoras do Ensino Fundamental I e teria 32 vagas. Tendo em vista que a cidade onde o curso de extensão foi realizado possui 16 escolas com Ensino Fundamental, pensamos que as professoras participantes socializariam as discussões realizadas no curso em suas escolas, além de possibilitar que todas elas tivessem um espaço para compartilhar seu cotidiano coletivamente. Em fevereiro de 2022, chegamos ao nome do nosso curso de extensão: “Educar é voar fora das asas: conversas sobre Psicologia Escolar, Arte e Educação”²¹ e também elaboramos um *folder*²², contendo *e-mail*, os objetivos do curso, público-alvo, número de vagas disponíveis, período de inscrição e de realização, horário e local dos encontros, como podemos ver na Figura 2.

¹⁹ Mais adiante, detalharemos o que se constitui o Caderno de Memórias.

²⁰ “Eu quero é botar meu bloco na rua” é uma canção do cantor e compositor capixaba Sérgio Sampaio, lançada em 1973 para seu álbum homônimo.

²¹ A poesia de Manoel de Barros nos acompanhou durante toda a pesquisa, nos sensibilizando para a construção do curso de formação continuada. Educar é voar fora das asas é inspirado no trecho “Poesia é voar fora da asa” (Barros, 2010).

²² Apêndice D.

Figura 2

Um convite para voar fora das asas, 2022



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (UFU) E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONVIDAM PARA O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

EDUCAR É VOAR FORA DAS ASAS - CONVERSAS SOBRE PSICOLOGIA ESCOLAR, ARTE E EDUCAÇÃO

Objetivos: contribuir para o desenvolvimento profissional de professoras(es) do Ensino Fundamental I, sendo um espaço para reflexões, discussões e vivências sobre a prática docente

Público-alvo: professoras(es) da rede municipal de

Valor: Gratuito

Vagas: 32 vagas

Período de realização: encontros semanais e quinzenais de 06/04/2022 até 13/07/2022, às quartas-feiras, das 18h às 20h

Local: Centro Educacional Municipal

Inscrições: de 14/03/2022 a 01/04/2022 por meio do link: <https://forms.gle/>

Carga horária: 40h com certificado

Responsáveis: Psicóloga e Mestranda Laura Rafaella Ramos Silva (PGPSI - UFU) e Prof^a. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (PGPSI - UFU)

Para mais informações: cursopsiescolar@gmail.com

Realização:  UFU

Nota: Todas as informações que identificavam a cidade onde o curso de extensão foi realizado foram retiradas para garantia do sigilo das participantes da pesquisa. A obra utilizada no folder é um trabalho da artista plástica Martha Barros. Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>.

Após este momento criativo, elaboramos um formulário de inscrição no *Google Formulários* para divulgarmos o curso nas escolas e nas redes sociais. Nosso desejo era de que a inscrição no curso fosse realizada de forma voluntária a partir do interesse das professoras

pelos conteúdos propostos e não como imposição da gestão escolar. Em uma de nossas conversas com a psicóloga da Secretaria de Educação, ela acreditava que não seria fácil a adesão das professoras ao curso de extensão, tendo em vista a quantidade de cursos ofertados a elas todo ano. Com isso, como forma de conseguir chegar até a essas professoras, além da divulgação *on-line*, também estivemos em uma reunião com as diretoras de todas as escolas da cidade para falar sobre o curso e, a partir daquele momento, fomos a cinco escolas municipais, apresentando a proposta para as professoras.

Neste momento, considero importante destacar a fala de duas professoras no processo de divulgação do projeto nas escolas que me fizeram repensar sobre como a Psicologia Escolar e Educacional tem chegado a esse espaço no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente.

Em uma das primeiras escolas em que estive presente, eu, a psicóloga escolar da Secretaria Municipal de Educação e a equipe da escola estávamos sentadas em uma mesa dialogando sobre o que havíamos pensado em trabalhar durante os próximos meses com as professoras no curso de extensão quando fomos questionadas se as cantineiras também poderiam participar. Um questionamento como este me colocou diante de um dilema sobre o qual eu não havia pensado quando ainda estávamos construindo o projeto. As propostas de trabalho da Psicologia Escolar e Educacional estão alcançando as outras profissionais de educação, como cantineiras e auxiliares de serviços gerais? O que temos refletido sobre essas profissionais que também desempenham um papel educativo? Mesmo diante destas inquietações que movimentam a pesquisa, eu e minha orientadora decidimos continuar com o trabalho com as professoras, considerando as especificidades de cada área de conhecimento. No entanto, naquele momento, compreendemos a necessidade e a importância de construirmos espaço de diálogo com outras profissionais que constituem o cotidiano escolar, de modo a ampliar o olhar para as questões educacionais.

Em um outro momento, quando compareci à última escola para conversar sobre a nossa proposta, outra fala também me chamou a atenção: a supervisora relatou que muitas pessoas com seus títulos de doutoras/es vão ministrar cursos e palestras, mas não ouvem as professoras que estão há anos na sala de aula. Com esse diálogo e a possibilidade de me aproximar cada vez mais da realidade de cada instituição, o movimento de me questionar sobre o sobre o que as professoras gostariam de conversar foi delimitando o trabalho a partir de uma construção horizontal e coletiva, propiciando um espaço de discussão sobre as efetivas demandas educacionais de cada professora.

Para a nossa surpresa, durante o período de inscrições, professoras de outros ciclos manifestaram interesse em participar do curso e, pensando neste cenário, optamos por não limitar mais as inscrições e que todas as educadoras que manifestassem interesse pudessem participar e, assim, tivemos, no total, 26 inscrições. Com a aproximação da data do início do projeto, enviamos um *e-mail* com informações importantes e mais detalhadas sobre o curso de extensão, solicitando que cada professora confirmasse a sua participação. Compareceram ao primeiro encontro 5 professoras e todas permaneceram conosco durante o curso de extensão; mais 3 professoras passaram a compor o grupo a partir do segundo encontro, uma professora a partir do terceiro encontro e uma a partir do sexto encontro.

Os encontros foram planejados para acontecer em uma escola municipal, pois consideramos fundamental que o processo de formação se vinculasse ao contexto de trabalho cotidiano das professoras. O grupo aconteceu às quartas-feiras, no período noturno, das 18h às 21h²³, se iniciando sempre com um lanche coletivo²⁴. Inicialmente, a proposta era de que a cada semana uma professora ficasse responsável por levar o lanche, mas devido ao horário e por irem para o curso logo após o término do horário de trabalho, todas nós contribuímos com uma quantia de dinheiro para que eu e Camila pudéssemos levar o lanche. Esse lanche foi pensado considerando também que as professoras iam direto de seu trabalho para o curso, além de possibilitar um momento de conforto, cuidado e intimidade entre nós, sendo um momento de interação livre e fortalecimento de laços entre as professoras (Ferreira, 2014 citado por Pedro, 2019), mostrando que a formação não se limita a aspectos científicos e intelectuais, mas também precisa abarcar as dimensões humana e sensível.

É importante destacar que, como o projeto de mestrado é vinculado a um projeto de extensão universitária, tive a parceria de uma estudante do quinto período da graduação em Psicologia, Camila Satie Murata, que esteve presente comigo durante todos os dez encontros, contribuindo em questões organizativas dos encontros e das atividades planejadas, bem como do espaço físico. A participação de Camila trouxe inúmeras contribuições para as nossas conversas, com aspectos que nos colocavam a refletir em direção ao desenvolvimento da proposta. Durante os nossos dez encontros, os momentos que antecederiam o início das discussões e as atividades propostas possibilitavam a interação de todas as participantes, fortalecendo as relações e os laços afetivos que proporcionaram elaborações coletivas a

²³ A proposta inicial era de que os encontros acontecessem das 18h às 20h, mas no decorrer do curso de extensão o curso finalizava próximo às 21h.

²⁴ O lanche coletivo foi pensado como uma forma de cuidado com as professoras que compareciam ao curso logo após o trabalho. Levamos suco, bolos, pão de queijo, pamonha assada, docinhos, salgadinhos, biscoitos e outros quitutes.

respeito das temáticas em questão. Na próxima seção, detalharemos um pouco mais sobre como foram realizados os registros da proposta, considerando que este foi um passo fundamental para a contínua construção dos encontros e para as análises realizadas após a finalização do curso de extensão.

Figura 3

Registrando nossas memórias.

Registro fotográfico do Caderno de Memórias produzido durante o Curso de Extensão, 2022.



3.2. Registros de dados e análise

Para a construção desta investigação, como já mencionado, houve o desenvolvimento de um curso de extensão com 10 encontros, espaço onde eu e Camila vivenciamos experiências riquíssimas junto às professoras, compondo o projeto de modo coletivo, a partir das contribuições de cada uma das participantes envolvidas no projeto.

Para a apreensão dos momentos vividos, utilizamos dois gravadores de *smartphone* para registrarmos o áudio dos encontros, para que todo o material empírico captado por áudio fosse transcrito cuidadosamente, preservando integralmente os diálogos registrados. Outro recurso utilizado foi o meu diário de bordo e o da assistente de pesquisa Camila. Após cada ida à escola e ao final de cada um de nossos encontros com as professoras, registrávamos as reflexões, os sentimentos e as observações suscitados, os quais contribuiriam para o momento de análise do processo do grupo, do curso de extensão e do meu trabalho como pesquisadora.

Inspiradas na pesquisa de Pessoa (2014), também houve a criação de um Caderno de Memórias²⁵, para que cada professora pudesse registrar os materiais produzidos durante os encontros, bem como seus sentimentos e impressões sobre o que estavam vivenciando naquele momento, sabendo que ele seria entregue às pesquisadoras ao final da pesquisa para maior aprofundamento das análises. Após cada encontro realizado, uma participante ficava responsável por realizar os registros daquele dia, para que na próxima semana fosse entregue a outra. Algumas professoras não conseguiram escrever no Caderno de Memórias, devido à grande sobrecarga de trabalho na escola. Já as professoras que se interessaram por participar na escrita fizeram registros sensíveis sobre as nossas discussões, elaborando textos com trejeitos livres como cartas, por exemplo, e até mesmo colando fotografias para se expressarem. Além do Caderno de Memórias, no segundo encontro, cada professora levou um caderno, individual, para que fosse personalizado com o intuito de que fizessem registros sobre as temáticas discutidas durante o curso de extensão.

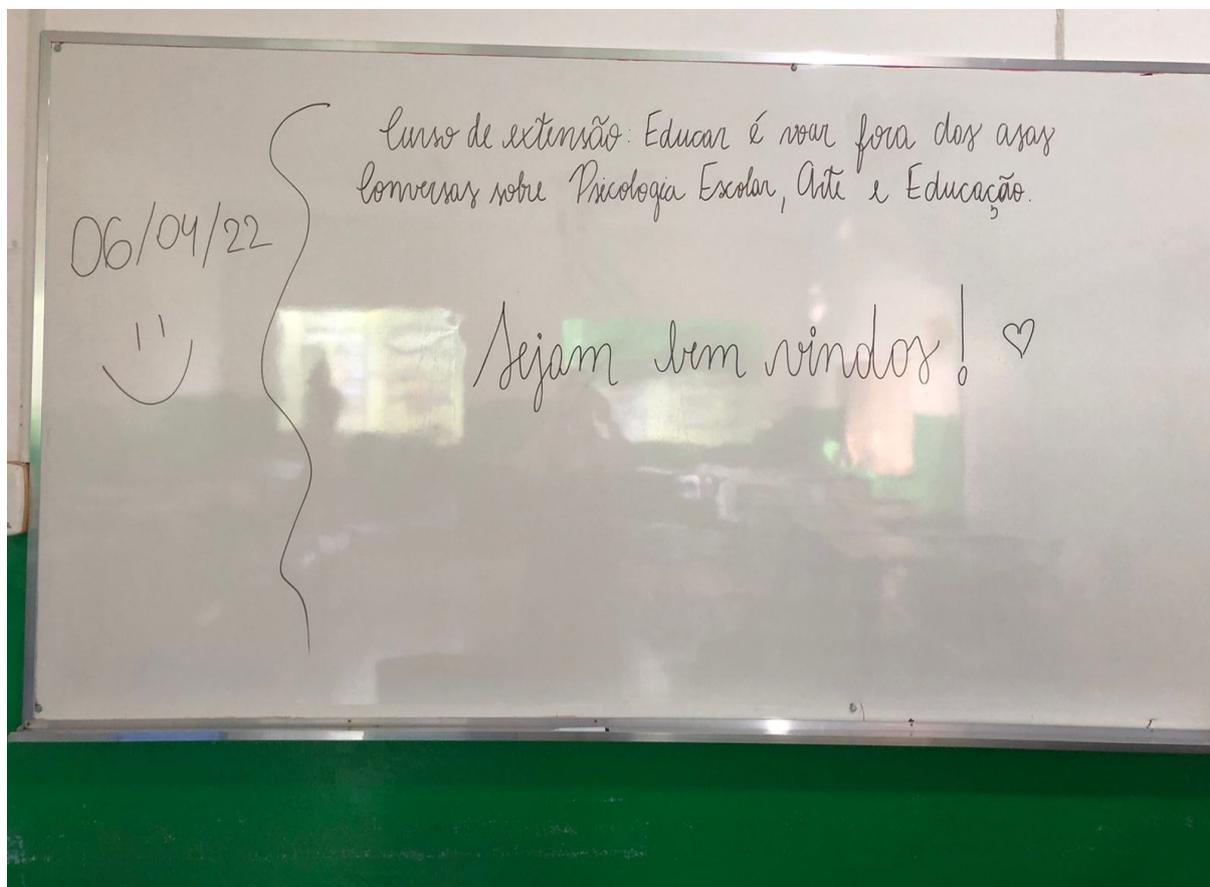
Agora, para que vocês conheçam as participantes que se interessaram em “voar fora das asas”, na próxima seção as apresentarei conforme elas se apresentaram no primeiro encontro, e também contarei com mais detalhes como foram os dez encontros realizados.

²⁵ Dentre os dez encontros realizados, houve o registro de oito. Em dois encontros, devido a um cansaço significativo, nos esquecemos de organizar a escrita do caderno de memórias.

Figura 4

Sejam bem vindas! É momento de conhecer nossas parceiras de voo.

Registro fotográfico do primeiro dia do Curso de Extensão, 2022.



3.3. Abre alas para a nossa folia: apresentando o grupo de professoras e o curso de extensão

Poesia é voar fora da asa.

Manoel de Barros (2016)

3.3.1. *As professoras*

No início do projeto de pesquisa, decidimos disponibilizar 32 vagas para as professoras que atuassem no ensino fundamental I da Rede Municipal, pois a cidade possui 16 escolas voltadas a esse nível de ensino. Gostaríamos que pelo menos duas professoras de cada instituição participassem e fosse possível compartilhar suas experiências profissionais e pessoais, socializando as discussões realizadas durante o curso nas escolas em que trabalham.

Como já mencionado na seção anterior, tivemos 26 inscrições de professoras/es com ciclos de atuação bastante diversas e também inscrições de graduandas/os. As inscrições foram realizadas no *Formulários Google* e tivemos a seguinte relação de inscrições: 14 professoras do Ensino Fundamental I, 5 professoras da Educação Infantil, 1 psicólogo e professor do Ensino Superior, 1 atendente de secretaria e 5 graduandas/os.²⁶ Com a aproximação do início do curso de extensão, nós entramos em contato com todas/os as/os inscritas/os por meio de *e-mail* e *WhatsApp* para apresentar todas as informações necessárias sobre o curso e para que fosse possível para cada pessoa se organizar e participar presencialmente. Solicitamos que as/os inscritas/os respondessem ao *e-mail* confirmando a participação ou também nos informando se não fosse possível frequentar os encontros. Nós tivemos respostas de apenas algumas pessoas.

Diante deste quantitativo de inscrições e compreendendo que a pesquisa se constrói cotidianamente em um movimento vivo, o desejo de ter duas professoras de cada escola municipal se reelaborou e tivemos um grupo composto por 10 mulheres que compartilhavam diversas histórias pessoais e profissionais e atuavam em 4 escolas distintas, sendo 1 psicopedagoga do Núcleo de Apoio à Inclusão, 3 professoras da escola A, 4 professoras da escola B, 1 da escola C e 1 da escola D.²⁷

²⁶ As inscrições para a participação no curso de extensão foram bastante diversas. Dentre as/os catorzes inscritas/os que atuavam no Ensino Fundamental I, treze eram professoras regentes e um atuava como instrutor de libras. Na Educação Infantil tivemos uma psicopedagoga, duas recreadoras, uma professora da rede privada e uma professora da rede pública. No que diz respeito às/aos graduandas/os, um cursava psicologia, três cursavam pedagogia e uma cursava teatro. Também tivemos uma inscrição de psicólogo e professor do Ensino Superior; e uma pedagoga que no momento atuava como atendente de secretaria.

²⁷ A fim de preservar a identidade das professoras, a menção às escolas será feita por letras.

5 professoras participaram do primeiro encontro e permaneceram ao longo de todo o curso de extensão. O objetivo da pesquisa foi rerepresentado e as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). No encontro seguinte, mais 4 professoras vieram; no entanto, destas 4, 3 permaneceram. A décima educadora passou a compor o grupo no sexto encontro após ter sido apresentada ao curso por uma colega de trabalho e ter se interessado em participar.²⁸

Como nesta pesquisa desejamos que seja possível analisar o desenvolvimento profissional de professoras no processo de formação continuada em um grupo colaborativo, consideramos primordial apresentar as 10 participantes. Na Tabela 1 podemos ver a composição do grupo com os nomes escolhidos pelas próprias professoras²⁹, com referência à formação, à área de atuação atual e ao tempo de atuação.

Tabela 1

Professoras que desejaram voar foras das asas e participar do curso de Formação Continuada

Nome	Formação	Área de Atuação Atual	Tempo de Atuação
Cássia	Pedagogia	Psicopedagoga no NAI ^a e Graduanda em Psicologia	15 anos
Dandara	Pedagogia	Professora Regente no EF I	3 meses
Júlia ^b	Pedagogia em Andamento	Cuidadora Escolar	Júlia ainda estava na graduação
Sol	Pedagogia	Professora Regente no EF I	8 anos
Ida	Pedagogia	Professora Regente no EF I e Supervisora Escolar	8 anos
Emanuelle	Normal Superior, Pedagogia e História	Professora Regente no EF I	42 anos

²⁸ Cada nova participante também assinou o TCLE.

²⁹ Para a proteção identitária das participantes da pesquisa, os nomes aqui apresentados são todos fictícios e escolhidos pelas professoras, com exceção de meu e da auxiliar de pesquisa Camila, que decidiu manter o próprio nome.

Nome	Formação	Área de Atuação Atual	Tempo de Atuação
Margarida	Normal Superior	Professora Regente no EF I	34 anos
Beatriz	Pedagogia	Professora Regente no EF I	8 anos
Mary	Pedagogia	Professora Regente no EF I	8 anos
Carolina	Pedagogia	Professora Regente no EF I	16 anos

Nota. Utilizamos a abreviação EF I para referenciar a atuação no ciclo Ensino Fundamental I.

^a NAI é a abreviação para Núcleo de Apoio à Inclusão.

^b No primeiro encontro do curso de extensão Júlia estava finalizando a graduação em Pedagogia e se formou na semana do último encontro.

Apresentaremos, neste momento, todas as professoras participantes a partir de suas próprias falas³⁰ durante a atividade do primeiro encontro do curso de extensão, a qual foi inspirada na proposta de Pessoa, Melo e Leonardo (2020). Disponibilizamos em uma mesa objetos diversos tais como livro, CD, porta retrato, diploma, objeto de culinária, máscara de proteção, instrumento musical, lápis de cor, entre outros e solicitamos que cada professora escolhesse um objeto e se apresentasse a partir dele, utilizando as características do objeto para falar brevemente sobre sua trajetória pessoal e profissional. Nosso objetivo era que cada participante compartilhasse um pouco mais sobre si a partir da escolha do objeto, possibilitando que o grupo se conhecesse. Segue-se uma síntese das apresentações:

Laura

Minha escolha para a apresentação foi um porta-retrato, pois gostaria de imaginar que naquele porta-retrato havia as diversas pessoas que marcaram minha trajetória e que nunca estamos sós. Carregamos marcas e lembranças de cada pessoa que cruza nosso caminho e, naquele momento, todas as professoras se tornaram parcerias na minha trajetória.

³⁰ O primeiro encontro do curso de extensão não foi gravado por meio de áudio. Após o término do encontro, eu e a assistente de pesquisa registramos as falas em nossos diários de bordo da forma mais íntegra possível, preservando o sentido das falas e sendo cuidadosas com a manutenção do sigilo. Algumas professoras passam a integrar o grupo posteriormente e não se apresentaram a partir da atividade com os objetos. Isso mostra o movimento do grupo com a inclusão de novas participantes.

Camila

Camila se apresentou com uma caixa de lápis de cor para representar a criatividade daquele momento. Tão entusiasmada e feliz de estar presente, os olhos de Camila brilhavam ao falar sobre si. Ela escolheu a caixa de lápis de cor pensando na criatividade, que foi muito necessária no período da pandemia, já que todos tiveram que se reinventar. Aquele momento e aquele espaço que foi criado também eram um exemplo da necessidade e importância de pensar fora da caixa e de criar alternativas de acordo com o contexto histórico e social de cada uma. Escolheu a caixa de lápis de cor também pensando na Arte, que além de fazer parte dos nossos encontros, trazia mais sentido e ludicidade aos momentos vivenciados.

Cássia

A professora Cássia vasculhou a caixa de objetos e escolheu um livro infantil. Ela tem 38 anos e é pedagoga. Apaixonada pela área da Psicologia (curso pelo qual nutria o desejo de cursar há muito tempo), realizou uma pós-graduação em Psicologia, mas o desejo não estava completo. Atualmente, diante da impossibilidade de realizar um curso integral, está fazendo Psicologia em período noturno em uma faculdade da cidade. A escolha pelo livro se deu diante do desejo de continuar escrevendo sua história.

Dandara

Dandara escolheu a flauta para se apresentar por perceber a liberdade que a Arte proporciona e também por acreditar que a educação possibilita essa liberdade. Ela tem 22 anos e está trabalhando na educação desde 2019. Mesmo com belezas da profissão, nos contou sobre quão desafiadora é a sua profissão e disse que muitas vezes “tem vontade de surtar”. Dandara, muito jovem, já vivencia os desafios da docência e, principalmente, os desafios da docência após o período pandêmico. Recorrentemente, em suas falas, Dandara questionava como as professoras conseguiam dar conta de tudo, já que ela com uma sala apenas já estava com essas dificuldades. Rapidamente, suas colegas de profissão disseram que após 30 anos de sala de aula ela saberia.

Júlia

Júlia decidiu se apresentar com o diploma para se homenagear, já que estava cursando Pedagogia e se formaria ao mesmo tempo em que um de seus filhos. Ela tem 39 anos e 3 filhos. Júlia naquele momento atuava na escola como cuidadora escolar.

Sol

Sol também se apresentou com a caixa de lápis de cor. Para ela, os dias já estão tão cinzas que queria colori-los e tornar a vida das crianças com mais cores. Ela contou que se casou aos 18 anos, pois essa era a única forma de conseguir liberdade. Seus irmãos já tinham um caminho a ser seguido, enquanto ela deveria se casar, ter filhos e cozinhar. Mas Sol não se submeteu. Como ela disse: “graças a Deus consegui me divorciar”. Percebemos a alegria e entusiasmo dela ao falar sobre o divórcio. Depois desses momentos, entrou na faculdade e conseguiu realizar o curso de Pedagogia, em suas palavras: “trouxe luz e cor para a minha vida”. Ela contou que possui duas pós-graduações, uma de alfabetização, pois quando entrou em sala de aula viu que se nós pensamos que sabemos de algo, na verdade não sabemos. Depois, realizou outra pós graduação em Psicopedagogia. Sol também relatou a história que existe entre ela e Ida: elas se conhecem desde a infância! Moravam perto uma da outra, se desconstruíram e se encontraram na graduação. Se desconstruíram e se encontraram, mais uma vez, no trabalho.

Ida

Ida tem 53 anos e decidiu se apresentar com um fuê. Ela nos contou que trabalhava com cozinha na zona rural, além de sua mãe e sua avó também cozinhereiras. Durante alguns anos, trabalhou como auxiliar de escritório e, naquele momento, desejava ser exemplo para suas filhas e começar a estudar. Seu desejo era fazer graduação em Serviço Social, mas devido às condições financeiras e ao início da graduação de sua filha em um turno integral, isso não foi possível. Foi assim que a nota do vestibular fez com que a Pedagogia fosse a possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Ida realizou diversos concursos públicos e passou. No entanto, sempre pensava: “eu não vou para a sala de aula”, porque estava insatisfeita com as situações que presenciava na escola. Ida adoeceu e em acompanhamento psicológico, ela foi orientada a perder o medo da mudança. E, assim, começou em uma sala de aula e, posteriormente, teve outra de extensão. Algum tempo depois, assumiu a supervisão. Ela nos contou que o trabalho é cansativo, mas ama estar na escola e fica feliz por estar lá no dia seguinte. Gosta do pó de giz, do chão da escola e deseja que nossas asas consigam brilhar. Quer fazer a diferença e fazer com os estudantes tenham asas para voar.

Margarida

Margarida se juntou a nós no segundo encontro. Ela nos contou que é muito feliz com 34 anos de profissão, entrando na docência a partir do Ensino Normal. Mesmo com as

dificuldades que vivenciou no início ao morar e trabalhar na zona rural e no decorrer de sua trajetória, Margarida se sente muito honrada na profissão.

Beatriz

Beatriz tem 35 anos e é formada em Pedagogia há 9 anos. Atualmente, trabalha no Centro Educacional Municipal (CEM) desde 2017. Atua em uma turma de 5º ano. Naquele momento, estava cursando pós-graduação na área de Psicopedagogia Institucional. Se identificou com a docência no período em que trabalhou em uma escola na área de serviços gerais, sempre ouvindo as professoras dando aulas enquanto limpava a escola. Ela nos contou que sempre teve habilidade com cartazes e materiais para sala de aula, então começou a produzi-los para vender e ajudar na renda, ao passo que tudo era vendido dentro dessa mesma escola. Tempos depois, decidiu fazer o curso de Pedagogia e com o passar dos períodos foi se identificando cada vez mais. Os primeiros anos de docência foram como auxiliar de sala, tempo que aprendeu muito e colocou sentido ao que aprendeu na graduação. Hoje sente um imenso prazer em ministrar aulas para as crianças e acredita que é muito gratificante ver os resultados de seu trabalho.

Mary

Mary tem 37 anos e é professora desde 2002, momento em que passou por escolas privadas e estaduais. Há seis anos é professora efetiva na prefeitura. O cargo atual é no Centro Educacional Municipal (CEM), onde atua no 1º ano e no turno vespertino. Também tem extensão no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de manhã, atuando como secretária. Em sua infância, sua brincadeira preferida sempre foi escolinha, sendo sempre a professora dos primos mais novos. Já na adolescência, tinha uma vizinha professora e era fascinada pelos seus planos de aula. Contou que a letra dela era linda, mas não era boa para desenhar e sempre pedia a sua ajuda para fazer atividades no stencil. Mary foi se apaixonando por tudo e resolveu fazer magistério. No ano de 1993, terminou o ensino médio e se casou. Em 1999, teve o primeiro filho, e, em 2002, colocou ele na escolinha, onde, eventualmente, começou a trabalhar, e ali teve a certeza do que queria. Assim que teve oportunidade, fez graduação em Pedagogia e continua na profissão pela qual é apaixonada.

Carolina

Carolina se juntou a nós no segundo encontro. Ela trabalha na rede pública há 19 anos. Nos contou que já trabalhou em vários cargos dentro da escola, mas considera que é mais gratificante estar na sala de aula.

Emanuelle

Emanuelle passou a integrar o grupo no sexto encontro. Ela nos relatou que está com 58 anos e começou a dar aula com 16 anos, já que havia feito o Ensino Normal. Sempre sonhou em ser professora. Começou dando aula de balé, fez graduação em História e Pedagogia. Emanuelle acredita que tem um dom muito grande de estar com as crianças: “eu entro no interior da criança, na alma, e ela é curada. Criança que babava e que hoje é um médico cirurgião. Minha trajetória é longa. Me realizei nessa profissão”.

Na tabela 2, apresentaremos uma síntese da apresentação realizada no primeiro encontro.

Tabela 2

Apresentação das professoras participantes do curso de formação continuada

Nome da Participante	Objeto Escolhido
Laura	Porta-retrato
Camila	Lápis de cor
Cássia	Livro infantil
Dandara	Flauta
Júlia	Diploma
Sol	Lápis de cor
Ida	Fuê
Margarida	Não se apresentou com objeto, pois se juntou a nós no segundo encontro
Beatriz	Não se apresentou com objeto, pois se juntou a nós no segundo encontro
Mary	Não se apresentou com objeto, pois se juntou a nós no segundo encontro
Carolina	Não se apresentou com objeto, pois se juntou a nós no terceiro encontro

Nome da Participante	Objeto Escolhido
Emanuelle	Não se apresentou com objeto, pois se juntou a nós no sexto encontro

Algumas professoras trabalhavam na mesma escola, enquanto outras se conheceram durante o curso. Desde o primeiro encontro e no decorrer de todos os outros, nosso desejo era construir um espaço onde as professoras pudessem ser acolhidas e que acolhessem umas às outras. Neste espaço seguro, houve a possibilidade que elas participassem do curso construindo laços afetivos e culturais, compreendendo que estavam entre pares e na coletividade. Quer seja no momento do lanche ou nas atividades realizadas, as professoras interagiam e compartilhavam seus saberes, suas dores e suas alegrias, construindo caminhos possíveis para o trabalho cotidiano. Tivemos, então, um grupo de professoras parceiras e dispostas a construir coletivamente um curso de formação continuada. Agora, em seguida à apresentação das professoras que permaneceram durante todo o curso de extensão, nos propomos a apresentar para as leitoras e os leitores uma visão geral e cronológica dos dez encontros antes de iniciarmos as análises, onde há a escolha de situações vivenciadas que “*saltaram aos meus olhos*” como pesquisadora.

3.3.2. Educar é voar fora das asas: conversas sobre Psicologia Escolar, Arte e Educação

Apresentadas as participantes, alçamos nosso voo para apresentar o curso “Educar é voar fora das asas: conversas sobre Psicologia Escolar, Arte e Educação”, sabendo que não seria possível retratar todas as riquezas produzidas durante os dez encontros, mas ilustrar para que as/os leitoras/os consigam acompanhar o percurso formativo.

Diante do compromisso ético-político da Psicologia com a educação e os desafios e potencialidades vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar, o curso desenvolvido foi um espaço para reflexões teórico-práticas sobre temáticas da Psicologia Escolar e Educacional que poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Foram priorizados encontros dialógicos que criassem possibilidades de ressignificação de sentidos, saberes e práticas vivenciadas por todo o grupo. Além de estudos acadêmicos, nos beneficiamos de recursos grupais e de elementos estéticos tais como literatura, fotografia, música e artes visuais, para que fosse possível nos mobilizar, nos afetar, nos encontrar e nos sensibilizar. Após as primeiras conversas com as professoras sobre quais temáticas elas consideravam interessantes

para o curso, bem como a partir do nosso olhar para algumas questões necessárias para serem refletidas na escola, o programa do curso se organizou em: (1) A vida é a arte do encontro: apresentação das participantes, do curso e questões organizativas; (2) Afinal, o que é Psicologia Escolar e Educacional?; (3) Luto na escola; (4) De que criança estamos falando?; (5) Reflexão teórico-prática sobre as queixas escolares; (6) Relação estudante-professor(a)-família-escola; (7) Como nos tornamos professoras?; (8) Um lençol de infinitos fios: o que temos a conversar sobre a inclusão de refugiadas/os?; (9) Lugar de música é na escola: encontros entre Arte e Educação; (10) Finalização, confraternização e avaliação.

A Tabela 3³¹ sintetiza o trabalho realizado durante encontros, apresentando os seguintes tópicos: a leitura indicada para cada encontro com o *link* de acesso à referência do texto (não houve leitura prévia em todos os encontros), o elemento estético e a atividade prática realizada.

Tabela 3

Organização do trabalho realizado em cada encontro

	Leitura Indicada	Elemento Estético	Atividade Prática
1º encontro	Não houve leitura prévia.	Conto “História de um Olhar”, de Eliane Brum.	Apresentação coletiva por meio de objetos.
2º encontro	Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 13(1), 179-182.	Música “Tô”, de Tom Zé.	Confecção de cadernos para o registro dos encontros.
3º encontro	Alves, E. G. R; & Kovács, M.J. (2016). Morte de aluno: luto na escola. <i>Psicologia Escolar e Educacional [online]</i> , 20(2), 403-406.	Poema “Ausência”, de Carlos Drummond de Andrade e poema “De tudo, ficaram três coisas...”, de Fernando Sabino.	Como tivemos uma convidada, não houve atividade.
4º encontro	Asbahr, M. S. F; & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. <i>Psicologia: Ciência e Profissão</i> , 33(2), 414-427.	Música “Criança não trabalha”, de Palavra Cantada.	Dinâmica dos rótulos.

³¹ Todos os *links* de acesso para os elementos estéticos se encontram nos Apêndices.

	Leitura Indicada	Elemento Estético	Atividade Prática
6° encontro	Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. <i>Psicologia USP</i> , 3(1-2), 107-121.	Pintura “A família” - Tarsila do Amaral e fotografias sobre família.	Grupos para discussão de perguntas sobre relação família e escola.
7° encontro	Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. <i>Cadernos CEDES [online]</i> , 20(50), 103-119.	Música “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha.	Autorretrato.
8° encontro	Caldas, R. F. L., Anache, A. A. (2021). Entrevista com a profa. dra. Roseli Fernandes Lins Caldas - Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional. <i>Psicologia Escolar e Educacional [online]</i> , v. 25, 1-7, e257828.	Documentário “Adelante: a luta das refugiadas venezuelanas no Brasil”, de Luiza Trindade.	Discussão do documentário.
9° encontro	Não houve leitura prévia.	Músicas diversas do “cantador” convidado.	Música ao vivo e mágica.
10° encontro	Caderno de Memórias.	Poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros e música “Vilarejo”, de Marisa Monte.	Confecção do fanzine.

Após este breve momento de síntese, seguiremos com uma apresentação mais detalhada sobre os encontros, mas não com o desejo de esgotá-los, considerando que outras questões pertinentes a eles aparecerão na seção dedicada à análise.

Para o primeiro encontro, inicialmente, planejamos assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), apresentar a proposta elaborada para o curso de extensão (Apêndice B) e também apresentar o cronograma do curso (Apêndice C). Após estes primeiros passos, tivemos um momento para conhecer as participantes

pessoalmente e profissionalmente, além de questões organizativas sobre datas, horários e a permissão para a audiogravação na íntegra dos encontros.

Eu e Camila recebemos as professoras em uma sala espaçosa dentro de uma escola municipal, com um lanche especialmente preparado para elas. Naquele momento, começamos a interagir e compartilhar vivências sobre o nosso cotidiano. Em seguida, apresentamos para as professoras a proposta com a ementa que havíamos pensado para o curso, os objetivos, os temas de cada encontro, as atividades e a avaliação, abrindo o espaço para que elas sugerissem temáticas que consideravam essenciais para serem abordadas durante os nossos encontros, sempre tendo em vista a construção coletiva do espaço formativo e a parceria que iríamos nutrir.

Como sugestão para a condução dos nossos encontros, propusemos um momento teórico com leitura de artigo ou capítulo de livro, seguido de um momento prático-vivencial, no qual haveria um registro dessas discussões no Caderno de Memórias. Como o nosso curso de extensão “Educar é voar fora das asas: conversas sobre Psicologia Escolar, Arte e Educação” nomeia, consideramos a Arte em sua máxima capacidade de ampliar nossos sentidos e, assim, em todos os encontros apresentamos um elemento estético (música, conto, poema, pinturas, curta-metragem etc.), ora para suscitar as reflexões ora para encerramento das atividades de cada dia.

Nós elaboramos uma proposta de apresentação com uma caixa de objetos,³² para que cada professora escolhesse um objeto para se apresentar pessoal e profissionalmente. Foi um momento muito rico e afetoso. Risos, olhares e gestos marcaram o início do nosso curso. Tecemos algumas conversas sobre a educação, ser professora e as marcas que deixamos na vida de quem passa por nós. Encerramos esse dia com a leitura do conto “História de um Olhar”³³, de Eliane Brum (2006), já que o encontro foi regado e nutrido por essas considerações: o olhar que marca, o olhar que muda e o olhar que salva.

Para o nosso segundo encontro planejamos discutir aspectos teórico-conceituais sobre a Psicologia Escolar e Educacional, resgatando o seu histórico até os dias atuais, em que nos encontramos na concretização de uma Psicologia Escolar e Educacional com viés crítico e

³² Levamos livros infantis, bonecas, porta-retrato, bordados, máscara de proteção, marcador de livro, mapa, pássaros, xícaras, papel de carta, lápis de cor, fuê, calendário, entre outros objetos, como mencionado anteriormente.

³³ Apêndice E.

questionador. E, neste caminho, conquistamos a oportunidade de o curso ser validado pela prefeitura como módulo³⁴ para as professoras.

Em um primeiro momento, propusemos como atividade a confecção de capas personalizadas para os cadernos individuais de cada professora, utilizando diferentes materiais disponibilizados³⁵. Essa proposta se construiu para que as professoras registrassem as discussões realizadas durante o curso e pudessem retomá-las em outros momentos após a finalização dos nossos encontros. No momento seguinte, discutimos o texto “Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas” (Souza, 2009), surgindo problematizações sobre queixa escolar, diagnóstico e a medicalização da educação. Finalizamos com a música “Tô” de Tom Zé³⁶, resgatando a ideia do papel da psicóloga escolar como uma profissional que está na instituição para questionar e problematizar os fenômenos e as redes de relações que compõem esse espaço.

No terceiro encontro, a temática escolhida foi uma sugestão da Cássia no primeiro encontro. Tendo em vista que muitas crianças e professoras estavam vivenciando um processo de luto em 2022, ela e as demais professoras consideraram que precisávamos conversar a respeito. Segundo ela, *“falta o momento para falar sobre isso, em que o sofrimento entra no bolso e se segue em frente”*. Para conduzir nossa conversa sobre essa temática presente em nossas vidas, principalmente quando a atravessamos durante a pandemia, convidamos a psicóloga escolar Aline. O encontro foi dividido em duas partes: na primeira, conversamos sobre luto e como ele impacta nossa vida, abordando as discussões de Alves e Kovács (2016) no artigo “Morte de aluno: luto na escola”. Já no segundo momento do encontro, Aline trouxe uma difícil experiência que realizou na cidade, abarcando aspectos da Psicologia Escolar e Educacional a respeito do luto, evidenciando a atuação com as crianças, com as educadoras e com a família. Levamos os poemas “Ausência”, de Carlos Drummond de Andrade e “De tudo, ficaram três coisas...”, de Fernando Sabino³⁷ para mediar a conversa sobre esse assunto tão urgente e delicado.

³⁴ De acordo com a Lei Estadual 20.592/12 a carga horária das professoras é organizada em “dezesesseis horas semanais destinadas à docência - (módulo 1); oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse - (módulo 2) sendo distribuídas da seguinte forma: quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. O módulo 2 é constituído exclusivamente de atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições do cargo como preenchimento de diários, formulários, etc.”.

Recuperado de: <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2022/02/cartilha-hora-atividade.pdf>

³⁵ Para a realização desta atividade foram disponibilizados papéis coloridos, adesivos, linhas, flores de crochê, tecidos, cola e lápis de cor.

³⁶ Apêndice F.

³⁷ Apêndice G.

O quarto encontro foi repleto de reflexões sobre quais criança estamos falando quando estamos em sala de aula, com perguntas como: quais crianças temos? Quais crianças queremos? Para suscitar problematizações e questionamentos, realizamos uma atividade denominada “Dinâmica dos Rótulos” para que as professoras vivenciassem cognitivamente e afetivamente os estigmas tão presentes na educação. Levamos algumas fichas com os seguintes rótulos: “tenho uma doença contagiosa”, “cometi um crime”, “me abrace” e “tenho TDAH”, que foram colados nas costas de quatro professoras, enquanto as demais liam essas frases e agiam conforme o que estava escrito, mas não mencionando o rótulo em questão. Após as pessoas rodarem na sala e interagirem, questionamos: o que você acha que está escrito? Como você se sentiu diante disso? Após esse momento de reflexão, que abordaremos nas próximas seções, ouvimos a canção “Criança não trabalha”, do Duo Palavra Cantada³⁸, para refletirmos sobre as especificidades da infância. Para embasar teoricamente essa discussão, utilizamos o texto “Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural” (Asbahr & Nascimento, 2013), questionando os ideais de que a criança não aprende porque é imatura e que restaria à escola e às professoras aguardar que ela amadureça.

O planejamento para o quinto encontro foi de continuar nossa conversa sobre a infância, mas abordando o trabalho da Psicologia Escolar e Educacional diante das queixas escolares³⁹ a partir do texto “O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento” (Leonardo et al., 2016). Para a atividade prática desse dia, separamos as professoras em pequenos grupos e disponibilizamos textos em coreano, alemão e espanhol⁴⁰, para que cada uma realizasse a leitura e tentasse compreendê-los. Após várias tentativas de compreensão, dialogamos sobre o fato de que quando estamos nos relacionando com um código escrito, nos aproximamos do que é mais familiar, formulamos hipóteses e tentamos encontrar palavras semelhantes e conhecidas. Assim, destacamos a importância da mediação e da investigação coletiva que se possa potencializar a situação de aprendizagem. Cada um com seu ritmo e sua bagagem. O elemento artístico foi o curta-metragem “Sentimentário”,⁴¹ de Caio Mazzilli e Carolina Gaessler (2010), como modo de potencializar as discussões a partir da sensibilidade de uma criança que elaborou um novo dicionário, o Sentimentário, pois se encontrava inconformada com a frieza das palavras no dicionário.

³⁸ Apêndice H.

³⁹ Definiremos o que compreendemos por queixas escolares adiante na dissertação.

⁴⁰ Apêndice I.

⁴¹ Apêndice J.

No nosso sexto encontro, tivemos a mediação da psicóloga escolar Marina a respeito da relação família e escola, problematizando pensamentos e ações. Antes de iniciarmos as discussões, levamos a obra “A família”⁴² de Tarsila do Amaral e algumas fotografias com diversas configurações familiares. Para iniciar a conversa, Marina realizou uma dinâmica de distribuir as seguintes perguntas em quatro grupos formados pelas professoras: (1) Família envolvida faz aluna/o com maior rendimento?; (2) Como deve ser a relação entre família e escola?; (3) Pais ausentes e família disfuncional?; (4) Como tornar essa relação mais justa, solidária e respeitosa? Foi incentivado que as professoras falassem o que pensavam sobre o assunto, como uma roda de conversa. A partir do texto “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro” (Patto, 1992), foram discutidos os discursos que nos atravessam e que reproduzimos sem fazer uma crítica contextualizada, pensando em caminhos possíveis para se criar outra relação com a família e desconstruir pensamentos que muitas vezes são preconceituosos.

Para o sétimo encontro, tivemos a presença da minha orientadora Silvia Maria Cintra da Silva. Nos reunimos via *Google Meet* e Silvia trouxe discussões sobre a profissão docente que estavam presentes no artigo “Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora” (Fontana, 2000). A partir de um autorretrato, discutimos que não nascemos com nenhuma profissão pré-estabelecida, mas que vamos nos constituindo coletivamente a partir de pessoas que nos ensinaram e de uma formação crítica e política. A música “Caminhos do Coração”⁴³, de Gonzaguinha, embalou nosso encontro e nos sensibilizou para a perspectiva de que somos sempre “as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

O tema proposto para o oitavo encontro foi escolhido devido a alguns relatos das professoras a respeito das dificuldades que elas estavam encontrando para trabalhar com as crianças refugiadas que chegavam na escola. Diante da preocupação das professoras com essa temática e a importância de nos implicarmos politicamente com questões, conversamos sobre a “Entrevista com a profa. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas – presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional” (Caldas & Anache, 2021) para tentarmos compreender a necessidade de inclusão e acolhimento dessas crianças. Para isso, apresentamos o documentário “Adelante: a luta das refugiadas venezuelanas no Brasil”⁴⁴, abordando os preconceitos e os prejuízos materiais e não materiais para essas pessoas.

⁴² Apêndice K.

⁴³ Apêndice L.

⁴⁴ Apêndice M.

O nono encontro sobre Arte e Educação se iniciou no dia 26 de julho de 2022, com a nossa apreciação do show de um “cantador”⁴⁵ em um evento na cidade, onde a pesquisa foi realizada. Eu, Camila, Beatriz, (acompanhada de sua filha, sua prima e a filha de sua prima), Emanuelle, Dandara e seu namorado e Carolina nos encontramos para nos alimentarmos da cultura e da natureza. Foi um momento em que pudemos nos aproximar ainda mais. Em alguns momentos, as professoras falavam sobre educação, o interesse pela arte e sobre a cidade. Encerramos a semana nutridas por mais arte com a presença do “cantador” no nosso nono encontro. Muita prosa, cantoria e mágica! Trabalhar com as nuances entre arte e educação foi meu desejo inicial e que, à medida em que o tempo passava, foi dando o tom não só para a formação profissional de todas nós, mas também para a minha formação pessoal. Nesse encontro, eu senti uma esperança e o desejo de sempre estar caminhando em direção às potencialidades das crianças. Tivemos muitos casos e muitas risadas. Participamos das mágicas e a alegria foi contagiante. Com as durezas da vida, às vezes vamos perdendo os encantamentos por esses momentos, mas naquele instante a alegria nos contagiou.

Iniciamos o último encontro com o poema “O menino que carregava água na peneira”⁴⁶, de Manoel de Barros, para falarmos sobre a liberdade de criar que uma criança possui. Após esse momento, pedimos para que cada professora refletisse sobre a sua trajetória no processo formativo e sobre alguns elementos marcantes durante o curso e, a partir disso, realizamos a atividade denominada “Fanzine”⁴⁷. Para a confecção do Fanzine, utilizamos revistas, gibis e materiais impressos para utilizar diversos tipos de letras, imagens e conteúdos para compor o que havia de ser expresso. Cada professora apresentou o seu Fanzine resgatando sua trajetória durante o curso. Ao final, encerramos com a leitura da minha carta ao grupo, agradecendo a participação de todas as professoras. Em meio a lágrimas de alegria por termos nos encontrado e nostálgicas com o fim do curso, ouvimos a música Vilarejo⁴⁸, interpretada por Marisa Monte, desejando que todas tivessem esse lugar chamado vilarejo, para que pudessem acessar essa esperança do mundo, com um lugar onde caibam todas as pessoas e que sempre é primavera. O desejo era que todas nós tivéssemos coragem de voar. Despedimo-nos com esperança de que ainda nos encontraremos.

⁴⁵ Nosso convidado refere a si mesmo como cantador.

⁴⁶ Apêndice N.

⁴⁷ "Fanzine é um termo de origem estadunidense, sendo a junção das palavras Fanatic (Fanático/fã, em português) e Magazine (revista, em português). Tal termo provém de Russ Chauvenet que, em 1941, desenvolveu um meio alternativo à grande mídia para difundir conteúdos autorais, de forma artesanal e sem a censura e o controle do que seria publicado" (Pessoa et al., 2020, p. 16).

⁴⁸ Apêndice N.

Após a apresentação dos encontros e a trajetória do grupo, lançamos alguns olhares sobre os registros do curso de extensão e seguiremos de um modo mais aprofundado para a próxima seção, onde teceremos análises de aspectos presentes nos encontros, desejando que haja a partilha dos saberes que foram produzidos pela pesquisa.

4. Voando fora das asas: análise do material empírico

Hoje, me vejo como uma colcha de retalhos, toda feita de pedacinhos... E esses pedacinhos são as marcas de todas as pessoas que passaram pela minha vida e que me trouxeram até aqui, que ajudaram a construir a profissional que sou.
Trecho do Caderno de Memórias (2022)

4.1 De onde estamos partindo?

No decorrer dos encontros que tivemos durante o ano de 2022, houve alguns elementos que nos remetiam aos processos relacionados à formação continuada de professoras e os fenômenos sociais que acontecem dentro de uma escola. Dia após dia, o espaço de pesquisa construído coletivamente foi sendo apropriado, bem como histórias, conversas e reflexões. Com uma leitura cuidadosa de todo o material empírico elaborado ao longo da pesquisa (diário de bordo, relatos de cada encontro, transcrições dos encontros), configuramos três eixos de análise, pensados a partir do objetivo geral desta pesquisa e o referencial teórico que a fundamenta.

No primeiro eixo de análise, *“Escola é onde a vida acontece”*: os diferentes desafios da Psicologia Escolar e Educacional, nos debruçamos sobre como a pandemia de Covid-19, a religiosidade, a política, o luto e a emergência de refugiadas/os se apresentam na escola e como a Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica contribui para a compreensão destes fenômenos. O segundo eixo, *“Oi! Tem professora sofrendo!”*: afinal, quem está adoecido é o sistema ou as professoras? será dedicado à compreensão da precarização das condições de trabalho e de vida das professoras, com destaque para os relatos que apontam para um acentuado sofrimento docente. No terceiro eixo, *“No olhar de uma professora cabe o mundo”*: ⁴⁹as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras em um contexto de desafios cotidianos na educação”, abordaremos as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras quando se encontram diante de desafios cotidianos na educação e que foram mencionados nos dois primeiros eixos de análise. Este é um convite para voarmos

⁴⁹ “No olhar de uma professora cabe o mundo” foi inspirado na frase “No olhar de uma criança cabe o mundo”, de Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega, ex-Presidente do Conselho Federal de Psicologia (Gestão 2019-2022). Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/nordeste-crianca-olhares-das-infancias/>

fora das asas na tentativa de compreendermos o material empírico de modo integral, abarcando os muitos movimentos constitutivos do processo educativo.

4.2 “Escola é onde a vida acontece”: os diferentes desafios da Psicologia Escolar e Educacional

Quando realizamos uma busca em determinadas bases de dados ou quando estamos participando de eventos científicos sobre a área da Psicologia Escolar e Educacional é bastante comum encontrarmos produções e reflexões que apontam para os inúmeros desafios postos às/aos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional. A compreensão do processo de escolarização que se constitui nas relações sociais, culturais, institucionais, pedagógicas — que são imbricadas pelas políticas públicas educacionais e pela conjuntura histórica — nos evidencia que os desafios encontrados pelas/os profissionais da educação estão em constante reformulação e, muitas vezes, acrescidos de novos desafios. A escola tem se apresentado como locus fundamental para a manifestação de fenômenos da realidade cotidiana e concreta; afinal, como a professora Cássia nos disse em um dos encontros: “*Escola é onde a vida acontece*”.

Ao nos debruçarmos sobre o material empírico produzido pela pesquisa, percebemos que nos momentos anteriores ao início do curso de extensão e durante os encontros realizados, havia indícios de que no ano de 2022 algumas temáticas se constituíram como diferentes desafios para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional, tais como: a pandemia de Covid-19 e o recorrente processo de luto, aspectos religiosos, questões políticas municipais e o significativo contingente de estudantes refugiadas/os, algo que demarcava a necessidade de reflexão sobre novos rumos para a Psicologia Escolar e Educacional.⁵⁰ Neste eixo de análise, a proposta é iniciar uma discussão sobre estes novos desafios que perpassam as vivências das professoras a partir de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica. Percebemos que, na escola, as manifestações sociais e históricas se apresentam cotidianamente, como foi o caso da pandemia de Covid-19, que “abriu as cortinas” e escancarou a crise econômica, política e social que o Brasil já vivenciava anteriormente.

Antes do início do curso de extensão, eu e a psicóloga Marina visitamos algumas escolas municipais para nos aproximar da realidade das professoras. Essa abordagem permitiu que construíssemos um processo formativo mais significativo e alinhado com suas necessidades. Em uma de nossas conversas com as profissionais da educação, uma diretora nos relatou que com o retorno às atividades presenciais, já havia o discurso de que as crianças não

⁵⁰ Referência aos trabalhos de Barbosa (2011) bem como de Silva e Silva (2022).

estavam conseguindo aprender devido ao longo processo da pandemia. A fala desta diretora ressoou logo no primeiro encontro do curso de extensão. Antes mesmo de nossa apresentação pessoal e profissional, a professora Ida nos relatou que, com o retorno às aulas presenciais, foi possível perceber uma “*defasagem na aprendizagem*”, mas que o impacto maior ocorria no comportamento das crianças. As professoras dialogavam que percebiam um grau de imaturidade nas/os alunas/os, que perderam por dois anos a possibilidade de socializar e vivenciar novas experiências na escola.

Além dessas primeiras falas, em outros encontros também tivemos discursos recorrentes sobre a falta de maturidade das crianças em sala de aula, o que nos fez elaborar reflexões com o ensejo de refletir sobre qual criança temos como estudante, qual criança queremos e qual criança idealizamos no processo de escolarização. É comum a busca por explicações sobre as dificuldades no processo de escolarização, utilizando frequentemente a maturação (ou melhor, sua falta) como causa dessas dificuldades (Asbahr & Nascimento, 2013). Neste sentido, Cássia nos relatou que esse discurso estava muito comum com a pandemia, e Ida completou dizendo que a maturidade de que muito se fala é sobre a convivência que a escola possibilita e que as crianças perderam naquele momento.

Diante dessas questões, pudemos perceber que o momento de pandemia provocou impactos no desenvolvimento das crianças, que estiveram por dois anos isoladas em suas casas, e muitas delas alijadas da escola, o que nos mobiliza a pensar sobre as novas questões que nos são impostas agora. As condições econômicas e sociais das/os estudantes durante o distanciamento social, o elevado número de desemprego, o aumento substancial da fome, bem como o processo de luto vivenciado por um grande contingente de pessoas dentro e fora da escola, exerceram um significativo impacto nas relações interpessoais. A compreensão de que após um longo período de sofrimento com a pandemia as crianças se encontravam em um estado de imaturidade acarreta a biologização das/os estudantes, negligenciando-se que o desenvolvimento de uma criança se constitui pelo constante processo de apropriação da cultura humana, reduzindo ao corpo biológico a compreensão de problemas sociais e educacionais (Asbahr & Nascimento, 2013).⁵¹ Com a fala das professoras, podemos refletir junto à Beatriz de Paula Souza (2022):

⁵¹ Para um maior aprofundamento sobre a relação entre maturação e o desenvolvimento humano consultar o trabalho “Criança não é manga, não amadurece” de Asbahr e Nascimento (2013).

Aprendemos a ter uma relação muito ambígua com as outras pessoas. Se por um lado muitos de nós estão com saudades de poder estar em contato direto, por outro, aprendemos que os outros são perigosos, são fonte de temor, de adoecimento a partir da transmissão de uma doença que pode ser letal. E isso não foi por dois meses, foi por um período muito prolongado, o que deixa marcas.

Não refutamos que o processo de ensino-aprendizagem é protagonista na educação, mas não podemos nos esquecer de cuidar e nutrir as relações afetivas e sociais que foram estremecidas em um momento pandêmico. Mais do que nunca, se fez necessário ter propostas educacionais voltadas para uma educação integral, partindo do pressuposto de que o distanciamento social e o confinamento da vida foram uma questão de saúde pública, em que as crianças foram confinadas sem a possibilidade de estar com outras crianças (e outras pessoas que não as/os familiares) e vivenciar a infância e os prazeres compartilhados.

A pandemia de Covid-19 foi uma ruptura dentro da escola. Durante o curso de extensão, buscamos refletir se nós sabíamos como as crianças vivenciaram esse momento: as crianças tiveram acesso aos materiais disponibilizados pelas escolas? As crianças tinham alimento? Houve perda de algum familiar na pandemia? As/os responsáveis sabiam como conduzir a situação do processo de ensino-aprendizagem? Frente a essas questões, as professoras citaram exemplos de crianças cujas/os responsáveis não conseguiam ajudá-las em casa e, pontuamos que elas/es não têm o domínio teórico que as professoras possuem para contribuir na mediação dos conteúdos.

Neste cenário em que era imperativo lidar com os impactos da pandemia dentro da escola, profissionais da educação estavam em uma constante luta pela democracia, luta pelas políticas públicas para o enfrentamento da desigualdade social e pela garantia de direitos. Em um dos encontros, Carolina contou que além de todas os impasses vivenciados durante aquele momento, ainda estavam lidando com a crítica dos responsáveis pelas crianças, dizendo que as professoras não fizeram nada e não trabalhavam. Ida completa dizendo que *“Dos pais não, da sociedade. A família, sociedade, vão reproduzindo esses discursos”*.

O contexto de pandemia de Covid-19 acentuou o processo de sucateamento de políticas educacionais como fruto de consolidação do neoliberalismo no Brasil, em um cenário político de constantes ataques às/aos professoras/es e à educação. O desafio que se impunha naquele momento tanto para as professoras quanto para as psicólogas era a compreensão de que as situações vividas em sala de aula não eram (e não são) individuais de cada estudante, mas diziam (e dizem) respeito a um contexto de não acesso a alguns conteúdos durante o momento

em que estavam em casa e com outras experiências vivenciadas pelas crianças durante a pandemia. Esses desafios decorrentes da pandemia de Covid-19 para a comunidade escolar nos ressaltam que a postura negacionista do governo Bolsonaro agravou as crises sanitária, política e econômica vivenciadas dentro e fora da escola.

Junto com a pandemia, veio um processo de luto coletivo e doloroso. A professora Cássia sugeriu que fizéssemos um encontro a respeito do luto, tendo em vista que muitas crianças e professoras estavam vivenciando esse processo em 2022. Segundo ela, *“falta o momento para falar sobre isso, em que o sofrimento entra no bolso e se segue em frente”*. A violência, a morte e o luto são temas presentes no nosso cotidiano, quer seja pela perda de pessoas queridas ou pelo acesso em meios de comunicação. Na escola não era diferente, crianças e profissionais se viam diante de situações em que a morte invadia esse contexto. De acordo com Mahon e cols. (1999 citado por Kovács, 2012, p. 76), *“a escola não pode se furtar a discutir o tema da morte. Como crianças passam uma grande parte de sua vida na escola, não há como evitar a abordagem da questão”*.

Para conduzir nossa conversa sobre essa temática, principalmente enquanto ainda atravessávamos a pandemia, convidamos a psicóloga escolar Aline para mediar as reflexões, considerando a experiência da profissional com a temática ao abordar os aspectos da Psicologia Escolar e Educacional no trabalho com o luto, evidenciando o trabalho com as crianças, com as educadoras e com a família. Quando o luto se impôs em nossas vidas a partir de 2020, nos colocamos diariamente a refletir que a cada dia não estávamos falando sobre meras estatísticas da taxa de mortalidade, mas sim de vidas, como nos lembram Bráulio Bessa e Chico César na canção *“Inumeráveis”*.⁵² Todas nós fomos convocadas a lidar com o tema da morte, do luto, das perdas e do adoecimento, porque o processo de luto não estava relacionado apenas aos óbitos, mas também à perda de condições dignas de vida. A narrativa perversa do governo Bolsonaro sobre a Covid-19, sem dúvidas, acentuou este doloroso processo. No modo de produção capitalista, percebemos que o fundamental era salvar o sistema, e não as vidas (Costa et al., 2021). Em um dos momentos deste encontro, Beatriz realizou uma interessante analogia entre o luto e a educação:

***Beatriz:** Eu acho que a educação tá passando por esse momento agora. Porque assim... a gente passou por uma pandemia, pra nós professores, diretores, pra todo o pessoal da educação foi muito difícil. Entender as crianças, as famílias e passou. Acho que*

⁵² Ver a Letra no Apêndice O.

agora que a gente tá passando pelo luto da pandemia porque tá difícil. E a gente se sente tão, não é inútil, incapaz, de ajudar essas crianças. Tem professor que é considerado um excelente alfabetizador, mas que fugiu da mão dele. Então assim aquele que é excelente no ciclo ali, eu falo por mim, a gente já tinha dificuldade antes, agora parece...

Como Beatriz problematiza, o processo de luto se estendeu ao trabalho pedagógico das professoras na sensação de impotência, inutilidade e incapacidade. Tais sentimentos surgiram em um contexto de pandemia atrelado à perspectiva neoliberal, reforçando-se o discurso de polivalência e de “superpoderes” à figura das professoras, acarretando a culpabilização destas pelas dificuldades no processo de escolarização de suas alunas e alunos.

Dentro da escola, o luto se consolidou como questão relevante no cotidiano institucional. As professoras relatavam tristes experiências dentro da escola, espaço onde havia a impossibilidade de vivenciar os rituais de despedida quando, por exemplo, perderam uma colega de trabalho. Para a nossa conversa, Dandara trouxe outra questão que denuncia o modo como é possível as pessoas adultas negligenciarem o acolhimento e a abertura de espaço para as crianças expressarem o que estão sentindo e pensando a respeito do luto:

Dandara: *Uma coisa que eu percebo que nós como adultos deixamos as crianças, jogamos os sentimentos delas de canto, e simplesmente... como elas são crianças tem muita facilidade de saber lidar, então deixam de lado, sabe? E eles também precisam desse abraço, de ser ouvidos, de ter esse momento de sentir, de poder ter esse momento.*

As crianças e suas famílias estavam vivenciando um difícil momento de luto, quer seja pela perda de pessoas queridas e a impossibilidade de rituais de despedidas ou por sequelas decorrentes da Covid-19. Tais situações reverberam na infância e, segundo Alves e Kovács (2016), este é um período de crise para a criança, se tratando de uma dolorida elaboração da perda, necessitando do amparo de pessoas adultas. A escola, local de socialização para as crianças, também pode ser um importante espaço de acolhimento para as/os alunas/os que vivenciaram processos de perda e morte, contribuindo para (re)significar estas perdas. Em muitos casos, observava-se a dificuldade de familiares, educadoras/es e outras/os profissionais abordarem este assunto com as crianças; no entanto: “é necessário estar disponível, observá-la em seu estágio de desenvolvimento, compartilhar sentimentos e esclarecer dúvidas. A criança pode participar de velórios e enterros em qualquer idade. Rituais ajudam na elaboração da

perda, oferecem conforto e autorizam a expressão dos sentimentos.” (Alves, 2012 citado por Alves & Kovács, 2016, p. 403).

Indo além das perdas ocasionadas pela pandemia de Covid-19, Dandara destacou uma dolorosa experiência que ela havia vivenciado durante o mês daquele encontro, quando trocaram seu local de trabalho repentinamente. Ela e as crianças não tiveram a oportunidade de se despedirem e de elaborarem esse processo.

***Dandara:** Esses tempos eu passei por um processo de luto, não de perda física, mas eu fui tirada de uma forma muito... e eu não podia falar nada. a educação é mais do que técnica. [Dandara chora]. Eu sinto muita falta dos meus meninos, por mais que... eu sinto falta deles, “Tia, por que você saiu?” Assim, eu não pude me despedir deles, preparar meu emocional, preparar o emocional deles. Como se eu fosse um robô.*

A fala de Dandara denunciou que as professoras não são “robôs” e que estamos dentro da escola estabelecendo grandes vínculos cotidianamente, em um espaço de encontros, de identificação, de afinidades e de demonstração de afetos. As relações que se estabelecem dentro de uma sala de aula entre professora e aluna/o são, fundamentalmente, afetivas. Perdeu-se a possibilidade de compartilhar sentimentos, elucidar dúvidas e elaborar a ausência de uma professora tão querida pelas crianças.

A pandemia de Covid-19 nos colocou no movimento de distanciamento social mais radical visto nas últimas décadas, ao passo em que realizávamos o curso de extensão e discutíamos e vivenciávamos algumas faces ocasionadas pelo momento pandêmico. Foram momentos de inúmeras mudanças na Educação e nas vidas de todas as pessoas, trazendo novas temáticas e grandes desafios à Psicologia Escolar e Educacional. O período de crise que foi vivenciado se agravou diante de um governo negacionista, com uma estratégia política de gestão da pandemia com ausência de políticas públicas coerentes, agravando as condições de vida da população brasileira, principalmente das camadas mais empobrecidas. Os sofrimentos que já existiam dentro da escola anteriormente foram agravados, acentuando as desigualdades sociais e os adoecimentos de uma tragédia coletiva.

Junto a este agravo do período pandêmico, que nos mobilizou a enfrentar situações adversas, também fomos convocadas a discutir sobre o crescente número de crianças refugiadas nas escolas municipais onde a pesquisa foi realizada. Nos momentos anteriores ao início do curso de extensão, quando eu e minha orientadora ainda elaborávamos o programa do curso, não imaginávamos que esse tema surgiria em nossas futuras discussões. Não houve uma

solicitação explícita para que a temática fosse abordada durante os encontros, mas ao ouvir histórias sobre essas crianças, ficou explícito para nós que não era possível seguir adiante sem uma reflexão sobre essa temática.

As primeiras menções à inclusão de crianças refugiadas aconteceram no encontro em que discutíamos sobre o luto, quando a professora Dandara nos relatou que em escolas periféricas o luto é muito presente, como quando perdeu seu pai assassinado e não teve o acolhimento da escola. Em suas palavras, a compreensão que teve sobre o momento é de que havia de “*se virar*” sozinha. Em sua prática dentro da sala de aula, Dandara percebeu a presença de uma criança refugiada, a qual relatava em espanhol a sua fome (situação em que todas as professoras se mobilizaram para poder ajudá-la) e o assassinato de seu pai com tiros, apontando para seu pequeno corpo os locais em que os tiros foram disparados. Atualmente, a criança vê em Dandara uma possibilidade de acolhimento, sentindo-se confortável para conversarem. Sensivelmente, Dandara contou a respeito de uma criança que, para ela, não é compreendida no Brasil, e que entende a sua dor por terem dores parecidas ao perderem os pais assassinados pela violência: “*por isso falo da questão social, porque afeta a gente*”. Crianças, tão pequenas, já vivenciam as dores catastróficas de uma sociedade violenta e desigual.

No mesmo encontro sobre o luto, Beatriz e Cássia também verbalizaram as barreiras em relação à língua e às relações afetivas e culturais quando estão em sala de aula com as crianças e seus responsáveis.

Beatriz: *São essas famílias que estão vindo de outros países. Fala-se muito de inclusão e outras coisas estão ficando. Acho que o município deveria pensar nisso. A imigração acontecendo com frequência. [...] Ai eles vêm, falam outra língua... Eu não tive contato com criança falando em espanhol, aí eu procurei aprender os comandos pra tentar ajudar. Isso vai ser assim, porque a gente não tem formação com fluência pra poder ajudar, alfabetizar. A gente não sabe as condições, porque elas vieram, não é só uma. Eu tinha um menino que falou assim “Tia, eu não sou daqui. Eu vim de muito longe e no caminho os dragões pegaram minha mãe e ela morreu”. Ai eu fiquei pensando o que tinha acontecido nessa travessia, ele falou “eu atravessei o oceano”.*

Cássia: *A gente não tá falando só de miséria e de fome, mas o baque cultural que é pra essas pessoas. Quando eu tava trabalhando na creche tinha uma criança lá do berçário e eles vieram do Haiti, a mãe faleceu, esse pai ficou com essa criança e não sei se tinha mais irmãos lá em outras escolas, não falava nada de português, o pai trabalhava,*

então ele saía 4h da manhã e aí ele arrumou uma pessoa pra levar essa criança, 6h30m da manhã esse bebê já tava lá esperando fazia tempo, estando chuva ou o que fosse... e o pai busca à tarde. Então muitas vezes falava da dificuldade de se comunicar com ele porque ele não entendia, não tinha compreensão nenhuma. Uma vez o bebê tava doentinho, vomitando, com diarreia, e a professora tentava falar pra ele e balançava a cabeça. Falava: “ó vomitando, fazendo cocô” [Nesse momento, Cássia reproduz os gestos da professora] tendo que gesticular pra ver se entendia. Eles são retirados ali do país de origem, longe da cultura, longe dos vínculos, os prejuízos não são só materiais, né?

A Psicologia Escolar e Educacional se vê diante do desafio de dialogar sobre a situação de crianças, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, que saem de seus países de origem rumo a outros em busca de abrigo e melhores condições de vida. Na história relatada por Beatriz, podemos perceber que um dos maiores e primeiros desafios encontrados em relação às crianças refugiadas é o idioma, dificultando, muitas vezes, o diálogo entre professora e aluna/o. A professora compreende e denuncia a importância de a Secretaria Municipal de Educação pensar em recursos para realizar a efetiva inclusão dessas crianças, sensibilizando-se para o acolhimento e a compreensão da língua enquanto meio de inclusão escolar. Conforme escreve Hartwig (2016),

Referindo-se a Grosso, Tavares e Tavares (2008), Rajput (2012) apresenta que a aprendizagem da língua do país de acolhimento contribui para inserção social e profissional dos imigrantes, gerando mais igualdade de oportunidades, facilitando o exercício da cidadania e potencializando qualificações enriquecedoras, tanto para quem chega quanto para quem acolhe (p. 45).

Em um contexto de anseio pela igualdade social e de acolhimentos das crianças refugiadas, faz-se necessário pensar sobre estratégias e políticas públicas que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem concernente ao idioma em questão, para que não ocorra o isolamento social e cultural dessas crianças, potencializando as relações de quem é acolhido e de quem acolhe. Somos seres inseridos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, fazendo-se necessário que esta seja construída pela interculturalidade, não sendo marcada pelo discurso de que a criança que chega deve se adaptar e se reorganizar, mas que haja a valorização das trocas de experiências vivenciadas pelas/os alunas/os em suas especificidades culturais

(Freitas & Silva, 2015). Para Caldas et al. (2023⁵³), é importante que a inserção da criança refugiada em uma nova cultura seja realizada de maneira respeitosa, construindo espaços para uma existência multicultural, valorizando a cultura de origem e integrando-a ao novo país.

A/O imigrante se vê diante de cenários complexos e sentimentos ambivalentes frente às mudanças: ao mesmo tempo que se preocupa em não perder seus aspectos nativos e originários, aquilo que a/o mantém ligada/o simbolicamente ao país de origem, compreende que sua ligação com o novo país é importante para sua adaptação, estando relacionada a questões como desenvolvimento social, reconhecimento e pertencimento a esta nova nação (Caldas et al, 2023, p. 2).

Além destas barreiras simbólicas que os idiomas diferentes acentuam, as professoras refletiram e fizeram analogias interessantes em relação à extrema vulnerabilidade alimentar e social, tanto de crianças refugiadas e de suas famílias quanto das/os brasileiras/os no ano de 2022. Em meio às discussões após assistirmos o documentário “Adelante - A Luta das Venezuelanas Refugiadas no Brasil”, de Luiza Trindade (2020), Cássia aponta para a crise humanitária que o povo brasileiro vivenciava.

Cássia: Eu fico pensando nessa crise humanitária, sabe, Laura? Aí tá remetendo à questão dos refugiados, mas assim, a gente pode tá linkando com a situação que nosso país tá vivendo de uma crise muito grande econômica. Hoje eu tava aguardando a consulta e assistindo e passando a reportagem de uma senhora, uma avó que cuida de cinco crianças, ela é sozinha porque o marido faleceu na pandemia e a filha dela faleceu ano passado, então ela tem essas cinco crianças pra tomar conta e ela tava falando que não tem comida. Ela falou “de segunda a sexta os meninos comem, porque vão pra escola, eles só têm o almoço, janta eles não têm... e na sexta e sábado não tem comida porque não tem escola”. Então, pensando nisso, é uma realidade dos refugiados, mas também é uma realidade de grande parte atualmente. O tanto que isso vai impactar diretamente na escola, porque muitas crianças vão pra escola pra comer, a gente fica pensando esses dois anos de pandemia que não teve escola a situação que muitas crianças, muitas famílias tiveram que vivenciar. Como que a escola como todo, ela tem que dar conta de mais isso também, que acaba sendo o espaço onde tudo ali

⁵³ O capítulo “Inclusão de estudantes refugiadas/os na escola pública brasileira: uma realidade?” (Caldas et al., 2023) ainda não foi lançado ao público até o momento da defesa da dissertação.

vai aflorar, onde as questões sempre vão aparecer. Vão lá, vão dizer “olha, a gente não tem o que comer”. Então, eu fico sempre pensando como a escola é o lugar onde tem que dar conta de tudo. Não tem que dar conta, mas a gente vive essa angústia, porque você enquanto professora, diretora ou qualquer outro profissional que seja, se você sabe que seu aluno tá passando fome, não tem comida pra comer, não tem um agasalho de frio, você fica comovido com aquilo. É um espaço humanitário mesmo, onde tudo acontece, onde a gente tá sempre com essas questões sociais a nossa porta, então é difícil.

Emanuelle: *E cada deputado é 500 mil reais. é um absurdo. O Brasil... é auxílio paletó, é auxílio moradia, é uma discrepância muito grande.*

O Brasil vivencia desigualdades sociais profundas, marcado por um intenso processo de crise econômica e política. Seu povo se encontra em níveis de desemprego e miséria agravados pela pandemia. No entanto, as consequências da crise ocasionada pela pandemia de Covid-19 não foram iguais para todas as pessoas brasileiras: raça, classe social, gênero e localidade são faces do fenômeno da desigualdade e exclusão dentro da escola. Conforme a pesquisa de Nascimento (2021) ressalta, as políticas públicas em educação e ao combate à desigualdade não conseguiram dar conta dos impactos na vida de crianças de baixa renda. Ao mesmo tempo em que compreendemos o trabalho educativo como essencial para a transformação social, também não podemos direcionar somente à escola a responsabilidade de lidar com situações tão complexas. Para Caldas et al. (2023),

Não se pode atribuir unicamente à escola a solução de desafios tão complexos como os que a mobilidade global tem trazido. A escola não é uma instituição à parte, isolada da sociedade, mas sim parte de uma lógica social bastante excludente. Entretanto, não há como negar o valor da escola como espaço de ensino sobre inclusão, como lugar de convívio com a diversidade e a multiplicidade humana, como possibilidade de promover transformação social, a partir das novas gerações (Caldas et al., 2023, p. 319).

Quando estamos dentro da escola, estamos lidando diretamente com a desigualdade social, cultural e étnica junto à discriminação e o preconceito religioso, como podemos ver no diálogo a seguir.

Carolina: *Na época do Haiti veio [sic] os haitianos para Brasil quando teve o terremoto lá. Inclusive lá a situação é tão difícil que eles não reconstruíram lá até hoje. Os escombros estão na rua até hoje.*

Emanuelle: *O Haiti ele foi consagrado, o presidente lá bem ignorante consagrou ao demônio. O padre foi lá pra consagrar o Haiti ao coração imaculado de Maria pra ver se tirava aquela coisa horrível. Por isso que o Haiti foi destruído.*

Beatriz: *Mas a questão não é essa. É bem histórica, porque teve um grupo inteiro, que tentou invadir que nem fizeram aqui. Então é questão histórica, vem lá do começo, eles são mal vistos por isso.*

As crises humanitárias e o conseqüente abalo na ordem hegemônica fazem com que o preconceito seja constantemente reforçado. Para Baeninger e Peres (2017, p. 123), o grande contingente de processos emigratórios do Haiti para o Brasil são frutos de condições sociais históricas, tais como “a conjuntura econômica internacional, a presença militar brasileira, a dependência das remessas (Stepick et al., 2001; Magalhães, 2014) e as restrições à entrada de imigrantes nos Estados Unidos e França, destinos primazes da emigração do Haiti [...]”.

A tentativa de compreensão de um processo migratório a partir de crenças religiosas nos denuncia o modo como os conflitos religiosos do Brasil contemporâneo estão sendo conduzidos dentro da escola. Reproduzir o discurso de que um país majoritariamente constituído por pessoas negras foi consagrado ao “demônio”, expressa a intolerância religiosa, com a depreciação e demonização de outras práticas religiosas. A autora Paula Márcia de Castro Marinho (2022), em um de seus trabalhos, faz uma reflexão sobre a intolerância religiosa no Brasil, apontando que:

Eis porque sustento que a intolerância religiosa atual no Brasil expõe os seus mais potentes alicerces fincados nos construtos ideológicos de origem colonial (Quijano, 2005; 2014; Grosfoguel, 2007; 2016; Maldonado-Torres, 2014) sistematicamente arquitetados para subalternizar ou extinguir – na impossibilidade de amoldá-los aos planos da conquista – as experiências, histórias, recursos e produtos culturais dos povos colonizados. Estas concepções altamente aviltantes erigidas sobre elaborações ideológicas possantes e persistentes, impostas com constância e violência, no campo das religiões, forjaram a demonização obstinada das cosmogonias e concepções do

sagrado das populações colonizadas e/ou escravizadas, de modo que, até hoje, as religiões advindas das culturas africanas são classificadas como primitivas, incivilizadas e têm suas práticas cerimoniais tidas por sórdidas, quando não, criminosas, e continuamente redemonizadas. (p. 501).

Percebemos, assim, que os processos migratórios, bem como a chegada de crianças que buscam refúgio nas escolas brasileiras, se constituem intrinsecamente com fatores históricos e culturais, deixando marcas e necessitando de espaço de acolhimento. Diante da compreensão de que as crianças que chegam trazem uma pluralidade de maneiras de ser e estar no mundo, é imprescindível que a escola, as professoras e as/os psicólogas/os escolares construam coletivamente espaços de inclusão dessas crianças e de seus familiares, sendo valorizadas em suas especificidades e fortalecidas diante de suas riquezas que muito têm a contribuir para os processos educacionais.

Ainda há muito o que se fazer na educação quando falamos sobre inclusão, mas como Caldas et al. (2023) dialogam em seu recente trabalho, com a promulgação da Lei n. 13.935 em 2019, que regulamenta a inclusão de psicólogas/os e assistentes sociais na educação brasileira (Brasil, 2019), é imprescindível que a Psicologia, em seu constante trabalho comprometido com a realidade social, volte seu olhar para as especificidades da inclusão de crianças estrangeiras, encontrando diferentes maneiras de conduzir o apoio em relação às questões trazidas por elas, promovendo espaços de reflexões, amparo e acolhimento, garantindo o direito de crianças refugiadas à educação.

Quando falamos sobre crianças refugiadas, estamos diante de uma grave violação de direitos humanos, causada pela extrema violência mundial. Mencionar a violência nesta seção requer que todas/os as/os profissionais da educação e a sociedade estejam atentas/os para a intensificação da violência dentro das escolas no ano de 2023:

O fato desses eventos ocorrerem em escolas merece atenção. A escola é, em nossa sociedade, espaço de transmissão do legado humano, de cuidado e formação das novas gerações e de manutenção da cultura humana. Quando se ataca uma escola são esses princípios que estão sendo destruídos. A escola é nossa resposta social à barbárie; um ataque à escola serve à barbárie. (Fonseca & Machado, 2023, para. 2).

Histórias como a da Escola Estadual Thomazia Montoro e da creche Cantinho Bom Pastor⁵⁴ reacendem o debate de que no Brasil não há política pública para a prevenção de ataques, conforme aponta Vinha (2023), que há décadas pesquisa sobre violência nas escolas. Para Vinha (2023, para. 5), “As investidas apresentam uma dinâmica diferente daquela identificada em ataques nos últimos dez anos, cujas características eram vivências negativas em escolas, interação desses jovens com fóruns online, racismo e misoginia”. Estamos frente a uma realidade em que se presenciavam institutos mirins militares com aulas de curso de tiro, bem como adolescentes se vinculando a grupos de extrema direita, evidenciando que as faces da violência são múltiplas e exigem um conjunto de ações para serem realizadas. Conforme Souza (2023, para. 30) nos alerta, “há que lembrar que a saída deve ser educativa: aprender coletivamente, mobilizar o saber pedagógico e resgatar os valores humanos são a chave para o enfrentamento digno e efetivo a violência nas escolas. Esse é o nosso papel”.

Nas últimas décadas, a Psicologia buscou se reinventar como ciência e profissão, construindo concepções teóricas críticas contextualizadas com a realidade social no campo da Educação, ao mesmo tempo em que se foi caminhando em direção a novas possibilidades e questões frente aos desafios postos pela realidade brasileira. A partir de 2020, continuamos vivenciando mudanças significativas no campo educacional brasileiro. O período pandêmico e a crise humanitária ocasionada pelo expressivo número de pessoas que saem de seu país de origem em busca de acolhimento se constituem como diferentes e complexos desafios para a escola e para a Psicologia Escolar e Educacional. No momento em que o curso era realizado em 2022, as professoras denunciavam a situação municipal, mas também buscavam refletir e seguir lutando por uma educação inclusiva e de qualidade para todas/os as/os estudantes. Nós, profissionais da educação, compreendendo a instituição escolar enquanto parte de uma lógica histórica e social, fomos convocadas/os a enfrentar o desconhecido e buscar modos possíveis de transformação, não nos esquecendo que diante de novos desafios é necessário continuar com o compromisso por uma escola pública de qualidade e democrática, rompendo com concepções psicologizantes, medicalizantes e adaptacionistas, bem como continuarmos na luta pela elaboração de políticas públicas educacionais, na garantia de direitos sociais, da humanização dos sujeitos e de relações que visem o desenvolvimento.

⁵⁴ Nos meses de março e abril, duas escolas brasileiras vivenciaram situações de violência. Na cidade de São Paulo, em uma Escola Estadual de Educação Básica, uma professora foi morta e outras pessoas ficaram feridas. Um adolescente de 13 anos tornou-se réu por homicídio, agressão, porte de faca e ameaça. Nove dias se passaram e em uma escola de Educação Infantil na cidade de Blumenau, Santa Catarina um homem matou quatro crianças e feriu outras quatro.

Para os enfrentamentos destes desafios e de outros que ainda surgirão nas escolas, havemos de nos lembrar que transformações dependem de ações coletivas e do reconhecimento das potencialidades de cada pessoa dentro da escola, possibilitando que o compromisso e a função social da escola sejam garantidos:

A educação não pode prescindir de esperança, de amor às pessoas, de acreditar que é possível construir caminhos coletivamente. Não há educação sem que essas coisas estejam vivas. E a esperança, como Paulo Freire diz, é ação, é transformar nossas perspectivas, nossos sonhos em ação (Costa, 2021, para. 6).

Todos os fenômenos que foram expostos neste eixo de análise coadunam para o fortalecimento de um cenário onde as professoras possivelmente vivenciam um processo de sofrimento, que já existia em momentos anteriores à pandemia de Covid-19. Na próxima seção, buscaremos analisar o sofrimento docente como uma expressão de seu modo de vida e de trabalho.

4.3 “Oi! Tem professora sofrendo!”: afinal, quem está adoecido é o sistema ou as professoras?

Havemos de dezinbrar. Dizia eu. Faltava pouco para o fim do ano. Era o meu pai, nos tempos de maior conversa, que o pedia. Depois de cada dificuldade, esperava que dezinbrássemos todos. Que era prometer que chegaríamos vivos e salvos ao fim do ano, entrados em janeiro, começados de novo. A resistir.

Valter Hugo Mãe (2017, p. 125)

As professoras sofrem, mas ninguém vê.⁵⁵ Em um panorama social em que as políticas públicas relativas à Educação brasileira visam o sucateamento das escolas e devido às consequentes condições precarizadas de trabalho e de vida, as professoras vivenciam um processo de sofrimento e adoecimento de que muito se ouve, mas pouco se fala (Duarte, 2020). Durante o curso de extensão, ouvimos muito sobre esse sofrimento. Agora, na tentativa de conversarmos sobre isso, nesta seção destaco o sofrimento de professoras, presente em diversos

⁵⁵ Como Gisele Toassa e Marilda Facci apontaram em uma mesa redonda no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) em 2022, as professoras sofrem, mas ninguém vê.

momentos de suas vidas, pois se encontram diante de uma sociedade adoecedora e também adoecida. Mas, como Valter Hugo Mãe nos escreve, havemos de continuar recomeçando e resistindo, tendo esperança de que a educação seguirá por caminhos mais afetuosos e menos adoecedores.

O sofrimento e o adoecimento das professoras relacionam dialeticamente fatores objetivos e subjetivos e complexifica a discussão acerca da temática (Duarte, 2020). A baixa remuneração e limitações das condições de vida, o grande dispêndio de tempo com atividades ligadas ao trabalho, incluindo-se o estresse gerado pelo acúmulo de problemas profissionais e familiares, autoritarismo nas relações entre administradoras/es das redes escolares e professoras/es, precariedade dos contratos de trabalho, ataques de governantes e do patronato às tentativas de mobilização sindical das/os professoras/es das redes públicas e privadas e desvalorização social da profissão são alguns dos inúmeros fatores que podem ser vinculados ao adoecimento docente.

Em seus estudos, Duarte (2020) trouxe uma importante consideração sobre como o adoecimento de professoras é reflexo do adoecimento da sociedade capitalista e neoliberal, pois essas políticas produzem efeitos perversos nas pessoas e em suas subjetividades. A ideologia neoliberal se instalou na sociedade brasileira e muito se fala sobre não haver alternativa social viável ao capitalismo, aceitando-se a competição como modo viável de funcionamento da sociedade e da vida. Conecta-se a essa competição uma lógica de mercado, em que as empresas privadas funcionariam melhor do que as instituições públicas, suprimindo direitos e condições para a defesa das/os trabalhadoras/es. Nesse sentido

A privatização dos transportes, dos serviços de saúde e das redes escolares é considerada como aumento da liberdade social. Funcionários públicos em geral são vistos como um peso para a sociedade, e a diminuição de gastos com as instituições públicas é vista como uma meta a ser alcançada, independentemente de qualquer avaliação sobre o que isso significará para os serviços prestados à população. É o caso, por exemplo, de cortes nos orçamentos da educação pública, que são anunciados como “economia” feita pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal. (Duarte, 2020, p. 30).

Quando eu estava iniciando esta pesquisa e definindo quais seriam os objetivos do trabalho, mais uma vez não imaginei que o sofrimento docente seria uma temática tão recorrente durante todo o curso de extensão. No entanto, no movimento contínuo que é

pesquisar e se abrir para as possibilidades, já em minhas primeiras visitas às escolas e conversas com as professoras para a divulgação do curso de extensão, tive notícias de que o sofrimento estava presente na escola e de que era necessário conversar sobre isso, assumindo nosso compromisso ético-político com as pautas que emergem dentro da escola.

A psicóloga escolar Marina e eu fomos a algumas escolas da cidade para divulgarmos a pesquisa e ouvimos o que as professoras tinham como sugestão para o curso de extensão. Nesse momento preambular do trabalho, em duas escolas em que comparecemos, duas professoras com quem conversamos apontaram a extrema necessidade de estarmos iniciando um trabalho com essa classe trabalhadora. Uma delas disse que não existe vida para além do trabalho: ela inicia sua jornada na escola às 7 horas da manhã e encerra às 19 horas da noite, indo para a sua casa cuidar de sua mãe e dormir, não encontrando tempo para cuidar de si. Outra diretora também possui uma vivência parecida ao nos relatar as responsabilidades deste cargo, evidenciando o contexto social e tecnológico em que estamos inseridas, em que os limites entre vida pessoal e vida profissional acarretam uma sobrecarga de trabalho. Em um domingo, a diretora já esteve conversando com mães até a meia-noite, relatando também o cansaço das professoras na escola da qual é diretora.

Diante dessas duas primeiras situações relatadas, percebemos que a precarização do trabalho das professoras se encontra presente na rede pública de ensino, local em que impera uma lógica liberal com carga horária de trabalho excessiva e alta demanda produtivista, fenômenos que se constituem desafios para o trabalho cotidiano docente e possíveis motivos para o sofrimento de professoras. As autoras Martins e Eidt (2005) (baseadas em Marx e Engels) atribuem ao conceito de trabalho um lugar central, considerando o processo de produção do homem.⁵⁶ É por meio do trabalho que o ser humano passou a exercer uma atividade de transformação da natureza. Em uma relação dialética, o ser humano transforma a natureza por meio do uso de instrumentos e da linguagem, na medida que os objetos e símbolos criados por ele modificam seu psiquismo. O trabalho se constitui como atividade fundamental para o ser humano, no entanto, ao nos constituirmos em uma sociedade capitalista, o trabalho passa a possuir marcas de um processo alienante e muitas vezes adoecedor. A carga horária de trabalho excessiva, o cansaço e a responsabilidade do trabalho educativo provocam nas professoras uma dor física e mental, como nos disse uma delas: *“dói da ponta do cabelo ao dedo do pé”* É uma dor que não se origina da subjetividade dessas trabalhadoras ou de uma

⁵⁶ Na escrita desta dissertação, assumimos uma postura política ao nos referirmos às professoras no feminino, considerando que a docência é composta majoritariamente por mulheres. No entanto, aqui utilizamos o substantivo “homem” conforme as/os autoras/es citam-no em seus trabalhos.

disfunção orgânica, mas que se entrelaça à vida material de uma classe trabalhadora que é explorada cotidianamente.

No primeiro encontro do curso de extensão, eu e Camila organizamos uma sala bem espaçosa dentro da escola para recebermos as professoras. Dispusemos as mesas e cadeiras em um círculo para que todas as professoras conseguissem se olhar nos olhos e ao centro separamos uma caixa com os objetos para a apresentação pessoal e profissional de cada uma. Em um outro espaço dentro da sala, colocamos o lanche para esperarmos a chegada das participantes. Já nesse momento inicial, enquanto estávamos comendo e interagindo, mais uma vez a sobrecarga docente surgiu em nossa conversa.

Como havíamos combinado, em um primeiro momento, eu e Camila explicamos a proposta do curso, as temáticas que havíamos pensado para cada encontro e como seria a organização para as próximas semanas.⁵⁷ Propusemos o diálogo para ouvir o que cada professora gostaria de conversar e, em meio a sugestões sobre o luto dentro da escola e organização pessoal, Ida nos contou que sentiu falta de uma discussão voltada para as professoras, suas próprias questões e sofrimentos: *“o retorno está difícil, não estamos sendo ouvidas, não há o lugar para conversar. Preocupa-se com os pais, com os alunos e os professores se sentem deixados de lado”*.

Indo nesta mesma direção, a professora Cássia nos contou sua percepção: *“vejo o professor sendo objeto de uso para gerar resultado. Preocupa-se com questões burocráticas, querem saber de resultados, notas e avaliação, não com a situação real dos alunos e professoras, da aprendizagem e do desenvolvimento”*. Essas situações relatadas pelas professoras já no primeiro encontro nos mostraram que o seu sofrimento é atrelado à vida material e à forma como a sociedade se organiza para manter uma relação de exploração de trabalhadoras. Estávamos vivendo em contexto histórico e político onde a cada semana que nos encontrávamos víamos com mais nitidez os impactos do (des)governo federal de 2018-2022 no que tange à desvalorização da educação e de outras adversidades que incidem na atuação docente, quer seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Para Facci e Urt (2019):

A derrubada de sindicatos, a desregulamentação do trabalho, a desvalorização dos conhecimentos científicos, entre outras mazelas que estão interferindo na atividade docente e na apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esta situação de exploração

⁵⁷ Aqui já havíamos apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras e elas haviam assinado.

vivenciada pelos trabalhadores também tem reverberado em pouco investimento financeiro na educação e na desvalorização do professor, o que traz muito sofrimento e adoecimento (p. 12).

Além disso, é imprescindível ressaltar, a partir das falas de Ida e Cássia, o alerta de Beatriz de Paula Souza (2023):

Preocupa-me a ausência que tenho notado, nas reflexões a que tive acesso, da consideração do que passamos nos quase dois anos de isolamento social por causa da pandemia de covid-19 – maior ou menor conforme principalmente fatores socioeconômicos nesse país marcado pela desigualdade social.

Dores como luto e violência doméstica, fome e miséria e a restrição extrema e prolongada nas relações sociais nos fragilizaram e ensinaram um outro modo de viver e nos relacionar, especialmente aos mais novos, que tiveram um tempo proporcionalmente maior de suas vidas passado nessa circunstância.

Emergimos frequentemente nervosos, pouco tolerantes com outros, tristes, frágeis e defensivos. Aprender, ou reaprender, a vida coletiva tornou-se um desafio quando ela voltou a ser mais possível.

As escolas sabem bem disso, pois a volta ao ensino presencial foi marcado por um nível de agressividade, uma frequência de brigas entre alunos, de alunos com professoras e vice-e-versa enorme, além de crises de ansiedade, automutilação e suicídio.

A palavra de ordem era “acolhimento”, por um lado, mas por outro era recuperar o conteúdo perdido. Na prática, essa última venceu, sobrepujando largamente a primeira.

Olhar para essa conjuntura em que ocorreu a volta ao ensino presencial é urgente, tanto porque a pesquisa aconteceu durante a pandemia quanto porque as sequelas pedagógicas, sociais e pessoais de todas as situações vivenciadas desde março de 2020 estão e ainda estarão presentes no cotidiano escolar, com reverberações que precisarão ser pesquisadas pela Psicologia Escolar e outros campos afins.⁵⁸

⁵⁸ Cabe lembrar que esse magnífico texto de Souza foi redigido neste ano de 2023, em função dos ataques ameaças a escolas. Se o trabalho de campo da presente pesquisa fosse realizado hoje, certamente esse seria um tema vigente nos encontros.

No panorama estadual, neste movimento de recrudescimento de políticas neoliberais, o atual governador de Minas Gerais, Romeu Zema⁵⁹ vetou um Projeto de Lei (PL) de reajuste do piso do magistério de 2022⁶⁰ e o ex-presidente da república Jair Bolsonaro realizou constantemente ataques às/aos professoras/es e à educação, como em 2018 ao sugerir que estas/es fossem gravadas/os em sala de aula; em 2020, ao dizer que professoras/es não querem trabalhar e em 2022, ao apresentar sua proposta para a reeleição de alfabetizar as crianças em seis meses por meio de um aplicativo de celular. Diante de um movimento de sucateamento, as professoras vivenciavam um processo de exploração e desvalorização do trabalho e dos conhecimentos científicos, bem como de desmonte de sindicatos, o que interfere diretamente no trabalho docente e no processo de sofrimento e adoecimento.

Eu e Camila fomos surpreendidas por um apelo da professora Ida, mas que se estendia como um pedido coletivo: *“Oi! Tem professor sofrendo. Oi! Tem professor sobrecarregado. Estamos colocando em vocês o pedido de socorro”*, enxergando no curso a esperança de poder falar e se abrir. Ela completou desejando que nós déssemos voz para esse sofrimento, quer seja na defesa do mestrado ou no espaço onde fôssemos ocupar. Foi um desafio lidar com um pedido tão explícito. Como mulher, pesquisadora e psicóloga, compreendi que esse pedido de socorro se constituía devido a inúmeras condições da realidade concreta que sobrecarregavam não só as professoras, mas um grande contingente de pessoas que se encontram em uma sociedade adoecedora e adoecida. Os modos de precarização das condições de trabalho e de vida fizeram com que nos tornássemos mais solitárias/os e menos coletivizadas/os.

Na sociedade capitalista, os sujeitos tornam-se apenas apêndices que não conseguem desenvolver suas potencialidades devido à própria configuração do sistema. No processo de sofrimento, percebemos o divórcio entre aquilo que promove desenvolvimento e aquilo que dá sentido ao trabalho docente. As professoras se sentiam desvalorizadas e descartadas do processo de ensino-aprendizagem, como podemos perceber na fala de Carolina, que se vê frustrada porque *“queria uma escola diferente que não fosse cobradora de conteúdo, de conteúdo “inútil” a longo prazo. A criança tinha que adquirir conhecimento e produzir”*. No campo educacional, há uma preocupação e cobrança exacerbada de que os processos educativos sejam mensurados a partir de questões burocráticas, notas e avaliações, além de

⁵⁹ O primeiro mandato de Romeu Zena como governador do estado de Minas Gerais foi de 01/01/2019 a 31/12/2022. Seu mandato atual irá de 01/01/2023 a 31/12/2026.

⁶⁰ Semanas antes da defesa desta dissertação, tive notícias de que algumas professoras que participaram do curso estavam coletivamente lutando em manifestações políticas para o pagamento do piso salarial e anunciaram paralisação em agosto de 2023. Isso nos dá indícios da importância da dimensão política e coletiva do trabalho docente.

conteúdos que as professoras não consideram essenciais após o retorno presencial, tornando “o professor um mero instrumento do projeto societário neoliberal, com graves resultados deletérios para sua vida profissional e pessoal em consequência da interdição do pensamento crítico e criativo” (Duarte, 2020, p. 24) e a educação mais um produto capitalista.

De acordo com Silva (2007), a propriedade privada dos meios de produção e a exploração da força de trabalho de quem não possui esses meios são o motor desse modo de produção. É recorrente que o/a trabalhador/a não tenha o conhecimento de que está sendo explorado/a e, em decorrência disso, não consiga transformar a situação, tendo em vista que essa exploração é feita de modo velado. Com o avanço dos ideais neoliberais

O processo de imposição ideológica pró-capitalista atua de maneira a reduzir o sentido da atividade educativa a uma adaptação imediatista ao *status quo*, tornando o professor um mero instrumento do projeto societário neoliberal, com graves resultados deletérios para sua vida profissional e pessoal em consequência da interdição do pensamento crítico e criativo (Duarte, 2020, p. 24).

A professora Cássia mostrou se incomodar com esse sistema educacional quando em uma conversa nos disse:

Cássia: Você pega essa criança lá no quarto ano, quinto ano, a criança não sabe ler, não sabe escrever, a gente fica pensando em todo um sistema que embasa esse ensino. Sinceramente, eu fico pensando, eu penso assim, acho que eu queria ser ministra da educação e falar “ó gente, enquanto esses meninos não aprenderem a ler e a escrever não precisa ensinar mais nada pra eles. Porque gente, pensa qual é a função, a finalidade, o sistema engessa a coisa, de você tá ensinando lá pro menino fórmulas, as camadas da crosta terrestre se essa criança não lê e não escreve. Então assim, isso é o básico, é extremamente necessário, mas aí o professor, você pode cobrar isso do professor? Não, ele tem que apresentar, ele tem que fazer uma prova (inaudível). Ele tem que apresentar resultados.

Estabelece-se, assim, uma cultura do desempenho em que os números são os elementos mais importantes do que a função primordial da escola: mais produções científicas e maior nota nos exames nacionais de avaliação. Marino Filho (2020) discorre que o sofrimento psíquico decorrente do trabalho vem sendo uma importante causa do adoecimento humano em diversas

áreas da vida, com narrativas de opressão de estruturas burocráticas, metas de produtividade, competição e perda de autonomia nas atividades. No campo da educação, há aquelas/es professoras/es em situação de sofrimento psicológico que buscam e encontram estratégias para enfrentamento dessas condições precárias, mas isso não evita a persistência do sofrimento.

A partir da teoria da atividade leontieviana, Asbahr (2005) demonstrou, em sua pesquisa, que a atividade de ensino dos professores é caracterizada pelo distanciamento entre os motivos e os fins das ações educativas. Ou seja, o que o professor idealiza para o trabalho escolar não condiz com os fins resultantes das ações pedagógicas. Há uma cisão entre o ideal e o real, entre o que se projeta e o que se realiza na atividade. Esse processo gera a alienação no trabalho do professor, uma fragmentação na sua consciência e, por conseguinte, surgem as expressões de sofrimento e adoecimento. As condições postas para o desenvolvimento da atividade pedagógica impedem que o educador projete plenamente as suas motivações e as suas expectativas subjetivas e idealizadas. A autora detectou e elencou alguns obstáculos pelos quais os professores passam em seus cotidianos escolares que estão relacionados, principalmente, às condições de trabalho. (Fernandes, 2015, p. 49).

Em um dos encontros, Sol relatou sobre o desânimo e o cansaço vivenciado pelas professoras, as quais se encontravam sobrecarregadas com um excesso de atividades curriculares e não conseguiam exercer integralmente a criatividade em sala de aula (ainda que encontrassem espaço para tal, como abordaremos na próxima seção).

Sol: Eu amo a minha profissão, eu amo a sala de aula, eu gosto da sala de aula, e o que está acontecendo? Tá tendo uma onda de desânimo, entendeu? Porque você fica cansada, esgotada, você quer montar uma aula diferente, mas você não tem tempo pra isso, porque tá cobrando CAED, tá cobrando... então assim, é diferenciado, a gente gosta, eu sei que as meninas todas aqui gostam de montar, mas a gente não tá tendo como fazer isso. E aí a rotina cai na sala de aula e rotina na sala de aula ela é necessária até certo ponto, porque ela também tem que ter estímulo e o aluno querer ir pra escola. E isso não está acontecendo, não está tendo condições para isso.

O trabalho das professoras é cooptado por uma lógica que desvaloriza suas potencialidades e criatividade para exercer sua profissão e, além disto, de acordo com

Hashizume (2020, p. 134), “desconsidera-se a experiência, o saber docente, as relações de aprendizagem junto a alunos, pais e gestão”.

Porém, na contramão dessa lógica produtivista e adoecedora, a pesquisa em formato de grupo colaborativo possibilitou às professoras estarem juntas compartilhando suas dores e compreendendo que os sofrimentos relatados durante os encontros não são individuais, mas são vividos por um grande contingente de profissionais. Desde o início da construção do projeto de formação continuada, não nos pautamos em despejar conteúdos teóricos, mas em partilhar conhecimentos junto a elas, em uma interlocução dialética com a prática docente, mas um fato nos chamou a atenção durante todos os nossos dez encontros. No início da divulgação do projeto, tanto nas escolas quanto nas redes sociais, sempre explicamos que o espaço que almejávamos construir era o de um curso de formação continuada com temáticas urgentes para a educação em interface com a Psicologia Escolar e Educacional. Todavia, diferentemente de algumas pesquisas na área de formação de professoras com as quais tive contato durante a elaboração do levantamento bibliográfico, as professoras não desejavam “receitas prontas” sobre como atuar em sala de aula ou como lidar com os desafios cotidianos da prática docente, como apontam os excertos abaixo.

***Margarida:** Você sabe que esse curso pra nós, esse curso que estamos fazendo aqui tá sendo muito bom, porque na quarta-feira a gente vem pra desabafar [Sol ri] e vocês duas pra escutar a gente.*

***Sol:** Eu não sei se esse é o intuito do curso de vocês, mas nós temos o espaço.*

***Carolina:** Acho que a gente precisa arrumar um psicólogo da prefeitura pra gente fazer essas mesas.*

***Sol:** Sim, sim, sim.*

***Margarida:** Você podia montar outra coisa.*

***Carolina:** Eu acho que a gente precisa muito de desabafar.*

Elas queriam ser ouvidas e queriam falar. Eu e minha orientadora passamos a questionar e nos incomodar com o quão grande estava sendo o sofrimento ou a falta de acolhimento vivenciados pelas professoras, que quando há um espaço de formação continuada, elas desejavam “desabafar”. Vemos como é premente a questão apontada por Souza (2023) quanto à desconsideração do sofrimento vivido na pandemia por docentes e estudantes e que precisa ser enfrentada pelas escolas em todos os seus segmentos.

No decorrer do curso de extensão, o sofrimento psíquico vivenciado pelas professoras foi relatado a partir da exaustão de trabalhar de domingo a domingo por mais de nove horas por dia ou pela falta de manutenção de vínculos com a família, por exemplo.

Margarida: *Hoje eu vi a diretora da escola comentando... ou eu ensino meu filho de noite e ele não janta ou ele janta e eu não ensino. Tá nesse pé.*

Sol: *É uma coisa surreal.*

Carolina: *Toda vez que a supervisora vai numa reunião a gente já [Margarida completa dizendo: já fica cismada] e tem coisas a mais pra fazer, nunca tira alguma coisa.*

Sol: *Sempre acrescenta, nunca faz uma troca. A partir de hoje é isso, mas aquilo vocês não precisam fazer mais, uma troca. É acúmulo.*

Carolina: *Eles querem e eles estão sugando totalmente. Sabe quando você tá no finalzinho do ano, super cansada, querendo que acaba pra ir embora? Nós estávamos assim em abril já.*

[...]

Carolina: *Assim, nós estamos ficando nove horas dentro de sala de aula, nove horas dentro de uma escola, quatro horas e meia de manhã e quatro horas e meia à tarde, fora em casa.*

Sol: *Como eu te falei, trabalhando de domingo a domingo.*

Carolina: *Então assim, parece que eu tô em casa e eu tô muito cansada, porque à tarde eu sou eventual, mas são dez horários por dia. Igual eu tô te falando, abril e maio a gente já tava querendo férias de tanta coisa pra fazer. Aí cê tá agora terminando festa junina.*

Margarida: *O pessoal tá adoecendo muito, assim, o cansaço mental, o cansaço corporal... pra você ver, em menos de 15 dias eu resfriei duas vezes, e olha que eu tenho uma alimentação de excelência, muito verdura, muito legume, mas o que é isso? É o cansaço. E olha que eu sou até animada, vou a pé da minha casa pra escola, mas a gente tá vendo que nós estamos cansadas, o corpo pediu, isso um descanso, porque nosso descanso não é sábado e domingo. Isso não está acontecendo.*

Carolina: *A questão de você trabalhar muito, você trabalha 9 horas por dia e você levar trabalho pra casa é difícil. A maioria das pessoas chega, trabalha e deixa lá. Aí você vai trabalhar no outro dia só naquele horário de trabalho, mas professor não.*

Em seus trabalhos, Hashizume (2019) já havia abordado como na lógica capitalista o tempo livre é invadido e o tempo produtivo é acelerado. Esta intensificação da carga horária de trabalho, a imposição absurda de produtividade em momentos com a família e o acúmulo de exigências, por exemplo, nos confirmam a opressão vivenciada pelas professoras. No contexto em que a educação é vista sob a ótica liberal e mercadológica, as professoras perderam o controle sobre o seu próprio trabalho, estando submetidas a um modelo de educação que centra o seu olhar para o produto.

‘Para que fazer’, ‘o que fazer’, ‘como’ e ‘em quais condições’ tornam-se variáveis alheias ao(a) professor(a), convertido(a) em executor(a): de metas que muitas vezes não lhe são claras; de sistemas pedagógicos apostilados, sobretudo para a educação básica; de currículos e planos de ensino – especialmente no ensino superior privado, pré-definidos e engessados, e tudo isso somado a uma burocratização desmedida [...] o(a) professor(a) se torna o(a) responsável pelo sucesso ou fracasso daquilo que realiza. E nessa direção aflora o individualismo, o autocentramento e, muitas vezes, um alheamento em relação ao outro. (Martins, 2008, p. 138).

O tempo livre, que deveria ser para o descanso e para realizar outras atividades, é cooptado pela lógica produtivista; esse tempo deve ser utilizado apenas para produção (ou seria reprodução?). Para Tragtenberg (2018 citado por Hashizume, 2020), as escolas públicas também se inserem e integram um sistema de controle social de reprodução de mão obra com a função de formar pessoas “úteis” e com relações de trabalho precarizadas. Soares e Martins (2020) apontam que a literatura científica é composta majoritariamente por estudos descritivos, que relacionam o mal-estar e adoecimento de professoras/es às condições precárias, ao ritmo acelerado e ao volume significativo de atividades, mas é importante ressaltar que o sofrimento psíquico “não é um dado em si mesmo, mas a confluência de inúmeras variáveis e que assume formas de manifestação e rumos diferentes” (Martins, 2018, p. 135). Desse modo, amparada nos estudos marxianos, Martins (2018) reafirma a importância de reconhecermos o sofrimento como decorrente do fato de sermos “seres dependentes de condições externas para assegurarmos a vida” (p. 135), o que incide positivamente ou negativamente sobre cada sujeito, “condicionando a tonicidade emocional da relação e da resposta a tais condições” (p. 135).

Sob essas condições de trabalho, em alguns casos, o processo de sofrimento levava a uma condição de esgotamento e adoecimento físico das professoras que ultrapassavam o espaço da escola. No último encontro, estávamos conversando sobre a importância da luta

coletiva das professoras para conseguirmos transformar essa realidade de sofrimento. As professoras começam a relatar que:

Beatriz: *Se pegar um atestado porque você está esgotada, vão falar que você tá com malandragem e se for na semana de entrega de prova então...*

Carolina: *Sempre adocece no final de ano.*

Sol: *Prefiro ir pra escola.*

Ida: *Eu trabalhei doente, eu com uma dor de cabeça do cão, de licença, olhando avaliação pra liberar. A diretora chega na [sic] porta e diz: “não é mais pra tia Ida não ter covid, não é pra ficar doente”. Como alguém gosta de ter esse negócio?*

Sol: *Quando inflamei a mão e não tinha como mandar plano, eu informei e que não tinha condição de escrever e mandar plano, e falaram pra mim que colocaria alguém pra ajudar.*

Ida: *O atestado acabou, mas tá bom? Não, a cabeça não está boa.*

Sol: *Não é a escola, é a profissão do professor que não te dá direito nem de adoecer.*

Carolina: *Não tem direito de ter paz. Não tiro licença, sou muito caxias, sempre adoço nessas datas... fiquei com tanta falta de ar e não podia faltar porque estava ensaiando alunos, enfeitando a escola. Falei que não ia trabalhar na sexta. Fiquei de cama dia todo, porque trabalhei a semana toda doente. Eu prometi que não ia trabalhar doente e trabalhei.*

Margarida: *Quando quebrei o pé e estava de atestado, não trabalhei de home office.*

Ida: *Laura, vou te falar algo pesado, a gente morre sequer no velório as colegas podem ir. Tem que ir uma, trocar e ir a outra. No outro dia está do mesmo jeito.*

Carolina: *Estamos desmotivadas.*

Decidi colocar na escrita da dissertação esse trecho mais extenso e denso da nossa última conversa sobre o adoecimento recorrente das professoras para nos questionarmos se o adoecimento dessas trabalhadoras é um processo adaptativo à sociedade capitalista ou uma expressão de resistência e tentativa de responder às condições precárias de trabalho e de vida. Ao abordamos o sofrimento das professoras nesta seção, falamos sobre um processo que não se vincula exclusivamente à figura docente, mas de um sofrimento humano relacionado às condições sociais de uma classe trabalhadora. Todas as professoras adoecem? Certamente não, mas todas vivenciam alguma nuance de sofrimento. E é neste aspecto que se compreende o sofrimento como uma condição inerente à vida humana e que não deve ser entendido em uma

lógica polarizada: como bom ou mau (Martins, 2018). Destarte, em resposta à pergunta acima, podemos considerar que o adoecimento das professoras indica tanto uma adaptação às desumanas condições postas pelo capitalismo como uma tentativa de responder e sobreviver a elas. E, como afirma Marino Filho (2020, 74), as professoras/es

que resistem, que encontram alternativas para o enfrentamento das condições adversas, não o fazem sem sofrimento. [...] embora os professores encontrem maneiras de enfrentamento e resistência, isso não evita a persistência de sofrimento que potencializa o aumento dos casos de adoecimento, ou do uso do adoecimento como estratégia de enfrentamento. Suportar indefinidamente pode levar ao esgotamento psicológico, que não é menos perigoso que o adoecimento [...]

Em uma condição de sofrimento, criam-se e buscam-se alternativas para a transformação de situações adversas. Dentro do que é possível, cada professora cria modos para conseguir superar condições que a desumanizam. É com essa esperança de transformação que iniciaremos a próxima seção, onde abordaremos situações que as professoras vivenciaram e que ampliaram os seus olhares para além daquilo que é posto hegemonicamente dentro das escolas.

4.4 “No olhar de uma professora cabe o mundo”: as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras em um contexto de desafios cotidianos na educação

No olhar de uma professora cabe o mundo. Lembro-me do primeiro encontro do curso de extensão em que encerramos o nosso primeiro contato presencial, com a leitura da crônica “História de um Olhar”, do livro “A vida que ninguém vê” (2006) da jornalista Eliane Brum. A crônica narra a história de Israel, personagem salvo pelo olhar de uma professora ao passo que seu olhar também possibilitava a professora se redescobrir: “Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente.” (p. 23). Foi este “milagre de gente” que eu e Camila presenciamos junto às professoras. Dentro das escolas onde trabalham, elas e seus estudantes caminham lado a lado com um olhar que marca, transforma e salva.

Nos diversos momentos dentro de uma sala de aula ou fora dela, é necessário parar e ver. Ver o mundo, ver as pessoas e ver aquilo que está invisível aos nossos olhos. Nos olhares e falas das professoras encontramos a vida e a história que viveram. Encontramos as angústias,

os medos, os conflitos e as dores da profissão. Mas também encontramos a delicadeza e a esperança de criar maneiras diversas para construir “uma escola onde o conhecimento esteja a serviço da criatividade e da vida, que contribua para que o trabalho realize seu potencial transformador e humanizador” (Praun, Batista & Machado, 2020, p. 87). E é por isso que dentro do olhar de uma professora cabe o mundo.

Diante de uma realidade onde novos desafios são postos à educação, percebemos que as professoras vão encontrando novas estratégias e possibilidades de enfrentamento a essas situações no trabalho cotidiano. Nesta terceira seção, busco dialogar sobre como cada professora cria modos para fazer a diferença dentro das escolas, seja na tentativa de encontrar meios criativos para ensinar, seja no cuidado em pensar a realidade de estudantes refugiadas/os ou com importantes e interessantes diálogos que desmistificam a patologização do aprendizado. Após as duas primeiras seções de análise sobre vivências dolorosas e desafios inerentes à escola, procuro encerrar as análises mostrando que é possível ter esperança de transformação e que é possível alçar novos e libertadores voos quando estamos vivenciando realidades tão desafiadoras.

Para falar sobre educação e práticas transformadoras, é necessário reconhecer a historicidade das ações educativas, de modo a compreender o conhecimento enquanto uma produção social que se constrói na realidade concreta. A carreira docente demanda assumir cotidianamente uma profissão, não se restringindo a práticas vinculadas ao amor e à “vocação”, mas se relacionando intrinsecamente com as estruturas sociais, políticas e econômicas do país e do mundo. Quando eu e Silvia propusemos construir um curso de formação continuada em busca pelo desenvolvimento docente, sabíamos a importância de ressaltarmos para as professoras que, no decorrer do exercício profissional, nós continuamos permanentemente nos desenvolvendo. No sétimo encontro do curso, isto se mostrou mais evidente. Silvia estava presente conosco e conduziu uma importante discussão sobre como não é possível responsabilizar as professoras pelas mazelas da educação, já que vivenciamos uma realidade de sucateamento de políticas públicas, salários indignos, falta de estrutura na escola e formação muitas vezes precária. De acordo com Nunes (2020), a formação docente é primordial para a busca de uma educação com mais qualidade; no entanto, é necessário caminhar junto às condições econômico-culturais das pessoas, a equidade social, dentre tantas outras questões.

O que vimos durante os encontros é que as relações políticas impactam diretamente o trabalho das professoras, pois a atividade docente não fica imune à lógica produtivista neoliberal. Neste sentido, para Carolina “*todo ano político, todo ano que muda a prefeitura, a gente fica naquela apreensão, quando muda o prefeito a gente fica apreensiva, eu pelo menos,*

porque muda a nossa vida, muda o nosso sistema de trabalhar [...]”, o que limita e reduz as capacidades de escolhas e decisões das professoras em seu trabalho na sala de aula.

As demandas de agências internacionais de financiamento, especialmente o Banco Mundial, juntamente com os fundamentos político-econômicos neoliberais, segundo Soares e Martins (2017), buscam “tornar o sistema educacional flexível, produtivo e eficiente – conforme parâmetros do capital, reduzindo custos e ampliando a privatização dos serviços públicos.” (pp. 60-61). Destarte, recaem sobre o trabalho das professoras os impactos provocados por esses propósitos educacionais, concernindo a elas enquadrarem-se à nova ordem nessa lógica produtivista.

Nessa perspectiva, as metas educacionais implementadas exigem professores aptos à implementação de ‘novas práticas’, adequadas às necessidades de criação de estratégias eficazes na solução imediata de problemas causados, sobretudo, pela escassez de recursos. O professor passa, então, a ser responsabilizado tanto pelos êxitos quanto pelos insucessos dos programas governamentais e do desempenho dos alunos. (p. 61).

Então, se por um lado a escola tem sido espaço para adoecimento, descumprimento da tarefa educativa e esgarçamento das relações interpessoais, é justamente nela que também podemos encontrar e construir espaços para o enfrentamento a essas questões, como a historiografia da Psicologia Escolar e Educacional tem nos mostrado (Barbosa, 2011).

Assim, para esboçar as práticas transformadoras realizadas pelas professoras, considero importante resgatar a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, em que, inicialmente, houve uma incidência do modelo de atendimento clínico-terapêutico baseado no saber médico dentro das práticas educacionais (Cruces, 2010). Este movimento de buscar na psicopatologia e nas ciências biológicas as respostas pelas dificuldades das/os estudantes no processo de escolarização foi historicamente construído dentro da Psicologia junto ao papel ideológico para a formulação de rótulos e encaminhamentos de crianças a atendimentos especializados (Nunes, 2020).

A atuação específica de psicólogas/os estava baseada na perspectiva clínica, ocupando-se do atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem” fora da sala de aula (Antunes, 2003). Com o caminhar dos anos, avançamos teoricamente e construímos práticas possíveis que questionam os supostos “problemas de aprendizagem”. Lamentavelmente, mesmo após um longo período reflexivo sobre a atuação da/o psicóloga/o no contexto educacional em busca de práticas alternativas, o mundo atual continua reforçando

o movimento onde se impera a transformação das diversidades dos modos de aprender e da vida cotidiana em transtornos psicológicos. Quando a sociedade se vê diante de criança com condições de desenvolvimento diferentes daquilo que se espera, perde-se a possibilidade de construir trajetórias diversas para a aprendizagem e desenvolvimento, recaindo-se sobre os processos de patologização e medicalização: “A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual” (Moysés & Collares, 2013, p. 12).

É neste caminho que as professoras encontram e criam possibilidades de um trabalho que resgate os diferentes sentidos para a educação, superando coletivamente condições educativas desumanizadoras, patologizantes e medicalizantes. Nos encontros coletivos, foi possível notar o papel fundamental da Psicologia Escolar e Educacional junto às professoras em uma constante de busca de transformar o olhar da busca por diagnósticos, patologias e doenças em um olhar potencializador e que possibilita a compreensão destes fenômenos em uma perspectiva histórica e social. Em alguns momentos do curso, elas realizaram importantes falas sobre diagnósticos que desmistificam a questão do aprendizado e dos diagnósticos, como podemos ver a seguir em uma conversa entre Júlia e Cássia em um dos encontros do curso.

***Júlia:** Tem um aluno que eu fico com ele de manhã, ele é muito inteligente, e ele não gosta de ficar no recreio, de jeito nenhum, nem na educação física, ele não gosta. Ai a M. A., professora do AEE foi conversar com ele... “porque tia, eu queria ter amizade, mas o autismo não deixa”. Ai eu conversei com ele, “você tem que parar de ficar se escondendo atrás do autismo, porque você é uma criança normal.”*

***Cássia:** E é lembrar que o diagnóstico pode se transformar assim em carma pro resto da vida. É algo muito sério. Só foca nas dificuldades né. Potencial, porque todos tem potencial. Não sabe fazer artesanato, mas sabe ler, escrever.*

Neste breve diálogo entre as professoras, é possível perceber que há o movimento de criticidade sobre como os diagnósticos atingem as crianças e controlam os modos de agir, reagir, aprender, sentir, pensar, se relacionar, afetar e serem afetadas (Moysés & Collares, 2020). As professoras buscam se relacionar mais com a criança, seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento e suas trajetórias escolares do que com o diagnóstico. Júlia e Cássia problematizaram o reducionismo vivenciado pela criança quando lhe é imposto um

diagnóstico, que passa a definir sua identidade, como no caso de um diagnóstico de autismo: “Estigma inscrito a ferro e fogo no corpo e na mente, a institucionalização em uma enfermidade inexistente agride psiquicamente a uma pessoa, corrói suas potencialidades” (Moysés & Collares, 2020, p. 39). No cotidiano, elas perceberam como essa patologização silencia e inibe as possibilidades de futuros diversos para essa criança; não se deixaram capturar pelo discurso de impotência do aluno, mas transformaram sua relação com a criança e a potencializaram. E esse movimento é transformador. Recupera-se a sensibilidade e a disponibilidade de ver o outro. É um processo que vê, reconhece e inclui.

O trabalho em sala de aula urge pela importância e o reconhecimento de fortalecer as potencialidades das crianças e de todas as pessoas que compõem a rede de relações na escola, favorecendo a manifestação de capacidades afetivas e cognitivas. Para Nunes (2020, p. 234),

Na direção do que defendemos, para que os alunos possam acessar os conhecimentos e desenvolverem-se, intelectual e emocionalmente, alcançando níveis potenciais de suas funções psicológicas superiores, não basta que as professoras tenham sensibilidade e se direcionem aos alunos com afeto, amor, mas que empreendam esforços pedagógicos e metodológicos, para o alcance desses avanços junto aos alunos.

Referimo-nos, portanto, a um trabalho fundamentado cientificamente, com intencionalidade pedagógica e que se constrói em rede com profissionais da equipe escolar, família, universidade e comunidade. No processo formativo, aos poucos, fomos tendo notícias de práticas realizadas pelas professoras que fortaleciam as potências de suas/seus alunas/os, mostrando que o acesso à cultura e materiais que sejam de interesse da criança podem contribuir para o desenvolvimento integral das/os estudantes.

Em alguns de seus relatos, as professoras não se deixaram enlaçar pelo discurso da impotência tão presente em crianças com queixas escolares e resistiram a práticas de psicólogas/os que foram contratadas/os pelos responsáveis das crianças para diagnosticá-las. Trazemos, a seguir, duas vivências relatadas por Beatriz e Margarida, as quais questionaram os laudos de duas crianças e construíram outros modos para alfabetizá-las.

***Beatriz:** Eu morri de dó que a professora do primeiro ano, escola particular, falou que o filho tinha que ser alfabetizado na APAE, e assim ela fez com todo encaminhamento da escola. Sempre teve o diagnóstico de TDAH [...] Ele não sabia fazer as coisas da escola, de armar uma continha, ele não dava as respostas que a gente esperava. Mas,*

por exemplo, um dia eu falei de uma embalagem feita de fibra de mandioca no lugar do isopor, e é uma coisa nova, ele me falou como aquilo era feito. Uma pessoa dessa tem deficiência?

Margarida: *Quando eu trabalhava ali na C., só não vou citar nome e sobrenome, teve uma psicóloga aqui, que ganhou dinheiro em cima de uma família lá na C., e muito dinheiro, e o problema do menino não era nada disso. O dia que eu chamei o pai e a mãe lá e conversei. Eles: “Ah Margarida, ele tem isso”, eu: “ele não tem”. Porque um menino que dirige uma carreta igual o menino dirigia, foi meu aluno no quinto ano, ele mexia no maquinário da fazenda todinha e era tudo no computador, e o menino ia lá e dava conta [...] Sabe como eu consegui alfabetizar ele? Através de manual de maquinário, porque ele sempre gostou.*

A sala de aula é um lugar possível e potencializador para o processo de humanização e a apropriação dos bens culturais por meio de uma prática intencional e sistematizada, como bem reflete Saviani (1991) ao dizer que o processo educativo busca desenvolver em cada indivíduo a humanidade que é construída historicamente pela sociedade. A disponibilidade para o ato educativo não se desvincula da necessidade de uma sólida formação teórica docente, pois sabemos que a solução para as questões educacionais não se restringe aos aspectos afetivos na condução do processo de ensino. As práticas relatadas por Beatriz e Margarida valorizaram as relações que seus dois estudantes estabeleciam com o conhecimento a partir de sua realidade social e cultural, elaborando diferentes estratégias de alfabetização. Buscou-se um processo educativo em que as crianças pudessem se apropriar dos conhecimentos sistematizados, questionando as suposições patológicas acerca destes estudantes. Diante de uma multiplicidade de métodos de alfabetizar uma criança, Beatriz e Margarida possuem um elemento comum: “o espaço de intersecção é ocupado, essencialmente, por seu profissionalismo (dedicação, seriedade e compromisso com seus alunos) e por sua crença de que são capazes de ensinar e de que seus alunos são capazes de aprender” (Souza, 2007, p. 162).

Em uma epidemia de diagnósticos, busca-se justificar o “fracasso escolar” destas crianças a partir do saber médico, congelando-as em cérebros de crianças desatentas, hiperativas, questionadoras e com baixos QI (Moysés & Collares, 2020). Saímos de um tempo em que as crianças eram celebradas para um tempo em que são diagnosticadas. Perdeu-se o

brilho nos olhos pelas curiosidades e peraltices de nossos meninos maluquinhos⁶¹ e de nossas Kikas⁶². Agora, os olhos brilham por crianças doentes, disléxicas, hiperativas e desafiadoras. Para o que querem esse diagnóstico? A que isto tem servido?

Os relatos de Beatriz e Margarida se mostram importantes para desmistificar a questão do processo de aprendizado destas crianças, as quais chegaram com um laudo que foi questionado pelas professoras. Elas elaboraram práticas que favoreciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, potencializando-as em todos os momentos possíveis. Diante de profecias autorrealizadoras, em que se rotula a criança para que o anúncio funesto se realize, as professoras escolhem não aceitá-las. Acreditam na possibilidade genuína das crianças aprenderem. Assim como aprendemos com o legado do educador Paulo Freire, as práticas de Beatriz e Margarida resgatam o processo de alfabetização ligado ao mundo e ao cotidiano de cada criança, voltando-se para as vivências que integram os direitos das/os alunas/os nos processos de ensino-aprendizagem.

Dentro da escola, está presente o forte discurso de queixas pedagógicas de crianças que não aprendem e que não estão alfabetizadas, onde impera a focalização das impotências e daquilo que a criança não consegue realizar. Ali, é comum a perda da singularidade dos diferentes modos de aprender e se desenvolver, momento em que a diversidade do processo de escolarização se torna um problema a ser solucionado pela equipe pedagógica. No quinto encontro do curso de extensão, dialogamos sobre queixas escolares⁶³ e a importância da compreensão dessas queixas como emergentes de uma rede de relações que tem como personagens principais, majoritariamente, a criança/adolescente, sua escola e sua família. Quando há estudantes com dificuldades no processo de escolarização, recorrentemente são encaminhadas/os para psicólogas/os para a realização de uma avaliação psicológica, muitas vezes com a utilização de testes psicológicos, os quais não possibilitam a compreensão absoluta do “atraso”, apenas dão a ilusão de uma explicação (Leontiev, 1991). Diante dessas discussões realizadas no encontro, eu e Camila propusemos um movimento de resgatar situações dentro da sala de aula ou dentro da escola em que as professoras tivessem sido surpreendidas pelas

⁶¹ Menino Maluquinho é um personagem criado por Ziraldo em 1980, sendo caracterizado pelas seguintes características: "tinha o olho maior do que a barriga [p. 3], tinha fogo no rabo [p. 4], tinha vento nos pés [p. 5], umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo) [p. 6] e macaquinhos no sótão [p. 7] (...). Ele era um menino impossível! [p. 8]".

⁶² Kika é a personagem principal do desenho infantil “De onde vem?” produzido em 2001 pela TV PinGuim para a TV Escola. Como toda criança, Kika faz perguntas sobre tudo o que acontece ao seu redor, uma menina questionadora e curiosa.

⁶³ Entendemos como queixa escolar as demandas formuladas pelos responsáveis, professores ou equipe pedagógica sobre as dificuldades vivenciadas pelos/as estudantes no processo de escolarização (Souza, 2007).

crianças. Ida, sempre muito engajada nas discussões dos encontros, nos conta a história de um de seus alunos e nos faz pensar sobre a importância de avaliar o desenvolvimento das crianças de maneiras distintas e em condições potencializadoras. As professoras contaram a história de uma criança relatando a importância de saber que a aprendizagem dela não seria igual a de seus outros colegas

Ida: Hoje ele corria no recreio tão feliz. A M.A. que tava cuidando dele na hora do recreio né, ele tava correndo o tempo inteiro. Ele se sentia livre de estar junto com os meninos ali e correndo, ele não tá mais fechadinho na onde ele gosta de ficar. Então eu concordo, a gente tem que ver essa avaliação de forma diferente. O que ele aprendeu? Ele não aprendeu as letras, os números, mas o que ele aprendeu? O que ele se transformou nesse período? Nesses meses ele se transformou? Como?

Conforme Nunes (2020) aponta em sua tese de doutorado, que foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural,

[...] para o trabalho pedagógico constituir-se em mediador entre o conhecimento que o aluno já possui (saber espontâneo) e os conhecimentos teóricos elaborados historicamente (científicos) são necessárias ações como: organização, planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem. Além disso, em nossa compreensão, quando o professor tem uma intencionalidade pedagógica, organiza a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos alunos, contribui para o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, também ele estará se desenvolvendo” (p. 68).

Com a fala de Ida, resgatamos a importância de uma investigação coletiva que pode potencializar a situação de aprendizagem, em que cada criança possui suas peculiaridades de aprendizagem, desenvolvimento e sua trajetória escolar, propondo uma avaliação que abarque as especificidades de sua turma. No entanto, reiteramos a necessidade de que as professoras consigam se sentir apoiadas e fundamentadas teoricamente para que essas crianças tenham a possibilidade de aprender os conhecimentos culturalmente sistematizados, permitindo que a escola possa cumprir o papel social da educação formal.

Ao adentrar esta seção, mencionei o impacto do olhar de uma professora no campo da educação, enfatizando que abordar ações transformadoras requer uma análise cuidadosa do papel da afetividade nas práticas pedagógicas. Segundo Leite (2012), com base em Vigotski e

Wallon, as relações entre os indivíduos, o objeto de conhecimento e o responsável pela mediação são fortemente influenciadas e constituídas pela dimensão afetiva, o que pode resultar em aproximação ou afastamento entre os alunos e o objeto de conhecimento. Pudemos perceber que a dimensão do afeto esteve presente durante todo o curso de extensão; no entanto, gostaria de destacar o nono encontro, em que tivemos a presença de um “cantador” para conversar conosco sobre os diálogos entre a arte e a educação. Abriam-se caminhos para a possibilidade de explorar a criatividade, exercitar a imaginação e nos conectarmos com a diversidade cultural do grupo. Houve cantoria, mágica e contação de causos.

A professora Dandara fez uma interessante fala sobre como ela vem percebendo, mesmo sendo nova na profissão docente, o modo como os adultos estão engessando suas práticas na sala de aula. Beatriz, diante desse apontamento, contou que em sua história profissional houve bastante sofrimento, pois era exigido dela um ensino tradicional, ao passo que ela sempre ensinava brincando, por acreditar que isso fosse um “*facilitador*” para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento de vínculo entre professora e alunas/os. Para contextualizar o que havia refletido, Beatriz relatou que em um determinado dia na escola, foram distribuídos pirulitos para a sua turma. Na ocasião, as/os estudantes expressaram a vontade de chupar os pirulitos dentro da sala de aula, mas Beatriz explicou que não seria possível, pois poderiam ser repreendidas/aos, caso alguém de fora as/os vissem. No entanto, acabou ganhando um pirulito também. Beatriz brincou dizendo que só ela poderia chupar o pirulito, mas logo em seguida permitiu que todos o fizessem, com a condição de guardarem caso alguém chegasse:

Beatriz: E por infelicidade quem chegou foi a dentista, a que faz a palestra da escovação. Aí minha cara, eu acho que sou engraçada, porque eles riam de mim a semana inteira. O que eu fiz? Falei “pode entrar” e pus a mão pra trás e eles fizeram a mesma coisa e colocaram a mão aqui embaixo da mesa. Aí todo mundo ouvindo ela que tinha que evitar doce, todo mundo com vontade de rir, sabe? Pensei “Deus do céu, que que essa mulher tinha que vir?” Mas assim, foi tão engraçado, que aquele momento ali, talvez se eu não tivesse deixado eles não tinham vivido. Na hora que essa mulher saiu a gente riu tanto, mas tanto... Mordam esse pirulito pra acabar logo. Foi um dia muito engraçado, talvez se eu fosse muito rígida com eles, a gente não tinha vivido isso e a gente é feito de memórias. Então eu acho que hoje em dia essas crianças elas estão precisando às vezes só de um ouvido, um abraço, que nem o que a gente espera, a gente

tá cobrando demais porque a gente tá sendo cobrado. Mas, a correria é demais pra todos [...]

Na história contada por Beatriz, pode-se perceber a importância das relações afetivas estabelecidas no espaço escolar, que aproximam professora e crianças e desempenham um papel essencial na mediação do conhecimento. Para os autores Leite e Tagliaferro (2005),

[...] a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 248).

A dimensão afetiva permeou as práticas pedagógicas de Beatriz. Um gesto simples transformou um fato em uma vivência possivelmente inesquecível para sua turma e para ela. Se os vínculos afetivos são construídos de forma respeitosa e cuidadosa, há uma maior abertura para o engajamento, a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento. A possibilidade do respeito mútuo entre professoras e alunas/os cria um espaço emocionalmente seguro, acolhedor e estimulante, favorecendo o desenvolvimento integral das potencialidades das/os estudantes. A afetividade coexiste como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Esta discussão sobre a afetividade no processo pedagógico não implica considerá-la apenas em sua dimensão emocional, se expressando também em outras dimensões do trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula. Leite e Tassoni (2002, p. 13) salientam que “é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação “tête-à-tête” com o aluno”. Assim, histórias como a de Beatriz mostram a potência da afetividade quando esta se encontra atrelada às práticas cotidianas, tornando-se motivo para que as professoras continuem buscando por ações efetivas no promoção de desenvolvimento e de aprendizagem, afinal, “os afetos que ela mobiliza no seu trabalho são retribuídos pelos alunos e sustentam seu investimento que permanece — a despeito de seu cansaço e desânimo provocados pela sua condição precária de trabalho” (Souza et al., 2013, p. 530).

Vimos que as possibilidades de enfrentamento encontradas pelas professoras em um contexto de desafios cotidianos na educação envolvem olhar para as/os alunas/os e, nesse olhar, não se render à patologização das eventuais dificuldades destas/es, mas (re)pensar e (re)inventar sua prática diária, rompendo com a mesmice por meio da parceria com Arte, permeada por afeto. O referencial teórico oferecido no curso de extensão somou-se a essas possibilidades de enfrentamento.

Ao ler incansavelmente todo o material empírico produzido na pesquisa e me deixar ser afetada pelos encontros que tive com as professoras e com todas as outras pessoas que estiverem comigo neste processo, decidi escrever sobre o que “saltava aos meus olhos” e, de alguma maneira, também me mobilizava a repensar minha prática enquanto pesquisadora e o meu lugar dentro da Psicologia Escolar e Educacional. É sabido que nós (aqui incluo todas/os que trabalham com a Educação) vivenciamos cotidianamente momentos de desafios com condições precarizadas de trabalho e de vida, além de um desmonte de políticas públicas, que já é um projeto há alguns anos no território brasileiro⁶⁴. As professoras sofrem e adoecem. As/os estudantes também sofrem, são diagnosticadas e patologizadas/os. Mas, também resistem. Foi pensando nestes movimentos de resistência que meu desejo foi finalizar (ou seria iniciar?) as três seções de análise reelaborando as narrativas de enfrentamento que as professoras encontram para lidar cotidianamente com situações em que a Educação e a dignidade humana estejam sendo alvejadas.

Escrever uma dissertação é um longo processo, e aqui trouxe algumas reflexões que foram surgindo durante os dois anos de pesquisa. Para além das dores expressas na primeira e na segunda seção de análise, também procurei deixar registrada nesta terceira seção as delícias e as possibilidades da prática docente, com a esperança de não desistir, pelo contrário; coletivamente (re)construir a prática educacional de outros modos. Deixo aqui registrada a fala de Margarida para Dandara, como uma inspiração para todas aquelas que enxergam na educação um modo de existir: “*Nunca desanime. A gente tem uma garra, por mais que ganhe pouco ele quer atingir o objetivo. Mas gente tá na luta. Nunca desiste*”. Precisamos desta esperança, que não é ingênua e nem esvaziada de sentido, mas promotora de movimento e que vislumbre novas trajetórias afetivas, sociais e culturais para todas as pessoas que se constituem dentro de uma escola.

⁶⁴ Como escreveu Darcy Ribeiro, “[...] a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã falarão por si mesmos” (Ribeiro, 1979, p. 23 citado por Silva & Costa, 2017, p. 176).

Figura 5

Professora, te quero bem: a formação continuada em encontro com a natureza.

Registro fotográfico do evento de apresentações culturais de que participamos, 2022.



5 **É momento de voar para novos horizontes: explorando as tantas lições diárias aprendidas**

Não tentar concluir. Só isso é importante. Seguir implacável numa construção onde tudo que está vivo e pulsa é gestado pela incerteza – o que se gera aí é de valor inestimável. Não colocar finalidade no movimento, mas perguntar-se sobre o caminho do movimento. Sobretudo confiar, pois tudo forma uma rotação luminosa.

Laura Berbert (2022)

Escrever e contar para vocês, leitoras e leitores, sobre essa trajetória que durou dois anos não foi uma atividade simples. Ao passo que tentei ao máximo detalhar a experiência vivida e as conversas que tivemos, sei que é possível a riqueza de todos os encontros escapar às palavras. O que foi elaborado aqui é uma leitura dentre tantas outras leituras possíveis sobre o processo de desenvolvimento profissional docente. Isto dá notícias sobre a beleza que constitui um processo de pesquisa, que vai se transformando e seguindo por caminhos não imaginados anteriormente.

Vivenciamos esta pesquisa em um momento histórico de pandemia de Covid-19. A articulação entre o conhecimento científico e as necessidades da comunidade originaram-se na parceria entre o Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Secretaria Municipal de Educação de um município do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Com esta parceria, o projeto de formação continuada para as professoras da rede pública de ensino se constituiu com conversas sobre Psicologia Escolar, Arte e Educação pautado em um espaço colaborativo e coletivo de desenvolvimento profissional docente. No entanto, essa colaboração entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação surgiu no período em que ainda estávamos diante das inseguranças provocadas pela pandemia de Covid-19. Ainda em 2021, nos primeiros contatos com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, apesar dos projetos para a criação do curso de formação continuada com as professoras, tudo estava incerto devido às novas cepas do coronavírus e ao recente retorno às aulas presenciais.

Mesmo diante de tempos tão áridos, conseguimos seguir em frente e buscar compreender as contribuições dessa proposta para o desenvolvimento profissional das professoras, principal objetivo do nosso estudo. A proposta metodológica deste projeto colaborativo, assim como já foi discutido por Bortoni-Ricardo (2011), permitiu que houvesse a intersecção entre a academia e a escola, promovendo novos conhecimentos e práticas, além

de possibilitar que pesquisadoras e professoras buscassem, por meio da coletividade e da partilha de conhecimentos de diferentes naturezas, as estratégias para a emancipação profissional, o que pode reverberar na vida profissional e pessoal de cada participante.

O trabalho foi elaborado para acontecer a partir da participação voluntária das professoras a partir de interesses pessoais, profissionais e sociais, bem como em seus contextos de trabalho, onde procuramos construir um espaço seguro, acolhedor e inspirador, para que as professoras Beatriz, Carolina, Cássia, Dandara, Emanuelle, Ida, Júlia, Margarida, Mary e Sol pudessem compartilhar e refletir sobre temáticas que permeiam a escola e suas práticas, problematizando os fenômenos escolares contextualizados quanto aos aspectos institucionais, relacionais, sociais e políticos. Podemos dizer que estes aspectos foram extremamente importantes para os desdobramentos do curso de extensão, considerando que a participação das professoras se constituiu diante do interesse pelos conteúdos propostos e não como imposição da gestão escolar do município, a qual muitas vezes realizava um grande número de propostas de formações esvaziadas de sentido e meramente tecnicistas. Podemos notar que o desenvolvimento profissional docente ocorreu principalmente nos contextos de seu trabalho, em que foi possível criar e recriar relações que caminhem em direção à transformação da prática profissional e também de aspectos pessoais de cada uma.

Aos poucos, fomos compreendendo como a Psicologia Escolar e Educacional, a partir de uma perspectiva crítica, poderia contribuir com as questões relacionadas ao corpo docente e ao processo de formação continuada. A formação coletiva, democrática e crítica elaborada coletivamente e entre pares dentro da escola abriu um espaço para que as professoras pudessem falar para além de suas práticas dentro de sala de aula. As participantes enxergaram no curso de extensão um local seguro para que elas pudessem contar suas histórias, enquanto eu e Camila nos disponibilizamos a ouvi-las. Em cada um dos dez encontros, elas nos contaram suas trajetórias, as dores muitas vezes sufocantes que marejaram os nossos olhos e as alegrias que preenchiam a sala e nos arrancaram boas risadas. Para nós, isso foi possível porque houve partilha constante e uma relação horizontal entre nós, pesquisadoras, e elas, professoras. Além disso, também acreditamos que a afetividade foi fundamental para que todas as reflexões realizadas, aprendizagens e formação fossem possíveis, assim como Ponte (1998) já afirmava ao implicar integralmente aspectos cognitivos, afetivos e relacionais às potencialidades das professoras e ao desenvolvimento profissional.

As nossas conversas nos levaram a alçar distintos voos, nos evidenciando que o processo formativo se constitui por meio da união entre a formação teórica e a experiência prática, sendo possível refletir sobre a vida pessoal e profissional ancoradas no espaço social,

cultural e histórico. Como a proposta formativa foi pensada para além da instrumentalização técnica das professoras, os momentos vivenciais e teóricos possibilitaram compreender coletivamente a própria prática docente e os fenômenos que se manifestam dentro da escola. É interessante perceber como o convite para conversar sobre o sofrimento e adoecimento docente, bem como a angústia das professoras diante da situação de crianças refugiadas nas instituições escolares, me fizeram refletir sobre a minha própria prática enquanto pesquisadora e psicóloga, me colocando em uma posição de também estar me desenvolvendo profissionalmente junto a elas.

Com todo o material empírico produzido, seria possível esmiuçar este trabalho por vários caminhos, mas optei por dialogar sobre aquilo que de algum modo me mobilizou, me gerou questionamentos e me trouxe esperança. Em cada quarta-feira em que eu e Camila nos encontrávamos com as professoras, nos afetamos pela história de cada professora e pela história que estávamos construindo ali, juntas. A participação efetiva e as riquíssimas trocas nos mostraram que, de algum modo, o curso estava fazendo sentido para a formação profissional e pessoal de todas. Com elas, aprendi muito. O curso se finalizou naquele momento, mas ainda o carrego dentro de mim e de minhas práticas, assim como acredito que esteja acontecendo com as participantes.

Com isso, percebemos que a atuação da Psicologia Escolar e Educacional deve perpassar por uma concepção crítica da realidade, reconhecendo os determinantes sociais e aspectos também subjetivos da rede de relações dentro da escola, buscando o questionamento e rompimento de práticas que subjuguem professoras, gestoras, estudantes, famílias e as próprias psicólogas.

Por todos esses caminhos percorridos durante a pesquisa, mais do que respostas, para nós ficam os questionamentos sobre o que a Psicologia Escolar e Educacional pode realizar em relação a essas questões. Como a Psicologia Escolar e Educacional tem feito frente a isso? Há diálogo com os cursos de formação de professoras? Que diálogo é esse? Ele se dá a partir de concepções patologizantes e medicalizantes ou de perspectivas que questionam a ordem vigente e olhem para as crianças concretas? Certamente, não podemos fazer uma leitura generalista sobre esse assunto a nível brasileiro, tendo em vista que esta pesquisa foi realizada em uma região do interior de Minas Gerais. No entanto, acreditamos ser fundamental apontar caminhos e propostas possíveis, pois a Lei 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, tem modificado o panorama da rede pública de educação e a importância dos processos de formação continuada para estas/es profissionais torna-se cada vez mais urgente.

A temática desta pesquisa nos fez refletir sobre como está sendo a formação continuada das/os próprias/os psicólogas/os escolares. Considero importante citar dois cursos de que participei no ano de 2021 para que possamos nos implicar no processo formativo e pensar a importância de se discutir quais são as/os profissionais que trabalharão nas escolas, suas concepções acerca de Educação e da própria Psicologia Escolar e Educacional.

Ao passo que iniciava o mestrado, participei do “Curso de Formação Continuada: Diálogos em Psicologia Escolar”, organizado pela ABRAPEE-Goiás, o qual pretendia ofertar um espaço para discussão entre mais de 50 cursistas a respeito do papel da/o psicóloga/o escolar. Participei também da edição 2021 do curso de atualização Orientação à Queixa Escolar (OQE), o qual foi oferecido de maneira remota pelo Instituto de Psicologia da USP, o que ocasionou o encontro de nove psicólogas e um psicólogo de várias regiões do país com experiências diversificadas e o interesse de refletir sobre as possibilidades de atuação na área. Os dois cursos estavam comprometidos com a discussão de temas pungentes à Psicologia Escolar e Educacional, tais como: a produção do fracasso escolar, reflexão crítica quanto à razão subjacente ao uso dos testes psicológicos, discussões sobre a educação medicalizada, humilhação social e racismo, relações de gênero, confinamento da vida e a natureza nas práticas em Saúde Mental e Educação e a inserção de psicólogas/os escolares nas políticas públicas e intervenções institucionais da Psicologia Escolar.

A compreensão destes percursos formativos pressupõe que, no coletivo, há o reconhecimento das/os profissionais como sujeitos de possibilidades, estando diante de propostas que contemplem o seu cotidiano no trabalho, bem como se opor a cursos de formação que atendam a interesses hegemônicas que prezam pela patologização e medicalização da Educação. Cursos de formação continuada ofertados periodicamente e organizados por entidades como a ABRAPEE ou outras instituições engajadas na produção científica sobre a Psicologia Escolar e Educacional crítica são modos de enfrentamento possíveis para se contrapor a cursos rápidos e formações profissionais com concepções equivocadas e individualizantes sobre a Educação ou, ainda, a serviço de uma concepção neoliberal e mercantilizada do processo educativo.

A relação da Psicologia com o processo de formação continuada e desenvolvimento profissional docente fornece inúmeras possibilidades para caminhar colaborativamente em direção a trajetórias que buscam por uma Educação emancipadora e transformadora. Esta breve discussão sobre a formação continuada de psicólogas/os escolares surgiu apenas como uma das inúmeras possibilidades sobre como a Psicologia Escolar e Educacional pode propor

enfrentamentos em relação aos desafios vivenciados dentro de uma escola e que foram apresentados pelas professoras durante o curso de extensão.

A proposta deste trabalho nos dá notícias de uma possibilidade de atuação de psicólogas/os escolares em parceria com as professoras da rede pública municipal, priorizando encontros dialógicos que criassem possibilidades de ressignificação de sentidos, saberes e práticas vivenciadas por todo o grupo. Nos beneficiamos de recursos grupais e de elementos estéticos, tais como a literatura; fotografia; música; artes visuais, para que fosse possível nos mobilizar, nos afetar, nos encontrar e nos sensibilizar. Nas palavras das professoras no último dia do curso de extensão: “*Houve troca e por isso foi bonito. Aprender em conjunto é melhor do que aprender sozinho*” e, sendo assim, entendemos que este trabalho propôs uma ação formativa diferenciada daquelas com que as professoras haviam entrado em contato nos anos anteriores, se contrapondo ao que está arraigado estruturalmente em grande parte das escolas, como propostas formativas puramente tecnicistas, aligeiradas e no intuito de preencher supostas lacunas na formação inicial das docentes.

Foi refletindo sobre as vivências que eu e Camila compartilhamos com todas as profissionais da escola onde o curso de extensão foi realizado e o “*aprender em conjunto*” que acreditamos na importância de trabalhos serem realizados também com outras/os profissionais da educação, como as auxiliares de serviços gerais e merendeiras de escolas públicas. O trabalho realizado por estas profissionais, que também são educadoras, muitas vezes é invisibilizado e desvalorizado. E qual o papel da Psicologia Escolar e Educacional, senão compreender a rede de relações que envolvem todas as pessoas dentro de uma escola?

Nos dois anos tão politicamente árdios em que esta pesquisa se construiu, a esperança permaneceu e nos acompanhou. Foi possível elaborar reflexões para que todas nós (me incluindo e incluindo a Camila neste processo) pudéssemos conversar e pensar sobre nossas práticas profissionais e percursos pessoais, apontando importantes trajetórias para o nosso desenvolvimento profissional. Diante deste contexto apresentado durante toda a dissertação, consideramos importante pensarmos sobre os limites da pesquisa, pois as análises e as vivências realizadas foram contextualizadas em um período crítico e adoecedor da pandemia de Covid-19. A pesquisa foi um importante disparador para se pensar em temáticas como a própria pandemia, o sofrimento docente e a inclusão de crianças refugiadas, mas há a possibilidade e a importância da construção de novos estudos que ampliem nossos olhares para fenômenos tão urgentes na sociedade e na escola. Ademais, considero importante salientar para as pessoas que desejam trabalhar com a Arte, assim como eu, que busque um maior aprofundamento teórico, para que a prática não seja esvaziada de sentido.

Agora, na tentativa de ir finalizando esta escrita, quero lembrar o que foi inspiração diária durante todo o mestrado e que contribuiu a nomear o curso de extensão e a pensar sobre a Educação: afinal, por que educar é voar fora das asas?

Quando paramos para olhar o encanto e a beleza dos pássaros, vemos que isto se revela na liberdade de seus voos, momento em que exploram novas trajetórias e recriam suas vidas. Em cada voo, eles nos convidam a desbravar novos horizontes e a cantar em busca de novas melodias. Assim como os pássaros aprendem a voar e a explorar um mundo de muitas possibilidades, a educação nos proporciona ver o que ainda não havia sido visto, nos potencializa a viver diversas e criativas histórias, nos libertando das gaiolas e nos encorajando a explorar, conhecer, questionar e criar novos modos de existir. E é por isso que educar é voar fora das asas. Educar é um voo audacioso e necessário, para que seja possível inventar um mundo novo onde haja esperança de um lugar em que caibam todas as pessoas. Que esta dissertação seja apenas uma dentre várias outras que se proponham a estudar o fenômeno do desenvolvimento profissional docente em interlocução com a Psicologia Escolar e Educacional e a Arte, como “um pássaro que vive avoando sem nunca mais parar”⁶⁵(Galvão, 1972).

⁶⁵ Trecho retirado da música Preta, Pretinha, interpretada por Novos Baianos. A letra completa está disponível no Apêndice P.

6. Referências

- Almeida, M. I. de (2000). Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In *Educação não é privilégio (centenário Anísio Teixeira): programas e resumos*. Caxambu, MG: ANPED.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464> Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract
- Alvarado-Prada, L. E. & Oliveira, V. (2010). Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 111-133. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-5>
- Alves, E. G. R; & Kovács, M.J. (2016) Morte de aluno: luto na escola. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 20(2), 403-406. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202990>
- Alves, R. (2009). Gaiolas ou asas? In R. Alves. *Por uma educação romântica* (8a ed., pp. 29-32). Campinas, SP: Papyrus.
- Amaral, T. do. (1925). *A Família*.
- Andrade, C.D. (1984). *Corpo*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.
- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), p. 174-181. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>
- Antunes, A. (Compositor); Brown, C. (Compositor); Monte, M. (Compositora); Baby, P. (Compositor) & Monte, M. (Intérprete). Vilarejo. In *Infinito Particular*. [CD]. Rio de Janeiro: EMI. Recuperado de <https://youtu.be/WibtVWwW-EA>
- Antunes, M. A. M. (2002). Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 193-200. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200012>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>

- Araujo, A. C. B., Rabelo, J. J., & Carmo, F. M. do. (2021). A arte e a Pandemia de Covid-19: o que está latente no ser social? *Revista Educação em Debate*, 43(86), 15-28. <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77977> Recuperado de https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65608/1/2021_art_acbaraujojrabelofmcarmo.pdf
- Asbahr, M. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>
- Baeninger, R., & Peres, R. (2017). Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 34(1), 119–143. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Barros, M. de (1999). *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra.
- Barros, M. de (2013). *Poesia completa*. São Paulo, SP: LeYa.
- Barros, M. de (2016). *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro, RJ: Alfabeta.
- Bessa, B. (Compositor) & César, C. (Intérprete). Inumeráveis. Recuperado de <https://youtu.be/xTKk6N6h5vA>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2011). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. (2. Ed). São Paulo, SP: Parábola.
- Brum, E. (2006). A história de um olhar. In Brum, E. *A vida que ninguém vê* (pp. 22-25). Porto Alegre, RS: Arquipélago Editorial.
- Caldas, R. F. L., Anache, A. A. (2021). Entrevista com a profa. dra. Roseli Fernandes Lins Caldas - Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], 25, 1-7, e257828. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021257828>
- Chalmers, A. F. (1993). *O que é ciência afinal?* São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Chauí, M. (2001). A universidade na sociedade. In M. Chauí, *Escritos sobre a universidade* (pp. 9-41). São Paulo, SP: Editora UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>
- Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. (2020) *Psicologia Escolar Em Tempos De Crise Sanitária Pandemia Da Covid-19*. Maceió, Alagoas: CRP-15.

- Costa, N. (2021, 17 de dezembro). “*A educação não pode prescindir de esperança*”, diz Natacha Costa. Centro de Referências em Educação Integral. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-nao-pode-prescindir-de-esperanca-diz-natacha-costa/>
- Costa, R. M. P. da., Silva, A. V. L., & Neto, E. A. A. (2021) Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-13, e29310313313. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13313>
- Couto, M. Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras. In M. Couto. *Pensatempos*. (2a ed., p. 45). Lisboa: Caminho.
- Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3a ed., pp.17-36). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cunha, R. C. B., & Aragão, A. M. F. (2012). A interlocução como experiência de formação docente. *Comunicações (UNIMEP)*, 17(2), 7-19.
- Duarte, A. de M., & César, M. R. de A. (2020). Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, 45(4), e109146. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109146>
- Duarte, N. (2020). A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In Facci, M. G. D.; Urt, S. (Orgs.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação* (pp. 23-44). Campo Grande, MS: Editora da UFMS.
- Elniño, T. (2021). Interlúdio, Pt 1. In *Correnteza*. [CD]. S.l.: Independente.
- Elniño, T. (2021). Interlúdio, Pt 2. In *Correnteza*. [CD]. S.l.: Independente.
- Facci, M. G. D., & Silva, S. M. C. da. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In Souza, M. P. R, Silva, S. M. C. da, & Yamamoto, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 275-282). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Facci, M. G. D.; & Urt, S. C. (2017). (Orgs.). *Precarização do trabalho, sofrimento e adoecimento do professor*. Teresina, PI: EDUFPI. https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LIVRO_PRECARIZACAO_DO_TRABALHO_04-12.pdf
- Facci, M. G. D.; & Urt, S. C. (2020). (Orgs.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS. <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3551/1/LIVRO%20ADOECIMENTO%20UFMS.pdf>
- Fernandes, L.V. (2015). *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*. (Tese de Doutorado,

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
<https://doi.org/10.11606/T.47.2016.tde-04012016-094754>

- Ferreira, L. H. (2014). Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação. (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas).
- Fiorentini, D.; Crecci, V. (2013). Desenvolvimento Profissional docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, 5(8), 11-23. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- Fonseca, P. F.; Machado, A. M. M. (2023). Violência às escolas: reflexões. Recuperado de <https://sites.usp.br/psicousp/violencia-as-escolas-reflexoes/>
- Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES [online]*, 20(50), 103-119.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100008>
- Freitas, M. C. de; Silva, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cad. Pesqui.*, 45(157), 680-702.
<https://doi.org/10.1590/198053143246> Recuperado de <://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00680.pdf>.
- Galvão, L. (1972). Preta Pretinha. Acabou Chorare. Som Livre.
- Garcia, D. K. H. M. (2010). *A imagem da mulher trabalhadora retratada pela Arte comparada com o modelo de trabalho feminino apregoado pelo movimento de higiene mental*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia, Maringá). Recuperado de <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3005>
- Gasparotto, D. M.; & Menegassi, R. J. (2016). Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Perspectiva*, 34(3), 948–973. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>
- Gatti, B. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional De Formação De Professores*, 1(2), 161-171. Recuperado de <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345/2655>
- Gil, G., & Guerra, R. Sob pressão. 2020.
- Gonzaguinha. (1982). Caminhos do Coração. In *Caminhos do Coração*. [CD]. EMI-Odeon. Recuperado de https://youtu.be/CaNMouX_QKg
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a Pandemia: buscando um caminho. In F. Negreiros, B. O.

- Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 654-682). São Paulo, SP: Pimenta Cultural.
<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441.654-682>
- Hartwig, F. B. (2016). *Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília – IFB*. (Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.15/1578>.
- Hashizume, C. M. (2019). Proletarização e invasão do tempo livre do docente: estudo sobre a formação continuada e lazer de professores do ensino básico. In Batista, E.; & Batista, R. L. *Trabalho, educação e emancipação humana*. São Paulo, SP: Paco.
- Hashizume, C. M. (2020). O trabalho docente na rede estadual e impactos na docência: ensaio a partir de experiências de campo no estado de São Paulo. In Facci, M. G. D.; & Urt, S. C. (Orgs.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação* (pp. 121-141). Campo Grande, MS: Editora da UFMS.
<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3551/1/LIVRO%20ADOECIMENTO%20UFMS.pdf>
- Horikawa, A. Y. (2008). Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, 18, 22-42. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/3550/2318.%20Acesso%20em%3A%20out.2018>
- Ibiapina, I. M. L de M.; & Ferreira, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (12), 26-38. Recuperado de: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>.
- Kovács, M. J.. (2012). Educadores e a morte. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 71–81. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100008>
- Laura Berbert [@lauraberbert]. (2022, 27 de outubro). *ciclos gestam ciclos* [Fotografia]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CkOrIGCPGcH/>
- Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Leite, S. A. da S., & Tagliaferro, A. R.. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar E Educacional*, 9(2), 247–260.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>
- Leite, S. A. da S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. Azzi, & A. M. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e Formação Docente* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leonardo, N. S. T., Lemes, M. J., & Dias Facci, M. G. (2016). O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento; *Ensino Em Re-Vista*, 23(1), 276–303.
<https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-15>

- Leontiev, A.N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In Luria, A. R.; Leontiev, A. N.; & Vygotsky, L. V. (Orgs.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 59-94). São Paulo, SP: Moraes.
- Longarezi, A. M.; Araujo, E. S.; & Ferreira, S. (2007). A psicologia histórico-cultural na formação profissional docente. *Revista Série Estudos*, (23), 65-78. Recuperado de <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/262>
- Mãe, V. H. (2017). *A desumanização*. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2014.
- Marinho, P. M. de C. (2022). Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. *Sociedade E Estado*, 37(2), 489–510. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237020005>
- Marino Filho, A. (2020). Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In Facci, M. G. D.; Urt, S. (Orgs.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação* (pp. 73-104). Campo Grande, MS: Editora da UFMS.
- Martins, L. M. (2018). O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do (a) professor (a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos cemarx*, (11), 127-144. <https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i11.11294>
- Martins, L. M., & Eidt, N. (2010). Trabalho e Atividade: Categorias de análise da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683. <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/>
- Mazzilli, C. M.; Araújo, C. G. A. (Diretor). (2010). *Sentimentário*. [Filme-vídeo-animação]. Recuperado em 28 jun, 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=aibvzuELn18>
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In Tanamachi, E. R.; Proença, M. P. R., & Rocha, M. L. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 3572). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M.; & Antunes, M. A. M (Orgs.). (2003a). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M ; & Antunes, M. A. M (Orgs.). (2003b). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M.; & Tanamachi, E. R. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In Meira, M. E. M.; & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. (pp. 11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades*, (1), 11-21. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>

- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2020). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, (57), 31–44. <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11>
- Nascimento, A. P. do (2021). *Dimensão subjetiva da desigualdade social e sua expressão no processo de escolarização e o trabalho docente*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-11012022-104858>
- Nasciutti, F. M. B. (2017). *Travessias - o grupo como fonte de desenvolvimento profissional*. (Tese de Doutorado, Faculdade Educação, Unicamp). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330364>
- Negreiros, F.; Ferreira, B. O. (Orgs.). (2021) *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441>
- Nóvoa, A. Carta a um jovem investigador em Educação. (2015). *Investigar em Educação*, IIª Série(3), 13-22. Recuperado de <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>
- Nunes, L. G. A. (2020). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-19102020-172548>
- Patriota, F. (2020, 11 de dezembro). Bolsonaro, uma crise sem precedentes. *Brasil de fato Paraíba*. <https://www.brasildefatopb.com.br/2020/12/11/bolsonaro-uma-crise-sem-precedentes>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Pedro, L. G. (2019). *Como se fora brincadeira de roda - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24940>
- Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia educacional e escolar: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da arte*. (Dissertação, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.91>
- Pessoa, C. T., Melo, D. C., & Leonardo, N. S. T. Como fazemos: Inspirando práticas produtoras de sentido à docência no Ensino Superior. In Silva, S. M. C. da; Leal, Z. F.

- R. G.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior - Debates contemporâneos* (pp. 1-). Curitiba, PR: CRV.
- Pessoa, C. T., & Silva, S. M. C. da. (2015). Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(3), 229-239. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2872> Recuperado de <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2872/2203>
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil – uma gênese crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pires, A. P. D., Silva, L. R. R., & Silva, J. C. (2022). Relações de Gênero na Escola: Relato de Experiência na Licenciatura em Psicologia. *Revista Ensin@ UFMS*, 3(7), 156-174. <https://doi.org/10.55028/revens.v3i7.16703>
- Ponte, J. P. da. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa, Portugal: APM.
- Praun, L., Batista, C., & Machado, S. (2021). A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo. *Lutas Sociais*, 24(44), 77-90. <https://doi.org/10.23925/ls.v24i44.52220>
- Russo, K., Mendes, L. e Borri-Anadon, C. (2020). Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa* [online], 50(175), 256-272. <https://doi.org/10.1590/198053146943>
- Sabino, F. (1998). *O encontro marcado*. 69 ed. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Sampaio, S. (1972). Eu quero é botar meu bloco na rua. In *Sérgio Sampaio*. [CD]. Philips.
- Santos, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 20
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-crítica – primeiras aproximações*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512> Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>
- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, 2(5), 128-136. <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao.10.5281/zenodo.3828085>
- Silva, B. A. R., & Costa, R. (2017). A nova biblioteca básica brasileira: ideia pioneira, nativa e progressista. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 3(2), 172-177. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.31720>

- Silva, B. M. C., & Silva, S. M. C. da (2022). Psicologia Escolar e Educacional na crise sanitária e política: qual caminho seguir? *Revista Cocar*, 16(34), 1-16. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5250>
- Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. (Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16308>
- Silva, I. M. (2020). O Governo Bolsonaro, A Crise Política E As Narrativas Sobre A Pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(16), 1478-1488. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1478-1488>
- Silva, S. M. C. da.(2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 100-111. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000400012>
- Silva, S. M. C. da.(2016). Arte e educação - na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. *Revista Pro-Posições*, 15(2), 187–199. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643820>.
- Silva, S. M. C. da, Almeida, C. M., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200005>
- Silva, S. M. C. da, & Nunes, L. G. A. (2021). A arte existe porque a vida não basta - propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e Arte. In Facci, M.G. D.; Anache, A. A.; & Caldas, R. F. L. (Orgs.). *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (pp. 169-194). Curitiba, PR: CRV.
- Soares, V. A. B. S; Martins, L.M. (2017). Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In Facci, M. G. D.; Urt, S. C. (orgs.), *Precarização do trabalho, sofrimento e adoecimento do professor* (pp. 45-72). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sousa, D. T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In Oliveira, M. K.; Rego, T. C.; & Souza, D. T. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, SP: Moderna.
- Souza, B. P. S. (2022, 26 de maio). *Pandemia e saúde mental têm relação com aumento do número de conflitos nas escolas*. Vivescer. <https://vivescer.org.br/pandemia-e-conflitos-nas-escolas/>
- Souza, B. P. S. (2023, 10 de abril). *Ataques em escolas: em busca de saídas para os casos extremos de violência*. Centro de Referências em Educação Integral. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ataques-em-escolas-em-busca-de-saidas-para-os-casos-extremos-de-violencia/>
- Souza, M. P. R. de (2004). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar. In Machado, A. M.; Souza, M. P. R. (orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R. de (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>
- Souza, M. P. R. de. (2017). Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp 57-67). São Paulo, SP: Blucher. <https://doi.org/10.5151/9788580392906-03> Recuperado de <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580392906/completo.pdf>
- Souza, V. L. T. de, Dugnani, L. A. C., & Reis, E. de C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Revista Estudos de Psicologia*, 35(4), 375-388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, V. L. T. de., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. de .. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527–537. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300007>
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tatit, P. (Compositor), Antunes, A. (Compositor) & Palavra Cantada (Intérprete). (1998). Criança não trabalha. Recuperado de <https://youtu.be/lgDOXkKSobM>
- Trindade, L. (2020). (Diretora). *Adelante: a luta das refugiadas venezuelanas no Brasil*. [Documentário]. Recuperado de https://youtu.be/GEUC-PI_nQ
- Urt, S. da C. (1989). *A psicologia na educação: do real ao possível*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Vinha, T. (2023, 12 de abril). *Para especialista, ameaças em escolas escondem intenção de provocar pânico*. Unicamp. <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2023/04/14/para-especialista-ameacas-em-escolas-escondem-intencao-de-provocar-panico>
- Zé, T. (Compositor), Medeiros, E. (Compositor) & Zé, T. (Intérprete). (1976) Tô. In *Estudando o Samba*. [CD]. Recuperado de <https://youtu.be/rBeCskNWxeY>

7. Apêndices

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Psicologia Escolar, Arte e desenvolvimento profissional docente - uma proposta formativa para a rede pública de ensino”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof. Dr^a. Sílvia Maria Cintra da Silva e Laura Rafaella Ramos Silva, ambas da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós estamos buscando desenvolver e analisar uma proposta pioneira de formação continuada de professoras(es) vinculados a uma prefeitura municipal de Minas Gerais. Buscamos compreender as possibilidades do trabalho da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica para a formação continuada docente. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Laura Rafaella Ramos Silva e deverá ser assinado antes do curso de formação. O termo será encaminhado por e-mail para os participantes, que deverão preenchê-lo e assiná-lo e encaminhar novamente por e-mail. O participante, conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016, terá um tempo para decidir se deseja participar da pesquisa. Na sua participação, você participará de um curso que será realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e as pesquisadoras, que enviarão às(aos) professoras(es) da rede pública de ensino um convite com as principais informações do curso e a ficha de inscrição mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Serão realizadas intervenções grupais em 10 encontros com duração de 1 hora e 30 minutos tendo a Arte (literatura, música, artes visuais) como recurso de intervenção para construir possibilidades de reflexões sobre sua prática docente. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. As pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, conforme Resolução CNS n° 510 de 2016, Artigo 3°, Inciso IV. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n° 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos consistem em ter sua identidade revelada, porém as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que isto não aconteça, evitando para tanto, a identificação pessoal no curso de formação continuada. Os benefícios serão as contribuições da Psicologia Escolar Crítica na rede pública de ensino. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr^a. Sílvia Maria Cintra da Silva – Av. Pará, 1720 Bloco 2C - Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Telefone: (34) 3225-8512. E-mail: silvia@ufu.br e Laura Rafaella Ramos Silva – Av. Pará, 1720 Bloco 2C - Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Telefone: (64) 99921-1300. E-mail: lauraramos@ufu.br. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, n° 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice B

CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAR É VOAR FORAS DAS ASAS - CONVERSAS SOBRE PSICOLOGIA ESCOLAR, ARTE E EDUCAÇÃO”

RESPONSÁVEIS

- Psicóloga e Mestranda Laura Rafaella Ramos Silva (PGPSI - UFU)
- Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (PGPSI - UFU)
- Psicóloga Ma. Marina (Secretaria Municipal de Educação)
- Graduanda em Psicologia e Assistente de Pesquisa Camila Murata (IPUFU - UFU)

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

De 06/04/2022 a 13/07/2022

HORÁRIO

Às quartas-feiras, das 18h às 20h

LOCAL

Centro Educacional Municipal.

CONTATO

E-mail do curso: lauramos@ufu.br

Telefone da pesquisadora Laura: (64) 99921-1300

TEMÁTICAS

O curso de formação continuada discutirá temáticas centrais da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, tais como: o que é psicologia escolar, queixa escolar, medicalização do ensino, práticas de ensino, temas transversais (gênero, relações étnico-raciais), relação estudante-professor(a)-família-escola, como nos tornamos professoras?, arte e educação. Serão consideradas também as demandas das professoras participantes do curso.

EMENTA

O curso “Educar é voar fora das asas: conversas sobre psicologia escolar, arte e educação” foi planejado como parte da pesquisa de mestrado “Psicologia Escolar, Arte e desenvolvimento profissional docente - uma proposta formativa para a rede pública de ensino”. Diante do compromisso ético-político da psicóloga com a educação e os desafios e potencialidades vivenciadas por professoras no cotidiano escolar, o curso a ser desenvolvido será um espaço para reflexões teórico-práticas sobre temáticas da Psicologia Escolar e Educacional que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Em encontros mediados pela Arte, vamos construir, coletivamente, caminhos alternativos para a nossa atuação.

OBJETIVOS

- Promover o desenvolvimento profissional de professoras do Ensino Fundamental I
- Compartilhar coletivamente saberes e vivências sobre desafios e potencialidades do trabalho em sala de aula
- Construir novos caminhos para a atuação docente cotidiana pautados nas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional

METODOLOGIA

Os encontros serão organizados de modo a propiciar a participação coletiva de todas as professoras nos assuntos a serem estudados, priorizando encontros dialógicos que criem possibilidades de ressignificação de sentidos, saberes e práticas vivenciadas por todo o grupo. Para alcançarmos os objetivos propostos, além de estudos científicos e acadêmicos, nos beneficiaremos de recursos grupais e de elementos estéticos tais como a literatura; fotografia; música; artes visuais, para que seja possível se mobilizar, se afetar, se encontrar e se sensibilizar com a rede de relações que permeia a escola. As referências bibliográficas indicadas serão disponibilizadas no drive do curso.

AVALIAÇÃO

A avaliação do curso será contínua por meio de atividades individuais e em grupo, além do registro de cada encontro. O certificado de participação será emitido com a participação em 75% dos encontros.

OUTRAS INFORMAÇÕES IMPORTANTES

Os encontros também serão parte de uma pesquisa acadêmica de mestrado e, caso sejamos devidamente autorizadas e mediante a assinatura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, gravaremos os encontros em áudio para as transcrições das conversas e registro dos encontros como material de pesquisa e análise. Manteremos a identidade de cada participante preservada.

Apêndice C

CRONOGRAMA

1º encontro – 06/04/2022

Tema: A vida é a arte do encontro: Apresentação dos participantes, do curso e questões organizativas.

2º encontro – 13/04/2022

Tema: Afinal, o que é Psicologia Escolar e Educacional?

3º encontro - 20/04/2022

Tema: Luto na escola.

4º encontro – 04/05/2022

Tema: De que criança estamos falando?

5º encontro - 11/05/2022

Tema: Reflexão teórico-prática sobre as queixas escolares.

6º encontro - 25/05/2022

Tema: Relação estudante-professor(a)-família-escola.

7º encontro - 01/06/2022

Tema: Como nos tornamos professoras?

8º encontro - 22/06/2022

Tema: Um lençol de infinitos fios: o que temos a conversar sobre a inclusão de refugiadas(os)?

9º encontro - 29/06/2022

Tema: Lugar de música é na escola: encontros entre Arte e Educação.

10º encontro – 02/08/2022

Tema: Finalização, confraternização e avaliação.

Apêndice D

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (UFU) E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONVIDAM PARA O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:



EDUCAR É VOAR FORA DAS ASAS - CONVERSAS SOBRE PSICOLOGIA ESCOLAR, ARTE E EDUCAÇÃO

Objetivos: contribuir para o desenvolvimento profissional de professoras(es) do Ensino Fundamental I, sendo um espaço para reflexões, discussões e vivências sobre a prática docente

Público-alvo: professoras(es) da rede municipal de

Valor: Gratuito

Vagas: 32 vagas

Período de realização: encontros semanais e quinzenais de 06/04/2022 até 13/07/2022, às quartas-feiras, das 18h às 20h

Local: Centro Educacional Municipal

Inscrições: de 14/03/2022 a 01/04/2022 por meio do link: <https://forms.gle/>

Carga horária: 40h com certificado

Responsáveis: Psicóloga e Mestranda Laura Rafaella Ramos Silva (PGPSI - UFU) e Prof^a. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva (PGPSI - UFU)

Para mais informações: cursopsiescolar@gmail.com

Realização:  **UFU**

Apêndice E

HISTÓRIA DE UM OLHAR. In BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê* Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui. Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva. Esta é a história do olhar de uma professora chamada Eliane Vanti e de um andarilho chamado Israel Pires. Um olhar que nasceu na Vila Kephas. Dizem que, em grego, kephas significa pedra. Por isso um nome tão singular para uma vila de Novo Hamburgo. Kephas foi inventada mais de uma década atrás pedra sobre pedra. Em regime de mutirão. Eram operários da indústria naqueles tempos nada longínquos. Hoje, desempregados da indústria. Biscateiros, papeleiros. Excluídos. Nesta Kephas cheia de presságios e de misérias vagava um rapaz de 29 anos com o nome de Israel. Porque em todo lugar, por mais cinzento, trágico e desesperançado que seja, há sempre alguém ainda mais cinzento, trágico e desesperançado. Há sempre alguém para ser chutado por expressar a imagem-síntese, renegada e assustadora, do grupo. Israel, para a Vila Kephas, era esse ícone. O enfeitado da vila enfeitada. A imagem indesejada no espelho. Imundo, meio abilolado, malcheiroso, Israel vivia atirado num canto ou noutra da vila. Filho de pai pedreiro e de mãe morta, vivendo em uma casa cheia de fome com a madrasta e uma irmã doente. Desregulado das idéias, segundo o senso comum. Nascido prematuro, mas sem dinheiro para diagnóstico. Escorraçado como um cão, torturado pelos garotos maus. Amarrado, quase violado. Israel era cuspidor. Era apedrejado. Israel era a escória da escória. Um dia Israel se aproximou de um menino. De nove anos, chamado Lucas. Olhos de amêndoa, rosto de esconderijo. Bom de bola. Bom de rua. De tanto gostar do menino que lhe sorriu, Israel o seguiu até a escola. Até a porta onde Lucas desaparecia todas as tardes, tragado sabe-se lá por qual magia. Até a porta onde as crianças recebiam cucas e leite. Israel chegou até lá por fome. De comida, de afago, de lápis de cor. Fome de olhar. Aconteceu neste inverno. Eliane, a professora, descobriu Israel. Desajeitado, envergonhado, quase desaparecido dentro dele mesmo. Um vulto, um espectro na porta da escola. Com um sorriso inocente e uns olhos de vira-lata pidão, dando a cara para bater porque nunca foi capaz de escondê-la. Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escomburo. Capturado por essa irresistível imagem de si mesmo, Israel perseguiu o olho de espelho da professora. A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da escola. E, quando viram, Israel estava na janela da sala de aula da 2ª série C. Com meio corpo para dentro do olhar da professora. Uma cena e tanto. Israel na janela, espiando para dentro. Cantando no lado de fora, desenhando com os olhos. Quando o chamavam, fugia correndo. Escondia-se atrás dos prédios. Mas devagar, como bicho acuado, que de tanto apanhar ficou resabiado, foi pegando primeiro um lápis, depois um afago. E, num dia de agosto, Israel completou a subversão. Cruzou a porta e pintou bonecos de papel. Israel estava todo dentro do olhar da professora. E o olhar começou a se espalhar, se expandir, e engolfou toda a sala de aula. A imagem se multiplicou por 31 pares de olhos de crianças. Israel, o pária, tinha se transformado em Israel, o amigo. Ganhou roupas, ganhou pasta, ganhou lápis de cor. E, no dia seguinte, Israel chegou de banho tomado, barba feita, roupa limpa. Igualzinho ao Israel que havia avistado no olho da professora. Trazia até umas pupilas novas, enormes, em forma de facho. E um sorriso também recém-inventado. Entrou na sala onde a professora pintava no chão e ela começou a chorar. E as lágrimas da professora, tal qual um vagalhão, terminaram de lavar a imagem acossada, ferida, flagelada de Israel. Israel, capturado pelo olhar da professora, nunca mais o abandonou. Vive hoje nesse olhar em formato de sala de aula, cercado por 31 pares de olhos de infância que lhe contam histórias, puxam a mão e lhe ensinam palavras novas. Refletido por esses olhos, Israel passou a refletir todos eles. E a professora, que andava deprimida e de mal com a vida, descobriu-se bela, importante, nos olhos de Israel. E as crianças, que têm na escola um intervalo entre a violência e a fome, descobriram-se livres de todos os destinos traçados nos olhos de Israel. Israel, não importa se alguém não gosta de você. O que importa é que você siga a vida, aconselha Jeferson, de oito anos. Israel, não faz mal que tu sejas grande e um pouco doente, tu podes fazer tudo o que tu imaginares, promete Greice, de nove. Israel, se alguém te atirar uma pedra eu vou chamar o Vandinho, porque todo mundo tem medo do Vandinho, tranquiliza Lucas, nove. Israel, tu me botas na garupa no recreio? E foi assim que o olhar escorreu pela escola e amoleceu as ruas de pedra. Israel, depois que se descobriu no olhar da professora, ganhou o respeito da vila, a admiração do pai. Vai ganhar uma vaga oficial na escola. Já consegue escrever o “P” de professora. E ninguém mais lhe atira pedras. A professora, depois que se descobriu no olhar de Israel, ri sozinha e chora à toa. Parou de reclamar da vida e as aulas viraram uma cantoria. A redenção de Israel foi a revolução da professora. Em 7 de Setembro, Israel desfilou. Pintado de verde-amarelo, aplaudido de pé pela Vila Pedra. [18 de setembro de 1999]

Brum, E. (2006). A história de um olhar. In Brum, E. *A vida que ninguém vê* (pp. 22-25). Porto Alegre, RS: Arquipélago Editorial.

Apêndice F

Tô - Tom Zé

Tô bem de baixo, pra poder subir
 Tô bem de cima pra poder cair
 Tô dividindo pra poder sobrar
 Desperdiçando pra poder faltar
 Devagarinho pra poder caber
 Bem de leve pra não perdoar

Tô estudando pra saber ignorar
 Eu tô aqui comendo para vomitar
 Eu tô te explicando pra te confundir,
 Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
 Tô iluminado pra poder cegar,
 Tô ficando cego pra poder guiar.

Suavemente pra poder rasgar
 Com o olho fechado pra te ver melhor
 Com alegria pra poder chorar
 Desesperado pra ter paciência
 Carinhoso pra poder ferir
 Lentamente pra não atrasar
 Atrás da vida pra poder morrer
 Eu to me despedindo pra poder voltar

Eu tô te explicando pra te confundir,
 Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
 Tô iluminado pra poder cegar,
 Tô ficando cego pra poder guiar.

Zé, T. (Compositor), Medeiros, E. (Compositor) & Zé, T. (Intérprete). (1976). Tô. In *Estudando o Samba*. [CD]. Recuperado de <https://youtu.be/rBeCskNWxeY>

Souza, M. P. R. de (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>

Apêndice G

Ausência, de Carlos Drummond de Andrade

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

De tudo, ficaram três coisas..., de Fernando Sabino.

De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que ele estava
sempre começando, a certeza
de que era preciso continuar
e a certeza de que seria
interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho
novo. Fazer da queda um passo
de dança, do medo uma escada,
do sono uma ponte,
da procura um encontro.

Alves, E. G. R.; & Kovács, M.J. (2016) Morte de aluno: luto na escola. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 20(2), 403-406. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202990>

Andrade, C.D. (1984). *Corpo*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.

Sabino, F. (1998). *O encontro marcado*. 69 ed. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Apêndice H

Criança não trabalha – Palavra Cantada

Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
 Tênis, cadarço, almofada, colchão
 Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha

Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
 Tênis, cadarço, almofada, colchão
 Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
 3, 4 feijão no prato
 5, 6 tudo outra vez

Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

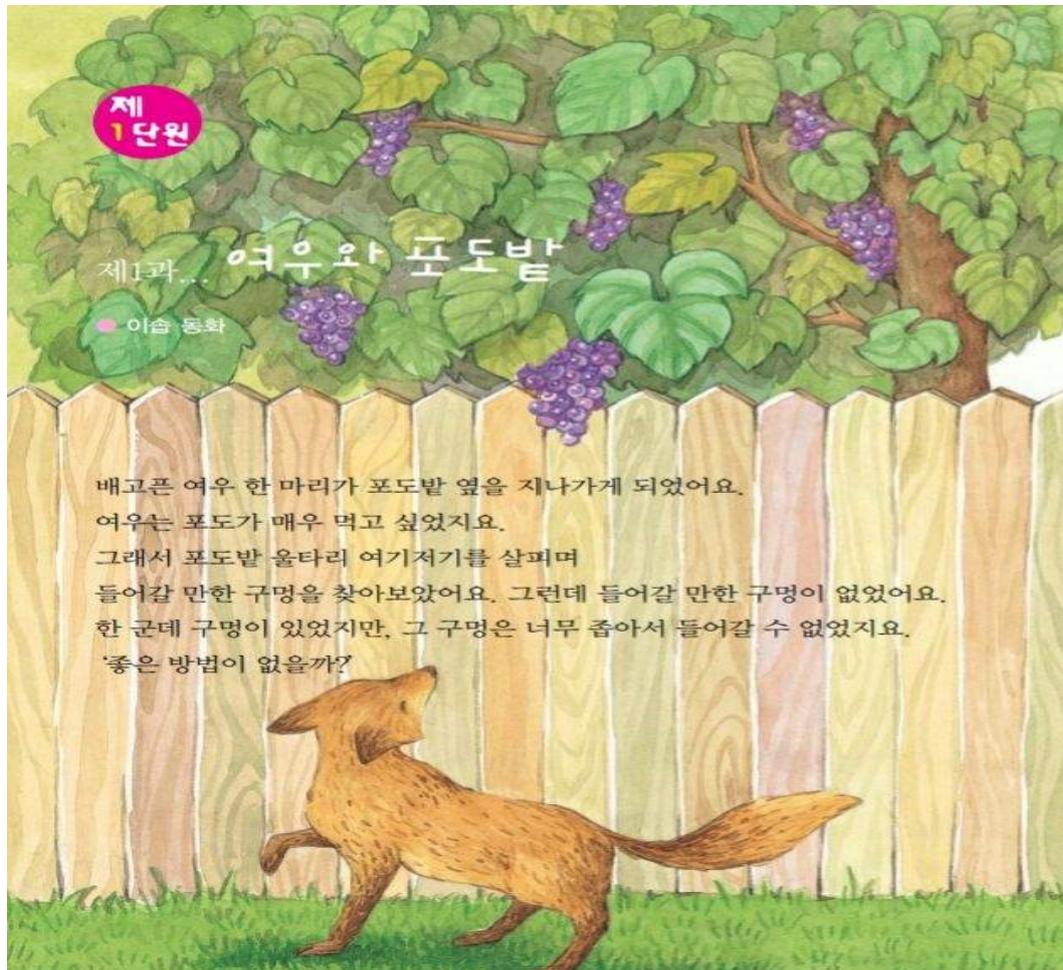
Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha, criança dá trabalho

Tatit, P. (Compositor), Antunes, A. (Compositor) & Palavra Cantada (Intérprete). (1998).
Criança não trabalha. Recuperado de <https://youtu.be/lgDOXkKSobM>

Asbahr, M. S. F; & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>

Apêndice I

Texto em coreano.



Texto em alemão.

Fragen eines lesenden Arbeiters

Wer baute das siebentorige Theben?

In den Büchern stehen die Namen von Königen.

Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?

Und das mehrmals zerstörte Babylon -

Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern

Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?

Wohin gingen an dem Abend, wo die Chinesische Mauer fertig war

Die Maurer? Das große Rom

Ist voll von Triumphbögen. Wer errichtete sie? Über wen
 Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz
 Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis
 Brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang
 Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.
 Der junge Alexander eroberte Indien.
 Er allein?
 Cäsar schlug die Gallier.
 Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
 Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
 Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
 Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
 Siegte außer ihm?
 Jede Seite ein Sieg.
 Wer kochte den Siegesschmaus?
 Alle zehn Jahre ein großer Mann.
 Wer bezahlte die Spesen?
 So viele Berichte.
 So viele Fragen.

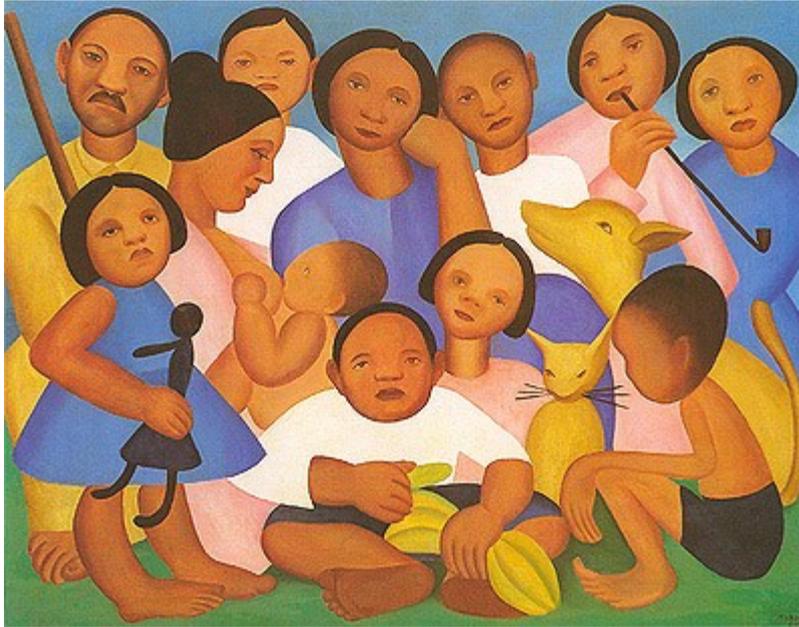
Texto em espanhol.

Escucha, esto es serio.
 Andamos creciendo juntos, distraídamente. Los árboles crecen con nosotros. Nuestra piel se
 extiende, nuestro entendimiento, tenso, también. El siglo crece con nosotros. El amor por las
 ventanas de la cara del mundo, también. Lo que existe entre uno y otro, entre nosotros dos,
 eso se ve enseguida.
 No sé nada sobre la pasión, sospecho que tú tampoco. Pero comienzo a entender que el
 compás de la fe está cambiando a pasos agigantados: dos para acá, dos para allá.
 Por lo tanto, escucha, esto es muy serio. Esta es una propuesta a los treinta años.
 Ahora que el mercurio asumió su posición verdadera, ven conmigo a buscar el metrónomo
 mágico entre el follaje. Y en el camino hasta ahí, ven a bailar conmigo. Ven.

Apêndice J

Mazzilli, C. M.; Araújo, C. G. A. (Diretor). (2010). *Sentimentário*. [Filme-vídeo-animação]. Recuperado em 28 jun, 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=aibvzuELn18>

Leonardo, N. S. T., Lemes, M. J., & Dias Facci, M. G. (2016). O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento; *Ensino Em Re-Vista*, 23(1), 276–303. <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-15>

Apêndice K

Amaral, T. do. (1925) *A Família*.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&tlng=pt.

Apêndice L

Caminhos do Coração – Gonzaguinha

Há muito tempo que saí de casa
Há muito tempo que caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis
E assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo
E um canto pra dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

O coração, o coração...

Gonzaguinha. (1982). Caminhos do Coração. In *Caminhos do Coração*. [CD]. EMI-Odeon.
Recuperado de https://youtu.be/CaNMouX_QKg

Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES [online]*, 20(50), 103-119.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100008>

Apêndice M

Trindade, L. (2020). (Diretora). *Adelante: a luta das refugiadas venezuelanas no Brasil*. [Documentário]. Recuperado de https://youtu.be/GEUC-PI_nQ

Caldas, R. F. L., Anache, A. A. (2021). Entrevista com a profa. dra. Roseli Fernandes Lins Caldas - Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], v. 25, 1-7, e257828. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021257828>

Apêndice N

O menino que carregava água na peneira – Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo
 que catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces
 de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino
 gostava mais do vazio, do que do cheio.
 Falava que vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito,
 porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que
 escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu
 que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Vilarejo – Marisa Monte

Há um vilarejo ali
 Onde areja um vento bom
 Na varanda, quem descansa
 Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonhos semeando o mundo real

Toda gente cabe lá
Palestina, Xangri-Lá
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa

Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas
Ficam sempre abertas
Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos
Os destinos e essa canção
Tem um verdadeiro amor
Para quando você for

Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonhos semeando o mundo real

Toda gente cabe lá
Palestina, Xangri-Lá
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa

Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas
Ficam sempre abertas
Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos
Os destinos e essa canção
Tem um verdadeiro amor
Para quando você for

Barros, M. de (1999). *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra.

Antunes, A. (Compositor); Brown, C. (Compositor); Monte, M. (Compositora); Baby, P. (Compositor) & Monte, M. (Intérprete). Vilarejo. In *Infinito Particular*. [CD]. Rio de Janeiro: EMI. Recuperado de <https://youtu.be/WibtVWwW-EA>

Apêndice O

Inumeráveis – Chico César

Andre Cavalcante era professor
 amigo de todos e pai do Pedrinho.
 O Bruno Campelo seguiu se caminho
 Tornou-se enfermeiro por puro amor.
 Já Carlos Antônio, era cobrador
 Estava ansioso pra se aposentar.
 A Diva Thereza amava tocar
 Seu belo piano de forma eloquente
 Se números frios não tocam a gente
 Espero que nomes consigam tocar.

Elaine Cristina, grande paratleta
 fez três faculdades e ganhou medalhas
 Felipe Pedrosa vencia as batalhas
 Dirigindo uber em busca da meta.
 Gastão Dias Junior, pessoa discreta
 na pediatria escolheu se doar
 Horácia Coutinho e seu dom de cuidar
 De cada amigo e de cada parente.
 Se números frios não tocam a gente
 Espero que nomes consigam tocar.
 Iramar Carneiro, herói da estrada
 foi caminhoneiro, ajudou o Brasil.
 Joana Maria, bisavó gentil. E Katia Cilene uma mãe dedicada.
 Lenita Maria, era muito animada
 baiana de escola de samba a sambar
 Margarida Veras amava ensinar
 era professora bondosa e presente.
 Se números frios não tocam a gente
 Espero que nomes consigam tocar.

Norberto Eugênio era jogador
 piloto, artista, multifuncional.
 Olinda Menezes amava o natal.
 Pasqual Stefano dentista, pintor
 Curtia cinema, mais um sonhador
 Que na pandemia parou de sonhar.
 A vó da Camily não vai lhe abraçar
 com Quitéria Melo não foi diferente.
 Se números frios não tocam a gente
 Espero que nomes consigam tocar.

Raimundo dos Santos, um homem guerreiro
 O senhor dos rios, dos peixes também

Salvador José, baiano do bem
Bebia cerveja e era roqueiro.
Terezinha Maia sorria ligeiro cuidava das plantas, cuidava do lar
Vanessa dos Santos era luz solar mulher colorida e irreverente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.

Wilma Bassetti vó especial pra netos e filhos fazia banquete.
Yvonne Martins fazia um sorvete
Das mangas tiradas do pé no quintal
Zulmira de Sousa, esposa leal falava com Deus, vivia a rezar.
O X da questão talvez seja amar por isso não seja tão indiferente
Se números frios não tocam a gente Espero que nomes consigam tocar.

Bessa, B. (Compositor) & César, C. (Intérprete). Recuperado em 28 jun, 2023, de
<https://youtu.be/xTKk6N6h5vA>

Apêndice P

Preta, Pretinha – Novos Baianos

Enquanto eu corria
 Assim eu ia
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca

Por minha cabeça não passava
 Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser

Laiá larará larará larará
 Preta, preta, pretinha!
 Preta, preta, pretinha!
 Preta, preta, pretinha!
 Preta, preta, pretinha!

Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca

Por minha cabeça não passava

Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser

Laiá larará larará larará
 Preta, preta, pretinha!
 Preta, preta, pretinha!
 Preta, preta, pretinha!
 Preta, preta, pretinha!

Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca

Por minha cabeça não passava
 Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser

Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca

Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Eu ia lhe chamar!
 Enquanto corria a barca
 Lhe chamar!
 Enquanto corria a barca

Por minha cabeça não passava
 Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser
 Só! Só! Somente só!
 Assim vou lhe chamar
 Assim você vai ser

Abre a porta e a janela
 E vem ver o Sol nascer
 Abre a porta e a janela
 E vem ver o Sol nascer
 Abre a porta e a janela
 E vem ver o Sol nascer
 Abre a porta e a janela
 E vem ver o Sol nascer
 Abre a porta e a janela
 E vem ver o Sol nascer
 Abre a porta e a janela
 E vem ver o Sol nascer

Eu sou um pássaro
 Que vivo avoando
 Vivo avoando
 Sem nunca mais parar
 Ai, ai! Ai, ai! Saudade
 Não venha me matar
 Ai, ai! Ai, ai! Saudade
 Não venha me matar
 Ai, ai! Saudade
 Não venha me matar
 Ai, ai! Ai, ai! Saudade

Não venha me matar

Lhe chamar!

Galvão, L. (1972). Preta Pretinha. Acabou Chorare. Som Livre.