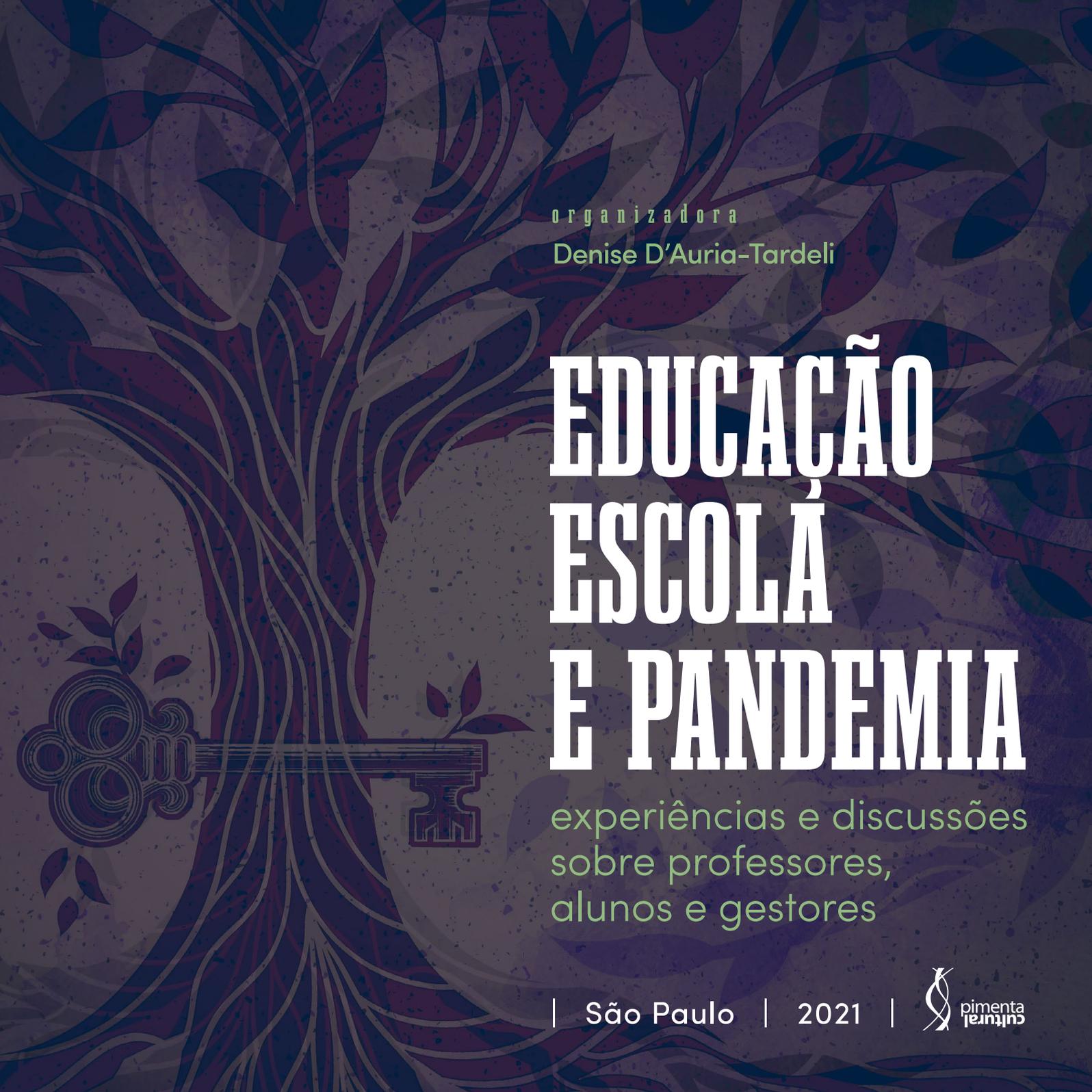
A stylized illustration of a tree where the trunk is a large, ornate key. The branches and leaves are rendered in various shades of green and dark green, creating a dense, layered effect. The background is a dark green with a subtle pattern of leaves and branches.

organizadora

Denise D'Auria-Tardeli

EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA

experiências e discussões
sobre professores,
alunos e gestores

A stylized illustration of a tree with a key as its trunk. The tree's branches and leaves are rendered in dark blue and purple tones against a lighter, textured background. The key is positioned horizontally, with its handle on the left and its bit on the right, forming the central vertical axis of the tree's trunk.

organizadora

Denise D'Auria-Tardeli

EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA

experiências e discussões
sobre professores,
alunos e gestores

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal de Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enefino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino

Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima

Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus

Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes

Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche

Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil



Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Freepik, Jenteva, Macrovector - Freepik.com

Revisão Bruna Cantero

Organizadora Denise D'Auria-Tardeli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores. Denise D'Auria-Tardeli - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 331p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-310-7 (eBook)

1. Educação. 2. Escola. 3. Pandemia. 4. Reestruturação.
5. Organização. I. D'Auria-Tardeli, Denise. II. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.107

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Apresentação..... 13

Capítulo 1

**Aprendizagem em situação adversa:
reflexões e os seus desdobramentos 16**

*Cristofer André Caous
Denise D'Auria-Tardeli*

Capítulo 2

**Educação remota e crianças com dificuldades
de aprendizagem em tempos de pandemia..... 39**

Adriana Pasqualini

Capítulo 3

**Lugar e papel da relação pedagógica
em tempos de pandemia: sentidos, desafios
e aprendizados a partir da compreensão de professores..... 62**

*Joice Maria de Oliveira
Maria Teresa Ceron Trevisol
Vanessa Maghry de Andrade*

Capítulo 4

**Em tempos de confinamento, os desafios
em lidar com as competências socioemocionais
nos cursos de educação profissional..... 89**

Simone Balsamo



Capítulo 5

Os desafios causados pela excepcionalidade da Covid-19 e o clima escolar..... 109

*Adriano Moro
Telma Pileggi Vinha*

Capítulo 6

Educação, pandemia e desigualdades: gestão em tempos de mudanças..... 140

*Marcelo dos Santos
Maria José de Oliveira Russo*

Capítulo 7

Projetos de vida de professores frente à pandemia da Covid-19: entre sentidos e significados 167

*Valéria Arantes
Beatriz Guedes de Seixas*

Capítulo 8

Projeto entre nós: rodas de conversa com educadores em tempos de pandemia da Covid-19 189

*Cristina Maria D'Antona Bachert
Mara Cristina Normídio Bini
Maria Cristina do Nascimento
Lucas de Góes Ribeiro
Beatriz Favini Rossi*



Capítulo 9

**Intervenção *on-line* com a equipe gestora
na escola pública em tempos de pandemia 213**

Daniela Crepaldi Molás
Karen Naomi Cardoso Kubo
Renata Thurler Lessa
Carlos Henrique Ferreira da Silva
Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Capítulo 10

**Juventudes, tecnologias e formação
profissional em tempos de pandemia:
uma experiência com jovens de São Paulo-SP 237**

Lucian da Silva Barros

Capítulo 11

**Intervenção psicológica *on-line* para
o desenvolvimento de projetos de vida
de adolescentes da rede pública:
desafios e possibilidades 261**

Juliano Porto de Cerqueira Leite
Júlia Kawano Brito
Antonella Bisetto
Carlos Henrique Ferreira da Silva
Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Capítulo 12

**Experiências da pós-graduação *stricto sensu*
no contexto da covid-19: o que as pesquisas
têm nos indicado? 286**

Mônica Tessaro
Rosane França Cavasin



Capítulo 13

**Práticas de autoconhecimento
como estratégia de autorregulação
para professores e gestores na pandemia..... 306**

Patrícia Unguer Raphael Bataglia

Cristiane Paiva Alves

Júlia Costa Ishiuchi

Isabel Bragança Baraldi

Sobre os autores e as autoras 322

Índice remissivo..... 328



APRESENTAÇÃO

A crise sanitária provocada pelo novo coronavírus alterou a vida de milhões de pessoas de todo o mundo, gerando desafios em todos os âmbitos. E o setor educacional é o que, talvez, esteja sofrendo as consequências de forma mais aguda: escolas fechadas, transição do ensino presencial para um ensino digital-virtual e incertezas em torno dos processos habituais de ensino e aprendizagem.

A COVID-19 foi definida pela Organização Mundial de Saúde, em 2019, como uma enfermidade infecciosa causada pelo novo coronavírus, que era totalmente desconhecido até ter sido descoberto em Wuhan – China, causando problemas respiratórios, e levando à morte. O primeiro caso latino-americano de COVID-19 foi registrado no Brasil, em 26 de fevereiro, segundo a *BBC News Mundo*. Esta nova realidade provocou uma mudança radical na rotina da população brasileira, em geral, e, desde então, vem causando um grande impacto na saúde, no contexto social, econômico e na educação.

O impacto no setor educacional é tal que, no final de 2019 e início de 2020, estávamos questionando como seria o retorno às aulas, algo bastante rotineiro no contexto escolar. Mas, agora, o que se percebe é que abandonamos este procedimento para indagarmos, assim como as famílias dos alunos, sobre as preocupações, necessidades e propostas para o percurso escolar no término de 2021, e ainda para o planejamento de 2022. Os resultados mostram duas ideias sobre as quais gravita a visão da comunidade educativa em geral: *preocupação* e *esperança*. Preocupação pela situação experimentada nos últimos 18 meses, e por um futuro incerto, quanto à logística, as condições de segurança, o desenvolvimento da aprendizagem e o estado emocional dos alunos. Esperança porque a situação nos fará



mais fortes, e isso se aplica tanto aos docentes quanto aos alunos e suas famílias, assim como às instituições escolares. Cremos, com firmeza, que o sistema educacional está demonstrando a capacidade de resiliência necessária para adaptar-se às necessidades futuras, e este aspecto redundará em seu fortalecimento.

É neste segundo ponto que repousa a ideia deste livro, que busca trazer discussões, estudos e conclusões para buscarmos entender a posição da comunidade escolar diante do desafio com o qual nos deparamos, oferecendo ideias para se pensar na atuação de todos os envolvidos com educação para o próximo ciclo escolar. Pensado pelos integrantes do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, o livro destina-se tanto à própria comunidade educativa, com os gestores, docentes, alunos, funcionários e famílias, como a outras entidades que estão no entorno do setor educacional.

Com a suspensão das aulas presenciais, a virtualidade passou a fazer parte da vida dos atores (professores e alunos) do processo de ensino-aprendizagem, ao que se somou a família de ambos. Podemos dizer que a pandemia causada pela COVID-19, independentemente da gravidade da situação da crise, revela certos aspectos de âmbito educativo, dos quais o nosso país está muito distante. Ainda que o uso dos *smartphones* seja algo corriqueiro, o manuseio da tecnologia e da transmissão de conhecimento por meio virtual é um fator totalmente distinto, e aspectos importantes são nitidamente evidenciados como pontos que requerem melhorias, logo após a superação do enfrentamento contra o vírus. Além disso, quando esta situação atípica passar, as escolas vão precisar de pessoas bem formadas e capacitadas, que possam contribuir para erguer a educação no país.

Assim, convidamos à leitura dos capítulos deste livro com o objetivo de estabelecer uma reflexão conjunta em torno do impacto



SUMÁRIO

que a COVID-19 está causando nas escolas, e, assim, poder contribuir, ainda que de forma singela, a traçar um possível caminho comum, que permita dividir parte da incerteza gerada, reforçando, desta maneira, uma educação inclusiva, que integre as necessidades de todos. Esperamos que estas discussões sirvam para apontar algumas respostas à comunidade escolar, e que as recomendações, aqui propostas, tragam luz na construção do nosso futuro educacional. Não podemos prever o futuro, mas podemos sim tentar construir o *melhor* futuro possível, dadas as circunstâncias.

Denise D'Auria-Tardeli

Agosto – 2021.

SUMÁRIO



1

Cristofer André Caous
Denise D’Auria-Tardeli

Aprendizagem em situação adversa: reflexões e os seus desdobramentos

A pandemia causada pelo COVID-19, um vírus que acometeu toda a população do planeta Terra em 2020, exigiu ações sobre uma doença pouco conhecida. Vários foram os desdobramentos de cunho biológico, social e educacional em relação à população mundial. Políticas de quarentena, orientação e testagem em massa foram anunciadas, principalmente nos países desenvolvidos. Além do impacto na área da saúde, identificou-se que as políticas públicas também tiveram um papel determinante nas medidas do distanciamento social, e, portanto, no consequente impacto econômico mundial. A economia sofreu mudanças positivas e negativas, uma vez que o comportamento do consumidor isolado, pelas medidas de prevenção, precisou se readaptar em relação ao mercado e fluxo das vendas em vários segmentos comerciais (ASHRAF, 2020; HE & HARRIS, 2020; TOMASI, 2020).

Pois bem, no meio desta sociedade tão debilitada por causa do capitalismo global, explode o vírus. Todos em pânico, voltamos a levantar muros e fechar fronteiras, porque o inimigo voltou, mas não mais o inimigo de “carne e osso”, já que não lutamos mais uns com os outros, mas sim com um inimigo invisível, que vem de fora, e o pânico instalado é uma reação imunitária social e global contra a nova ameaça. A reação de imunidade é muito violenta, porque temos vivido há algum tempo em uma sociedade sem grandes ameaças, desde o “11 de setembro”, em uma sociedade da positividade (HAN, 2015), mas agora o vírus aparece como um terror permanente.

O pensador coreano Byung-Chul Han, que falou em 2010 sobre a “sociedade do cansaço” em que vivíamos, diz que, em cada época, são produzidas patologias, como no século XX, quando tivemos que vencer a era bacteriológica, com a descoberta dos antibióticos. No século XXI, já sem a perspectiva bacteriológica ou viral até então, surgiu um desgaste causado pelos transtornos neurais e pela queima de energias que se configuraram como patologias emergentes. No início deste século, destacaram-se não mais as patologias geradas pela ne-



gatividade de algo imunologicamente diverso, mas se tornou perceptível o excesso de positividade, a exaustão do desempenho, gerando o que Han (2015) identificou como infarto psíquico.

Na perspectiva de Han (2015), esta exaustão da contemporaneidade apresenta-se como sendo um cansaço solitário onde as pessoas se encontram em constante luta consigo mesmas, proporcionando uma produtividade sem limites, pois, quando uma meta é alcançada, surgem muitas outras. Este autor diz que o homem contemporâneo define-se por ser 'multitarefeiro', focado em várias direções, sempre conectado, hipertenso, acelerado, com grande intolerância ao tédio, sem espaço para o descanso, incapaz de ver, escutar, falar e pensar por si próprio.

Han (2014) afirma ainda que as novas formas de comunicação são manipuladas, e o fenômeno da internet alterou os comportamentos e atitudes, confundindo o público e o privado, visto que, para ele, "nestes novos espaços e tempos virtuais, onde já não se acumula a informação, em vez disso, a informação é adaptada e satisfaz necessidades pessoais, gostos, tendências e formas de ser e estar por meio das TICs" (HAN, 2014, p. 13).

Este era o contexto social em que estávamos acostumados, um contexto desgastado, sem fronteiras para a intimidade e subjetividade, intensificado pelo mundo digital, e que foi eliminado com a pandemia e o distanciamento social. Mudanças drásticas foram interpostas na rotina de diversas áreas que compõem o sistema social e financeiro. Uma das medidas tomadas, durante o alastramento viral, foi o distanciamento social, sugerido pela Organização Mundial de Saúde - OMS - e adotada na maioria dos países parceiros enquanto não havia vacinação populacional (ADOLPH *et al*, 2021). Programas socioeconômicos foram criados para garantir renda mínima à população mais pobre ou com trabalho informal, assim como a tentativa frustrada de garantir a proteção ao trabalho formal. Ainda na dimensão nacional, é notável a importância de se investir no Sistema Único de



Saúde (SUS), na plataforma de divulgação dos índices de contágio, cura e óbitos, a fim de avaliar a evolução da pandemia e da testagem em massa, o que foi extremamente mal conduzido enquanto estratégia de controle por parte do governo brasileiro. A testagem em massa tinha por objetivo observar e identificar os sujeitos assintomáticos e sintomáticos devido à COVID-19 (AQUINO *et al*, 2020). E o que nos interessa, nesta discussão, é que a medida provocou o fechamento das instituições de ensino pelo mundo afora, e um novo modelo educacional se consolidou com base nas tecnologias digitais. No Brasil, bem como em outros países em desenvolvimento, ficou clara a distância entre as classes sociais com acesso ao ensino remoto.

A modalidade em ambiente virtual de ensino depende exclusivamente de uma rede de internet e de aparelhos como computadores e/ou *tablets* (AMADO-SALVATIERRA, HERNÁNDEZ, HILERA, 2012). Dentro deste novo ambiente relacional, milhares de crianças de diversas idades, em período escolar, sofreram a imposição da adaptação necessária para a continuidade dos seus estudos. Da mesma forma, professores tiveram que reaprender técnicas de ensino a distância ou remoto, para permitir o nível de aprendizagem desejável em relação aos seus alunos. Se para aqueles que estudavam em colégios particulares foi uma situação bastante complexa, não é difícil imaginar o cenário que se desenhou para aquelas famílias que deixavam os seus filhos nas escolas públicas para poderem ir ao trabalho, mas que agora precisavam ficar em casa devido à crise sanitária instalada. Inúmeros estudos publicados (PÉREZ DE GUZMÁN, 2002; TRIGO MUÑOZ, 2000; DELGADO, 2008; FLAQUER, 2000) demonstram a importância das relações parentais no desenvolvimento neurocognitivo e na qualidade do processo de aprendizagem, principalmente no período que compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dentre os aspectos que determinam ou não a qualidade do ensino remoto com o envolvimento direto dos pais, considera-se um muito importante: como integrar a comunidade escolar e as famílias.



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA...

Tedesco (2009) argumenta que é necessário um “novo pacto educacional” que vincule a ação educativa da escola à de outros agentes. Somente reconstruindo a comunidade, em primeiro lugar a escola, e mais amplamente a comunidade educacional, pode-se, de forma significativa, promover uma educação para a cidadania. Apesar de a família e a escola serem contextos distintos devido à missão que cada uma cumpre, aos objetivos que se propõem, aos tipos de relações que ocorrem no seu interior e às normas que regem as interações, é necessária uma comunicação fluida, que permita o desenho de elementos comuns para que haja a melhoria na formação dos sujeitos.

A colaboração entre família e escola é um meio para melhor conhecer e ajudar os alunos. É muito útil que as famílias conheçam as orientações educacionais recebidas dos professores, e vice-versa, na medida em que o estilo educativo familiar tenha seus reflexos na formação escolar das diferentes disciplinas, e as ajude a estabelecer relações específicas com cada uma delas. A aprendizagem bidirecional é a melhor forma de desenvolver capacidade, confiança, empenho e apoio aos professores, e disso depende o futuro da sua profissionalização. A análise da continuidade ou descontinuidade de ambas as instituições é o eixo para compreender a influência que estas provocam no desenvolvimento pessoal, afetivo e social do ser humano, bem como as barreiras que estão produzindo uma desconexão e isolamento entre ambas.

É necessário entender a participação dos pais como um envolvimento comprometido, voluntário e responsável, que possa contribuir para a determinação e a tomada de decisão dos objetivos da instituição escolar, contribuindo e compartilhando com ela, para a sua realização. Nesse sentido, é preciso participar e desenvolver a própria capacidade de assumir princípios educacionais, pois o envolvimento da



família tem um caráter social, uma vez que exerce um direito e um dever de cidadão, acompanhados por um caráter instrumental. Por isso, é importante que os pais/responsáveis sejam informados em todos os momentos sobre os assuntos relativos à educação de seus filhos e filhas.

Outra característica relevante é o tipo de programa educacional ofertado pela instituição de ensino (muitas vezes despreparada para o ambiente remoto), e o grau de envolvimento dos pais na assistência prestada aos filhos (JINNAH & WALTERS, 2008; SHUTE *et al*, 2011). A problemática da retração social, durante esta fase da vida dos jovens e das crianças, possui consequências ligadas aos transtornos emocionais internos, causados principalmente pelo sentimento de solidão expresso.

As mudanças na família e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação fazem com que, aos poucos, a família tenha cedido competências a outras instâncias de convivência, como a escola, os amigos e os meios de comunicação, que exercem grande influência na formação das crianças e adolescentes. É fato que o mundo da internet e dos *smartphones* condiciona, em parte, os valores que são transmitidos da família, e a educação depende, em certa medida, de como os pais administram esses meios interativos, e de como educam seus filhos na leitura da linguagem audiovisual e no espírito crítico. Em suma, trata-se de desenvolver um centro educacional a partir da família, com uma educação que promova o pensamento, a autonomia, a aceitação e o respeito pelas diferenças, além da imaginação e da criatividade para procurar novas fórmulas que ajudem a resolver os problemas que possam surgir na convivência pessoal e grupal. Se, antes, isto já se constituía como uma tarefa difícil, atualmente, em tempos de pandemia e isolamento social presencial, o cenário chega a ser desolador, já que as posições de todos devem ser fundamentadas sem dogmatismos, e os conflitos devem ser compreendidos a partir de uma perspectiva positiva na promoção de mudanças, para o crescimento como seres humanos e membros de uma sociedade mais ética.



SUMÁRIO

Não queremos uma educação que doutrina, que anule a capacidade de analisar, contrastar, pensar e tomar decisões de acordo com princípios, mas sim uma educação que nos leve a trabalhar em projetos comuns para nos enriquecer com o conhecimento e as experiências dos outros. Trata-se de conceber a educação como um todo, levando em consideração os quatro pilares (DELORS, 1996), tanto no sistema educacional como na educação familiar e na educação social.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS (DES)VÍNCULOS SOCIAIS...

Muito se discute sobre o papel parental no desenvolvimento e comportamento do jovem estudante, ou seja, sobre a qualidade das atitudes dos pais, considerada a partir da intensidade das percepções do afeto e das práticas parentais no âmbito comportamental, de natureza internalizada ou externalizada. Questões importantes devem orientar o nível deste envolvimento parental no aprendizado, como (1) o motivo do envolvimento na vida escolar do filho, (2) a maneira de como o processo deve se desenrolar, e ainda (3) as razões pelas quais este envolvimento produziria melhores resultados na aprendizagem (HOOVER-DEMPSEY & SANDLER, 1997). De certa forma, durante a pandemia, esta relação foi colocada à prova. Muitos jovens já apresentavam o nível de isolamento após o advento dos *smartphones*, e uma dependência da internet relacionada aos fatores psicossociais identificados neste âmbito. A investigação que objetivou identificar este grau de dependência sugere que o uso da internet serve como uma estratégia de libertação das normas sociais de expressão dos pensamentos, sentimentos e emoções, no que tange à falta de convívio social destes pré-adolescentes e adolescentes. O vício em estar todo o tempo conectado à internet apresenta-se na relação psicológica com o adicto



sob duas considerações essenciais: o abuso da tecnologia e os seus desdobramentos negativos nas vidas dos usuários, e qual o nível apropriado de utilização da tecnologia tido como um padrão normal ou saudável. Na medida em que a internet e as tecnologias digitais avançam, muitas fragilidades e inabilidades no ambiente virtual são identificadas pela psicologia educacional (CHOU & CONDRON & BELLAND, 2005).

Tendo em vista o conjunto de fatores que reflete, em tempos de pandemia, sobre o convívio familiar das crianças e dos adolescentes, sobre o ambiente educacional e de aprendizagem, certamente num futuro próximo aparecerão como um transtorno psicológico. Na psicopatologia, o transtorno psicológico ou comportamento anormal é uma disfunção psicológica do indivíduo, normalmente associada a um grau de sofrimento que desencadeia uma desordem cognitiva, emocional ou comportamental (HUNOT & CHURCHILL & SILVA DE LIMA, 2015; THIENGO & CAVALCANTE & LOVISI, 2015). É importante frisar que, no ecossistema presencial de convívio social e de ensino, além do conteúdo normativo de cada disciplina ou unidade curricular, o aluno precisa ter contato com a dimensão da aprendizagem social. Neste esteio, psicólogos influentes como Albert Bandura, nas décadas de 70 e 80, relataram que os organismos não precisam passar por certos acontecimentos em seus ambientes para aprenderem de uma maneira efetiva (BANDURA, 1969). O indivíduo aprenderá a mesma coisa apenas observando o que acontece com o outro em uma determinada situação. Essa descoberta ficou conhecida como modelagem ou aprendizagem observacional. Portanto, podemos afirmar que as emoções relacionais no ambiente da escola contribuem de forma decisiva para a saúde psicológica. Ainda no campo da psicopatologia, podemos nos lembrar dos estudos que trataram das relações causais com interações da genética e dos efeitos ambientais neste modelo da correlação gene-ambiente. A vulnerabilidade genética do indivíduo, em relação a um determinado transtorno, pode torná-lo mais propenso a experimentar o estressor que, por sua vez, desencadeará a



SUMÁRIO

vulnerabilidade genética, e, assim, o transtorno psicológico (BISHOP, 2006). Na epigenética, os efeitos imediatos do ambiente influenciam as células, que ativam e desativam determinados grupos de genes, logo, esse efeito pode ser transmitido por várias gerações (DOLINYO & WEIDMAN & JIRTLE, 2007; SCHIELE & DOMSCHKE, 2018).

A COVID-19 trouxe à tona, dentre os transtornos psicológicos, o transtorno de ansiedade generalizada, bastante prejudicial ao indivíduo. Dentre os riscos, apresentam-se a chance aumentada de depressão e do isolamento social destes alunos jovens. De modo geral, os transtornos de ansiedade podem ser caracterizados por sentimentos desagradáveis e de preocupação excessiva, o que causa um desconforto desproporcional em decorrência da antecipação para determinadas situações (TEO & LERRIGO & ROGERS, 2013). Estão cada vez mais frequentes, nas escolas, casos de alunos com transtorno de ansiedade generalizada, porém, durante a fase pandêmica e de distanciamento social, a ansiedade se agrava, e trará, portanto, prejuízo ao aprendizado de crianças e adolescentes em idade escolar. A dificuldade da aprendizagem, através do ambiente remoto de aula, em um ambiente de estresse social, leva a um conjunto de fatores que predispõe os alunos à dificuldade de concentração. O *e-learning* é uma ferramenta de aprendizado onde o ensino deveria ter uma característica criativa, inovadora e, sobretudo, interativa (POKHREL & CHHETRI, 2021). Desta maneira, assimilar informações ditas pelos professores torna-se algo desafiador, e, normalmente, acarreta numa qualidade de ensino insatisfatória. Em situações mais graves, este transtorno poderá ser a principal causa da desistência do aluno naquele ciclo escolar, uma vez que não atingirá os resultados esperados do ensino.

Outro aspecto é a tarefa de interação com outros colegas em ambiente remoto de aprendizagem para desenvolver um trabalho em grupo, o que pode desencadear um sentimento de impotência e pânico para o aluno. Em um pouco mais de um ano de pandemia, vivemos



SUMÁRIO

um momento ambíguo: felicidade pelo processo de vacinação e infelicidade pelo registro das mortes, e a palavra *confinamento* nos traz os empecilhos nas interações sociais e afetivas.

Confinamento nos remete à solidão. Segundo La Taille (2020), a solidão tem vários desdobramentos, e, no contexto atual, um tipo de solidão nos faz refletir sobre as crianças e adolescentes, distanciados há um ano dos ambientes escolares: a solidão física. Contudo, o distanciamento social em que vivemos não é radical, pois temos as mídias interativas para a comunicação cotidiana, tanto profissional quanto informal. Pior seria se esta pandemia tivesse nos acometido há uns 50 anos, quando não havia os meios de comunicação que temos hoje, mas, ainda assim, estamos impedidos do contato físico, do toque, das trocas afetivas presenciais, e isso tem contribuído para o aumento de comportamentos depressivos e índices de suicídio. Para La Taille (2020), este tipo de isolamento “(...) leva à solidão em seu sentido primeiro: não ter contatos, ou ter muito poucos, com outras pessoas, a não ser (...) os contatos formais (...)” (p. 58).

Por que, podemos nos perguntar, apesar de tantas possibilidades de contato virtual com as pessoas a depressão se instalou? E a resposta é que este fato é inédito nesta geração, e isso faz uma grande diferença se pensarmos no contato corporal. E as crianças e os adolescentes são os que mais sofrem com isso, já que o distanciamento social é antinatural em seus processos de desenvolvimento, e, fundamentalmente, na construção de suas identidades. O isolamento físico duradouro modifica as pessoas, pois somos seres gregários, necessitamos dos relacionamentos interpessoais para desenvolvermos aquilo que nos é pertinente, ou seja, habitual: a condição de humanização. A exclusão do convívio social não ocorre por vontade própria, mas acontece por fatores externos, sobre situações que não podemos controlar (LA TAILLE, 2020), exatamente como estamos vivendo no momento, e os estudos psicológicos vêm mostrando que o desenvolvimento



das crianças “atestam o lugar incontornável de outrem na progressiva constituição psíquica de cada indivíduo, constituição tanto afetiva quanto intelectual e moral” (LA TAILLE, 2020, p. 28).

Muito se discutiu sobre transtornos generalizados de ansiedade e depressão causarem, como consequência, o isolamento social do indivíduo, porém, no atual cenário, é exatamente o contrário: o distanciamento social é a causa do transtorno de ansiedade, também conhecido como ansiedade social (TEO & LERRIGO & ROGERS, 2013). Neste contexto, há ainda o transtorno de ansiedade debilitante, denominado transtorno de pânico, o qual pode ocorrer com maior frequência. No transtorno de pânico, indivíduos experimentam ataques de pânico graves e inesperados, nos quais podem achar que estão prestes a morrer ou que perderam o controle (BARLOW et al, 1989). Durante a pandemia, um grande número de pessoas desenvolveu o transtorno de pânico, e, mesmo no momento atual, após o advento das vacinas, são incapazes de deixar suas casas. O contato com o mundo externo era sempre por meio das mídias e da internet. Assim, estas pessoas, na medida em que permaneciam isoladas, tinham a falsa sensação de estarem relativamente livres do pânico por evitar o contágio pelo vírus. É importante ressaltar que a subnotificação de danos neurológicos causados pela COVID-19, mesmo que leves, dificultará no tratamento de condições neurológicas associadas à doença, e se faz necessário o acompanhamento neurológico global para se estudar os potenciais efeitos neurológicos, de longo prazo, em suas manifestações clínico-psicológicas (BASTOS et al, 2021).

Em alusão ao título de uma coluna recente de Jorge Carrión (2020): a biologia e não a tecnologia, como era de se esperar, está acelerando a digitalização do mundo por causas biológicas como no caso do coronavírus – COVID-19 - e trará profundas implicações em nosso cotidiano, como o desaparecimento de rituais (HAN, 2020), atitudes simples como a aproximação física e a preservação das relações



sociais, apesar do isolamento. Conforme expressou Rosalía Winocur (2020), o medo de ficarmos sem conexão com a internet, antes da pandemia, cedeu lugar a um medo impensável pela desconexão da presença física nas relações sociais. Como isso afeta a educação, e, particularmente, os processos de ensino e aprendizagem?

CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM...

Com foco no processo de ensino e aprendizagem, quando as escolas voltarem ao ensino híbrido ou presencial, os alunos apresentarão níveis muito diferentes de conhecimento e habilidade relacionados à matriz de competências das disciplinas. Mas, primeiro, as crianças e adolescentes necessitam se adaptar ao ensino *on-line*, e as escolas devem superar um fenômeno que vem inquietando os professores ultimamente, que é o fato de seus alunos não ligarem as câmeras dos equipamentos multimídias em que assistem às suas aulas. As hipóteses para tal podem ser vergonha da própria imagem, ou de seu ambiente doméstico, mas, basicamente, estamos inclinados a pensar que o ensino remoto confunde o ambiente público com o privado, ou seja, o espaço particular é invadido pelo espaço público, não íntimo, muitas vezes desconhecido.

O ensino remoto priva as crianças e os adolescentes da possibilidade da cooperação e da participação, e, segundo Piaget (1999), a grande vantagem da interação entre os pares para o desenvolvimento cognitivo é principalmente o que este autor chamou de conflitos socio-cognitivos, já que a formação das operações do pensamento necessita de um ambiente favorável da manifestação da cooperação, que aqui denominamos como um trabalho conjunto intenso. No caso dos ambientes virtuais, esta intensidade se representa pela colaboração que se associa mais com a participação.



Quando a aprendizagem colaborativa tem lugar num ambiente virtual, os alunos dispõem de um conjunto de ferramentas tecnológicas que favorecem a execução deste processo. A condição de deslocamento geográfico e temporal implica, ao mesmo tempo, a necessidade de reparar com instrumentos de gestão, o processo de colaboração que tende a ser omitido em um contexto presencial, como as normas de procedimento, e uma planificação detalhada do trabalho a se realizar, que favorece e otimiza, tanto o desenvolvimento como os resultados (GUILTERT & PÉREZ-MATEO, 2010). Já o trabalho colaborativo, em ambientes virtuais, é um trabalho qualitativamente melhor que o planejado pelos esquemas de organização tradicionais. Desta maneira, quando o conceito de aprendizagem colaborativa se estende num ambiente virtual, o conceito permanece, mas as condições se alteram substancialmente.

O ambiente virtual inaugura oportunidades inovadoras para a colaboração, a comunicação e a produção de conhecimentos, e aumenta as possibilidades para poder aprender e trabalhar em equipe, o que estava limitado em um ambiente de trabalho presencial (HARASIM *et al.*, 2000). É por isso que, seja se referindo à cooperação ou à colaboração em educação, não é questionável que a aprendizagem, ou qualquer outra atividade desenvolvida em um mundo global, não seja entendida a não ser como a interação entre os alunos.

Lidar com as lacunas do aprendizado dos alunos, ao estudarem em casa, ou ainda com a falta de acessibilidade digital à educação remota será o principal desafio. Uma pesquisa realizada em parceria com a Universidade de Oxford identificou que, após o retorno às aulas presenciais na Europa, as crianças do Ensino Fundamental aprenderam muito pouco com aulas 100% à distância (MURAT & BONACINI, 2020).

A resposta acelerada à condição de isolamento obrigatório implicou os usos da mediação tecnológica em seus diversos canais, formatos e dispositivos. O que vivemos no primeiro semestre de 2020 se assemelha mais a uma *educação a distância temporal*, ou a uma edu-



SUMÁRIO

cação remota ou a um *ensino remoto baseado na tecnologia*, do que uma educação virtual propriamente ou educação *blended* (combinação de presencialidade e virtualidade). E isto é uma resposta esperada pela urgência de substituir o que já não era possível: a co-presença física.

Outra preocupação é com relação à aprendizagem no Ensino Superior, pois causará um impacto negativo no futuro profissional, com estudantes formados, mas despreparados para o mercado de trabalho, tanto na dimensão técnica quanto na socioemocional. Uma vez realizado o diagnóstico destas lacunas na aprendizagem, será necessário analisar o rendimento escolar das turmas e do estudante para traçar o planejamento na recuperação do nível de aprendizado pretendido (DU PREEZ & LE GRANGE, 2020).

Enfim, um modelo de ensino e aprendizado reforçado durante a pandemia é aquele que temos chamado de *ensino híbrido*. No ensino híbrido, a aprendizagem do conteúdo, disposto na unidade curricular, é apresentada por meio de aulas remotas, livros digitais, tarefas extracurriculares e avaliações formativas. Neste modelo, as aulas presenciais terão uma conotação prática, e não mais teórica. As salas de aula, que antes chegavam a abrigar 90 alunos por turma, darão lugar aos novos espaços de aprendizagem ativa, já que toda teoria continuará sendo ministrada pelo ensino remoto (MEYDANLIOGLU & ARIKAN, 2014). Neste formato, a aglomeração de alunos não mais se fará presente como nos tempos pré-pandemia, alterando de modo efetivo o convívio social destes alunos após a crise sanitária global. O desafio que se interpõe, e constitui uma preocupação essencial, é o modo de acompanhamento do nível de aprendizagem que, sem dúvida, esbarra nos métodos atuais de avaliação (somativas).

E ainda há outro viés, na vida educacional do aluno, que precisará ser tratado pelas escolas: o trato das habilidades socioemocionais, voltadas ao acolhimento dos alunos e também das famílias do corpo docente e demais membros da estrutura escolar.



Mayer e Salovey (1997) definiram, pela primeira vez, o conceito de *inteligência emocional*, ainda que posteriormente esta ideia tenha sido reformulada do original, concedendo mais importância aos componentes cognitivos e às habilidades para refletir sobre as emoções. Desde então, as publicações sobre o tema são numerosas, nos campos da saúde, bem como no setor educacional e organizacional, e o conceito se expandiu para incluir conjuntos de competências, traços ou habilidades, de acordo com a definição enunciada. Na atualidade, podemos distinguir entre o modo de Inteligência Emocional baseada no processamento da informação emocional centrada nas habilidades emocionais básicas (MAYER & SALOVEY, 1997); e o modo denominado misto, no qual incluem, entre os seus conteúdos, os diversos traços de personalidade (GOLEMAN, 1998). Com o modelo da inteligência emocional pelas habilidades, é proposta uma estrutura hierarquizada de capacidades cognitivas para o manejo adaptativo das emoções: perceber, facilitar, compreender e manejar ou regular as emoções.

A definição dada por Mayer e Salovey (1997) diz que a Inteligência Emocional é a capacidade para perceber, valorar e expressar emoções com exatidão; é a capacidade para gerar sentimentos que facilitem o pensamento e a capacidade para compreender emoções e o conhecimento emocional, além da capacidade para regular as emoções, promovendo um crescimento emocional e intelectual. Com o modelo misto, se postula que os sujeitos emocionalmente inteligentes possuem, em maior ou menor grau, uma série de competências mais vinculadas ao construto da personalidade, e nem tanto às habilidades cognitivas.

Na revisão da literatura, os estudos (CHARBONNEAU & NICOL, 2002; FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMERA, 2002; SALMURRI & BLANXER, 2002) mostram um número pequeno de investigações que associam diretamente o desenvolvimento socioemocional com esta aprendizagem cognitiva (inteligência emocional), frente às que não relacionam a adaptação emocional e suas implicações ao êxito acadê-



SUMÁRIO

mico. Contudo, parece existir uma base científica suficiente para avaliar as implicações que as aprendizagens socioemocionais têm para a qualidade satisfatória na educação, assim como para o êxito na vida pessoal (ZINS *et al.*, 2004). Esses estudos mencionados acima mostram, de fato, uma possível relação entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem, denotada nas indicações das pontuações obtidas a partir de instrumentos criados para medir as competências socioemocionais, podendo prever, de forma significativa, as notas médias de alunos universitários, por exemplo, com as avaliações de final de curso. Petrides *et al* (2002) investigaram os aspectos da inteligência emocional na sua relação com o rendimento, como mostra seu estudo com 650 alunos da escola secundária britânica. Com este estudo, observa-se que a constelação das emoções, habilidades e disposições do constructo da inteligência emocional implica no rendimento e no comportamento não produtivo destes alunos.

Aqui, em nossas reflexões, tomaremos as competências socioemocionais como um conjunto de habilidades que envolve a autoconsciência, regulação¹, empatia, assertividade, motivação, trabalho em equipe e resolução de conflitos. São as competências básicas que se definem como um sistema de ação complexo, que engloba as habilidades intelectuais, as atitudes e outros elementos não cognitivos, os quais são adquiridos e desenvolvidos pelos indivíduos ao longo de suas vidas, e que são necessários à eficácia da participação em vários contextos sociais. Neste sentido, as competências socioemocionais trazem benefícios marcantes sobre a aprendizagem, como a diminuição de condutas disruptivas em aula, ou ainda sobre a qualidade pessoal dos alunos nas escolas.

Mas há fragilidades nas formas de avaliação padrão somativas destas competências, pois ganham destaque as avaliações do tipo

¹ Regulação, neste texto, assume o significado piagetiano de um funcionamento de mediação das estruturas psicológicas, o que é feito pelo próprio sujeito: autorregulação, a qual é ativa e autônoma.



formativas, uma vez que pais e responsáveis passaram, pelo menos em parte, a cumprir o papel de tutores no acompanhamento do ensino remoto dos filhos. Assim, as avaliações do tipo somativas deixam o seu protagonismo de lado para que a avaliação do tipo formativa tenha maior peso. O processo avaliativo formativo envolve um percurso contínuo e longo do aprendizado, em que o erro não tem mais uma conotação punitiva, e trata-se de um fator de atenção para contribuir ao processo do ensino-aprendizagem (SHAVELSON *et al.*, 2008).

E, além das dificuldades encontradas nos processos avaliativos, destaca-se a própria concepção do erro. Há, nas últimas décadas, uma reconceitualização do erro no processo de aprendizagem, que consiste em distinguir o *erro construtivo* do *erro sistemático*. Com a abordagem construtivista piagetiana, o erro construtivo é aquele que surge a partir de um processo de descoberta ou redescoberta do conhecimento, e é fundamental a esta construção. Ou seja, o erro construtivo é isento de culpabilização, já que ele é visto como uma oportunidade, e não como um conflito. Este erro é abandonado pelo sujeito assim que este consegue atingir um nível superior de elaboração, diferentemente do erro sistemático, que resiste e impede as possibilidades de aprendizagem porque leva em consideração só o resultado final, o produto, e não o processo e outros fatores envolvidos, o que faz a aprendizagem se estagnar (SILVA, 2008).

Neste cenário, podemos afirmar que a pandemia alterou a dinâmica da atividade social, e, portanto, o processo de ensino, para dar espaço a um modelo pedagógico diferenciado. Neste modelo pedagógico, em tempos de pandemia ou não, a inclusão digital de todos os alunos é um fator condicional, uma vez que o acesso às plataformas digitais faz parte do próprio processo de interação com o corpo docente (PRESTON, 2020; WOOLLISCROFT, 2020).

É necessário desenvolver metodologias de ensino específicas para os ecossistemas digitais de aprendizagem, que sejam engaja-



doras e propiciadoras de ambientes dinâmicos de ensino, e, desta forma, que contribuam para a aquisição do conhecimento e da competência profissional do egresso. Neste escopo, a questão que demanda atenção é, sem dúvida, o treinamento do corpo docente na aplicação das tecnologias durante a sua interação com os alunos. Hoje, ainda é muito comum professores ministrarem um determinado conteúdo de forma remota como se estivessem num ambiente presencial, fato que, sem dúvida, demanda ajustes. Em outras palavras, é necessário que docentes e discentes aprendam a utilizar a tecnologia em um contexto educativo de uma forma a permitir melhorias e inovações em ambientes sustentáveis de aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

O mundo virtual veio para ficar definitivamente, e aprofundar-se entre nós, pelas conquistas que traz, tais como: encurtar distâncias, tornar presentes conferências e congressos internacionais, compartilhar espaços, pesquisas, interações e para ampliar a comunicação com o mundo. Mas, se esta virtualidade não vier acompanhada de maior acessibilidade, treinamento e suporte, tanto do governo federal quanto da rede privada, a exclusão digital será cada vez maior.

Nesta fase, o presente e o futuro estão inter-relacionados de forma singular, quase se fundindo. O presente da vida cotidiana se torna muito exigente, e a incerteza e as possibilidades de mudança assumem uma importância muito significativa. Não é mais suficiente repetir os *slogans* do passado.

Situações inéditas da atualidade se convertem em detonadores de processos de apropriação, que nos obrigam a enfrentar ou reagir de imediato, mas, assim que este período passar, entraremos em uma fase



proativa, na qual as reflexões e as decisões se fazem necessárias para repensar o processo educacional e as relações interpessoais, fase esta que vai muito além de programas de capacitação, ou da criação de ferramentas tecnológicas para atender esta crise e transformar as práticas.

Será necessário conservar essa perspectiva para o que se sucederá com a educação, sobre o que já se tem afirmado, repetidamente, que as coisas não voltarão a ser as mesmas, e é possível que haverá uma grande mudança, não somente pelo efeito impulsionado pela crise viral, mas, principalmente, pela transformação das concepções docentes e discentes sobre a aprendizagem em si, e os efeitos que ela causa na comunicação, tecnologia e nas metodologias de ensino direcionadas para o desenvolvimento profissional e pessoal.

A experiência encontra a renovação e a descoberta. O isolamento não é mais solidão, mas também uma nova forma de nos inserirmos diante da calamidade ocorrida. Tudo o que acontece, nacional e internacionalmente, desenvolve novos significados até no que já é conhecido. Destruição e renovação se interceptam, e se reencontram mutuamente. Agora, aproveitando o passado-presente, é preciso trabalhar, produzir, construir, criticar e investigar desde uma plataforma original até um novo mundo.

Por fim, chamamos a atenção sobre o paradoxo que a COVID-19 encerra, assinalado por um estudo recente do Banco Mundial (AZEVEDO & SAAVEDRA & ARIAS, 2020): é uma catástrofe, mas também um catalizador potencial para a transformação. Não vamos nos permitir ser vítimas do *bug da lagarta*².

² “Bug” é um termo inglês, designado para relatar um erro ou uma falha de operação em um computador ou programa. Seu significado, em tradução literal, é “inseto”. Na década de 40, época em que os computadores não passavam embaixo de portas, e não cabiam no bolso, não era incomum ter a presença de insetos entrando nas máquinas. Ou seja, esses insetos obstruíam válvulas ou danificavam componentes que eram essenciais para o bom funcionamento dos antigos computadores. Os mesmos insetos que causavam danos aos computadores são os insetos que, dependendo da espécie, causam danos às lavouras: as mariposas que durante a sua fase de lagarta, causavam o maior estrago.



REFERÊNCIAS

ADOLPH, C. et al. Pandemic politics: Timing state-level social distancing responses to COVID-19. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, v. 46, n. 2, pp. 211–233, 1 abr. 2021.

AMADO-SALVATIERRA, H. R.; HERNÁNDEZ, R.; HILERA, J. R. Implementation of accessibility standards in the process of course design in virtual learning environments. *Procedia Computer Science. Anais. Elsevier B.V.*, 2012.

AQUINO, E. M. et al. *Social distancing measures to control the COVID-19 pandemic potential impacts and challenges in Brazil*. [s.d.].

ASHRAF, B. N. Economic impact of government interventions during the COVID-19 pandemic: International evidence from financial markets. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, v. 27, p. 100371, 1 set. 2020.

AZEVEDO, J.; SAAVEDRA, J.; ARIAS, O. *Learning poverty in the time of COVID-19: a crisis within a crisis*. Washington, D.C.: World Bank Group, 2020, p. 8. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/163871606851736436/pdf/Learning-Poverty-in-the-Time-of-COVID-19-A-Crisis-Within-a-Crisis.pdf>. Acesso em dezembro de 2020.

BANDURA, A. Social-Learning Theory Of Identificatory Processes. *Handbook of Socialization Theory and Research*, v. 3, 1969.

BARLOW, D. H. et al. Behavioral treatment of panic disorder. *Behavior Therapy*, v. 20, n. 2, pp. 261–282, 1 mar. 1989.

BASTOS, S. B. et al. The COVID-19 (SARS-CoV-2) uncertainty tripod in Brazil: Assessments on model-based predictions with large under-reporting. *Alexandria Engineering Journal*, v. 60, n. 5, pp. 4363–4380, 1 out. 2021.

BISHOP, D. V. M. Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 59, n. 7, pp. 1153–1168, 1 jan. 2006.

CARRIÓN, J. La biología está acelerando la digitalización del mundo. *The New York Times*, New York, 29 de março de 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/es/2020/03/29/espanol/opinion/coronavirus-revolucion-digital.html>. Acessado em dez-2020.

CHARBONNEAU, D. Y.; NICOL, A. A. M. Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, vol. 90, 2, pp. 361-370, 2002.

CHOU, C.; CONDRON, L.; BELLAND, J. C. A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, dez. 2005.



SUMÁRIO

DELGADO, P. A Crianza Escola-Família. Protecção e Sucesso Educativo. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, nº 15, pp. 113-122, 2008.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo/ Brasília-DF: Cortez Editora / UNESCO Brasil, 1996.

DOLINOY, D. C.; WEIDMAN, J. R.; JIRTLE, R. L. Epigenetic gene regulation: Linking early developmental environment to adult disease. *Reproductive Toxicology*. Pergamon, 1 abr. 2007. Acesso em: 5 jun. 2021.

DU PREEZ, P.; LE GRANGE, L. *Re-Thinking the Humanities Curriculum in the Time of Covid-19*. [s.l.] CSALL Publishers (Pty) LtD, 2020. v. 1.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; Y EXTREMERA, N. La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6, 2002.

FLAQUER, L. *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa, 2000.

GOLEMAN, D. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.

GUITERT, M. R. T.; PÉREZ-MATEO, M. Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1), 2007.

HAN, B. C. *La desaparición de los rituales*. Una topología del presente. Barcelona: Herder, 2020.

HAN, B. C. *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, Barcelona, Herder Editorial, 2014.

HAN, B.C. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

HARASIM, L.; HILTZ, S. R.; TUROFF, M.; TELES, L. *Redes de aprendizaje*. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa, 2000.

HE, H.; HARRIS, L. The impact of Covid-19 pandemic on corporate social responsibility and marketing philosophy. *Journal of Business Research*, v. 116, pp. 176–182, 1 ago. 2020.

HOOVER-DEMPSEY, K. V; SANDLER, H. M. *Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?* [s.l: s.n.].

HUNOT V; CHURCHILL R; SILVA DE LIMA, M. Psychological therapies for generalised anxiety disorder (Review). *Cochrane Library, Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015.

JINNAH, H. A.; WALTERS, L. H. *Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement*. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/jinnah.html>>.

LA TAILLE, Y. *Paisagens da Solidão*. Americana/SP: Adonis, 2020.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What Is Emotional Intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks, 1997.

MEYDANLIOGLU, A.; ARIKAN, F. Effect of Hybrid Learning in Higher Education. *International Journal of Information and Communication Engineering*, v. 8, n. 5, 2014.

MURAT, M.; BONACINI, L. *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities*. [s.l.: s.n.]. Disponível em: www.econstor.eu. Acesso em: 20 de mar. 2021.

PIAGET, J. *Seis estudos em Psicologia*. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PÉREZ DE GUZMÁN, M.V. La importancia de la educación familiar para la construcción de la persona. In: GUERRERO, A. B. (Org.): *Retos y perspectivas curriculares en la postmodernidad*, pp. 333-340. Sevilla: Kronos, 2002.

POKHREL, S.; CHHETRI, R. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, v. 8, n. 1, pp. 133-141, 1 jan. 2021.

PETRIDES, K.V.; FREDERICKSON Y.; FURNHAM, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and individual differences*, 36, pp. 277-293. 2004.

PRESTON, B. *Addressing digital inclusion for all public school students*. Australian Education Union (AEU), 2020.

SALMURRI, F. Y.; BLANXER, N. Programa para la educación emocional en la escuela. In: BISQUERRA, R. *La práctica de la orientación y la tutoría*, pp.145-179. Barcelona: Praxis, 2002.

SCHIELE, M. A.; DOMSCHKE, K. Epigenetics at the crossroads between genes, environment and resilience in anxiety disorders. *Genes, Brain and Behavior*. Blackwell Publishing Ltd, 2018.

SHAVELSON, R. J. *et al. Applied Measurement in Education on the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers*. 2008.

SUMÁRIO



SHUTE, V. J. et al. A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement. *Education Research International*, v. 2011, pp. 1–10, 2011.

SILVA, E. M. D. A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, 2008.

TEDESCO, J. C. *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2009.

TEO, A. R.; LERRIGO, R.; ROGERS, M. A. M. The role of social isolation in social anxiety disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*. Pergamon, 2013.

THIENGO, D. L.; CAVALCANTE, M. T.; LOVISI, G. M. Prevalence of mental disorders among children and adolescents and associated factors: A systematic review. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. Editora Científica Nacional Ltda, 2015.

TOMASI, D. Coronavirus disease (COVID-19). A socioepidemiological review. *Vermont Academy of Arts and Science*, 2020.

TRIGO MUÑOZ, J. et al. La infancia y la intervención en la familia. In: SERRANO, G. P. *Familia, grupos de edad y relaciones*, p. 25-43. Sevilla: Consejería de Relaciones Institucionales de la Junta de Andalucía, 2000.

ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C. Y.; WALBERG, H. J. Building academic success on social and emotional learning. New York: Teachers College Press, 2004.

WINOCUR, R. La pandemia instaló una nueva experiencia global. *Technos Magazine Digital*, Buenos Aires, 2020. Disponível em: <http://technosmagazine.com.ar/8conversa.html>. Acessado em dez. 2020.

WOOLLISCROFT. J. O. *Innovation in Response to the COVID-19 Pandemic Crisis*. 2020.

SUMÁRIO



2

Adriana Pasqualini

Educação remota e crianças com dificuldades de aprendizagem em tempos de pandemia

Nos últimos anos, temos observado muitas discussões sobre a educação e sobre os alunos que precisamos formar para atuar na sociedade deste século XXI. Hoje, o foco da educação está no desenvolvimento de competências e habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais na aprendizagem, na mobilização de conhecimentos para a solução de problemas da vida cotidiana e para o exercício da cidadania. Desde a primeira infância, a convivência na escola, a interação entre alunos e professores e toda comunidade escolar são pensados e organizados para promover esta formação. Salvo raras exceções, todas as crianças passarão anos dentro das escolas criando vínculos, construindo a própria identidade, se desenvolvendo.

Com o advento da pandemia e a necessidade do isolamento social, essa convivência foi interrompida, gerando expectativas sobre a organização da rotina escolar e de tudo que envolve esse universo. Algumas ações foram realizadas para possibilitar que os alunos continuassem com as atividades do ano letivo, e, desde então, a realidade da aula *on-line* passou a fazer parte da rotina de alunos e professores.

A princípio, as práticas pedagógicas e as metodologias aplicadas nas aulas presenciais foram transferidas para as aulas no ensino remoto, mas não demorou muito para se perceber que os recursos já conhecidos e utilizados pelos professores não seriam suficientes para as aulas *on-line*. E esse foi um momento de transição muito significativo, tanto para os alunos como para os professores, que se viram diante do desafio de se apropriar de ferramentas tecnológicas que, para muitos, ainda eram totalmente desconhecidas.

O aprendizado sobre uma nova maneira de se relacionar num ambiente escolar virtual, e ter a aprendizagem mediada por ferramentas tecnológicas, era novidade para alunos e professores, que precisaram ressignificar o ensinar e o aprender. E, aqui, vale ressaltar a importância de recuperar a memória e a compreensão sobre os quatro pilares da educação para o século XXI. Segundo Delors (2003):



SUMÁRIO

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levam a orientar-se para projetos individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (p. 89).

Assim, pareceu interessante e necessário que a escola retomasse as suas reflexões sobre os pilares que orientam a educação formal sob a perspectiva do ensino remoto, e isso passou a dar novos sentidos sobre o seu espaço de atuação no âmbito da educação, que aconteceria de forma remota, e, portanto, novas ações seriam necessárias.

Aprender a Conhecer, o primeiro dos pilares, cuja curiosidade, a criatividade, o desejo da descoberta e da construção e reconstrução do conhecimento são o combustível para o aprendizado e para a reinvenção do antigo. Aprender a aprender é a busca pela autonomia do próprio aprendizado, gerando prazer e satisfação pessoal. Não se trata de algo passageiro, mas que se mantenha ao longo do tempo como uma prática de vida.

Aprender a Fazer, o próximo dos pilares deve desenvolver as habilidades cognitivas para experiências práticas, colaborativas entre os seus pares, empenhando-se em solucionar problemas e trabalhando em equipes, ouvindo e discutindo ideias, e buscando soluções criativas. Aprender a comunicar-se para explicar suas ideias e colocá-las em prática.

Em seguida, podemos mencionar o **Aprender a Conviver**, que consiste em participar de projetos comuns, incluir os outros ouvindo e dando opiniões, além de considerar as do grupo, criar



empatia e, com respeito, administrar conflitos, bem como desenvolver percepção de interdependência.

Por fim, o pilar **Aprender a Ser**, o qual desenvolve a sensibilidade, o sentido estético e ético, numa aprendizagem integral e significativa. Aprendizagem esta que traz valores voltados para a vida em sociedade e para a responsabilidade com o próximo e com a natureza.

E o desafio histórico se fez presente numa realidade onde não houve um processo de adaptação, e sim de urgência. O envolvimento das famílias nas rotinas escolares de aprendizagem das crianças ficou ainda mais próximo para alguns grupos de pais e responsáveis, e, para outros, isso foi uma novidade nas suas atribuições cotidianas.

Para o professor, a mudança no ensino significou buscar conhecimento sobre as possibilidades de usos das tecnologias e construir conhecimento sobre como fazer o uso delas, mantendo a curiosidade e o interesse dos alunos sobre a ferramenta e sobre as discussões realizadas no ambiente virtual. O educador precisou repensar conceitos, descobrir métodos e maneiras de ser e compreender essa nova realidade profissional para cumprir suas atribuições. Os pais e responsáveis também se viram com necessidades de adaptar a vida escolar das crianças às suas rotinas de trabalho, e agora todos, de uma maneira ou de outra, pensariam nas suas atribuições em ressonância com os saberes da educação, sendo que pensar a educação é refletir sobre a aprendizagem e o sujeito inserido nesta nova realidade.

Podemos dizer que a aprendizagem acontece a partir da aquisição de conhecimentos através do ensino, da experiência, dos estudos, e que desenvolve habilidades, orienta atitudes e valores, despertando interesses e curiosidades. Dentre tantas teorias sobre como “o ser humano se desenvolve e aprende”, ou como “o ser humano aprende e se desenvolve”, algumas são orientadoras do trabalho pedagógico, de sua prática e de toda organização do ensino e da



SUMÁRIO

aprendizagem, dentro da escola, tanto para as crianças que estão inseridas nesse contexto, de acordo com sua idade e desenvolvimento, como para aquelas que, por alguma razão, estão em nível de escolaridade não compatível com sua idade, ou seguem com grandes dificuldades a serem superadas.

De acordo com a teoria cognitivista, a criança atribui significado a sua realidade. Os processos de compreensão, transformações, armazenamento e uso das informações são regulados por processos mentais. Para Piaget, cuja abordagem é psicogenética, a aprendizagem é construída internamente, e depende do nível de maturação ou estágio de desenvolvimento do sujeito e da sua ação com o meio, pois, de acordo com Palanga (2015), “[...] ao agir sobre os objetos, o sujeito não apenas extrai suas características intrínsecas como também lhes acrescenta algo, na medida em que combina e efetua deduções a partir dessas características abstraídas” (p. 77).

A criança organiza, estrutura e explica a partir das experiências com o mundo. Esses processos internos são chamados de assimilação e acomodação. A aprendizagem acontece quando há um desequilíbrio dessas estruturas, ou seja, um conflito cognitivo como ocorre quando a criança quer realizar uma atividade qualquer e não consegue, gerando, assim, um conflito e, conseqüentemente, um novo esquema mental é criado.

Para Rego (2002), segundo a teoria de Vygotsky, a partir de uma abordagem sociocultural, a linguagem, o pensamento e a memória são o que diferenciam os homens das outras espécies, e as relações do sujeito com o meio são sempre mediadas por elementos culturais, portanto é na interação com o outro, por meio da cultura, que a criança aprende. Desenvolvimento e aprendizagem ocorrem juntos, e um estimula o outro. Nesse sentido, Vygotsky traz o conceito da zona de desenvolvimento proximal, que é quando a criança já possui um co-



SUMÁRIO

nhecimento muito próximo àquele que ela está desafiada a superar, e, assim, avança a partir da interação.

Quanto aos aspectos afetivos, Vygotsky (2002) afirma que a qualidade das interações vivenciadas entre os sujeitos vai conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

[...] cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente (REGO, 2002, p. 122).

Para Souza (2003), a afetividade e a cognição, embora distintas, são inseparáveis, e podem acelerar ou obstruir o desenvolvimento cognitivo. O afeto e a necessidade despertam o interesse e a motivação para o desejo de aprender.

Piaget afirma que, em cada nível do desenvolvimento, esse desenvolvimento se dá por uma equilibração progressiva. Se toda conduta possui um aspecto afetivo (energético) e um aspecto estrutural (cognitivo), [...] defende a ideia de romper com a dicotomia entre afetividade e inteligência e estudar os dois aspectos no desenvolvimento. Considerando-se que os aspectos afetivos podem estar associados mais às condutas relacionadas aos objetos e [...] refere-se ao conjunto dos interesses dos esforços e dos afetos interindividuais com suas regulações. Nas relações com as pessoas, o aspecto afetivo ou energético diz respeito aos diversos afetos interindividuais, e o elemento intelectual ou estrutural provém da tomada de consciência das relações interindividuais e desemboca na constituição das estruturas de valores. Para marcar a distinção entre o aspecto estrutural e o energético, Piaget considera importante separar a afetividade em sentido amplo dos sentimentos, no sentido particular de condutas determinadas. Considera que não se pode explicar a inteligência pela afetividade e tampouco a afetividade pela inteligência [...] (SOUZA apud AQUINO, 2003, pp. 67-68).



SUMÁRIO

Segundo Galvão (2002), na teoria de Wallon, a afetividade, a inteligência e o ato motor estão intimamente relacionados, e são responsáveis pelo pleno desenvolvimento do sujeito, mas sofrem modificações ao longo da vida - [...] a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideais, e possam ser expressas por palavras (GALVÃO, 2002, p. 62).

É claro que as concepções que orientam a educação, o fazer pedagógico e as relações desenvolvidas no âmbito escolar vão muito além do mencionado até aqui, contudo esse momento de reflexão sobre a prática pode movimentar pensamentos e ideias para novos e possíveis fazeres na educação, considerando as necessidades dos alunos e as possibilidades disponíveis.

O objetivo deste estudo é entender como está o desenvolvimento da criança com dificuldades de aprendizagem, nesta realidade pandêmica à que fomos submetidos. Esta pesquisa visa uma reflexão sobre os desdobramentos do ensino remoto, sem que tenha havido um processo de adaptação, especialmente para estas crianças.

A dificuldade de aprendizagem pode ocorrer em algumas circunstâncias, e como são conceituadas e compreendidas fazem toda diferença para o planejamento e elaboração das ações educativas propostas para os alunos.

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2006, p. 45).



SUMÁRIO

É essencial, para essa reflexão, esclarecer e conceituar sobre as dificuldades da aprendizagem, para que as necessidades das crianças e as possíveis ações a serem realizadas possam contribuir efetivamente para dar prosseguimento ao seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Embora seja imprescindível reconhecer a complexidade do tema, devido as suas sutilezas, variáveis e múltiplas possibilidades para um desempenho escolar aquém do esperado para sua faixa etária. Vale lembrar que o desenvolvimento da criança é fortemente influenciado pelo meio no qual ela vive, pela família, pela escola e pela comunidade. Nesse sentido, os impactos sobre as dificuldades de aprendizagem podem ser minimizados ou agravados pelo contexto social, afetivo e econômico.

[...] dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, mas uma vez que, com frequência, ocorrem em combinações e também variam imensamente em gravidade, pode ser muito difícil perceber o que os estudantes agrupados sob esse rótulo têm em comum (SMITH & STRICK, 2001, p. 15).

As dificuldades de aprendizagem podem ser de origem orgânica, por lesão e desequilíbrios neuroquímicos que podem ter sido provocados por acidente, dificuldades com o parto, desnutrição, uso de substâncias químicas tóxicas, por hereditariedade ou por alterações no desenvolvimento cerebral.

[...] do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas, em



SUMÁRIO

última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado, e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 38).

As dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas inicialmente por alguns fatores que acabam por se evidenciar, como falta de atenção, dificuldades para seguir instruções, imaturidade social, dificuldades com conversação, inflexibilidade, inabilidade de planejamento e de organização, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, mas tais fatores ainda podem ser identificados como uma falta de esforço e interesse dos alunos. Muitas vezes a desculpa pode recair sobre o pretexto de uma personalidade forte, e até mesmo ser algo visto como uma falta de interesse e preguiça para estudar. Lembrando que as crianças podem parecer que não têm problemas com a aprendizagem, e sim de comportamento. Contudo, dificuldades de aprendizagem podem incorrer numa conduta inadequada.

Os transtornos de aprendizagem são considerados como inabilidades específicas que estejam ligadas à escrita, à leitura e à matemática. São dificuldades que se manifestam por fatores internos à criança. O transtorno é identificado em alunos que apresentam resultados aquém do esperado para o seu nível de escolaridade, desenvolvimento e capacidade cognitiva, e, ao serem avaliados³, apresentam resultados alterados no aspecto biológico por tratar-se de um transtorno no neurodesenvolvimento, incluindo fatores genéticos, ambientais e epigenéticos⁴. Estes têm influência direta na capacidade do cérebro quanto ao processamento e percepção de informações verbais ou não verbais, e podem estar relacionados a aspectos

³ Uma avaliação da aprendizagem deve ser realizada a partir dos 7 anos de idade, quando a criança já está inserida na escola. Precisa ser realizada por uma equipe multidisciplinar, liderada por um médico neuropediatra que entenda de transtornos da aprendizagem. Os outros especialistas, como Psicopedagogos e Fonoaudiólogos, são profissionais que levantam hipóteses.

⁴ Estudo de como são feitas e desfeitas as ligações químicas no DNA e na cromatina. <http://ead.hemocentro.fmrp.usp.br/joomla/index.php/noticias/adoptepauta/669-mecanismos-epigeneticos>. Acesso em: 24/06/2021.



multifatoriais, dificultando o desenvolvimento intelectual, acadêmico, profissional e social. Os sintomas aparecem nos primeiros anos da infância, e em situações específicas de aprendizagem, tornando-se perceptíveis com maior clareza na idade escolar.

O distúrbio de aprendizagem, de acordo com Ciasca (2006), é definido como uma disfunção do sistema nervoso central, portanto, trata-se de um problema neurológico relacionado à falha na aquisição, processamento ou, ainda, no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos, em determinado momento do desenvolvimento, o que modifica os padrões de aquisição, assimilação e transformação, ou seja, trata-se de uma alteração da ordem natural de como esse processo acontece.

Os distúrbios podem se manifestar por meio das disfunções da fala, da escrita, do raciocínio lógico, da matemática, da audição e da disfunção motora. Podem ser identificados separadamente como distúrbios específicos, mas também podem aparecer como comorbidades.

A aprendizagem é processo cuja matriz é vincular e lúdica, e sua raiz é corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo por meio da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação. Para dar conta das fraturas do aprender, é necessário entender os processos e não os resultados ou rendimentos (SUPRIANO, 2014, p. 150).

Nesse sentido, para entender os processos e o que está em jogo, é mister que uma breve, mas importante, leitura sobre as principais características dos transtornos e distúrbios seja realizada, para que se possa enfrentar desafios educacionais que estão se apresentando.

A Dislexia é um distúrbio específico da leitura que afeta a escrita mesmo com o desenvolvimento intelectual adequado. É caracterizado por problemas de reconhecimento preciso e fluente de palavras e de decodificação. Alguns indicativos para a Dislexia, no início da vida escolar, são: a dificuldade na aquisição da linguagem oral, de memó-



ria fonológica; de nomear pessoas, cores e objetos; não reconhecer vogais com facilidade; evitar mostrar o que aprendeu; em situações de leitura, omitir palavras, deixando o texto sem significado; e ainda se confundir com algumas letras, como p, q, d, b. O melhor momento para identificar este distúrbio é entre 8 e 10 anos, ou quando a criança está no 3º ano do Ensino Fundamental.

Disgrafia é um transtorno motor do neurodesenvolvimento, categorizado como um Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Conhecido também como 'Transtorno da Letra Feia', a disgrafia é uma dificuldade na habilidade da escrita, ou seja, na sua execução. É uma descoordenação motora em que, na transmissão de informações visuais ao sistema motor, a criança sabe o que quer escrever, mas não consegue idealizar no plano motor. Pode ser observada em pessoas sem déficit cognitivo. A qualidade da escrita, das formas e das letras apresenta-se disforme e com letras rasuradas, e os erros ortográficos são muito comuns. A construção de frases fica aquém do esperado para a idade e nível de desenvolvimento. Lembrando que a escrita, segundo Cardoso e Capellini (2016), é uma atividade complexa, que exige habilidades de planejamento e execução da ação motora, processos cognitivos e linguísticos para refinar ainda mais a linguagem, a alfabetização e as competências motoras.

Outro prejuízo, na expressão escrita, é identificado como Disortografia, que se traduz pela dificuldade que a criança tem em compreender a conexão entre grafemas (letras) e fonemas (sons), além da caligrafia problemática e da falta de compreensão sobre o conjunto de regras ortográficas. A "letra feia" pode ser um indício do distúrbio. Em consequência disso, a criança pode se mostrar apática na produção de textos, e, geralmente, suas produções são curtas, desorganizadas e sem pontuação. Além disso, a escrita pode apresentar algumas omissões de letras, sílabas e até palavras.



SUMÁRIO

A Dislalia é um transtorno específico da articulação da fala, que se caracteriza por problemas relacionados à consciência fonológica, o que pode ocorrer por fatores genéticos ou biológicos, os quais estão relacionados também com as habilidades motoras, a discriminação auditiva, fatores psicológicos e ambientais, podendo ser associada a outros transtornos do neurodesenvolvimento. As características mais evidentes, e que identificam a Dislalia, são os erros nas pronúncias dos fonemas /r/; /s/; /l/; /k/; /z/; /ch/ por omissão, substituição ou distorção, e ocorre pela incapacidade de formar ou pronunciar corretamente esses fonemas ou grupos deles.

A Discalculia pode ser identificada como a inability em realizar cálculos, operações matemáticas, dificuldades em compreender seqüências lógicas e problemas para interpretar o enunciado dos problemas. Há ainda a dificuldade em realizar comparações, considerando que a competência matemática em estimar quantidades e fazer comparações se manifesta nos primeiros meses de vida. Segundo Cosenza e Guerra (2011):

Nas crianças que sofrem de discalculia, a capacidade de adquirir as habilidades matemáticas está seriamente prejudicada. Elas não conseguem lidar nem mesmo com o conceito de número, e as situações que envolvem matemática tornam-se um problema não só na escola, mas também nas atividades cotidianas. Para elas, a matemática e seus conceitos são como uma língua estrangeira desconhecida (p. 114).

A Discalculia pode ser percebida desde muito cedo, mas é na escola que todos os sinais e dificuldades se expressam de maneira clara e explícita, pois as exigências são maiores, e a sequenciação de tarefas que envolvem a matemática passam a ser rotineiras.

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) caracteriza-se pelas dificuldades de comunicação e interação social, evidenciando comportamentos repetitivos. O autismo pode ser identificado nos primeiros anos



de vida, e, em algumas crianças, os sintomas aparecem logo após o nascimento. A intensidade dos sintomas e as características são variáveis para cada indivíduo. Esse transtorno, de acordo com Forner e Rotta (2016), caracteriza-se por perda do contato com a realidade, decorrendo de dificuldade ou impossibilidade de comunicação, inabilidade para estabelecer contato afetivo e interpessoal, inflexibilidade para rotinas e padrões ritualísticos verbais e não verbais.

Os transtornos e distúrbios mencionados podem ou não ser acompanhados de comorbidades, o que torna o diagnóstico objeto de análise e avaliação por uma equipe multidisciplinar, havendo a necessidade de posterior orientação para o desenvolvimento de ações e atividades que possibilitem o desenvolvimento adequado, e uma melhor qualidade de vida para as crianças acometidas por estas dificuldades.

Ainda em relação às possíveis causas para as dificuldades de aprendizagem, o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) impacta fortemente no desenvolvimento de aprendizagem da criança que se manteve fora da escola e em isolamento social, e isso ocorre em especial por três de suas características: a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade com algumas variações entre elas, com predominância de alguma característica em relação às outras ou de forma combinada.

A atividade motora excessiva, como correr, pular, rolar por todos os espaços, sem critérios ou atenção necessária, para observar perigos e a impulsividade das ações precipitadas, com grande potencial causador de danos pessoais, colocam a criança em risco de se ferir. As características do TDAH, associadas ao isolamento social e, muitas vezes, no limitado espaço das suas residências, podem ser desastrosos.

Na escola, alguns desses comportamentos são relatados pelos professores como afirmam Signor e Santana (2016):



As reclamações dos professores, em geral, marcam questões comportamentais, de atenção e de aprendizagem: “Não consegue permanecer sentado por muito tempo”; “Pede para sair da sala constantemente”; “Mostra-se distraído”; “Seu olhar está sempre distante”; “Não se engaja nas atividades”; “Não copia do quadro”; “Faltam letras e acentos”; “Seus textos não têm sentido”; “Tem dificuldade de aprender”; “Não consegue ler”; “Ninguém quer fazer trabalho em grupo com ele” etc. Esses relatos muitas vezes sustentam a prescrição de medicamentos para o controle da “hiperatividade”, da “impulsividade” e da “desatenção”, “sintomas” característicos do que se conhece tradicionalmente por TDAH (p. 18).

No entanto, a tríade desatenção, hiperatividade e impulsividade, isoladamente, não significa defasagem ou falta de compreensão, isto, em decorrência do TDAH, se caracteriza por níveis de atenção não adequados em relação ao esperado, levando a distúrbios motores, cognitivos, de comportamento e perceptivos, como afirma Rotta (2006).

Geralmente, o comportamento fora do esperado, para a idade e desenvolvimento da criança, é identificado na escola, mas não unicamente. Em casa, este comportamento também pode ser identificado. A hiperatividade, uma das características do TDAH, faz com que a criança se distraia muito facilmente, principalmente quando há muitos estímulos visuais, ambientais, auditivos. A agitação fica incontrolável, o que provoca ansiedade e até agressividade, dificultando novos aprendizados. A criança não consegue seguir regras ou instruções, fala demais e é distraída.

A atenção é um processo cognitivo complexo, que faz com que se direcione àquilo que mais interessa e deixe o que for desnecessário. Trata-se de um mecanismo seletivo para o que é importante, ou seja, podemos [...] dirigir a atenção a determinados estímulos enquanto ignoramos outros. [...] O cérebro está permanentemente preparado para apreender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam decorrer (COSENZA, 2011, p. 42 e 48). Portanto, a desatenção é a dificuldade em apreender estímulos significantes.



Completando a tríade que compõe o TDAH, a impulsividade leva a criança a buscar o prazer imediato, ela não consegue adiar uma gratificação para um momento futuro, não consegue esperar sua vez nas brincadeiras, interrompe e se intromete nas conversas dos outros, e, geralmente, fala o que lhe vem à cabeça sem um “filtro”. É precipitada e dá respostas imediatas, sem reflexão. Muitas vezes, não consegue deixar o outro concluir uma pergunta ou raciocínio, e responde no impulso. Essa precipitação ocorre pelo desajuste às situações imprevisíveis, que vão criando uma tensão, até que não consiga se conter, e, assim, executa a ação para sentir-se aliviada. Após a ação precipitada, pode ocorrer o sentimento de culpa por não ter controlado o impulso.

Para os distúrbios e transtornos mencionados neste breve estudo, existem ações e atividades específicas e essenciais para cada um deles, possibilitando que as crianças avancem em seus estudos, e se desenvolvam com toda a potencialidade que alcançarem. Dessa forma, é fundamental que, se a criança apresentar indícios de qualquer comportamento fora do que se espera para a sua idade e desenvolvimento, é imperativo que se realize uma avaliação multidisciplinar para se certificar das suas necessidades, contudo considero que as questões emocionais, afetivas e as relacionadas ao movimento do corpo impactam fortemente na aprendizagem de todos, com ou sem dificuldades de aprendizagem.

O afeto, que se manifesta através da emoção, tem papel fundamental no desenvolvimento humano, ainda que cada um compreenda a afetividade na aprendizagem de maneiras diferentes. Carinhos são a mínima parte do que a afetividade significa para a aprendizagem. Os estímulos do meio onde a criança vive, da escola e as influências internas e externas afetam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

É substancial considerar esses elementos, e possibilitar que a criança explore os ambientes e as situações desafiadoras, mas possíveis de serem suplantadas para que se possa avaliar a sua capacidade



SUMÁRIO

de superar limites com respeito às suas capacidades. Isso é colocar a afetividade da educação em seu lugar de importância. Logo, o afeto desenvolve a cognição, e isso requer ação e movimento.

Podemos observar, de acordo com Dantas (1992) e sua compreensão sobre a teoria de Henri Wallon, que a emoção é que assegura a sobrevivência do ser humano, isso porque sua dependência, desde o nascimento, se prolonga por um grande período, e, na falta de cuidados, a espécie não sobreviveria. O ser humano possui uma capacidade extraordinária de mobilização para o atendimento das suas necessidades e o faz, quando bebê, por meio do choro, sinalizando, desta forma, que precisa de algo.

O afeto é um termo mais genérico, que abrange as sensações experimentadas, englobando tanto as emoções quanto os sentimentos; já a emoção é a expressão afetiva intensa, dirigida a alguém ou a alguma coisa, sendo, na maioria das vezes, de curta duração, e, geralmente, acompanhada de reação fisiológica, como o choro, tremor nas pernas, taquicardia e sudorese. Essas sensações e desequilíbrios vivenciados pelas crianças, com seus pares, faz com que ela aprenda sobre si mesma e sobre os outros, observando reações e realizando uma interpretação particular das mesmas.

No que se refere ao movimento do corpo e à aprendizagem, é através de atividades físicas e mentais que a criança também interage com os seus pares, satisfazendo suas necessidades de realização e prazer. Para isso, os jogos, as brincadeiras e a recreação são fundamentais, pois permitem que o cognitivo, o motor, o afetivo e o social se manifestem, num reflexo dessa interação, de maneira espontânea e sem a obrigatoriedade. As crianças realizam as atividades com prazer e sem preocupações, aprendendo a trabalhar em grupo, e desenvolvendo conhecimentos sobre si mesmas e sobre os outros, mantendo relações interpessoais, adquirindo hábitos e habilidades, e aumentando a sua capacidade mental. A escola, com seus espaços



SUMÁRIO

de interação e de socialização, é o lugar onde a aprendizagem se desenvolve em todas as suas dimensões.

A aprendizagem [...] depende da interação do indivíduo com o ambiente, as falhas na aprendizagem podem estar relacionadas ao indivíduo, ao ambiente ou a ambos. Um indivíduo com boa saúde e todas as suas funções cognitivas preservadas, sem nenhuma alteração estrutural ou funcional do sistema nervoso pode, ainda assim, apresentar dificuldades para aprender. O ambiente, na verdade, leva ao desenvolvimento de comportamentos adaptativos que podem dificultar ou propiciar a aprendizagem (CONSENSA & GUERRA, 2011, p. 130).

Na realidade a que fomos submetidos, elementos essenciais para a aprendizagem, como o emocional afetivo e o motor, não tiveram o mesmo espaço. As aulas remotas colocaram os alunos em diversas situações de aprendizagem, que foram variando conforme o contexto vivido de cada um e dos recursos disponíveis, mas ficaram longe da interação que as atividades presenciais em grupo proporcionavam para o seu desenvolvimento, afinal, o ambiente de encontro com seus pares não estava acessível, o que tornou o desafio dos professores ainda maior para ressignificar os conteúdos a serem trabalhados num ambiente ainda desconhecido.

As atividades de dança, jogos e brincadeiras, desenvolvidas na escola, aproximam as crianças, que simultaneamente vão se entregando aos mesmos ritmos e gestos comuns a todos do grupo, estabelecendo uma sintonia afetiva, e envolvendo todos na mesma emoção. Essas ações, de alguma maneira, podem e devem ser retomadas em casa. É claro que, para as crianças que desfrutam de espaços maiores e convivem com outras crianças, as atividades serão mais interessantes, mas há que se considerar também aquelas que se encontram em espaços completamente diferentes, e só convivem com adultos.

Guardadas as responsabilidades de cada instituição (escola e família) para com a criança e seu desenvolvimento, os caminhos possí-



veis foram explorados e ainda o são, como as aulas de ensino remoto, materiais impressos, recursos como livros digitais, plataformas de atividades lúdicas e as ferramentas digitais, em geral. Estas são tratativas que se tornaram necessárias, pois o processo de isolamento ainda continua, embora, aos poucos, as aulas presenciais estejam retornando. No entanto, o desgaste psicológico e o estresse causados em decorrência da pandemia foram impactantes para todos. Nesse cenário, as desigualdades sociais ficaram ainda mais evidentes no que se refere ao acesso de recursos tecnológicos. As escolas públicas, por meio da impressão de materiais didáticos com entrega domiciliar e com aulas *on-line*, conseguiram alcançar grande parte dos alunos, contudo as crianças que, por alguma razão, ficam desacompanhadas na sua rotina escolar, tiveram a sua aprendizagem estagnada ou até em retrocesso.

No período em que as escolas estiveram fechadas e as aulas foram totalmente *on-line*, as crianças, com desenvolvimento típico, seguiram cada uma a seu ritmo, alguns assistindo a todas as aulas e realizando as atividades, ao passo que outros se recusavam a abrir a câmera do computador ou do celular, o que é compreensível, principalmente se estiverem na pré-adolescência ou adolescência, mas seguiram atendendo as propostas das escolas, respondendo às orientações dentro do possível. E, assim mesmo, muitos alunos não conseguiram acompanhar, se dispersaram, ficaram cansados e irritados.

Vale recordar que as dificuldades de aprendizagem também podem ser em decorrência de metodologia pedagógica inadequada, ou de uma dificuldade corriqueira e que só requer um pouco mais de atenção ou revisão, uma dificuldade sem o elemento de limitação cognitiva. Neste caso, geralmente as crianças conseguem avançar nos estudos, muitas vezes sem acompanhamento, porém, por tratar-se de um momento de fragilização e de exposição ao desconhecido, crianças que estavam se desenvolvendo satisfatoriamente começaram a dar indícios de que o caminhar da aprendizagem não estava bem. Muitas tiveram seus processos interrompidos.



SUMÁRIO

Para as crianças que já realizavam algum acompanhamento especializado com psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicomotricistas e terapeutas, devido à impossibilidade de ser realizado o atendimento presencialmente, ainda que por um curto período, houve algum atraso. Contudo, por tratar-se de atividades desenvolvidas individualmente, os profissionais foram retomando suas sessões e, aos poucos, conseguiram dar continuidade ao acompanhamento das crianças, embora não saibamos o quanto esses tempos possam ter afetado o emocional das crianças, já que transtornos ou distúrbios geralmente têm como sintoma a autoestima abalada, depressão, ansiedade, e, por se sentirem diferentes, esses estudantes têm problemas em se relacionar com as outras crianças.

Fatores econômicos causados pela pandemia fizeram com que muitas famílias perdessem seus empregos, seus negócios, enfim, ficassem com a vida financeira abalada, e, nesse sentido, muitos que faziam acompanhamento especializado deixaram suas terapias. Ao meu ver, quando puderem retornar, o início do trabalho será de uma longa caminhada. Quando pensamos nas crianças que já haviam manifestado suas dificuldades, mas por uma questão de impossibilidade financeira e estrutural só contavam com a escola para otimizar a sua aprendizagem, percebemos o quanto ainda temos que aprender com essa crise. Precisamos lembrar ainda que há crianças em situação de extrema pobreza e desprotegidas.

Os professores estão ressignificando o seu trabalho, e descobrindo os recursos digitais, as plataformas de aprendizagem, utilizando os REA (Recursos Educacionais Abertos), e forjando, em plena pandemia, outra forma de interagir com o seu aluno e de promover a interação dele com os outros, de repensar a sua carreira, para que tenha sentido, nos dias de hoje, diante do isolamento e no pós-crise, construindo outros estilos de ensino-aprendizagem. Os cursos de formação continuada para os professores estarão com novidades, replicando os



conhecimentos adquiridos nesses tempos. Primeiramente, foi a adaptação do que se fazia em sala de aula para o ensino remoto, e, ao mesmo tempo, foi-se buscando novos conhecimentos, incluindo as câmeras de vídeo dentro das salas de aula e os aplicativos, dentre outros recursos.

As salas de aula nunca mais serão as mesmas, e as crianças com transtornos ou distúrbios de aprendizagem também ganham com os novos conhecimentos, construídos pelos professores diante da crise que se iniciou em 2020 e mudou o cenário mundial.

Os profissionais que estão ligados aos processos de aprendizagem, de alguma forma, sofreram influência da dinâmica imposta pela pandemia, alterando a sua rotina, e, provavelmente, a aplicação dos seus conhecimentos também. Foi preciso formar-se e informar-se sobre o mundo digital para lidar com uma geração de nativos digitais.

Num passado recente, era improvável pensar em um atendimento psicológico, psicopedagógico ou psicomotor a distância, mas a necessidade fez com que se pensasse em algumas possibilidades. É claro que isso se deu com muitas restrições, mas criou-se o espaço para desenvolvimento de novas ferramentas. E quanto aos cursos de formação? O uso dos computadores, a interação *on-line* e por aplicativos foram a saída para as áreas da educação e da saúde.

Com tantos desafios a serem enfrentados, o psicopedagogo contribui com o desenvolvimento da aprendizagem da criança e do adolescente com distúrbios e transtornos. Ele investiga, analisa e avalia; faz um planejamento de ação; e, por meio de técnicas e atividades, concentra o seu trabalho na dificuldade da criança.

O trabalho psicopedagógico atua considerando as dimensões: social, cognitiva e afetiva. O seu objeto de estudo é a aprendizagem, e, por isso, se algo neste processo se apresenta inadequado, ele conseguirá detectar, tanto nos transtornos e distúrbios como em altas habili-



SUMÁRIO

dades, que também possuem necessidades diferentes, exclusivas para cada caso. A autoestima baixa, a depressão, o estresse e o isolamento do grupo são comuns aos casos, pois a criança superdotada também pode sentir que não pertence ao grupo, inibindo a sua participação nas aulas para não se sobressair aos demais, negligenciando suas aptidões. É da natureza humana a curiosidade, o desejo de aprender, e cada um, a seu modo, constrói seus conhecimentos. Para Maturana e Varela (2005),

[...] sob a premissa de que “viver é conhecer e conhecer é viver”, a vida apresenta-se como condição necessária e, ao mesmo tempo, suficiente para o aprender. Nessa perspectiva, a aprendizagem é um elemento intrínseco à condição humana. Aprendemos a todo o momento, em um processo de interação permanente com o meio, manifestando diferentes níveis de complexidade referentes ao conhecimento construído (p. 17).

A mediação pedagógica consciente, planejada, com objetivos e intencionalidade clara é fundamental para a aprendizagem significativa de todos, mas ainda mais para aqueles com dificuldades e limitações. Nesses tempos de mudanças nas rotinas, de tantas preocupações e incertezas, o compromisso com a construção de conhecimento deve superar as barreiras do espaço físico e outras mais. Pudemos sentir que as desigualdades sociais ficaram ainda mais evidentes, principalmente no que se refere aos acessos, contudo é possível aproveitar os avanços do conhecimento para minimizar essas diferenças.

A princípio, o pensamento foi de uma adaptação da sala de aula para o ensino remoto, mas com todas as tecnologias disponíveis e todo esforço empenhado para que ela se realizasse, e não terá sido para poucos. Os processos de aprendizagem e de mediação forjados na urgência precisam alcançar toda a sociedade, e promover a educação socialmente igualitária.



REFERÊNCIAS

CARDOSO, Monique Herrera, CAPELLINI, Simone Aparecida. *Identificação e caracterização da disgrafia em escolares com dificuldades e transtornos de aprendizagem*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/299606179_Identificacao_e_caracterizacao_da_disgrafia_em_escolares_com_dificuldades_e_transtornos_de_aprendizagem>. Acesso em: 24/06/2021.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: Como o cérebro aprende*. São Paulo - SP: Artmed Editora, 2011.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez - "Os 4 pilares da Educação" de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 01/maio/2021.

FERNÁNDEZ, Amparo Ygual *et al.*: *Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura*. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000056>>. Acesso em: 24/06/2021.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 11. ed. São Paulo - SP: Editora Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. 18. ed. São Paulo - SP: Summus Editorial, 1992.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo - SP: Editora Palas Athena, 2007.

PALANGA, Isilda C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância social*. 6ª ed. São Paulo – SP: Summus Editorial, 2015.

REGO, Teresa Cristina: *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes Ltda, 2002.



ROTTA, Newra T.; BRIDI FILHO, César A.; BRIDI, Fabiane R. S. *Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar*. São Paulo - SP: Artmed Editora, 2016.

RODRIGUES, Zuleide Blanco: *Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica*. Disponível em: <https://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056>. Acesso em: 01/maio/2021.

STRICK, C. e SMITH, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula. *TDAH e medicalização*. São Paulo - SP: Plexus, 2016.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim, AQUINO, Julio Groppa. *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 4ª ed. São Paulo – SP: Summus Editorial, 2003.

SUPRIANO, F. *Identidade, relações familiares e as implicações na aprendizagem*. Arte Revista, n. 4, ago./dez. 2014, pp. 145-157. Disponível em: <<http://www.fpa.art.br/ojs/index.php/teste/article/view/54>>. Acesso em: 01/ maio/ 2021.

SUMÁRIO



3

Joice Maria de Oliveira
Maria Teresa Ceron Trevisol
Vanessa Maghry de Andrade

Lugar e papel da relação pedagógica em tempos de pandemia: sentidos, desafios e aprendizados a partir da compreensão de professores



SUMÁRIO



Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais (Rubem Alves).

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida (Sêneca).

INTRODUÇÃO

A COVID-19 impactou a vida das pessoas em todo o mundo, a convivência, as relações, os modos de agir em diferentes espaços e ambientes. No que se refere às instituições educativas e às relações nesses espaços, evidenciaram-se significativas mudanças. A observância de normas de segurança e proteção imprimiu ao cotidiano novas formas de organização do tempo e espaço, a necessidade do distanciamento social e a implementação de modalidades de ensino não presenciais, em formato virtual. Todo esse cenário de mudanças implicou o contexto e dinâmica das salas de aula e a relação pedagógica.

E é justamente esse cenário que envolve a sala de aula, a relação pedagógica, os processos de ensinar e de aprender, que constituem o foco deste texto. Objetiva-se analisar o lugar e papel da relação pedagógica em tempos de pandemia, os sentidos, desafios e aprendizados desse tempo a partir da compreensão de professores que atuam na educação básica, na rede pública de um município localizado na região serrana catarinense. Compreende-se que a relação pedagógica possui *lugar* de organizar, projetar, criar, impelir. Ressalta-se que esse lugar é demarcado por verbos que incitam a ação *dos* e *entre* os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. E quanto ao *papel*, atribui-se a ele o sentido de energia, motivação, encorajamento, permanência e, particularmente, não abandono. Enfatiza-se a importância do *papel da relação pedagógica*, como também uma das variáveis que mobilizou a permanência ou abandono de muitos estudantes do contexto escolar.

Ter um(a) professor(a) como referência, um(a) condutor(a) dos processos, permite e favorece um sistema de trocas e relações, sem deixar de enaltecer a dimensão do profissional que acolhe as dificuldades dos alunos(as) e contribui para a sua dissolução, constituem aspectos que demandam um olhar atento e comprometido de todos os envolvidos com o contexto educacional. Em tempos de distanciamento – social,



cultural, cognitivo, afetivo - entre os envolvidos nos processos de ensinar e de aprender, enfatiza-se, sobremaneira, a importância da análise, discussão e reflexão a respeito do lugar e do papel da relação pedagógica.

Em consonância com Meirieu (2004, p. 17): “Ninguém ensina sozinho”. Essa afirmação, mais do que nunca, é válida para os tempos atuais. Mesmo que não se ensine sozinho, é possível que, muitas vezes, o professor “se encontrou sozinho” para ensinar nas salas virtuais, com câmeras e áudios fechados, silêncio, ausência de engajamento e disposição para interagir e aprender. Com certeza, esse consistiu em um dos desafios da prática docente, e implicou muitas situações de mal-estar docente, desespero e ansiedade de muitos profissionais. O que fazer diante dessas manifestações? Como engajar os alunos nas atividades? Como seguir motivando-os? E, do ponto de vista dos professores, como seguir motivados? Que aprendizados foram necessários para o(s) a(s) professor(es/as) e alunos(as) seguir(em) com o ensinar-aprender? O distanciamento físico dos alunos comprometeu os vínculos entre eles? O que foi efetuado para manter a relação pedagógica com os alunos?

Buscando respostas a essas questões, efetuou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo a coleta e recorte da realidade educacional, com o objetivo de investigar a compreensão de profissionais que atuam com alunos de diferentes níveis de ensino, em um município localizado na região serrana de Santa Catarina, a respeito do lugar e papel da relação pedagógica em tempos de pandemia. Para favorecer a coleta dos dados, utilizou-se de um questionário, composto por quatro questões abertas, enviado por e-mail, em que os profissionais responderam às questões, e o devolveram, também, utilizando-se do e-mail como recurso.

Todos os profissionais foram consultados a respeito dos objetivos da coleta de dados, de que suas manifestações contribuiriam para a constituição de um texto, e manifestaram o seu aceite em constituir a base empírica do mesmo.



SUMÁRIO

Os professores que constituíram a amostra foram oito, sendo um professor e sete professoras, com faixa de idade entre vinte e cinco e cinquenta e cinco anos, cuja formação de cinco professores é a Pedagogia, uma em Letras Português/Inglês, uma em Matemática e Química e ainda há outra profissional formada em Ciências Sociais e Pedagogia. Todos eles possuem Especialização nas áreas em que atuam. Em relação ao nível de ensino em que atuam, duas professoras trabalham na Educação Infantil, três no Ensino Fundamental, em séries iniciais, e três nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na sequência, o texto está composto pelas seguintes partes: levantamento e análise das questões fundantes dessa produção a partir da compreensão de autores; análise e discussão dos dados coletados com os profissionais da escola; considerações em relação ao objetivo do texto.

UM NOVO CENÁRIO NAS SALAS DE AULA: TEMPO DE MUDANÇAS E DE APRENDIZADOS

Não há dúvidas de que o cenário atual trouxe muitas incertezas e inseguranças para todas as pessoas, em todas as áreas. A Covid-19 impactou a vida da população em escala mundial, e a fragilidade do humano ficou em evidência.

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (SANTOS, 2020, p. 32).



Em se tratando do cenário educacional, a pandemia exigiu uma reinvenção do ensinar. Novas metodologias, novas ferramentas, principalmente tecnológicas, tiveram que ser incorporadas às atividades pedagógicas. Toda comunidade escolar teve que se adaptar ao modelo híbrido de ensino, mesmo sem o preparo suficiente das gestões educacionais e dos profissionais de educação. Também os espaços de ensino, para a atuação dos professores nas escolas, foram instalados nas casas dos profissionais.

Iniciou-se uma luta contra o tempo para se aprender a utilizar ferramentas tecnológicas e inseri-las no planejamento das aulas. O discurso de que as ferramentas tecnológicas iriam ser incorporadas às salas de aula se tornou real. Mas ninguém imaginava que seria em tal proporção, e muito menos como isso afetaria a relação pedagógica.

Para Goergen (2014):

Nosso presente e futuro estão nas mãos da ciência e tecnologia, ironicamente para o bem e para o mal. Com isso, mais um paradigma festejado como absoluto alcança seus limites. As dúvidas e incertezas sinalizam uma nova ordem cujo fio condutor será compreender e assumir as responsabilidades frente aos impactos materiais e sociais do chamado científico-tecnológico. Aos poucos, emerge em nossa consciência a necessidade de perguntar pelo sentido humano e social da ciência e tecnologia. Até o momento, a comunidade científica e as instituições dedicadas à produção de conhecimentos e à formação de pesquisadores ou profissionais de alto nível ainda pouco se preocupam com esta questão. Se o mundo se produz e reproduz, se a vida depende da produção do conhecimento e de sua aplicação, é hora de refletir sobre as condições sob as quais se criam e usam os conhecimentos. As possibilidades de superação que ciência e tecnologia aportam não necessariamente são efetivadas como progresso (p. 567).

Mesmo antes da pandemia, já havia indícios de que o avanço científico-tecnológico estaria modificando nossas rotinas e relações, trazendo-nos questionamentos e reflexões acerca desses impactos



em nossa vida. A aproximação do tecnológico e o afastamento do ambiente escolar acentuaram essas dúvidas e incertezas no contexto educacional. A percepção que temos é de que o que afirmava Goergen se configurou na produção e reprodução de conhecimentos, em detrimento do sentido humano e social da ciência e tecnologia.

Enquanto a produção e reprodução do conhecimento foram sanadas, através do ensino, por meio de ferramentas tecnológicas, pouco foi pensado no sentido de atender às necessidades de interação entre professores, alunos e famílias, para que este conhecimento fosse realizado com qualidade. As angústias e anseios dos protagonistas escolares ficaram em segundo plano. O importante era dar conta de cumprir com os conteúdos e horas de estudo, e o “ano não seria perdido”.

Contudo, como ficou a relação pedagógica neste contexto? Os professores e alunos sentiram-se motivados a aprender? As suas dúvidas e incertezas foram respondidas? Ou podemos dizer que houve um “faz de conta” na educação, que consiste na escola da ilusão, onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende?

Como salienta Meirieu (1998): “Sob pena de falhar na sua função essencial, a escola não pode se desinteressar da força que leva a mensagem até a criança e pelas motivações que levam esta a escolher aquela” (p. 85). Mas, para que o aluno escolha a escola, é preciso desejo, motivação e interesse.

Todavia, nas escolas em que se observa a valorização pelo conhecimento científico, em que o professor cumpre com o extenso currículo, trabalhando de forma fragmentada somente os conteúdos de sua disciplina, questiona-se se isto é suficiente para despertar o desejo e o interesse por estudar tais conteúdos. Para Strieder *et. al* (2017), a resposta a esse questionamento é negativa:

A ciência precisa, proposta pela modernidade, com sua forma de pensar simplificador e firmada na perspectiva de separa-



SUMÁRIO

ções, é progressivamente considerada insuficiente e repleta de carências. Em vários âmbitos dos sentire e dos fazeres humanos, que intencionalmente reforçam a instrumentalização e os conhecimentos voltados para fins técnicos, se reconhecem limites e insuficiências. As ciências, sejam as naturais, as sociais ou as humanas, reconhecem que seu desenvolvimento ultrapassa a forma racional, linear e amparada em base unificada, pois o pensamento que simplifica também promove um conhecimento fragmentado, e este alimenta um pensamento simplificador (pp. 1245-1246).

Em relação aos âmbitos dos sentire e dos fazeres humanos, com o advento da pandemia, em que as metodologias se deram, principalmente de forma linear e fragmentada, através do distanciamento entre professores e alunos do ambiente escolar, permite-nos questionar se esses entraves vieram a acentuar o desinteresse pela escola. Para Meirieu (1998): “o mais simples é, certamente, ignorar o desejo. O professor ensina, não tem que se preocupar com o que o aluno quer, procura ou pensa. Cada um pode receber, em virtude de uma liberdade interior que não é questionável, o saber dispensado” (p. 87).

Não se pode generalizar, uma vez que a utilização de novas ferramentas possui potencial de despertar o interesse da geração tecnológica, mas até que ponto pode-se dizer que elas substituem as relações construídas por meio da interação, do diálogo, dos debates que envolvem a atuação dos sujeitos. Ainda segundo Meirieu (1998, p. 85): “O que realmente faz a diferença na atividade pedagógica parece fugir a qualquer definição e não pode ser descrito em termos de dispositivo ou tecnologia”.

Para ele, os instrumentos pedagógicos são muito importantes, mas só adquirem valor por meio das pessoas que estão no ambiente e dão sentido a eles. Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, uma vez que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas (REGO, 1995, p. 110).



SUMÁRIO

Em consonância com ele, Nussbaum (2015) enfatiza que:

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional (p. 143).

Para tanto, é preciso repensar o processo de ensino e aprendizagem. Pensar na necessidade de promover um diferente fazer pedagógico e educativo, que não esteja pautado na transmissão passiva de conhecimentos, mas que leve em conta a interação do sujeito com o mundo em que vive. É preciso pensar a aprendizagem como uma experiência formativa, que coloca os colaboradores na trilha da responsabilidade, como participantes do processo, uma vez que a sala de aula deve ser muito mais um espaço de encontro entre indivíduos do que entre disciplinas, ou conteúdos, de forma a qualificar o potencial humano. Para Rego (1995), parafraseando Vygotsky, intelecto e afeto não se separam, porque o autor busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o indivíduo em sua totalidade. De acordo com ele, os desejos, as necessidades, as emoções, as motivações, os interesses, os impulsos e as inclinações do indivíduo é que dão origem ao pensamento, e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo. Ainda, segundo Rego (1995, p. 122):

Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano: pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

Para Wallon (1975, p. 397):



A vida afetiva apresenta certas particularidades essenciais que necessitam ser conhecidas por todos os que possam estar em relação com estas crianças ou adolescentes, a fim de que possam entender melhor a maneira como se processam estas relações de afetividade em relação ao seu desenvolvimento e de que maneira estas estão influenciando nos processos de ensino e da aprendizagem.

É incontestável como o cenário de pandemia mundial, ocasionado pelo novo coronavírus, impactou a dimensão humana, as relações sociais, as interações entre os indivíduos, a afetividade, principalmente no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem. Aqueles alunos que possuem acesso à internet, e podem acompanhar as aulas ao vivo, mesmo de forma remota, têm um contato maior com o professor. Há certa interação entre os indivíduos, mas, para aqueles que não têm acesso, o distanciamento da escola e do professor, principalmente em escolas do interior, as desigualdades sociais ficaram em evidência. Como dizer que algumas mensagens de voz, ou atividades enviadas pela plataforma ou mesmo as atividades impressas podem substituir o papel fundamental que a mediação do professor tem na relação pedagógica?

Neste contexto, em que a tecnologia prevaleceu por tanto tempo, pode-se dizer que a afetividade, as emoções, os desejos foram deixados de lado, para atender às exigências do currículo.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NO COTIDIANO ESCOLAR: COMPREENSÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na coleta de dados da investigação, o instrumento utilizado foi um questionário enviado por e-mail, contendo os dados de identificação dos participantes e quatro questões discursivas relacionadas à temáti-



ca. As perguntas elaboradas para alcançar o objetivo de investigação foram: (1) Quais os principais impactos do período de pandemia nos processos de ensinar e de aprender na escola? Destaque e comente, ao menos, um desses impactos que você vivenciou e precisou enfrentar; (2) Nesse período de pandemia, em que grande parte das atividades escolares se realizaram no formato virtual, você observou que a relação pedagógica com os seus alunos se manteve de igual forma em relação ao período presencial?; (3) Você verificou que o distanciamento físico dos alunos comprometeu os vínculos com eles? O que você fez para manter a relação pedagógica com seus alunos? Essa foi uma preocupação sua? Sim, não, por quê? Posicione-se a respeito; (4) Esse período de pandemia, de distanciamento dos alunos, da adoção de outras formas de ensinar que não as presenciais, lhe permitiram aprendizados? O que você considera que tenha sido um aprendizado em relação a como encaminhar os processos de ensino com os seus alunos?

Os 8 participantes da pesquisa, que nos permitiram uma aproximação com o contexto escolar e as vivências dos profissionais nesse período de pandemia, foram professores da rede municipal e estadual de uma cidade serrana catarinense, sendo 7 do sexo feminino, com os seguintes nomes fictícios em prol do sigilo ético de divulgação dos dados: Ana, Lívia, Andrea, Cátia, Denise, Érica e Marina. E um do sexo masculino denominado Marcelo. Possuem entre 28 e 53 anos de idade, e atuam na profissão de 5 a 20 anos.

Dentre os participantes, duas são pedagogas da Educação Infantil (EI) na rede municipal de ensino, três do Ensino Fundamental I, Anos iniciais (EFI) - sendo dois da rede municipal e um da estadual, e três atuantes no Ensino Fundamental II, Anos finais da rede estadual, sendo que elas também atendem ao Ensino Médio (EFII-EM). Em relação ao nível de formação dos profissionais, todos possuem especialização, e aqueles que atuam no EFII-EM possuem duas graduações.



Por meio das questões, foi possível verificar que, mesmo atuando em diferentes níveis de ensino, os professores possuem percepções, sentimentos e compreensões semelhantes sobre o seu papel na relação pedagógica e os impactos nessa relação, causados pelas novas organizações e regras de distanciamento devido à pandemia de COVID-19. A análise de dados foi baseada na análise de conteúdo de Bardin (2011), utilizando a análise qualitativa do tipo classificatória das respostas de perguntas abertas do questionário, viabilizando o cruzamento de elementos como a percepção e relação psicológica e emocional dos participantes com as condições de trabalho em que se encontram.

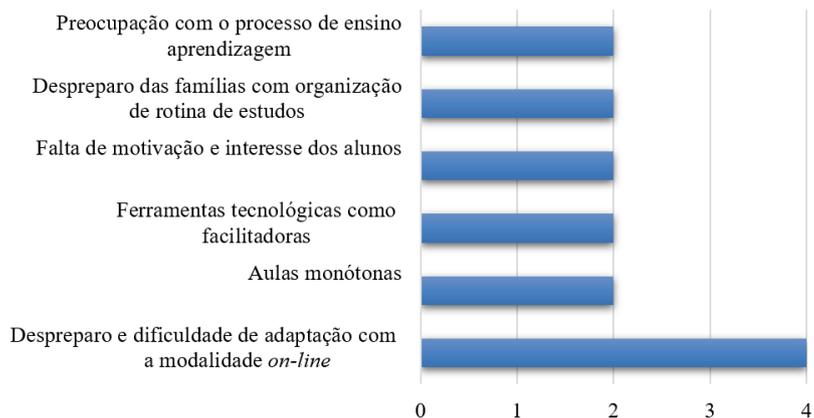
Para tanto, a análise passou por três fases, compreendidas pela autora como pertinentes para alcançar resultados adequadamente interpretados a partir das hipóteses e objetivos de pesquisa idealizados pelas investigadoras: (1) a pré-análise, contemplando a organização do material coletado e primeiro contato com as informações; (2) a exploração do material, caracterizada como “longa e fastidiosa” por demandar aprofundamento no material coletado; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, dando formato ao desfecho da análise (BARDIN, 2011). A categorização dos dados coletados partiu das questões, que estão organizadas aqui nos seguintes subtítulos.

OS PRINCIPAIS IMPACTOS DO PERÍODO DE PANDEMIA NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER NA ESCOLA

O objetivo, com essa questão, era compreender o que os professores, dos diferentes níveis de ensino, sentiram e identificaram como principais impactos decorrentes das adequações na educação no período de pandemia, e seis fatores foram identificados nas respostas, sendo alguns em comum entre os docentes. Os dados que compõem essa categoria encontram-se disponibilizados no Gráfico 1.



Gráfico 1 - Impactos da pandemia no processo de ensino aprendizagem.



Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2021.

O fator que impactou a maioria dos professores foi a dificuldade, “para quem sempre atuou em sala de aula com afeto e carinho” (sic Marina, EFI), de adaptar-se à modalidade *on-line* de ensino. Cátia (EI) questionou-se “E agora? Como ensinar crianças de quatro e cinco anos através de aulas gravadas?”. Os participantes manifestaram o despreparo, tanto dos profissionais quanto dos alunos, para utilizar as ferramentas tecnológicas digitais, além de alguns alunos não possuírem fácil acesso à internet. Sugerem também que as aulas passaram a ser monótonas e “quase mecânicas”, tornando difícil a manutenção de gerar interesse, motivação e atrair a atenção dos alunos. Não obstante, alguns docentes consideram que, em paralelo às dificuldades, puderam se reinventar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, encontrando na tecnologia ferramentas facilitadoras de aprendizagem, que favorecem a elaboração de aulas dinâmicas e criativas.

Lívia (EFI) destacou que teve a oportunidade de se aproximar das famílias, e identificou como sendo uma fragilidade no processo de alguns alunos a falta de organização de uma rotina de estudos em

casa, bem como a pouca autonomia desenvolvida por eles. Aspectos estes que desencadearam o sentimento de angústia e preocupação com a continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Dados que justificam as preocupações dos participantes da investigação foram encontrados por Tavares e Lisboa (2021), na pesquisa que visou pensar o papel da escola pública e das professoras e professores nos processos de formação humana de crianças, jovens e adultos no Brasil. Dos 27 estados, praticamente todos ainda não possuem uma política sistemática de Ensino a Distância (EAD) que garanta minimamente os direitos de acesso à educação dos alunos das redes públicas municipais e estaduais de ensino, sendo que o EAD exige a conexão com internet, e mais da metade da população não possui conexão de qualidade e permanente, comprometendo diretamente o acesso à informação, cultura e educação (TAVARES; LISBOA, 2021).

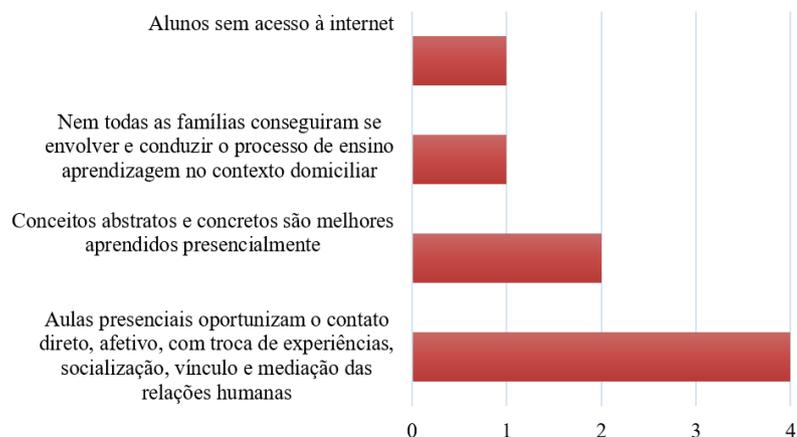
A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS NO PERÍODO DE PANDEMIA COMPARADO AO PERÍODO PRESENCIAL

A metade dos participantes considera que nas aulas presenciais é possível manter o contato de vínculo com os alunos, de forma mais direta e afetiva, favorecendo trocas de experiências, comunicação, socialização e mediação nas relações humanas enquanto *via on-line*. Alguns consideram que o vínculo se manteve com o auxílio do incentivo dos pais para realizar as atividades. Duas das professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio corroboraram em suas respostas ao descrever que os conteúdos mais complexos e abstratos eram mais difíceis de serem aprendidos nas aulas remotas, portanto os selecionaram para serem aplicados apenas quando as aulas voltassem ao



presencial, para garantir a aprendizagem. Os dados que compõem essa categoria encontram-se disponibilizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Relação pedagógica entre aluno e professor.



Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2021.

Afirma-se, portanto, que os professores identificam que as relações pedagógicas, durante a pandemia, não se mantiveram com a qualidade que possuíam no ensino presencial, influenciando nas relações interpessoais e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984), a criança possui dois níveis de desenvolvimento e aprendizagem: o real e o potencial ou proximal. Para chegar ao nível real, no qual a criança já apresenta autonomia em determinada habilidade ou tarefa, primeiro ela passará pelo nível proximal, onde, por meio da interação com outras pessoas, desenvolverá a aprendizagem. O autor nomeia como “conceitos cotidianos” aquelas aprendizagens via observação e manipulação da própria criança no seu dia a dia, e “conceitos científicos” aqueles conhecimentos construídos no contexto escolar, sendo que ambos estão diretamente relacionados (REGO, 1995). Respalhando a percepção de Denise (EFII-EM), que



relata que “os alunos com dificuldades e que mereciam mais atenção não tiveram o êxito satisfatório na aprendizagem”, justifica-se que “a interação aluno-professor, que ocorre no presencial, facilita muito o entendimento dos conceitos mais complexos”.

Nas respostas referentes à questão dois, apareceu novamente o fato de alguns alunos não possuírem acesso à internet, além de alguns alunos do Marcelo (EFI) não terem condições de locomoção, nem os contatos atualizados na escola, fazendo com que as atividades entregues não retornassem com a frequência esperada. Essa realidade não é apenas a dos participantes dessa investigação, está presente no contexto nacional de educação.

Em junho de 2020, a Undime publicou o relatório do “mapeamento da oferta de atividades educacionais não presenciais nos municípios durante a pandemia”. A coleta de dados da instituição ocorreu por meio de um questionário no ambiente virtual, que ficou disponível pelo período de uma semana para ser respondido pelas redes de ensino públicas do Brasil. Neste estudo, apresentaram que 79% dos alunos das redes públicas do Brasil têm acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular, e, a partir disso, 60% das redes municipais adotam o ensino remoto, no entanto a maioria utiliza materiais impressos como parte das estratégias (DESAFIOS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2020).

Outro fator que esteve presente de forma repetida entre as respostas das questões um e dois, é a participação e mediação da família no processo de ensino-aprendizagem no contexto domiciliar, incluindo o pouco envolvimento das famílias, dificuldade na organização de uma rotina de estudos e na mediação das atividades propostas, sendo algo descrito por Marina (EFI), que, nas devolutivas das atividades, muitas vezes não soube quem ou como foram conduzidas, e alega que nem todas as famílias estavam envolvidas. As situações destacadas pelos participantes podem ser melhor compreendidas a partir da con-



cepção Bioecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), contribuindo para uma percepção mais contextualizada do aluno, considerando que a família e a escola são microsistemas nos quais ele interage, e só será possível conhecê-lo integralmente se o professor estiver atento ao seu mundo social, histórico, temporal e ambiental. A partir desse reconhecimento, laços entre os sistemas serão gerados de forma que favoreça os processos de ensino-aprendizagem (BRONFENBRENNER, 2011; SANTOS, 2019).

Dados semelhantes foram publicados em janeiro de 2021 pela UNICEF, no “Relatório de enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, com o objetivo de, neste ano em específico, relacionar a temática com a realidade das escolas públicas durante a pandemia pela COVID-19. Indicando, assim, que os estudantes e suas famílias tiveram grandes dificuldades na realização das atividades remotas, corroborando com o relato do participante da nossa pesquisa (ENFRENTAMENTO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR, 2021).

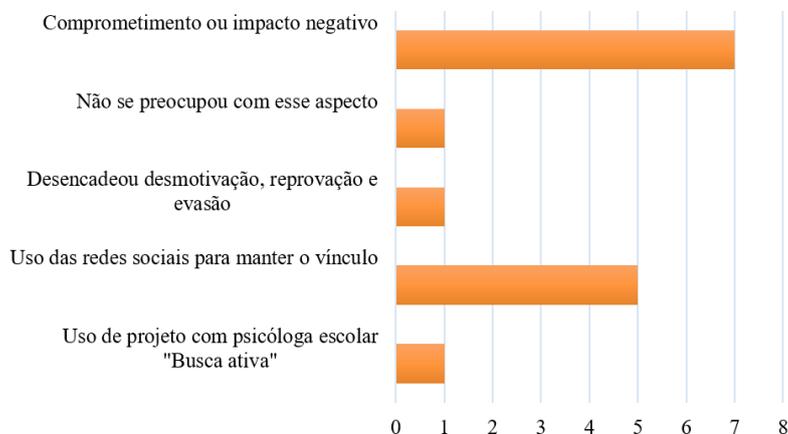
COMPROMETIMENTO NO VÍNCULO COM OS ALUNOS MOTIVADO PELO DISTANCIAMENTO DURANTE A PANDEMIA, E AS ESTRATÉGIAS DOS DOCENTES PARA MANTER A RELAÇÃO COM ELES.

A maioria dos participantes compreendeu que o vínculo com os alunos, de alguma forma, ficou comprometido, totalizando sete dos oito profissionais. Estes relataram comprometimento ou descreveram algum impacto negativo no âmbito da aprendizagem e quanto ao emocional. E apenas Denise não se preocupou com este aspecto, pois considera que “o vínculo é refeito a cada momento, e, assim que houve o retorno



gradual das atividades presenciais, este vínculo surge naturalmente, novamente”. Dados a respeito aparecem ilustrados abaixo, no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Vínculo com os alunos durante a pandemia



Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2021.

No âmbito emocional, Marcelo relatou que “A sensação de medo, em virtude da contaminação, fez com que nos afastássemos, mas os alunos sentem saudades de seus professores e amigos de escola. Respeitamos as regras sanitárias”. No primeiro informe, “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus – Perspectivas em Diálogo”, no qual a Undime e o Consed, em parceria com CIEB, Itaú Social, UNICEF, Fundação Lemann e CONVIVA, consolidou 5 estudos realizados entre março e maio de 2020, apresentando dados correspondentes sobre a percepção dos alunos sobre os próprios sentimentos durante a pandemia: dentre alguns sentimentos citados no estudo, os alunos relatam estar mais entediados do que estimulados, mais ansiosos do que calmos, mais sobrecarregados do que tranquilos, mais tristes do que felizes, além de mais solitários, assustados, depressivos e frustrados (RETRATOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

Érica (EFII-EM) abordou um aspecto bastante relevante para o estudo, descreveu que manteve contato virtual “quase que diariamente, mas muitos infelizmente se distanciaram a ponto de reprovarem ou desistirem de estudar e optarem apenas por trabalhar”. Demonstrando a importância da relação professor x aluno para sustentar a motivação de aprender e permanecer na escola. Para Meirieu (1998, p. 86): “O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo, só a mecânica pode responder”.

De acordo com as pesquisas publicadas em “Retratos da Educação (2020)”, um a cada quatro jovens do ensino médio já pensou em não retomar as aulas presenciais, sendo uma proporção maior de escolas públicas em comparação com privadas, dados que corroboram com as pesquisas da publicação “Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar” (2021, p. 18), que apresentam a informação de que 48% dos alunos do Ensino Médio e 46% do Ensino Fundamental estão menos envolvidos e interessados nas aulas, e “2.115.872 crianças e adolescentes foram reprovadas(os) nas escolas públicas municipais e estaduais e 623.187 abandonaram a escola durante a pandemia”.

Referente às estratégias utilizadas pelos docentes para manter a relação com seus alunos, a maioria citou o uso de redes sociais, possibilitando a aproximação por meio de ferramentas como vídeos e mensagens de voz. Em pesquisas do Instituto Península, que contemplaram a publicação “Retratos da Educação no Contexto de Pandemia do Coronavírus”, houve maior incidência de manter o contato com os alunos na rede privada (sendo 88% das participantes), mas com pequena diferença da rede estadual (85%), possuindo números menores (76%) na rede municipal, pois a maioria do seu público é de Educação Infantil, com o qual os professores mantiveram contato



mais direto com os pais/responsáveis das crianças. Ana (EFII-EM) utilizou de uma estratégia bastante pertinente, pois buscou “por meio de aplicativos de redes sociais como: *WhatsApp* e *TikTok* interagir de forma não só pedagógica, mas também dinâmica com os meus alunos”, para, desta forma, se aproximar da realidade deles e “manter uma relação pedagógica mais amigável”.

Andrea relatou a importante atuação dos profissionais assistentes sociais e psicólogos, que, por meio do “Projeto Busca Ativa”, visitaram as famílias dos alunos que não estavam fazendo as atividades, de modo a incentivar seus filhos a continuarem seus estudos, mesmo durante a pandemia. Com este trabalho, foi possível reconhecer o contexto social do aluno e alcançar, como resultado, um número considerável de alunos que voltaram a participar das atividades realizadas pela escola.

APRENDIZADOS NO PERÍODO DE PANDEMIA COM A ADOÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE ENSINAR DEVIDO AO DISTANCIAMENTO SOCIAL.

A questão que possui maior variabilidade de respostas é em relação às aprendizagens que os participantes da investigação consideraram ter adquirido no decorrer do período de pandemia. Todos consideraram que aprenderam algo, no entanto é uma questão que não depende apenas do fator “pandemia”, mas que, somado às vivências anteriores deles, gerou novas aprendizagens. Os dados que compõem essa categoria encontram-se disponibilizados no Gráfico 4.



Gráfico 4 - Aprendizagens dos participantes no período de pandemia



Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2021.

Ana, Andrea e Cátia destacaram que o momento de pandemia lhes permitiu se reinventarem como docentes, com práticas pedagógicas mais criativas, e que trabalham mais a autonomia dos alunos. Para Érica: “O mundo virtual em sala de aula foi aprendido, já que muitos de nós professores usamos apenas livros, giz e quadro; o uso da plataforma deixou as aulas mais interessantes, pois hoje a hiperconectividade faz parte do mundo dos jovens o tempo inteiro”. A cultura docente constantemente passa por exigências de mudanças e inovação, atravessando períodos marcantes de conflito originados por duas forças, uma é a força da pressão sobre si, das exigências de mudanças de uma sociedade em rápida transformação e cada



vez mais complexa, e a outra é a inércia e rigidez do sistema educativo, que permanece burocrático e inflexível. As mudanças não podem partir da iniciativa isolada dos professores, é necessário desenvolver culturas colaborativas nas escolas (MORGADO, 2005).

Cátia relatou que observa que alguns pais passaram a valorizar a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, e Marcelo menciona que “houve aprendizado, mas foi desagradável”. Esse olhar para o professor, durante o período de pandemia, é essencial e pouco comum. Buchweitz (2021), em sua pesquisa intitulada “Um olhar para o professor no processo de ensino e aprendizagem remoto”, visou analisar o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, mas sob a perspectiva do professor, que, assim como todas as pessoas, passou por conflitos cotidianos, oriundos da nova realidade social. Frente aos resultados obtidos via questionário *on-line* para professores de três estados do Sul do Brasil, chamam a atenção das instituições de ensino as mudanças nas políticas de trabalho, com o intuito de minimizar a sobrecarga, dar voz e melhores condições de atuação, e mudar a concepção de “uma obrigação por parte do professor em virtude de estar recebendo salário remete a um pensamento que pretende diminuir a dimensão do que se está vivendo” (BUCHWEITZ, 2021, p. 19).

Outro relato que corrobora com a discussão é o da Ana: “Para mim, este período foi de grande aprendizado, tanto num sentido de autoconhecimento e reflexão, como também de novas práticas e metodologias de ensino”. Destacamos aqui as aprendizagens para a vida pessoal, é possível dialogarmos com as questões abordadas pela autora do estudo supracitado, e compreendermos que o professor passou pelas angústias, depressões e anseios causados pela pandemia, tanto quanto seus alunos e os familiares deles.

Além de um olhar acolhedor e sensível para o professor, é necessário que este seja direcionado também para o outro lado da tela do computador ou celular. Em sua resposta, Marina descreve que aprendeu



SUMÁRIO

a direcionar o seu olhar para a realidade do aluno e sua família. Gomes (2021) realizou uma pesquisa para refletir sobre as impressões quanto ao ensinar e ao aprender em pandemia, sob a percepção de professores, pais e alunos de escolas privadas do Rio de Janeiro. Verificou que os três papéis realizaram esforços para criar um ambiente de aprendizagem “minimamente funcional e, sobretudo, acolhedor”, transformando essa experiência em uma “nova postura diante do processo de ensino-aprendizagem como um todo, e descobriram novas possibilidades para ensinarem e aprenderem”, pois, assim como ensinar remotamente não é uma tarefa fácil, aprender também não é. Certos dados se aproximam das percepções de Livia e Denise, que relatam que, assim como elas passaram a ensinar de uma forma à qual não foram formadas para, os alunos precisaram se adaptar a uma nova forma de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogando com as demais investigações e autores sobre o contexto atual da educação, especificamente das condições de trabalho dos professores, identifica-se um cenário de inovação e desafios para encontrar práticas pedagógicas que possam, minimamente, garantir o direito de acesso à educação e cultura das crianças e estudantes, e sustentar a relação professor/aluno. Cenário este composto também pelas angústias e incertezas geradas pela pandemia de COVID-19, presente no sentir dos alunos e seus familiares, mas também no cotidiano dos professores, e que permeiam o âmbito da vida pessoal e ocupacional.

Unindo a percepção de 8 docentes, de diferentes níveis de ensino, de uma cidade serrana catarinense, sobre a relação pedagógica durante o período de pandemia, foi possível responder às problematizações iniciais que direcionaram essa investigação. Analisando quais movimentos e aprendizados foram necessários para dar sequência



nos processos de ensino-aprendizagem frente às novas demandas educacionais, dentre elas: a adaptação às aulas remotas, com distanciamento físico e uso de ferramentas tecnológicas; seguir motivados e motivando os alunos; acessar os alunos que não possuíam acesso à internet; olhar e envolver as famílias na aprendizagem, garantindo condições de qualidade no contexto domiciliar; e minimizar o impacto de relações pedagógicas não presenciais.

O impacto nas relações pedagógicas abrangeu todos os envolvidos, no entanto, de diferentes formas e intensidades. Certamente, as ferramentas tecnológicas viabilizaram a continuidade nas aulas, muitas vezes em formatos mais dinâmicos e criativos, mesmo que *on-line*, e as redes sociais, bem como o *WhatsApp*, possibilitaram manter o contato entre os professores e os alunos ou seus responsáveis. Ainda assim, o ambiente “escola” e o sujeito “professor” possuem papéis insubstituíveis no processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos e acadêmicos, papel hoje reconhecido pelos demais integrantes da comunidade escolar.

Neste formato remoto, o professor se disponibilizou a “entrar na casa do seu aluno”, olhar para a realidade social, e então reconhecê-lo, compreendendo as suas necessidades e especificidades de aprendizagem e desenvolvimento. As perspectivas sociointeracionistas e bioecológicas de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam a discussão proposta, aqui, nos indicam um caminho de sucesso nesses processos, quando possibilitamos a união entre o ambiente escolar e o reconhecimento do contexto e história de vida reais do aluno.

Mesmo que ocorridas de forma não tão agradável, as aprendizagens supracitadas foram evidentemente fundamentais para que os participantes da pesquisa e demais profissionais da educação conseguissem minimamente alcançar os seus alunos. O que não elimina o impacto negativo que averiguamos nas relações interpessoais, na aproximação e vínculo entre professores e alunos, que são fundamen-



SUMÁRIO

tais para que o conhecimento faça sentido para quem o media e para quem o está construindo, chegando a números elevados de desmotivação, falta de interesse, repetências e evasão escolar.

Posto isso, alguns questionamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, durante e pós-pandemia, sugerem possibilidades futuras de investigação, como: quais serão as consequências do processo do ensino-aprendizagem remoto, nas aulas presenciais, quando forem retomadas? De que forma as mudanças, de toda natureza, vivenciadas neste tempo de pandemia, serão implementadas no ensinar e no aprender? A relação pedagógica, que vinha desgastada, com posicionamentos duvidosos e práticas distantes da realidade e história de vida dos alunos, será de fato valorizada e ressignificada? O resgate da importância do papel do profissional da educação será sustentado e refletirá na melhora de condições de trabalho?

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (Alves, 2002).



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. *Folha Online: [Sinapse] online*. São Paulo, 29 out. 2002. Colunistas, pp. 1-2. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SUMÁRIO

BUCHWEITZ, Marlise. Um olhar para o professor no processo de ensino e aprendizagem remoto. *Olhar de Professor*, [S.L.], v. 24, pp. 1-22, 26 mar. 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.16185.008>. Acesso em: 04 abr. 2021.

DESAFIOS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Brasil: Undime, jun. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7U-sIEg_5ee8efcba8c7e.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

ENFRENTAMENTO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR. Brasil: Unicef, jan. 2021. Anual. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/download-dos-materiais/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2014, vol. 19, n. 3, pp. 561-584.

GOMES, Ana Lucia. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de COVID-19. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 28, n. 14, pp. 1-20, 2021.

MEIRIEU, Philippe. A relação pedagógica: quando se vê como o desejo vive do enigma, o enigma da relação e a relação da mediação. In: MEIRIEU, Philippe. *Aprender sim... Mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 85-103.

MEIRIEU, Philippe. Ninguém ensina sozinho: verdadeiro ou falso? In.: PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne (Orgs.). *Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 15-18.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

NUSSBAUM, M. *Sem Fins Lucrativos: porque a Democracia precisa das Humanidades*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RETRATOS DA EDUCAÇÃO. Brasil: Conhecimento Social, out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/Relatorio-RetratosDaEducacao>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel Pedagogia do vírus*. Almedina: Coimbra, 2020.

SANTOS, Rosana Assis dos. O contexto escolar à luz da Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano. *Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica*

- *Semoc*, Salvador, v. 22, n. 22, out. 2019. Anual. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1285>. Acesso em: 15 abr. 2021.

STRIEDER, Roque; LAGO, Clenio; EIDT, Paulino. Complexidade e experiências formativas. In: *Perspectiva*, Florianópolis/SC.: UFSC, v. 35, n. 4, pp. 1240-1259, out./dez.: 2017.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; LISBOA, Adrielle Karolyne de Sousa. A pedagogia do vírus: o que é possível aprender com a Covid-19? *Olhar de Professor*, [S.L.], v. 24, pp. 1-8, 2 abr. 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.15799.027>. Acesso em: 16 abr. 2021.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

SUMÁRIO



4

Simone Balsamo

**Em tempos de confinamento,
os desafios em lidar com as
competências socioemocionais nos
cursos de educação profissional**

Em meados de março de 2020, iniciou-se um cenário de pandemia de Covid-19⁵, onde, repentinamente, o mundo teve que se “reinventar” e se adaptar conforme as medidas sanitárias de proteção básica, sob recomendação da OMS⁶. Uma das prevenções a esta doença foi o distanciamento social, no qual as pessoas não deveriam se aglomerar, em especial em ambientes fechados, sendo este um dos motivos para as escolas trabalharem com aulas remotas (*on-line*). Diante desta situação atípica, as escolas, os docentes, os alunos e a comunidade, em geral, tiveram que se adaptar às estratégias educacionais impulsionadas pela tecnologia.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes da educação profissional de nível técnico estava diante do desafio de utilizar as ferramentas digitais para viabilizar o desenvolvimento da prática docente, forçando a educação, em específico neste segmento, a se “reinventar”, principalmente considerando-se os cursos desta modalidade. Para isto, os docentes estruturaram as aulas virtuais nos cursos para a formação profissional, o que requer uma prática pedagógica com ênfase na interação com seus alunos, relacionando a teoria e a demonstração prática à distância *full time*.

Um grande desafio foi desenvolver competências socioemocionais nos cursos de educação profissional, durante a pandemia de Covid-19, que, por ser altamente contagiosa, obrigou as pessoas ao confinamento em suas casas, impossibilitando o acesso às escolas, e, conseqüentemente, não sendo possível a interação presencial para o convívio social, uma das propostas de trabalhar as competências.

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: jul. 2021.

⁶ OMS: *Organización Mundial de La Salud*. Disponível em: <<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>>. Acesso em: jul. 2020.



De acordo com o sociólogo e filósofo Edgar Morin, em entrevista cedida ao *Le Monde*, em abril de 2020:

Vivemos numa sociedade na qual as estruturas tradicionais de solidariedade se degradaram. Um dos maiores problemas é restaurar as solidariedades entre vizinhos, entre trabalhadores, entre cidadãos... Com as restrições que sofremos agora, as solidariedades vão ser reforçadas, por exemplo, entre os pais e os filhos que não estão indo às escolas. As possibilidades de consumo vão ser reduzidas e podemos aproveitar a oportunidade para repensar o consumo desenfreado ou, melhor dizendo, a dependência, o “consumo drogado”, essa intoxicação concernente a produtos sem utilidade real e substituir a quantidade pela qualidade (MORIN, 2020).

Para uma prática pedagógica eficiente e eficaz, o docente, além de possuir o domínio do conteúdo, deve criar um vínculo afetivo, motivando e estimulando os alunos a aprenderem melhor, independentemente de técnicas. Um dos desafios de conquistar a atenção dos alunos pelas aulas remotas (*on-line*) é vencer a “quebra do vínculo afetivo”, pois, os docentes, não estando presencialmente, ficam impelidos de sentir e ver as expressões dos alunos, o que limita muito o uso das ferramentas digitais, muitas vezes sendo totalmente imperceptíveis. Por característica do perfil de formação, os docentes da educação profissional de nível técnico possuem, em sua maioria, uma formação restrita à técnica, porém, os desafios destes docentes da educação profissional de nível técnico vão além, dado que devem lidar com a prática pedagógica, onde, frequentemente, as dificuldades são mais complexas, pois lidam com aspectos de ordem pedagógica e a utilização dos meios digitais para promover o desenvolvimento teórico e prático dos cursos de educação profissional.

No cotidiano escolar, presencial ou virtual, outro desafio constante, tanto para os docentes como para a gestão escolar e a comunidade, é a violência, que, no âmbito escolar, toma proporções exacerbadas, seja pelo choque de culturas, nível socioeconômico, entre



outros fatores geradores de conflito. O isolamento social promoveu um aumento considerável desta violência, por não permitir interação social e potencializar questões particulares.

A interação é muito importante para criar um vínculo afetivo no processo de ensino e aprendizagem, e, com as aulas remotas, fica mais difícil estabelecer esses laços. Vygotsky (2001, p. 63) afirma: “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”.

Devido ao aumento de casos de violência escolar, distúrbios psicossociais, *bullying*, depressão, automutilação, desafios atuais intensificados pelo mundo moderno, onde os pais ou responsáveis, quando existem, estão no trabalho ou em busca dele, dado o número de desempregados que se elevou com a pandemia.

As interações sociais, que devem ocorrer naturalmente desde o início da vida, quando suprimidas das relações humanas, podem desencadear dificuldades de competência social que impactam nas relações interpessoais, afetando a qualidade de vida, o desenvolvimento social e a saúde emocional.

De acordo com Del Prette et al. (2011, p. 19), “as habilidades sociais, os avanços no desenvolvimento de procedimentos e estratégias permitiram estruturar programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS)”.

Esses programas se baseiam em dois constructos-chave, permitindo afirmar que:

- as habilidades sociais são classes de comportamentos sociais que somente podem ser classificadas como tais na medida em que contribuem para a competência social;
- a competência social é um atributo avaliativo de um comportamento ou episódio de comportamentos bem-sucedidos no am-



biente social, conforme critérios de funcionalidade que incluem (Del Prette & Del Prette, 2001):

- consecução do objetivo, em termos de consequências específicas obtidas na interação social;
- manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos;
- manutenção ou melhora da qualidade da relação;
- maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os participantes da interação; respeito e ampliação dos Direitos Humanos básicos (DEL PRETTE et al., 2011, p. 20).

Sanchis e Mahfoud (2007) retratam o conceito de interação e construção, com base na epistemologia.

Piaget opôs-se ao mesmo tempo ao apriorismo, que considera o processo de conhecimento como fruto de uma estrutura pronta do sujeito; e ao empirismo, que parte do princípio que o conhecimento provém exclusivamente do que é externo ao sujeito. No primeiro caso, o sujeito já nasce “pronto”; enquanto que no segundo, o sujeito é dissolvido, se transforma no próprio objeto, por adquirir como conhecimento uma cópia do real (SANCHIS; MAHFOUD, 2007, v. 12, p. 165).

Os autores citados trazem, em suas pesquisas e experiências sobre comportamento social, habilidades cognitivas, teorias sociointeracionistas, e teorias do comportamento humano, auxiliam e consolidam práticas oriundas desses estudos aplicáveis ao contexto contemporâneo, em especial ao que se relaciona com a abordagem deste estudo.

Para tratar a questão de violência escolar, é necessário verificar os distúrbios psicossociais, *bullying*, depressão, automutilação, desafios atuais, intensificados pelo mundo moderno, onde os pais estão no trabalho, enquanto que a formação dos jovens e a tecnologia da informação contribuem para as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.



Diante de várias interpretações, Neves e Damiani (2006, p. 8) afirmam que, para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a “natureza humana”, mas a “essência humana”. Somos os “primeiros sociais”, e depois nos individualizamos. Em característica e aspectos moldados pelas experiências sociais experimentadas durante a jornada do desenvolvimento humano, com suas individualidades e particularidades, bem como com as características pessoais e de valor do indivíduo.

A pesquisa não somente reconstrói o conhecimento sobre o universo de interação docente, como também arquiteta sua autonomia no sentido da cidadania ativa cientificamente fundamentada.

Além dos distúrbios já descritos, com a pandemia, relatos e agravamento do quadro biopsicossocial: *cyberbullying*, *bullying*, ansiedade, stress, automutilação, depressão, irritabilidade, pânico, tentativa de suicídio, entre outros chamaram a atenção para uma sondagem sistematizada e descrita no decorrer deste capítulo.

O profissional, denominado de orientador educacional, tem a formação superior em pedagogia, e uma de suas funções é realizar o acompanhamento da situação escolar dos estudantes, tanto a frequência como o aproveitamento médio, e, de acordo com as considerações publicadas por Pascoal (2013)⁷ no Portal Nova Escola, evidencia-se que:

Por tratar diretamente das relações humanas, o orientador educacional pode ter suas funções confundidas com as de um psicólogo. Essa confusão, no entanto, deve ser evitada, porque, embora também lide com problemas de convivência e com dificuldades de aprendizagem das crianças, a função do orientador se aproxima mais do aspecto pedagógico e não da dimensão terapêutica do atendimento (PASCOAL, 2013).

⁷ Revista Nova Escola, 1 out. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/233/o-papel-do-orientador-educacional>. Acesso em: jul. 2021.



Com o surgimento de relatos de muitas questões comportamentais, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através da figura e orientação pedagógica do orientador educacional, viu a necessidade de criar um projeto para lidar e conduzir as mais adversas situações de violência e transtornos emocionais no âmbito escolar, em especial aqueles decorrentes ou agravados por “transtornos emocionais”. Assim, o “Programa Dimensão 360” foi instituído pela Gerência de Educação do SENAI, constituído por uma rede de apoio para o enfrentamento de ocorrências dessa natureza nas unidades escolares. A dificuldade em compreender que as diversidades enriquecem e promovem experiências nos aspectos socioemocionais, como resultado de não entender as diferenças entre as pessoas, se observa nos atos de violência dirigidos a si ou aos outros, como uso de substâncias psicoativas, suicídio, *bullying*, e, em casos extremos, a chacina ocorrida no município de Suzano-SP, ocorrida em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil.

Além das consequências individuais e sociais de ordem violenta, esses comportamentos contribuem para o aumento da evasão, uma vez que a incapacidade em lidar com suas características podem impactar os estudantes quanto às suas atitudes.

O fenômeno da violência no cotidiano escolar sempre existiu, porém, com o passar do tempo, foi se agravando em decorrência dos fatores que envolvem a modernidade, o avanço das tecnologias, e o próprio crescimento populacional. Um dos desafios encontrados pelos professores e alunos são as relações interpessoais, ou seja, saber lidar com as diferenças de cada um.

Com a pandemia, a preocupação com a violência nas escolas aumentou, e se tornou inquestionável a ideia de que as origens do fenômeno não estão apenas do lado de fora da instituição. A ideia de que todos os problemas seriam oriundos de uma realidade social extramu-



SUMÁRIO

ros é algo, em certa medida, reconfortante para alguns, porque dilui responsabilidades, e evidencia que somos impotentes diante dos fatos.

No mundo, as fronteiras não mais protegem, os problemas existem no interior das pessoas, que os carregam consigo, onde quer que estejam.

As relações humanas são tudo. Ou nada. Entre tais extremos, existimos todos nós. Não é um “remédio miraculoso”, mas não pode ser um “placebo”, e, para isto, o Programa envolve as Analistas de Qualidade de Vida, profissionais com a formação em Psicologia, Assistência Social, ou Pedagogia, que tratam das diversas situações com violência no cotidiano escolar.

O foco do programa são as relações humanas, e um alerta:

- Resistir à tentação de medicar a educação, como uma tendência a reduzir todos os problemas de uma pessoa a um diagnóstico e a um medicamento.

Há situações médicas, mas a imensa maioria é resolvida com diálogos, não com pílulas.

Os docentes dos cursos de educação profissional estão se adequando à utilização da tecnologia digital para levar o conhecimento técnico, tanto teórico quanto prático, as complexidades aumentam consideravelmente. Diante desses relatos e experiências vividas para o momento atual, e em um cenário de pandemia, Balsamo (2020) faz a seguinte afirmação:

O desabafo de um docente diante desta situação: “Realmente a cada aula é um desafio [...] mas aula remota é muito diferente, tem suas particularidades [...] o que me motiva a cada dia é quando termino a aula e um aluno escreve: ‘Pro, me senti como se estivesse na sala de aula, aprendi bastante, obrigada’. Ou quando um aluno do curso de aprendizagem industrial me agradece pela aula “leve” que teve... Estes dias, um aluno me



mandou, depois da aula, um vídeo tocando violino. [...] Essas demonstrações de carinho por parte dos alunos fazem a diferença neste momento tão difícil”⁸ (BALSAMO, 2020, p. 135).

Mesmo com toda situação atípica, os docentes buscaram constantemente a melhoria das suas práticas pedagógicas, com aulas remotas, estimulando e interagindo com os alunos, arquitetando estratégias às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem virtual.

Libâneo (2011) menciona sobre o professor que procura o caminho para chegar ao conhecimento do aluno:

[...] numa formulação sintética, a boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

É uma visão realista e uma projeção otimista, a rotina mudou, forçando as pessoas a repensarem suas vidas, suas atitudes, e, de repente, tudo isso foi acarretando em novas descobertas interiores, reconstruindo comportamentos para o convívio com si próprio e os outros, o que antes beirava o egoísmo.

Edgar Morin (2020) define a frase que resume a vinda da pandemia, na qual as pessoas necessitam se ajustar às mudanças para uma melhor qualidade de vida em todos os aspectos: “A mensagem do vírus é clara. Pior para nós, se não quisermos entendê-la”.

Com essas reflexões, faremos um paralelo com o desenvolvimento das competências socioemocionais nos cursos de educação profissional.

⁸ Depoimento por e-mail realizado dia 25 jun. 2020, no SENAI Mario Amato, localizado em São Bernardo do Campo – SP.



De acordo com a BNCC⁹ (Base Nacional Comum Curricular):

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações (BNCC, 2020, p. 15).

Durante as aulas remotas, foram realizados dois questionários para sondar sobre a vivência dos alunos durante o confinamento, os alunos que participaram da amostragem fazem parte dos cursos:

- Aprendizagem industrial - mecânico de usinagem para moldes plásticos,
- Técnico em química,
- Técnico em plásticos,
- Superior em tecnologia de polímeros.

Todos os respondentes estudam na Escola e Faculdade de tecnologia SENAI Mario Amato, localizada em São Bernardo do Campo, região do Grande ABC em São Paulo, unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de natureza privada, criado conforme Decreto-Lei n. 4.408/42, de 22 de janeiro de 1942.

Para o primeiro questionário, utilizou-se, pela plataforma *forms*, doze questões fechadas, e, para uma melhor sondagem, cinco abertas, possibilitando um universo de respostas mais amplo, e que

⁹ Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 07 fev. 2021.



desse conta de particularidades desta abordagem. O questionário foi aplicado em maio de 2020, durante a pandemia de Covid-19, onde se obteve o número de 391 pessoas, e, em setembro do mesmo ano, uma segunda sondagem de 154 respondentes que optaram por responder às questões que envolviam suas possíveis “desordens emocionais”. Estas perguntas abordam sobre como os alunos estavam referentes às suas emoções, divididas entre: ansiedade, tristeza, medo, irritabilidade e *stress*, além de “nenhuma destas opções”.

Com o objetivo de acompanhar o quadro psicossocial dos respondentes à Sondagem 01, totalizou-se 391 alunos, onde 169, nos últimos três meses, sofreram ansiedade; 106 irritabilidade; 31 tiveram depressão; 30 pânico; 6 tentaram suicídio; 4 se automutilaram; 3 sofreram *bullying*; e 188 não tiveram nenhum transtorno, lembrando que alguns relatos envolvem um ou mais transtornos para o mesmo respondente. Na questão perguntada sobre se houve ocorrências anteriores, 67 apontaram que sim, e 324 não, mostrando um aumento de 302% dos casos.

Tabela 01 - Ocorrências de transtornos emocionais.

	Nenhum	Ansiedade	Irritabilidade	Depressão	Pânico	Tentativa de Suicídio	Automutilação	Bullying
Afirmativos	188	169	106	31	30	6	4	3

Fonte: A autora.

Em consequência do confinamento, algumas pessoas intensificaram suas emoções, outras reagiram de maneira destrutiva, mas, antes da pandemia, não estavam abaladas. A maioria dos relatos enfatiza que os respondentes já sofriam quadro de ansiedade, mas com a pandemia isso se acentuou ou reapareceu, causando estresse emocional e físico, pois se encontravam preocupados com a saúde, situação política, principalmente a financeira do país.

Destes 154 respondentes, apenas nove não relataram nenhuma situação relacionada a “desordens emocionais”, e, curiosamente, todos estes declarados como sexo masculino, conforme a tabela 02 apresenta abaixo:

Tabela 02: Relação gênero e “desordens emocionais”

	Universo da Sondagem 1	Universo da Sondagem 2	% Sondagem Vs. Resp. “desordens emocionais”	“Desordens emocionais” declaradas na sondagem 2	% “Desordens emocionais” na sondagem 2
Feminino	188	86	45,7	86	100%
Masculino	203	68	33,5	59	13,2%
Total	391	154	39,4	145	94%

Fonte: A autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com estes resultados, podemos idealizar formas de trabalhar remotamente nos cursos de educação profissional, e criar estratégias para lidar com os desafios emergentes do confinamento das pessoas, principalmente nas questões das competências socioemocionais.

Em entrevista ao *Le Monde*, em abril de 2020, o sociólogo e filósofo Edgar Morin define com clareza o confinamento proporcionado pela pandemia:

A experiência do confinamento domiciliar duradouro imposto a uma nação é uma experiência surpreendente. O confinamento do gueto de Varsóvia permitia que seus habitantes lá circulassem. Mas o confinamento do gueto preparava a morte e nosso confinamento é uma defesa da vida (MORIN, 2020).

Diante deste cenário, Balsamo (2020) faz a seguinte afirmação:



A interação é muito importante para criar um vínculo afetivo no processo de ensino e aprendizagem, e, com as aulas remotas, fica mais difícil ter esses laços, porém na experiência do contexto escolar, somada à pessoal, os docentes redefinem suas estratégias e métodos de desenvolver a prática pedagógica (BALSAMO, 2020, p. 131).

Um dos desafios enfrentados nas escolas é o comportamento de alguns alunos, gerando desconforto e insatisfação, tanto nos professores quanto aos colegas de turma. Uma das variáveis que se verifica é a criação, desde a infância e a adolescência, na interação com a família, primeiramente, depois na escola e com outras crianças. Em tempos de pandemia, em que as pessoas estão enclausuradas em suas próprias casas, enfatizam-se os sentimentos de insegurança e medo, afetando principalmente a aprendizagem nas aulas remotas (*on-line*).

Prete *et al.* (2011) relata que:

A aprendizagem de habilidades sociais e o aperfeiçoamento da competência social constituem processos que ocorrem “naturalmente”, por meio das interações sociais cotidianas ao longo da vida. Na infância e na adolescência, as práticas educativas da família e da escola, juntamente com a experiência de convivência com os colegas, são as principais condições para a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades sociais e da competência social. Porém, quando essas práticas são desfavoráveis, podem surgir déficits de habilidades sociais e problemas de competência social que impactam negativamente as relações interpessoais e, portanto, a qualidade de vida das pessoas (PRETE *et al.*, 2011, p. 19).

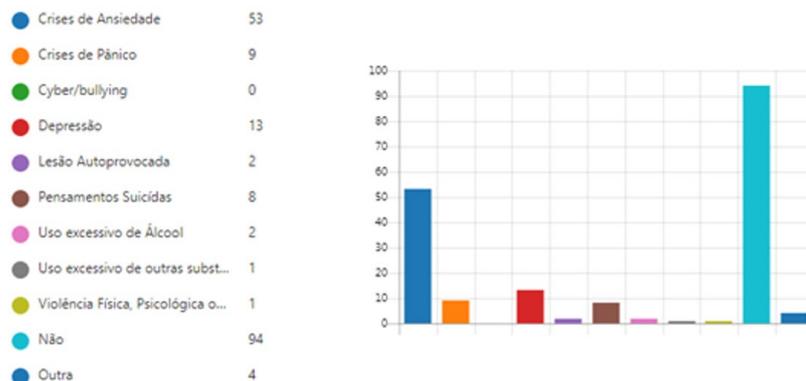
E Martinelli *et al.* (2016) define, com clareza, a importância do desenvolvimento das competências para favorecer a aprendizagem nas escolas.

A competência envolve a compreensão e a realização eficaz de ações necessárias para alcançar resultados externos e internos, ou seja, a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio, o que favoreceria o seu desenvolvimento e aprendizagens mais eficazes (MARTINELLI *et al.*, 2016, p. 3).



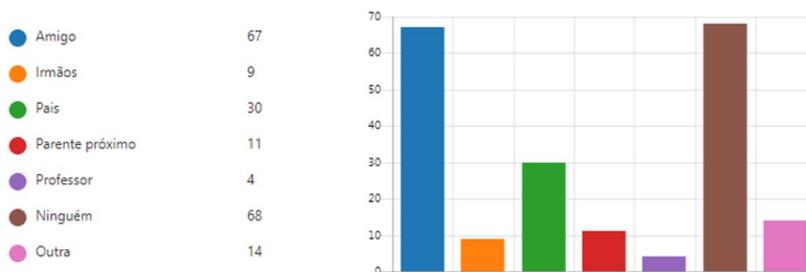
Em setembro de 2020, com a segunda sondagem sobre as emoções dos alunos durante os últimos três meses, se destacou que a maioria dos respondentes estava com ansiedade e, conseqüentemente, estresse diante do cenário em que estão vivendo. Alguns estão com irritabilidade, moderada tristeza e poucos têm medo.

Figura 1 – Dados sobre o estado emocional dos alunos nos cursos de educação profissional.



Fonte: *print screen* do resultado do *forms* sobre questionário de emoções (set. 2020).

Figura 2 – Resultados para “se você conversou com alguém sobre seus sentimentos”.



Fonte: *print screen* do resultado do *forms* sobre questionário de emoções (set. 2020).



Figura 3 – Resultados sobre se tiveram acompanhamento de algum profissional nos últimos três meses.



Fonte: *print screen* do resultado do *forms* sobre questionário de emoções (set. 2020).

Figura 4 – Resultados sobre “Você perdeu alguma pessoa próxima durante a pandemia?”



Fonte: *print screen* do resultado do *forms* sobre questionário de emoções (set. 2020).

No detalhamento da sondagem sobre perdas por falecimento, a maioria relata como pessoa mais próxima do círculo social os avós, comprovando as estatísticas da faixa etária com maior mortalidade da doença de Covid-19.

Para a questão: Durante o período de isolamento social, houve alguma mudança positiva em sua vida? Por exemplo: começou a fazer exercícios físicos, teve uma maior proximidade com familiares, novo trabalho... Conte-nos um pouco a respeito.

Algumas respostas:

“Início do curso técnico de química pelo SENAI”.

“Proximidade com familiares, pois, nesse momento, pude perceber a importância de preservar as pessoas que gostamos e também protegê-las”.

“Melhorei meu convívio com minha família”.

“Conseguí um trabalho, o que está me motivando cada dia mais”.

“Eu voltei a dançar e comecei a pintar, não que eu faça essas coisas bem, mas já é um meio de me conectar comigo mesma, e fugir do mundo a minha volta”.

A maioria das respostas foi:

1. Maior aproximação com pais;
2. Retomada dos estudos;
3. Atividades físicas e musicais.

Abaixo, em entrevista ao *Le Monde*, em abril de 2020, o sociólogo e filósofo Edgar Morin responde ao questionamento do jornalista Nicolas Truong.

Jornalista: “Em que medida podemos tirar proveito da crise?”

Morin: “O confinamento estimula as capacidades auto-organizadoras para remediar através da leitura, da música, dos filmes a perda de liberdade de movimento. Assim, autonomia e inventividade são estimuladas pela crise”.

A resposta de Morin descreve o cenário em que vivemos, corroborando com os resultados obtidos da sondagem realizada, onde se evidenciam as pessoas reinventando suas rotinas e dinâmicas sociais, criando estímulos para lidar com o confinamento e a crise.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores estudados neste trabalho embasam a pesquisa sobre o comportamento social das pessoas, principalmente dos alunos, na condição de vivenciar a pandemia gerada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela Covid-19, devendo se submeter a distanciamento social, confinamento em suas casas, utilização de máscara facial, impactando em crises globais de saúde, política e financeira. Na escola e Faculdade SENAI Mario Amato, se aplicaram questionários para acompanhar o quadro psicossocial dos alunos e criar estratégias para amenizar a situação de distanciamento e confinamento social, proporcionando eventos culturais, técnicos à distância, conversas com agentes de apoio pedagógico da escola, ou encaminhamentos a profissionais significativos a cada situação.

Ainda recorrendo à entrevista de Edgar Morin (2020) ao *Le Monde*:

Sei que um confinamento prolongado será cada vez mais vivido como um impedimento. Os vídeos não podem substituir permanentemente as idas ao cinema, os *tablets* não podem substituir permanentemente as visitas ao livreiro. Skype e Zoom não permitem contato carnal, o tilintar do copo quando brindamos. A comida doméstica, mesmo excelente, não suprime o desejo de um restaurante. Os documentários não suprimem o desejo de ir lá para ver paisagens, cidades e museus, eles não tirarão meu desejo de reencontrar a Itália e a Espanha. A redução ao indispensável também dá sede de supérfluo (MORIN, 2020).

A reflexão do autor sobre o confinamento ser longo gera cada vez mais ansiedade, porém permeia um caminho em que as pessoas possam valorizar e transformar suas vidas, visando uma melhor qualidade, investindo em estudo, cultura e temas mais profundos, que fazem a diferença.



O autor ainda conclui:

Que fique bem claro, precisamos de uma solidariedade nacional que é essencial, mas se não compreendermos que é preciso uma consciência comum do destino humano, se não ampliarmos os laços de solidariedade, se o pensamento político não mudar, a crise de humanidade se agravará cada vez mais. A mensagem do vírus é clara. Pior para nós, se não quisermos entendê-la (MORIN, 2020).

Trabalhar com “Inteligência emocional, hábitos da mente, *soft skills*, competências para o século XXI... todas essas características são sinônimos para as competências socioemocionais, conhecidas como as habilidades” (PAR PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018).

Uma das *soft skills* importante nesse processo de ressocializar é a colaboração, habilidade de compartilhar tarefas e problemas em grupo.

“Habilidades ligadas ao desenvolvimento do indivíduo no sentido de formação de um cidadão integral, preparado para agir de forma responsável e ativa, e, assim, alcançar o sucesso em todas as áreas de sua vida - pessoal e profissional” (PAR PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018).

Com o cenário de pandemia e outras situações adversas que surgirão, torna-se clara a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais nas escolas. O recorte foi numa escola de educação profissional, porém deve contemplar todas as escolas formais e não formais para colaborar com o sucesso profissional e pessoal dos alunos.

De acordo com a LDB¹⁰, artigo 35-A § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

¹⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm >. Acesso em: 1 jul. 2021.



O desenvolvimento das competências socioemocionais está definido em legislação, sendo proposta a construção de um projeto de vida aos alunos, embasados em autoconhecimento, para identificar as habilidades e potencialidades, favorecendo os aspectos emocionais, e tendo uma melhoria em sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BALSAMO, Simone. *Reflexões sobre a prática pedagógica dos docentes da educação profissional vivenciando o mundo virtual*. CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UMESP), v. 19, pp. 127-139, 2020.

Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 07 fev. 2021.

BRASIL (1942). *Decreto-Lei n. 4.408, de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL (1942). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

DEL PRETTE, Almir *et al*, (org.). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*. 1. ed. São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda, 2011.

Edgar Morin: “Essa crise nos leva a questionar nosso modo de vida, nossas reais necessidades mascaradas nas alienações da vida cotidiana”. *Carta Maior/Le Monde*. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Edgar-Morin-Essa-crise-nos-leva-a-questionar-nosso-modo-de-vida-nossas-reais-necessidades-mascaradas-nas-alienacoes-da-vida-cotidiana-/52/47272>>. Acesso em 07 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.; LIMONTA, S.V. (Org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia (GO): CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.



MARTINELLI, Selma de Cássia *et al.* *Motivação, atitudes e habilidades - recursos para a aprendizagem: A motivação na escola: desafios e perspectivas*. 1. ed. atual. São Paulo: CENGAGE Learning, 2016. 87 p. v. 1.

Ministério da Saúde do Governo Federal. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

MORIN, Edgar. *A mundialização é uma interdependência sem solidariedade*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. L'OBS19-25/3/2020. Disponível em pdf.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNlrevista*, Pelotas, RS, ano 1, v. 1, n. 2, pp. 1-10, 2006.

OMS: Organización Mundial de La Salud. Disponível em: <<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-z019/advice-for-public>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PAR PLATAFORMA EDUCACIONAL (Brasil) (ed.). *Competências socioemocionais na BNCC: O que são competências socioemocionais?* São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook-competencias-socioemocionais-bncc.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2021.

PASCOAL, Raissa. *O papel do orientador educacional*. São Paulo: Revista Nova Escola, 1 out. 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/233/o-papel-do-orientador-educacional>>. Acesso em: jul. 2021.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências & Cognição*, Belo Horizonte, ano 2007, v. 12, ed. 1, pp. 165-177, 3 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

VIGOTSKY, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUMÁRIO



5

Adriano Moro
Telma Pileggi Vinha

Os desafios causados pela excepcionalidade da Covid-19 e o clima escolar

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela COVID-19 nos impôs, a cada dia, novos desafios, e causou rupturas em diferentes atividades do dia a dia, pela privação de nossa liberdade, o que traz efeitos às características descritas por diversos autores, pela proximidade ou experiência com uma doença grave, pelo isolamento social e pela intensificação dos meios virtuais nas relações interpessoais (SINGH et. al., 2020).

A pandemia tem durado muito mais tempo do que prevíamos inicialmente. Enfrentamos um problema complexo, ainda imprevisível, e não tivemos preparo para isso. Ela chegou e mudou a vida de todos, gerou e ainda gera inseguranças, incertezas, e, embora estejamos em meio à campanha de vacinação da população brasileira, não temos uma perspectiva clara de quando tudo isso vai acabar.

As pessoas tiveram que se adaptar em muito pouco tempo. Muitos precisaram reorganizar seus espaços e rotinas para incorporar o trabalho e aulas remotas, outros perderam seus empregos e trabalhos, e tiveram que reorganizar suas vidas. A ordem era nos atentarmos aos cuidados para que pudéssemos garantir a proteção à saúde. Afastamo-nos dos amigos, conhecidos, colegas de trabalho, de pessoas queridas da família. Milhares de pessoas vivem o luto pela perda de seus entes queridos. Sem dúvida, todo esse movimento tem gerado sérias consequências. Diversas pesquisas (FIOCRUZ, 2020; IBGE, 2020; RODRIGUES, 2020, FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020; FILGUEIRAS, A. STULTS-KOLEHMAINEN, M., 2020; HOLMES, E. A. et al., 2020; ORNELL, F. et al., 2020; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020; GESTRADO, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020) têm registrado o aumento da vulnerabilidade social, das desigualdades e perda de rendimentos e de empregos, afetando, principalmente, parcelas mais pobres da população. Isso tudo também impacta as relações. As



peças têm vivido um contexto de medo e insegurança constantes, e convivência intensa com o grupo familiar. Nesse contexto, não raro, há dificuldades de autorregulação e de autopercepção de seus estados emocionais. Há o aumento da irritabilidade e de episódios de conflitos, gerando maior estresse no cotidiano.

Quanto mais tempo dura a pandemia e o isolamento social, maior o impacto psicológico. Os casos de ansiedade, depressão, mais do que dobraram para homens e mulheres nos últimos meses (FIGUEIRAS, A. STULTS-KOLEHMAINEN, 2020). As mulheres são mais propensas a sofrer com ansiedade e depressão durante a epidemia, principalmente as que continuam trabalhando, porque se sentem ainda mais sobrecarregadas acumulando tarefas domésticas e cuidados com os filhos. O custo emocional de gerir conflitos, organizar a rotina da família, acompanhar as tarefas escolares dos filhos, atender as solicitações e cuidar afetivamente de todos, trabalho que acaba sendo invisível, trazem exaustão, é a fadiga pelo cuidado.

Identifica-se também o aumento das violências domésticas (física e psicológica) e sexuais (crimes de estupro e estupro de vulnerável). O registro de denúncias sobre abusos sexuais e maus-tratos, nos Conselhos tutelares do Estado de São Paulo, triplicou (RODRIGUES, 2020). Para muitos, o isolamento coloca em contato direto o agressor e o agredido.

Nascimento e Maia (2021), ao realizar uma revisão da literatura com o objetivo de avaliar o comportamento suicida durante a pandemia de COVID-19, encontraram que a pandemia exacerbou alguns fatores de risco, como a presença de transtorno psiquiátrico associado, isolamento social, desemprego, uso de álcool, violência doméstica, estigma social, notícias negativas, doenças neurológicas, transtornos do sono, acesso restrito a serviços de saúde e outros. As autoras alertam que é esperado que haja um aumento proporcional nas taxas de comportamento suicida durante e após o cenário de COVID-19 atual.



SUMÁRIO

Durante a pandemia, nos sentimos mais esgotados, mais do que de costume. O *home office* ou estudo remoto cansa, ainda mais do que trabalhar na escola ou escritório. É extenuante trabalhar ou estudar sozinho, passar o dia todo sentado de pijama na frente da tela do computador até bem tarde da noite. Também nos esgotamos com as diversas *lives*, solicitações pelas mensagens instantâneas, informações chegando a todo momento nas redes sociais. O prolongamento desse período de pandemia gera exaustão física e mental, chamada de “fadiga pandêmica”, que é quando se sente um cansaço constante, como se “a bateria não carregasse mais”. Não nos recarregamos também pela falta de contatos sociais, de abraços e de contato corporal com os outros.

A pandemia se arrastou, e o estado agudo de angústia deu lugar a um abatimento crônico, que foi denominado “definhamento” por Grant (2021). O definhamento é um sentimento de estagnação, de vazio, de modo que parece que a gente está se arrastando pelos dias, e não funcionamos com plena capacidade. Não é o mal-estar, mas sim a ausência de bem-estar, que sequer percebemos o embaçamento do prazer ou a diminuição do impulso.

OS DESAFIOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação tem sido um dos campos mais sensíveis a esse contexto, na medida em que houve a necessidade de uma ampla adaptação rapidamente ao cenário das aulas no formato remoto e híbrido (UNESCO, 2020; SENHORAS, 2020). Após mais de um ano, os efeitos da pandemia na educação vêm demonstrando preocupação crescente e constante em todo o mundo, sobretudo pelas possíveis defasagens em saberes acadêmicos que deveriam ser construídos pelos alunos para a continuidade em suas trajetórias escolares (BURGESS, SIEVERTSEN, 2020).



Recentemente divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados da pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil (2021)” trouxeram dados sobre os impactos e as respostas educacionais decorrentes da pandemia. O estudo foi realizado entre fevereiro e maio de 2021, por meio de um questionário vinculado à etapa do Censo Escolar 2020.

Ao todo, 94% (168.739) das escolas responderam ao questionário. Deste total, 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) são escolas das redes pública e privada, respectivamente. De acordo com os dados analisados, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais, e 90,1% não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020. As escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer a adequação. Pouco mais de 53% delas mantiveram o calendário. Por outro lado, cerca de 70% das escolas privadas seguiram o cronograma previsto.

O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). E, desse modo, mais de 98% das escolas do país adotaram estratégias não presenciais de ensino (INEP, 2021).

No referente às estratégias dos docentes brasileiros para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, houve: reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades; reorganização ou adaptação do planejamento ou do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdos específicos (INEP, 2021).

Na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não



presencial, 43,4% disponibilizaram equipamentos, como computador, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* aos docentes, e 15,9% viabilizaram o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio para seus estudantes. Por outro lado, na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento, 19,7% disponibilizaram tais equipamentos e 2,2% possibilitaram o acesso à internet (INEP, 2021).

Com relação à comunicação com os estudantes, os docentes utilizaram e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem para orientações e oferecimento de apoio tecnológico para o acompanhamento das aulas. Para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, as escolas adotaram as seguintes estratégias: disponibilizaram materiais impressos para retirada na unidade escolar e estes também foram dispostos na internet; atendimento virtual ou presencial escalonado e suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis (INEP, 2021).

No geral, gestores, professores, estudantes e seus familiares têm sido extremamente exigidos para tentarem minimizar os efeitos negativos da suspensão das aulas presenciais, em função do necessário distanciamento social. Passados mais de 12 meses de quarentena, e com as escolas fechadas para as aulas presenciais, alguns aspectos, para além das perspectivas das aprendizagens, são observados, como: maior vulnerabilidade emocional; em razão dos diversos contextos que se misturam, por exemplo, a estrutura doméstica, que teve que se adaptar ao ambiente de trabalho dos pais e ambiente escolar dos filhos, muitas vezes compartilhando os mesmos equipamentos; a dificuldade em se promover e se reorganizar quanto à rotina doméstica, profissional e escolar, gerando mais ansiedade pelo necessário acompanhamento dos pais nas atividades remotas dos filhos.

Os estudantes, crianças e adolescentes perderam espaços de lazer, e tiveram forte redução do convívio com colegas. Foram se perdendo os “laços fracos”, isto é, a relação com pessoas que não são amigos próximos ou pertencentes à família, são aqueles conheci-



dos, pessoas que são vistas com menor frequência, quase estranhos com quem se compartilha alguma familiaridade, como, por exemplo, os colegas na escola. Amigos mais distantes, colegas e conhecidos casuais, podem ser tão importantes ao bem-estar como a família, parceiros românticos e amigos íntimos. Por meio dos laços fracos, nos conectamos a outras realidades, oportunidades e somos expostos a novas possibilidades de inovar, de exercitar a empatia.

Essa redução do convívio com colegas, com os pares da turma escolar, pode provocar um sentimento de não pertencimento, de afastamento de amigos, solidão, inadequação social e aumento da “inabilidade social”. São inúmeros os efeitos psicológicos negativos vivenciados por crianças e adolescentes, decorrentes do momento sensível que vivemos: dificuldade de concentrar-se, irritabilidade, tédio, perturbações no sono, transtornos de humor e ansiedade, que pode ser manifestada de diferentes formas, tais como: choro fácil, condutas agressivas e autolesões.

Polanczyk e colegas (2021) pesquisaram o impacto da pandemia na saúde mental, investigando quase 7.000 estudantes, com idade média de 10 anos, e suas famílias. Encontraram que quase 1/5 dos pais apresentaram sintomas graves ou muito graves de ansiedade (19%), estresse (15%) e depressão (15%). Chama a atenção que 27% das crianças apresentaram sintomas clínicos de ansiedade e depressão, sendo 16% ansiedade, 20% quadros depressivos e 20% ambos (ansiedade e depressão). Esses sintomas podem se manifestar de várias formas, como, por meio de medo e ansiedade, por exemplo, situações em que sentem que vão morrer, taquicardia e/ou dificuldade de respirar; irritação frequente, a criança não consegue ficar sentada, comportamentos de raiva, brigas e enfrentamentos; apatia, indisposição, não querer brincar, entre outros. O estudo indica um aumento de três vezes na gravidade dos sintomas emocionais das crianças pertencentes às famílias de baixa renda se comparadas



com as de renda mais altas. Os fatores que mais afetaram o adoecimento mental das crianças foram o nível de renda e a psicopatologia dos pais. Os autores identificaram ainda que 20% das crianças dormiam depois da 1h da manhã em dias da semana, e que, em média, elas ficavam oito horas por dia nos aparelhos eletrônicos.

Como recomendações, destaca-se a importância de fortalecer o atendimento médico e psicológico público, a articulação da escola com o sistema de proteção das crianças e dos adolescentes, a orientação e apoio às famílias e a promoção de espaços de acolhimento, cuidado, diálogo e participação nas escolas, além do trabalho com o desenvolvimento socioemocional e de prevenção à saúde mental, que serão aprofundados posteriormente.

COMO OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA ESTÃO LIDANDO COM A CRISE?

Alguns estudos (ABED, 2020; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020; GESTRADO, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; NOVA ESCOLA, 2020; PANTANO, T., ROCCA, C. C. A., 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; BERTONI, E., 2020) indicam mudanças intensas nas rotinas dos gestores e professores, que passou a ser ocupada pelo aumento de horas dedicadas às tarefas domésticas e aos cuidados com a família, ao trabalho relacionado à escola e também aos estudos.

A grande maioria dos docentes não tinha experiência com ensino remoto ou híbrido, ou seja, encararam o desafio com enorme esforço e empenho, tentando ensinar remotamente, e procurando ativamente manter contato com seus estudantes. É como se tivessem que *“trocar o pneu com o carro andando”*.



Tais estudos mostram que, em 2020, eles se sentiam ansiosos, tristes, cansados, estressados e sobrecarregados. Não surpreende um dado que indica que estavam mais preocupados com a saúde de suas famílias e com o bem-estar dos alunos do que com a própria saúde física e mental. Tudo isso preocupa, ainda mais pelo fato de que poucos afirmam que receberam suporte emocional.

Grandisoli e colegas (2020) pontuam que a grande maioria dos docentes tem a percepção de que os estudantes aprendem menos via educação mediada por tecnologia. Apesar da insegurança com relação à atuação nesse novo modelo de educação, mais tecnológico, aparecem as sensações de desafio, aprendizado e inovação. Nesse sentido, os professores se sentem apoiados pelos processos formativos que têm recebido, e se sentem cada vez mais aptos. A maior parte deles considera que a atuação como docente e a educação, em sentido mais amplo, vão mudar para melhor no período pós-pandemia.

Um dos aspectos mais relevantes trazidos à tona pela pesquisa é a resiliência, a persistência e o idealismo do educador brasileiro, que se mostra pronto e disposto a desempenhar seu papel com coragem e otimismo, mesmo frente a desafios, os quais, muitas vezes, estão fora do seu controle imediato” (GRANDISOLI ET. AL, 2020).

O PLANEJAMENTO PARA O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

Ao planejar o retorno às aulas presenciais, ainda que de maneira escalonada e híbrida, é fundamental considerar que vamos nos deparar com alunos, professores e funcionários, além dos pais dos alunos, vindos dessa realidade de crise, e muitos deles acometidos de sentimentos de vulnerabilidade e frustração, além de sofrimento emocional, como anteriormente apresentado.



Alguns estudantes demonstram medo de sair de casa e voltar à escola, algo agravado pela pandemia (“síndrome da gaiola”). Jovens começaram a trabalhar ainda que informalmente para ajudar suas famílias, e há também o receio de retornar, porque sabem que não aprenderam e temem as avaliações e as demandas de estudos. Isso indica a importância de se atuar para reconstruir o vínculo do estudante com a escola.

Será fundamental refletirmos e articularmos os planos de ações no sentido de enfrentarmos os desafios em lidar com: as questões sanitárias e o receio do contágio; o cuidado e a vigilância para o devido distanciamento; identificação dos evadidos e os procedimentos de busca ativa; avaliação diagnóstica e formativa; identificar as dificuldades individuais, implantando processos de reforço e recuperação; a reorganização curricular, com foco no que é essencial e o desenvolvimento do ensino remoto e híbrido. Todavia, considerando que ainda estamos em pandemia e que os efeitos dela perdurarão por muito tempo, é fundamental que a preocupação central das instituições escolares seja o cuidado com os mais vulneráveis e com o bem-estar psíquico, além da promoção do desenvolvimento socioemocional. Vale ressaltar a importância da acolhida com relação ao sentimento de insegurança e estranhamento à nova configuração da escola. Essas questões não podem competir umas com as outras, devendo ser olhadas de forma integrada.

Mesmo diante desse cenário caótico, precisamos contribuir para que os profissionais da escola, alunos e família desenvolvam ferramentas para elaborar e ressignificar suas vivências. Isso não acontecerá ignorando-se a realidade e atuando de forma semelhante ao que fazíamos, por exemplo, nos preocupando exclusivamente com o ensino do currículo ou com as notas das avaliações. Faz-se necessário favorecer o fortalecimento dos vínculos por meio do desenvolvimento de um ambiente de apoio, na valorização e cuidado uns dos outros. A mudança de uma cultura em direção ao cuidado não acontecerá com ações pontuais e assistemáticas, ou seja, é preciso



SUMÁRIO

planejamento das relações com intencionalidade, com a criação de espaços institucionais de diálogo e apoio que sinalizem claramente que as pessoas, os sentimentos, o bem-estar e cuidado são valores para a escola. É preciso, portanto, que a escola busque informações para fazer um diagnóstico adequado, e que conheça, o quanto possível, as diversas realidades vividas por seus atores, suas percepções, seus sentimentos, de modo a investir na melhoria do clima escolar e no acolhimento a todos de forma respeitosa, justa e generosa.

Nesse sentido, cabe aqui analisarmos como poderemos refletir sobre o clima escolar, como têm sido desenvolvidas as pesquisas sobre esse fenômeno e a sua importância para um retorno escolar presencial de forma saudável e acolhedora de todos os atores escolares.

O FENÔMENO DO CLIMA ESCOLAR

O conceito de Clima Escolar é complexo, polissêmico, multifacetado, e se baseia em uma variedade de aspectos culturais, contextuais, perceptuais e comportamentais. Não há, na literatura nacional e internacional, um consenso sobre o seu aporte conceitual.

Profissionais da educação e pesquisadores costumam usar uma variedade de termos para caracterizar o clima escolar, incluindo atmosfera, sentimentos, tom, ética, saúde ocupacional, saúde organizacional, ambiente, meio, cultura e condições de aprendizagem. Alguns se concentraram na natureza “subjetiva” do clima, em comparação com uma faceta “objetiva” da vida escolar, dado que as percepções desempenham um papel capaz de influenciar o comportamento. Os aspectos perceptivos, subjetivos do clima escolar, normalmente desempenham um papel mais central do que os elementos objetivos da escola (O'BRENNAN E BRADSHAW, 2017).



Nos Estados Unidos, um dos países pioneiros no desenvolvimento das investigações sobre o clima escolar, há diferentes conceitos e, por vezes, complementares conceituações. Uma definição comumente citada de clima escolar é “a qualidade e consistência das interações interpessoais dentro da comunidade escolar que influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico das crianças” (Haynes *et al.*, 1997, p. 322).

Há mais de uma década, o Conselho Nacional do Clima Escolar Americano (NSCC) criou a definição agora mais amplamente usada nos Estados Unidos: “O clima escolar é a qualidade e o caráter da vida escolar e é baseado em padrões de experiência de vida escolar dos alunos, pais e funcionários da escola. Reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (ROSS, *et al.* 2020).

De acordo com os autores, a definição ampliada do NSCC reconhece que climas escolares equitativos (que contemple a todos) são fundamentais para a igualdade na educação, e convida educadores e formuladores de políticas a aprofundar a consciência de raça, etnia, gênero, status socioeconômico e diferenças geográficas. Nesse sentido, os autores pontuam que um clima escolar equitativo apoia o caminho de cada aluno para uma identidade pró-social, sendo culturalmente responsivo aos padrões e ampla gama de normas, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de liderança e estruturas organizacionais dentro da escola e da comunidade em geral.

A vida escolar em um clima equitativo exibe uma qualidade e caráter que promove o acesso total dos alunos, famílias e funcionários ao seguinte: no apoio, efetivamente, as altas expectativas de ensino, nas aprendizagens e realizações; nos ambientes de aprendizagem saudáveis, emocional e fisicamente seguros para todos; nos relacionamentos afetuosos, corajosos e autorreflexivos entre pares e adultos; e nos caminhos múltiplos e culturalmente responsivos para a participa-



ção, que melhoram significativamente o desenvolvimento acadêmico, social, emocional, cívico e moral (ROSS, *et al.*, 2020).

Recentemente, o Departamento de Educação dos EUA, *Office of Safe and Healthy Students* (US DOE, OSHS, 2016), apresentou um modelo de clima escolar que “reflete como os membros da comunidade escolar vivenciam a escola, incluindo relações interpessoais, práticas de professores e outros funcionários e arranjos organizacionais. O clima escolar inclui fatores que servem como condições para a aprendizagem, e que apoiam a segurança física e emocional, a conexão e o apoio e o engajamento” (p. 1). O modelo US DOE concentra-se em três dimensões centrais do clima escolar: segurança, envolvimento dos atores e ambiente educacional (BRADSHAW *et. al.*, 2021).

De acordo com Osher Neiman e Williamson (2020), o clima escolar é o termo que define como as pessoas vivenciam o ambiente escolar, incluindo suas interações e experiências umas com as outras em ambientes educacionais, o que nos permite alguns questionamentos: Elas se sentem respeitadas e apoiadas? Eles têm confiança relacional? O clima também abrange como os membros da comunidade escolar vivenciam as normas, cultura e estruturas da escola, e como sentem que pertencem a uma unidade escolar. O clima afeta os resultados com os quais os gestores e docentes se preocupam: frequência, aprendizagem, desempenho e segurança dos alunos, bem como frequência, desempenho e segurança dos professores.

O clima escolar, por conseguinte, abrange as condições sociais e emocionais para aprendizagem, ensino e bem-estar - experiência de segurança, apoio, pertencimento, conexão, envolvimento, foco acadêmico e respeito individual e cultural. Essas condições multifacetadas interagem dinamicamente, e afetam o comportamento, o desempenho e o bem-estar do aluno e do professor. Por exemplo, quando alunos e professores se sentem inseguros, eles são mais propensos a experimentar níveis de estresse que ameaçam a saúde, e menos propen-



SUMÁRIO

tos a prestar atenção ao aprendizado ou às necessidades de outras pessoas. O estresse limita a memória de trabalho. Por outro lado, as emoções positivas afetam o bem-estar mental e físico, e ajudam na retenção de conhecimento (OSHER, *et al.* 2020).

Na perspectiva de Kraft e Falken (2020), o clima escolar consiste em uma constelação de características organizacionais que moldam as experiências de professores e alunos. O clima escolar forte caracteriza-se por liderança de apoio, colaboração de professores, altas expectativas para os alunos e um compromisso coletivo para apoiar a aprendizagem dos estudantes. A docência é uma carreira social, e os relacionamentos que os professores têm com aqueles que apoiam o seu trabalho em sala de aula - gestores e colegas - influenciam fortemente a satisfação e o sucesso dos professores (KRAFT & FALKEN, 2020).

De modo geral, podemos pontuar que o clima escolar tem relação com a qualidade da vida na instituição educativa, e reflete a percepção dos alunos, professores, gestores, demais funcionários e família sobre o dia a dia do trabalho na escola, os valores compartilhados, as regras estabelecidas e acordadas, as metas propostas, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as relações interpessoais e estruturas organizacionais (COHEN, 2006, 2010, 2012). Toda escola possui um clima próprio, percebido por quem faz parte dela. Inúmeros estudos indicam uma associação entre a qualidade do clima e o bem-estar dos atores da escola, especificamente com respeito aos alunos, mostrando uma relação entre a qualidade do clima e o desempenho acadêmico, a motivação para aprender, os comportamentos, o sentimento de pertencimento e de justiça, a satisfação com a escola, o valor pelo conhecimento e o autoconceito (FAN *et al.*, 2011; CUNHA; COSTA, 2009; GOMES, 2005; GAZIEL, 1987; LOUKAS, 2007; COHEN *et al.*, 2008; COHEN, 2010).

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços



de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (FREIBERG, 1998, 2005; BRUNET, 2001; COHEN *et al.*, 2009; DEBARBIEUX *et al.*, 2012; SHERBLOM *et al.*, 2006; VINHA *et al.*, 2017).

Isto posto, cabe aqui refletirmos: como podemos considerar o clima escolar neste momento de pandemia, com as aulas remotas e/ou híbridas? Como vimos anteriormente, diversos têm sido os esforços, seja por parte das secretarias; ou equipes gestoras; corpo docente; familiares e estudantes para que o processo educacional – ainda que considerando todas as dificuldades – que não são poucas – que ele continue. Ou seja, o processo educativo deve continuar, e várias foram as estratégias para que o ensino pudesse chegar até os estudantes. Nesse sentido, muitas escolas ainda estão trabalhando de forma remota e outras em um modelo híbrido, portanto, temos alunos e professores participando do ensino e aprendizagem de suas casas, longe dos muros da escola, e, assim, como poderemos pensar o clima?

O Conselho Nacional do Clima Escolar Americano (NSCC) pontua que o clima escolar é essencialmente uma medida da saúde geral de uma comunidade escolar; enquanto os prédios podem estar vazios, a comunidade escolar permanece viva, necessitando de tantos cuidados e atenção quanto quando reunida no mesmo espaço físico. Assim, as necessidades básicas dos alunos por segurança física, social e emocional e conexão com adultos atenciosos permanecem, e, em alguns casos, são ainda mais urgentes agora que as escolas estão fisicamente fechadas para eles. É mais importante do que nunca lembrar aos alunos, funcionários e famílias que eles não estão sozinhos, proporcionando-lhes maneiras de se conectar com a escola e uns com os outros para que possam ver e sentir a sua força coletiva.



SUMÁRIO

Diante disso, uma possível proposta de reflexão seria contemplarmos o clima educacional. Ou seja, é plausível pensarmos, por exemplo, na dimensão das relações. Isto é, como têm sido percebidas, por alunos, professores, gestores e familiares, as relações interpessoais (alunos entre pares nas comunidades educativas virtuais; entre alunos e seus professores na condução das aulas remotas; no planejamento e organização das ações escolares entre professores e gestores; no contato da escola com os pais e responsáveis pelos alunos etc.). Outra admissível dimensão refere-se à relação com o ensino e a aprendizagem: como os alunos e professores perceberam o desenvolvimento das aulas *on-line*; a compressão, concentração, motivação, organização e fixação por parte dos alunos no desenvolvimento das aulas; como foi a organização dos ambientes virtuais, a comunicação professor-aluno, escola-família etc.). Outra dimensão diz respeito às questões emocionais (como os alunos e professores se sentiram nesse período de distanciamento social, quais foram os sentimentos mais presentes nesse período, como foram abordadas as questões sobre ansiedade, medo, insegurança etc.). Ou seja, são vários elementos que podemos contemplar para refletirmos o clima educacional, quais foram e como foram trabalhadas as percepções dos envolvidos na educação remota e/ou híbrida.

Embora ainda não tenhamos desenvolvido instrumentos de medida para mensurar tais elementos (esperamos que, em breve, possamos contar com questionários dessa natureza), são questões que podem ser refletidas, discutidas, compartilhadas e vivenciadas pelos atores escolares no retorno às atividades presenciais. Não temos dúvidas de que serão reflexões e oportunidades fundamentais de acolhimento, compartilhamento e suporte mútuo entre alunos, professores e gestores, de modo que possamos todos voltar para o ambiente escolar considerando todos esses elementos, e, juntos, nos apoiarmos e caminharmos para o fortalecimento geral da comunidade escolar.



Diante dessas considerações sobre as possíveis reflexões a respeito do clima educacional, voltemos ao Clima Escolar, como foi conceituado e operacionalizado para o estabelecimento de instrumentos de medida para o seu diagnóstico nas escolas brasileiras. Sem dúvida, estas informações serão essenciais para o diagnóstico das percepções no ambiente escolar neste retorno.

CONCEITO DO CLIMA NO BRASIL

A partir dos estudos da literatura na área e das pesquisas que temos desenvolvido com o clima escolar, compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, em função de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influi na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Há inúmeras ações que podem ser desenvolvidas para a promoção do “bem-estar” de todos, investindo na melhoria da qualidade do clima escolar. Isso pode ser feito por meio de uma gestão aberta às mudanças; da implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e a promoção do apoio de todos, na escola; de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino; da garantia de uma



escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (COHEN, 2006, 2010; FREIBERG, 1998, 2005; THAPA, 2012; THAPA *et al.*, 2013; VINHA *et al.*, 2017).

Além do estabelecimento do construto teórico do clima escolar, após pesquisas na literatura especializada, análise e comparação de diversos estudiosos, no que se refere ao âmbito nacional, membros do Gepem (MELO, MORAIS, 2019; MORO, 2018, 2020; MORO *et al.*, 2018; MORO, VINHA, MORAIS, 2019; VINHA *et al.*, 2016) elaboraram uma matriz de referência composta por oito dimensões consideradas constituintes do clima escolar. No Quadro 01, abaixo, apresentamos cada um dos conceitos atribuídos às referidas dimensões.

QUADRO 01 – Matriz de Referência do clima escolar.

Clima Escolar – Matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor

4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para a identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 22 mai. 2021.

Podemos observar que, além do nome, da definição e do conceito de cada uma das dimensões, indica-se o que seria uma boa percepção da dimensão. Podemos notar também que há dimensões mais relacionadas ao ensino e aprendizagem (dimensão 1), outras tratando da qualidade dos relacionamentos dos alunos e seus pares ou destes com seus professores, bem como sobre as intervenções nos conflitos interpessoais e o estabelecimento de regras e sanções na escola (dimensões 2, 3 e 4), outras administrativas ou organizacionais (7 e 8), as relativas às famílias e seus relacionamentos com a escola (5), e a voltada a aspectos físicos da escola (6). É viável, portanto, abarcar o máximo possível do que se percebe na escola, como ela é sentida, avaliada e como tudo isso influi sobre seus membros,



tornando-se fundamental para uma reflexão conjunta com gestores e professores, e para uma tomada de ações baseada em dados sobre o que nós, da escola, percebemos.

Considerando essas dimensões, vemos que se pode ter percepções positivas sobre parte das vivências escolares e não se ter de outras, e isso pode variar em cada grupo que compõe a escola. Além disso, alunos podem ter percepções diferentes de seus professores e gestores sobre as mesmas dimensões. Dessa forma, olhar para o clima da escola, entre todos os seus membros, é ver essa instituição como um todo, entendendo que não é só a parte pedagógica da escola que deve se estruturar, mas toda a instituição, para que os que nela convivem a vejam, sintam e se comportem de forma positiva.

A partir dessa matriz de referência, os questionários que avaliam o clima escolar foram compostos de itens no formato *Likert de quatro pontos*, direcionados aos alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, seus professores e gestores. Vale destacar que, no conjunto de itens elaborados, constam os *itens específicos* para cada grupo (alunos, professores e gestores), e também os *itens de relação*, os quais dizem respeito aos enunciados propostos para os três questionários, visando a conhecer as diferentes perspectivas dos participantes sobre um mesmo tema. Ou seja, eles têm o mesmo sentido para os diferentes grupos avaliados.

Será essencial que as escolas, nesse retorno às aulas presenciais, após aproximadamente 3 meses, realizem o diagnóstico do clima da escola, juntamente para terem um retrato de como têm sido as percepções dos alunos, professores e gestores sobre todas essas dimensões, e, a partir disso, planejar um movimento de melhoria do clima. Vale destacar que as escolas também podem adaptar os questionários de acordo com o momento que estamos vivendo. Mesmo sendo validados, o importante é que os itens atendem às realidades e necessidades de cada escola.



SUMÁRIO

Os dados referentes ao diagnóstico do clima escolar, a partir das diferentes perspectivas dos atores escolares, podem ser usados para informar a tomada de decisão baseada em dados e evidências, bem como para o monitoramento dos resultados das ações para melhoria do ambiente educacional. O uso dos dados do clima de forma válida, confiável, articulando as diversas dimensões é fortemente encorajado para o monitoramento contextual (BRADSHAW et. Al., 2021).

Nesse sentido, poderemos compreender nossos pontos fortes (o que nossa escola já tem feito bem) e desafios atuais (nossas fragilidades percebidas por nossos alunos, professores e também gestores), o que permitirá o delineamento dos objetivos de toda a escola, instrucionais e/ou relacionais, bem como estratégias de melhoria vinculadas, e, em seguida, avaliar os ganhos e desafios contínuos.

Bradshaw e colaboradores (2021) sugerem que as escolas considerem as cinco etapas para a melhoria do clima escolar, independentemente dos objetivos específicos de melhoria que uma determinada escola pode decidir focar, estrategicamente no “agora”, por exemplo: Primeiro, aprender sobre práticas baseadas em evidências que potencialmente apoiam esforços de melhoria em toda a escola, instrucionais e/ou relacionais. Em segundo lugar, considere que você e sua escola podem já estar envolvidos em alguns desses esforços. E, na medida em que for esse o caso, reconheça, compartilhem e celebrem esses esforços. Terceiro, entenda como as práticas de avaliações podem lançar luz sob a utilidade desses esforços de melhoria atuais. Quarto, use essas tendências e descobertas de dados para desenvolver o próximo conjunto de metas e estratégias de melhoria sistêmica, instrucional e/ou relacional. E, finalmente, como outros esforços de melhoria escolar, há um forte impulso para que as escolas usem “intervenções baseadas em evidências” para o planejamento e replanejamento de suas ações para melhorar o clima escolar.



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que haja um planejamento institucional para receber toda a comunidade escolar de forma humanizada e comprometida com a redução das desigualdades, com um olhar sensível às fragilidades emocionais geradas por esse momento sensível que vivenciamos. Essa recepção pode ser traduzida como um movimento de acolhida empática e respeitosa. Nesse planejamento, que deve ser um processo de construção coletiva, é preciso considerar o que é mais imediato, o que deve ser mantido em médio prazo, e o que deve ser incorporado na cultura escolar de forma a favorecer um clima cada vez mais positivo, em que sejam efetivamente vivenciados o diálogo, a escuta, o apoio, o cuidado e a participação.

De forma presencial, remota ou híbrida, podemos organizar¹¹ os momentos frequentes que podem ser desenvolvidos, tanto com profissionais da escola quanto com os estudantes, como por exemplo, espaços: de escuta e expressão de sentimentos, por meio de círculos de paz ou rodas de sentimentos; de discussão sobre problemas coletivos apresentados por quem desejar falar com pauta aberta, como as assembleias ou rodas de diálogo, de forma a envolvê-los nos problemas e nas propostas de solução; para o trabalho com as habilidades socioemocionais como objeto de conhecimento; entre outros.

É importante introduzir momentos para desenvolver com os estudantes, atividades ou jogos para a expressão dos sentimentos; rodas de convivência em que se discutem dilemas, literatura, vídeos,

¹¹ Alguns materiais que detalham como fazer: Instituto Unibanco, 2020. Protocolo de acolhimento: ações híbridas e contínuas. Disponível em: <https://bit.ly/3liJ4Df>. Acesso em: 12 mai. 2021. Instituto Península, 2021. Orientações de acolhimento para professores. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/instituto-peninsula_rp_08-ago_nota-tecnica_arte_programa-de-acolhimento-v4.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021. Conviver Mais, 2020. Protocolo de Acolhimento para o Retorno das Escolas. Disponível em: <https://www.convivermais.com.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.



entre outros; expressão por meio das artes e jogos cooperativos. Vale a pena fomentar o protagonismo com os alunos mais velhos, por meio dos grêmios, dos movimentos autônomos, dos coletivos, das equipes de ajuda, de tutoriais etc.

Tais ações devem imprimir valores para mim e para os que estão a minha volta, o que é imprescindível para dialogar e refletir sobre as experiências vivenciadas, reconhecer e compartilhar os sentimentos - o que poderá, inclusive, favorecer o autoconhecimento, promovendo um clima positivo, justo, respeitoso e solidário para todos.

É válido também contemplar as necessidades coletivas e individuais referentes aos problemas de convivência no âmbito familiar, que podem ter ocorrido durante o período de hiperconvívio, e observar os aspectos emocionais trazidos pelos alunos, professores e funcionários em geral. Isso implica em identificar e acolher os sentimentos trazidos, e propiciar espaços de diálogo, momentos de troca, de escuta ativa, de reflexões e compartilhamento entre pares.

Além do trabalho com o coletivo e com os grupos, nesse processo, é preciso ainda estar atento e ter procedimentos de acompanhamento individuais para aqueles que estão necessitando de maior cuidado (tanto adultos quanto estudantes), identificando casos que necessitam de maior atenção, introduzindo pautas de observação, planejamento de intervenção e acompanhamento. Todavia, há situações que extrapolam as possibilidades de intervenção na escola, e precisam de encaminhamento para atendimentos em instâncias específicas, acionando, se necessário, a rede de proteção da criança e adolescente. Um exemplo são as situações de risco, de violências e suspeitas de violações de direitos. Outro é quando são identificados sinais de gravidade que indicam a necessidade de atendimento e avaliação pelos profissionais da saúde, como, por exemplo, quando se percebe a presença de condutas autodestrutivas, como abuso de substâncias lícitas e ilícitas e violência autoprovocada (lesões autoprovocadas e pensamento suicida); trans-



SUMÁRIO

tornos alimentares; mudanças bruscas, como o aumento ou diminuição das horas de sono; e sofrimento emocional acentuado e frequente, como agitação progressiva, tristeza contínua, crises de choro constantes, medo excessivo; perda de funcionalidade, como a dificuldade de manter a rotina de higiene pessoal, cansaço e desânimo excessivos, incapacidade de se concentrar em atividades rotineiras e laborais.

Sem dúvida, trata-se de um trabalho complexo, em que será necessária a construção coletiva, estudo, diagnóstico, discussão das prioridades e urgências, planejamento, compartilhamento das responsabilidades e acompanhamento. Mais do que nunca, a pandemia mostra como a escola tem um relevante papel social, e será este o espaço coletivo em que nossas crianças e jovens vão elaborar as experiências vividas. Será preciso, portanto, considerar o que é essencial para todos nós enquanto comunidade escolar. A pandemia vai passar, e que aprendizagens queremos que fiquem? Nossas ações e relações educativas vão possibilitar que nossos estudantes aprendam a lidar com incertezas? Com a importância da responsabilidade individual para o bem-estar coletivo? Com o poder das redes sociais/aplicativos promovendo crises, mas também esclarecimentos? Em como interpretar as informações e interagir? Para compreenderem o valor da ciência? Com a sua própria capacidade de promover o bem? Em como expressar o que se sente, e a saber ouvir? Com o autocuidado e também saber cuidar dos outros? Com a união e solidariedade para enfrentamento de crise? Com a ética, desigualdade e bem comum?

São muitas questões que estarão em nosso radar, de modo a projetarmos a educação que queremos para os nossos alunos. Se quisermos uma sociedade melhor no futuro, precisamos investir na educação que promovemos para nossos alunos hoje.

Para além de todo esse movimento, é preciso considerar, no tempo certo, o período necessário ao reestabelecimento da dinâmica educacional presencial, o tempo para as interações, relações e aco-



SUMÁRIO

modações dos sentimentos, para que possamos operacionalizar um diagnóstico do clima escolar.

Uma avaliação sobre o clima permite que cada indivíduo expresse as suas impressões, vivências e sentimentos na e sobre a instituição de ensino. O conjunto das percepções de todos os indivíduos, na escola, fornece um *retrato* do ambiente socioeducativo, possibilitando um reconhecimento do que está acontecendo (seja dos pontos fortes, seja também dos vulneráveis), e, com isso, se favorece a hierarquização das prioridades e das áreas para as quais os esforços de melhoria e as intervenções sejam direcionados.

Reiteramos que a investigação sobre o clima pode ser uma ferramenta de grande valia nas escolas, pois possibilita que a equipe pedagógica considere a relevância de se olhar para o clima escolar, e de se pensar em estratégias de melhoria, instituindo mecanismos e metas, quer quanto ao desempenho escolar, quer, sobretudo, direcionados a promover a escola como um lugar mais saudável, respeitoso e justo para todos. É nesse sentido que sublinhamos o valor dos instrumentos elaborados, visto que revelam particularidades complexas da instituição, ao contemplar as dimensões do clima escolar e, com isso, viabilizar as informações que contribuem para tais ações.

Vale destacar, diante de tudo que foi exposto, uma questão que deve estar sempre no nosso horizonte ao refletirmos sobre o processo de melhoria de nossas escolas: Que tipo de escola nós queremos que a nossa escola seja? Uma pergunta que parece simples, porém, é cheia de significados. Nessa pergunta, há um disparador psicológico intrínseco, na medida em que o enunciado da pergunta traz, implicitamente, o convite ao reconhecimento e ao pertencimento àquela instituição. Essa escola é NOSSA e todos NÓS, enquanto comunidade escolar, QUEREMOS que ela seja cada vez melhor, ainda mais considerando o contexto de pandemia, de forma que todas as especificidades contidas nas dimensões do clima, aqui apresentadas, possam ser



SUMÁRIO

refletidas e contempladas no constante movimento de melhoria de tudo que envolve a instituição. Essas informações também contribuirão para a melhoria da qualidade das relações e ao planejamento das ações e constituição dos espaços referentes ao diálogo, escuta, participação, expressão de sentimentos, apoio mútuo, entre outros fatores relacionados ao bem-estar, cuidado, pertencimento e proteção na escola.

Com o diagnóstico do clima escolar, ao propiciar o conhecimento das percepções dos atores da instituição de ensino, por vezes convergentes e outras divergentes, sobre o universo da escola, pode revelar informações fundamentais, para que a escola possa se conhecer, sob as diferentes e compartilhadas perspectivas, de modo a implementar ações e intervenções de melhoria, com base em dados de pesquisas, confiáveis, levando em conta o que já fazem bem e o que precisa de melhoras, e tendo em vista a concepção de todos, em benefício de ações mais assertivas e objetivas. Que possamos nos unir, neste momento tão doloroso, para fortalecer a cultura do diálogo, pertencimento, apoio, confiança e bem-estar na escola.

REFERÊNCIAS

ABED. (2020). *Pesquisa sobre ensino remoto na Educação Básica*. ABED, Instituto Casa Grande e SIESP. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Educacao_Basica_ABED_Casagrande.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

BERTONI, E. (2020) *Professores: o risco da volta às salas e a ansiedade na pandemia*. São Paulo: Nexo, 01 de jul. de 2020. Disponível em: https://www.nexojournal.com.br/expresso/2020/07/01/Professores-o-risco-da-volta-%-C3%A0s-salas-e-a-ansiedade-na-pandemia?utm_medium=Social&utm_campaign=Echobox&utm_source=Facebook#Echobox=1593649921. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRADSHAW, Catherine P; COHEN, Jonathan, ESPELAGE, Dorothy L. & NATION, Maury. Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches, *School Psychology Review*, 2021. DOI: 10.1080/2372966X.2021.1926321.



SUMÁRIO

BRUNET, L. *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Universidade de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 2001. Disponível em: < <http://www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm> > . Acesso em: 20 mai. 2021.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. Org*, v. 1, 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 12 mai. 2021.

COHEN, J. *Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*. Harvard Educational Review, v. 76, n. 2, Summer 2006.

COHEN, J. School Climate: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child. *The Challenge*. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder, v. 16, n. 4, 2010. Disponível em: < <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97> > . Acesso em: 20 jun. 2021.

COHEN, J. The new standards for learning. *Principal Leadership*, Sept., 2012.

COHEN, J.; PICKERAL, T.; McCLOSKEY, M. The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership*: v. 66, n. 4, Dec. 2008. Disponível em: < <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx> > . Acesso em: 20 jun. 2021.

COHEN, J., & ESPELAGE, D. L. *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. Harvard Educational Press, 2020.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPEd, Caxambu, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda & DEPAOLI, Jennifer. Why School Climate Matters and What Can Be Done to Improve It - Strong teacher-student relationships are at the heart of strong school climate, and policymakers can set the table. In: *National Association of State Boards of Education*, May 2020, pp. 7 – 11.

DEBARBIEUX, É.; ANTON, N.; ASTOR, R.A.; BENBENISHTY, R.; BISSON-VAIVRE, C.; COHEN, J.; GIORDAN, A.; HUGONNIER, B.; NEULAT, N.; ORTEGA RUIZ, R.; SALTET, J.; VELTCHEFF, C.; VRAND, R. Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*: Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

FAN, W.; WILLIAMS, C.; CORKIN, D. D. M. A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, v. 48, n. 6, pp. 632-647, 2011.

FREIBERG, H. J. Measuring School Climate: let me count the ways. *Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate*, v. 56, n. 1, pp. 22-26, Sept. 1998.

FREIBERG, H. J. Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. In: FREIBERG, H. J. (Org.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

FILGUEIRAS, A. STULTS-KOLEHMAINEN, M. (2020). *O comportamento dos brasileiros durante o isolamento*. Rio de Janeiro, UERJ. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/11028/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (2020). *Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19*. Banco Mundial/FBSP. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2020). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. Informe nº 1. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (2020). *Desigualdades sociais contribuíram para o aumento de mortes por Covid-19 em Manaus*. Amazônia: Fiocruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdades-sociais-contribuiram-para-o-aumento-de-mortes-por-covid-19-em-manaus>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GESTRADO (2020). *Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório técnico*. Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19 - 12/08/2020. *Pesquisa realizada por pós-doutorandos e pesquisadores colaboradores do Centro de Síntese USP, Cidades Globais do IEA*. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



GRANOVETTER, M.S. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. Volume 78, Número 6, Maio de 1973. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/225469>. Acesso em: 22 mai. 2021.

GRANT, A. There's a Name for the Blah You're Feeling: It's Called Languishing. *The New York Times*, 19/4/2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/04/19/well/mind/covid-mental-health-languishing.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

HAYNES, N. M., EMMONS, C., & BEN-AVIE, M. School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329, 1997.

HOLMES, E. A. et al. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health Science. *Lancet Psychiatry*, n. 24. Published Online. Apr. 15 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1).

IBGE (2020). *PNAD COVID19: plano amostral e ponderação*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101726>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. In: *Censo Escolar 2020*, julho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA (2020). Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus. *Relatório de Pesquisa*, maio/20. Disponível em: <https://bit.ly/3gwVzJC>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KRAFT, Mathew A. & FALKEN, Grace T. Why School Climate Matters for Teachers and Students. *Teachers also thrive in strong school climates*. In: *National Association of State Boards of Education*, May 2020, pp. 33 – 35.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, v. 5, n. 1, 2007.

NASCIMENTO, A.B.; MAIA, J. L. F. Comportamento suicida na pandemia por COVID-19: Panorama geral. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 5, e59410515923, 2021 (CC BY 4.0). DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15923>.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL - NSCC. School climate and pro-social educational improvement: Essential goals and processes that support student success for all. *Teachers College Record*, May 2015.

SUMÁRIO

NOVA ESCOLA. (2020). A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. São Paulo: *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, pp. 10-34, abr. - jun. 2019.

MORO, A. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2018.

MORO, A. *A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos*. Curitiba: Appris, 2020.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, pp. 312-335, abr. - jun. 2019.

MORO, A.; MORAIS, A.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P.; Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 64, pp. 67-90, 2018.

O'BRENNAN, L., & BRADSHAW, C. P. The transactional association between school climate and bullying. In C. Bradshaw (Ed.), *Handbook of bullying prevention: A life- course perspective* (pp. 165–176). National Association of Social Workers Press. 2017.

ORNELL, F. et al. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 19 March 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>.

OSHER, David, NEIMAN, Sam & WILLIAMSON, Sandra. School Climate and Measurement - *Climate surveys provide a critical pulse check for schools, and states can use them too*. In: *National Association of State Boards of Education*, May 2020, pp. 23 – 27.

PANTANO, T., ROCCA, C. C. A. (2020). Uma nova escola: habilidades socioemocionais pós-quarentena. *Série “Nós na Escola 1”*. São Paulo: Santillana. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/divulgacao/campanha-6.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

POLANCZYK, G. et al. (2021). O impacto da pandemia na saúde mental das crianças e adolescentes. Apresentação do estudo *Jovens na Pandemia*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VwrHajHn3ng>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RODRIGUES, A. (2020). *Ligue 180 registra aumento de 36% em casos de violência contra mulher*. Brasília: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/ligue-180-registra-aumento-de-36-em-casos-de-violencia-contra-mulher>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROSS, Randy, BROWN, Philip, & BIAGAS, Kori Hamilton. *Creating Equitable School Climates - Five states give hints on how grounding school climate in equity makes a difference for their schools*. In: *National Association of State Boards of Education*, May 2020, pp. 17 – 22.

SENHORAS, E. M. *Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos*. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, pp. 128-136, 2020.

SHERBLOM, S. A.; MARSHALL, J. C.; SHERBLOM, J. C. The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, v. 4, n. 1/2, p. 19, 2006.

SINGH, S.; ROY, D.; SINHA, K.; PARVEEN, S.; SHARMA, G.; JOSHI, G. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, v. 293, n. 113429, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7444649/?fbclid=IwAR0F_XmzFDpNfPSCDuDdXcRQm2cGDab7KlX0B-qjQwO5AF7dOjCwWGkDZBws. Acesso em: 20 jun. 2021.

THAPA, A. School climate research. In: DARY, T.; PICKERAL, T. (Ed.). *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief. Number 1. New York, NY: National School Climate Center, 2012.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D’ALESSANDRO, A. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, pp. 357-385, set. 2013.

UNESCO. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. *UNESCO Website* [06/05/2020]. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 19 out. 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. V. 1.

VINHA, T.P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas Instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, pp. 96-127, jan./abr. 2016.



SUMÁRIO

6

Marcelo dos Santos
Maria José de Oliveira Russo

Educação, pandemia e desigualdades: gestão em tempos de mudanças

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus – COVID-19 – trouxe consigo uma série imensurável de adversidades em escala global. No Brasil, as crises sanitária e socioeconômica, cercadas por embates políticos, impactaram de forma significativa vários setores. Além da repercussão epidemiológica, intimamente relacionada ao temor do risco de contágio, adoecimento e morte, passamos a assistir a uma onda desenfreada de opiniões e orientações divergentes. Qual a prioridade: saúde ou economia? O isolamento social e a quarentena, necessários para a contenção do vírus, não se articulavam ao fator trabalho para a grande maioria da população, que precisava sair para ganhar o sustento, mesmo sem as condições e estruturas adequadas para tanto. O luto, o desemprego, a alteração da rotina, o sofrimento psicológico e o crescente índice de violência doméstica estão entre os diversos aspectos sobre os quais a pandemia se assentou.

A educação não ficou à parte desse cenário caótico. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco – destacam que, em mais de 180 países, cerca de 1,5 bilhão de estudantes tiveram déficit em seus estudos desde o início da pandemia, anunciada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde – OMS – em março de 2020.

As desigualdades alcançaram níveis muito mais elevados em relação àqueles que já vinham sendo registrados. Observamos aí um paradoxo, pois, no mesmo instante em que, para a proteção da saúde, a possibilidade de acesso à educação só seria possível por meios virtuais, a falta de acessibilidade às tecnologias, a carência de um ambiente adequado aos estudos ou a dificuldade de adaptação ao ensino remoto fez com que muitos alunos, desfavorecidos economicamente, passassem a ser excluídos de um de seus direitos sociais basilares: a educação, da qual não podiam mais, de fato, participar.



Em face do exposto, nossa pretensão neste capítulo é realizar inicialmente uma abordagem sociológica para a compreensão das desigualdades sociais, que se avultaram sobremaneira na pandemia, e que demandam reflexão, planejamento, políticas públicas e um olhar atento de educadores. Na sequência, considerando o enfrentamento de desafios emergentes da pandemia, apresentamos alguns conceitos relacionados à gestão/administração, que, como parte de um sistema complexo, de mudanças e de incertezas como as que vivemos, exige tomadas de decisão rápidas, e determinadas competências de liderança, com vistas a minimizar conflitos e possíveis perdas observadas, principalmente no cenário educacional.

AS DESIGUALDADES SOCIAIS

A discussão sobre a desigualdade social não é algo recente. Em seus escritos¹² sobre o Estado do Bem-Estar Social, publicados na década de 1960, o sociólogo britânico Thomas Humfrey Marshall já fazia importantes apontamentos a esse respeito, ao mencionar que seria possível aceitar a desigualdade do sistema de classes sociais desde que a igualdade de cidadania fosse reconhecida. Em sua obra clássica “Cidadania, classe social e *status*”, o autor apresenta os fundamentos do *Welfare State* e o processo evolutivo dos direitos sociais, afirmando que, para compreender a cidadania, é preciso analisar a natureza humana, em diferentes grupos de interação, em contextos sociais e processos culturais também distintos.

Ao trazermos a teoria marshalliana como ponto de partida para as nossas proposições, consideramos que, apesar de ela ter sido contextualizada na metade do século XX, apresenta elementos

¹² Cf. duas obras de Thomaz Marshall: “Cidadania, classe social e *status*” e “Política social”, ambas publicadas pela Editora Zahar, em 1967.



hodiernos, uma vez que, na obra de Marshall, pode ser observada referência à desigualdade social, problema que ainda assola a realidade brasileira, inserida em um contexto capitalista, o qual produz notadamente a elevação do nível de pobreza, e, por consequência, a vulnerabilidade social, isto é, a exclusão de grupos que são colocados, cada vez mais, à margem da sociedade.

Nessa linha de pesquisa, Marshall investigou o desenvolvimento da cidadania até o fim do século XIX e na primeira metade do século XX, dividindo o seu ponto de vista em três grandes elementos ou partes: civil, político e social. Em relação ao elemento civil, Marshall (1967) o descreve como composto pelos direitos necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e fé, o direito à propriedade, o direito de concluir contratos válidos e o direito à justiça, sendo que este último se distingue dos demais, porque se refere ao direito de defender e afirmar todos os demais direitos em termos de igualdade com outras pessoas. Por sua vez, o elemento político compreende o direito de o cidadão participar, no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política, ou como um eleitor dos membros de tal organismo. O último elemento destacado pelo autor é o social, que se refere a tudo o que vai do direito a um mínimo de bem-estar socioeconômico, ao direito de o indivíduo participar da sociedade, levando a vida com dignidade, dentro dos padrões que nela se estabelecem. As instituições ligadas ao direito social são as que nos interessam trazer para esta análise, pois envolvem, além dos serviços e políticas sociais, o sistema educacional.

Marshall (1967) ressalta que, em outros tempos, esses três direitos estavam fundidos em um só. Desta forma, não havia nenhum princípio sobre a igualdade dos cidadãos para contrastar com o princípio da desigualdade de classes. Na Idade Média, por exemplo, a participação nos negócios públicos era mais um dever do que um direito. Os elementos da cidadania – civil, político e social –, ao se distanciarem uns dos outros, passaram a parecer estranhos entre si. Conforme da-



SUMÁRIO

dos apresentados pelo autor, o período de formação dos direitos civis se deu no século XVIII, os direitos políticos no século XIX, e os direitos sociais no século XX. Contudo, cabe-nos considerar que há algum entrelaçamento destes períodos, especialmente entre os dois últimos.

À medida que os direitos foram se estabelecendo, foi ocorrendo uma adição gradativa de novos direitos a um *status* já existente. Quando os direitos políticos começaram a se firmar (século XIX), os direitos civis já tinham um desenvolvimento progressivo, isto é, já haviam adquirido um *status* geral de cidadania. Entretanto, no século XVIII, os direitos políticos eram deficientes pelos padrões de cidadania democrática. Poucos tinham direito ao voto, e os eleitores somavam menos de um quinto da população masculina adulta. Ao mesmo tempo em que os cidadãos recebiam remuneração, podiam adquirir propriedades ou alugar uma casa, e gozar de seus direitos políticos, associados a seus feitos econômicos. A ampliação dos seus direitos civis capacitava-os a efetivar os seus direitos políticos. Desse modo, era característica da sociedade capitalista do século XIX considerar os direitos políticos como um produto secundário dos direitos civis (ibid.).

O século XIX pôde ser considerado um período em que se fundaram os direitos sociais, e, nesse contexto, a educação estava diretamente relacionada à cidadania. O Estado, ao oferecer educação aos indivíduos, deveria garantir as exigências e a natureza da cidadania. O direito à educação constituiu-se, portanto, como um direito social de cidadania, sendo condição essencial para o seu exercício, e visto como um pré-requisito necessário à liberdade civil.

Se, por um lado, cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, por outro, classe social é um sistema de desigualdade, e ambas, classe social e cidadania, estão baseadas em um conjunto de ideias, crenças e valores. Tais aspectos permitem-nos compreender que o impacto da cidadania sobre a classe social tenha a forma de um conflito entre princípios opostos. Afinal,



quanto mais se concebe a riqueza como mérito, mais se está inclinado a considerar a pobreza como prova de fracasso (MARSHALL, 1967).

Nesse cenário, considerando-se alguns pressupostos que fundamentam determinados serviços sociais nas áreas da educação, da saúde e da habitação, encontram-se as dificuldades em se oferecer uma educação de qualidade a todos os indivíduos, o que é sinônimo de equiparação de oportunidades no trabalho profissional, com acesso aos bens materiais e culturais. Do mesmo modo, não se observa um tratamento médico adequado às reais necessidades da população. No caso da habitação, embora o direito de o cidadão possuir uma moradia, seja lá qual for, é mínimo, o sistema se tornou complicado, haja vista o seu crescimento gradativo, o que dificulta que os benefícios sejam igualmente distribuídos.

Assim, a cidadania tem se tornado, em si mesma, o elemento criador da desigualdade social, uma vez que os direitos e oportunidades, não raras vezes, são debatidos em um número cada vez mais limitado de categorias, especialmente quando se trata da educação e da inserção no mundo do trabalho, fazendo com que a população total de trabalhadores esteja estratificada e padronizada.

A desigualdade social, portanto, pode ser considerada como o resultado de um processo sócio-histórico emergente do sistema capitalista, que, por seu caráter exploratório, sobretudo pela estratificação social que provoca, implica a privação do direito de muitos a uma vida digna, menos excludente e mais igualitária. Dito de outra forma, o capitalismo ocasionou a negação do direito ao exercício da cidadania.

Pesquisas como as de Barbalet (1989); Arretche (1995), Cury (2002); Bobbio (2004); Behring e Boschetti (2008), Saes (2016), entre outras, apontam para a relevância dos trabalhos de Marshall, no sentido de reconhecer os direitos por ele apontados, que se traduzem, na prática, como fundamentais, independentemente do território no qual



devem ser exercitados. De fato, essa teoria é essencial para a compreensão dos fenômenos sociais ao longo da história. Todavia, é imprescindível mencionar o contexto histórico, socioeconômico, político e social em que este autor viveu quando escreveu sobre o bem-estar social, cidadania e políticas sociais, isto é, em condições totalmente diversas das que observamos em nosso país, principalmente se considerarmos aqui a lentidão e a gradatividade do processo democrático. Esta argumentação se faz necessária para que não corramos o equívoco de generalizar o discurso marshalliano, sem levar em conta as suas especificidades, principalmente porque Marshall acreditava que a conquista da cidadania, a partir dos direitos civis, políticos e sociais, seria um instrumento regulador da sociedade de classes, o que, podemos afirmar, é algo utópico por dois aspectos: primeiro, porque é preciso ter consciência dos conflitos entre os princípios de igualdade, pretendidos pelos direitos sociais, e as reais desigualdades, próprias do capitalismo e da estratificação social de cada país; segundo, porque a classe dominante simplesmente não permitirá uma igualdade absoluta de direitos com as classes populares. Trata-se, pois, de um processo de interface de contrastes, no qual as diferenças são desprezadas e excluídas.

NA ESTEIRA DAS DESIGUALDADES, A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Para avaliar as desigualdades sociais, devemos compreender os vieses desse fenômeno. Em obra organizada por Arretche (2015), podemos encontrar, como bem determina o título, as “Trajetórias das Desigualdades” no território brasileiro. Com base nas edições dos Censos Demográficos dos anos de 1960 a 2010, os autores realizaram uma análise das mudanças ocorridas no Brasil a partir de contextos econômicos e políticos distintos para tratar da participação



política, educação e renda, políticas públicas, demografia e mercado de trabalho. Os textos apresentam estudos comparativos relativos aos últimos cinquenta anos, e fazem referência às desigualdades de renda, à estrutura familiar, aos níveis de escolaridade, à urbanização, à saúde, à inserção da mulher no mercado de trabalho e nas universidades, assim como aos rearranjos familiares em função dessa inserção, ao ingresso, ainda tímido, de pretos e pardos nas instituições de Ensino Superior, à desigualdade salarial entre homens e mulheres, além de outros aspectos geradores da exclusão social. De acordo com Arretche (2015), o termo desigualdade...

[...] ainda é excessivamente abstrato. No mundo social existem múltiplas desigualdades: entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política. [...] o fenômeno da desigualdade é muito mais complexo do que apenas sua dimensão monetária. Portanto, entender a desigualdade requer examinar suas múltiplas dimensões (p. 6).

As dimensões às quais esta autora faz referência dizem respeito à pobreza, à discriminação, mas também à falta de equidade e de acessibilidade. Trata-se da privação de bens de consumo, de emprego, de bem-estar e de direitos sociais, devendo estes elementos ser considerados como essenciais a uma vida digna.

Nesse sentido, a exclusão é considerada como um processo social, e não individual, pois é sinônimo de privação de determinados grupos, não só a bens e serviços, uma vez que se encontra nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas. Por essa razão, criticamos as políticas públicas que, na sua incompletude, fracassam, muitas vezes, ao provocarem uma inclusão precária e marginal, não conseguindo minimizar muitas dessas desigualdades.

Sawaia (2001) aponta a desigualdade social como uma das dimensões da exclusão, que nada mais é do que um produto do funciona-



SUMÁRIO

mento do sistema capitalista, e não uma falha deste. Em suas palavras, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (p. 8).

Não sem frequência, o conceito de exclusão focaliza o aspecto social, que tem a ver com a discriminação, e o aspecto econômico, que se destaca em detrimento dos demais, como se a exclusão fosse apenas sinônimo de pobreza. Para muito além destes fatores, é preciso ressaltar a dimensão ética da injustiça social, pois a grande maioria da humanidade está inserida em um cenário de insuficiências e de privações, que transcendem o aspecto socioeconômico. É necessário, também, estar atento quando se faz referência ao direito à igualdade. Não se pode ressaltar as diferenças a partir de uma ótica superior, que coloca os “diferentes” como inferiores, pois esse viés pode evidenciar ainda mais as desigualdades sociais e dificultar as ações que se denominam como inclusivas.

A sociedade é excludente, seletiva e discriminatória, mas precisamos viver juntos, como afirma Touraine (1998), pois iguais e diferentes são obrigados a conviver, e temos a necessidade de pertencer a um grupo. Muito tem se discutido sobre a necessidade de se pensar e disseminar a inclusão em todos os espaços sociais, para que sejam verdadeiramente acolhedores e respeitadores das diferenças, sejam elas relativas a classes sociais distintas, a características físicas, à ordem religiosa, à etnia, às questões de gênero, entre outras diversidades. Embora não tenhamos aqui a pretensão de categorizar os diferentes grupos sociais, até porque tal procedimento pode incitar discriminações e estigmatizações, além de imputar um *status* marginalizado aos indivíduos pertencentes a esses grupos. No entanto, não há como negar a exclusão hoje como um fenômeno social, que gera debates em torno das políticas sociais. Como tal, demanda que as ações sejam pensadas tendo-se em vista a proteção social a essas categorias, que têm direitos grupais específicos, como aponta Bobbio (2004), ao afirmar que há necessidade de proteger mais o



SUMÁRIO

grupo em seu conjunto do que o indivíduo singular. Em consonância com este autor, Habermas (2007) cita as competências do Estado, as políticas de equiparação de oportunidades e as ações protecionistas das minorias. A análise da inclusão exige, pois, que tenhamos em mente o complexo processo de exclusão e de desigualdades, um tema associado intimamente ao modo de produção capitalista, que se coloca em debate há muitos anos, e vem se acentuando de forma significativa nas últimas décadas, sobretudo na atualidade, em tempos de pandemia como os que estamos vivenciando.

É o reconhecimento da injustiça social que determina a intervenção do poder público na ordem social, de modo a assegurar a melhoria das condições de vida dos cidadãos para uma existência compatível com um mínimo de padrão de equidade, por meio de ações de caráter compensatório, que buscam minimizar os efeitos perversos das desigualdades sociais.

A exclusão não pode conviver com a cidadania. Desde a Constituição Federal, a cidadania passou a se consolidar ao afirmar as bases para a responsabilidade coletiva, por meio da cooperação entre União, Estados e Municípios. Esse importante momento pelo qual o país passou a viver, a partir da proclamação desse documento, ressalta, entre outros aspectos, a garantia de direitos de cidadania (acesso à saúde, à educação e à assistência social), o processo de redemocratização, o compromisso com a democracia, por meio da participação popular na gestão pública, a ênfase na descentralização e no fortalecimento dos municípios, e os princípios para a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais. A Constituição estabelece que a sociedade seja livre, justa e solidária. Devemos, pois, nos referir aqui também à democracia, que tem como pressuposto a concepção da igualdade, revigorando o conceito de cidadania. Para Touraine (1998), a democracia se concretiza por meio da luta dos sujeitos, na sua cultura e sua liberdade, contra a lógica dominadora dos sistemas sociais, e é



SUMÁRIO

representada pela criação de espaços participativos e pela garantia do respeito às diferenças individuais, bem como à pluralidade dos grupos.

A liberdade do sujeito é o princípio central sobre o qual se assenta a democracia e esta não pode reduzir-se a um *laissez-faire* cultural, à tolerância generalizada, pois uma política puramente negativa culminaria na completa fragmentação da sociedade, noutras palavras, no agravamento das desigualdades e da segregação. A defesa da liberdade deve ser ativa, garantir a igualdade de oportunidades, criar as condições do reconhecimento mútuo e fazer aparecer também a consciência de se pertencer a uma sociedade livre (TOURAINÉ, 1998, p. 240).

Nesse cenário de lutas para a defesa das igualdades como princípio da cidadania, encontra-se a educação. Destacada em diversos estudos, seja como norte para a redução das discriminações e desigualdades, seja por razões políticas ou sociais, a educação é vista como um direito social dos mais importantes para a cidadania, e um exercício profissional.

Cury (2002) discute o direito à educação, à igualdade e à diferença, e defende a educação como uma dimensão fundante da cidadania. Ao fazer uma análise teórica da evolução do direito à educação, o autor aponta para a importância da racionalidade, isto é, da capacidade cognitiva do homem, necessária para a interação sobre os fatos ao seu redor. Assim, é a educação que possibilita a mobilidade social, e constitui-se como forma de obter a garantia de direitos, sendo um pré-requisito para o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. O combate à ignorância e à efetivação da razão é que fazem com que os indivíduos tenham consciência de que podem participar, como cidadãos, das tomadas de decisão: “o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (p. 261). É somente por meio da educação que as mudanças podem ter uma amplitude de fato.



A EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA PANDEMIA

Se pensarmos nas transformações decorrentes da globalização, observamos a integração cada vez mais intensa e mais dinâmica das relações socioespaciais em nível mundial. Assim, as distâncias hoje são virtuais, a difusão do conhecimento rompe barreiras antes intransponíveis, com destaque para os aparelhos eletrônicos, sobretudo para a internet. Nesse novo panorama, o discurso sobre Direitos Humanos, cidadania e democracia é legitimado mundialmente, e estes aspectos são, obviamente, positivos. Contudo, isso não significa que a globalização pode nos conduzir a uma sociedade única, pois esse processo também traz consigo a desigualdade social, na qual a cultura, valores e princípios dos diferentes territórios acabam sendo reproduzidos seguindo-se a ordem de uma ideologia dominante, como característica do capitalismo, que exerce controle sob territórios menos favorecidos econômica e culturalmente.

Sem dúvida, a educação avançou radicalmente com o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas esse avanço é relativo. Atualmente, muitas pessoas já conseguem comprar computadores a preços mais acessíveis do que há alguns anos. Entretanto, na realidade brasileira, ainda fica evidente o contraste nas condições de acesso à internet, que reflete a desigualdade econômica e educacional no país. Kenski (2015), ao tratar sobre a evolução das novas tecnologias no nosso país, chama a atenção para o fato de que:

Apesar de o Brasil já ter alcançado posições de destaque no cenário internacional com relação à utilização da internet, a situação do país ainda deixa muito a desejar. Há necessidade de estratégia nacional para o uso da Banda Larga para sanar muitos dos problemas existentes com relação à inclusão digital, velocidade, qualidade e um custo altíssimo, mesmo nas regiões mais desenvolvidas (p. 138).



Tais aspectos têm sido trazidos à tona de maneira muito expressiva, desde o início da pandemia causada pelo novo coronavírus. Como fica a questão das desigualdades, escancarada na educação, se pensarmos nas dificuldades do ensino remoto, que esbarra exatamente na falta de acesso à internet, como aponta Kenski?

A despeito disso, em reportagem recente na Folha de São Paulo, dados apontam que, apesar de a prefeitura de São Paulo ter investido 600 milhões em *tablets* com chips para os estudantes, cerca de 100 mil deles não conseguem se conectar por falta de sinal em vários distritos da capital, e muitos, inclusive, nem aceitaram o equipamento. Nessa matéria, a pesquisadora do departamento de Ciência Política da USP, Lorena Barberia, afirmou que, para além dos direitos básicos de cidadania, a internet também deveria ser um bem público.

Estas considerações nos remetem ao processo “em escada” para a evolução da cidadania, como relata Saes (2016), no qual a conquista de um direito é vista como um degrau, como um apoio necessário à conquista de outro direito, que lhe dê significado e concretude. Tem a ver, também, com a complementaridade das políticas públicas, conforme descreve Russo (2018). Trata-se de um direito a ser criado para complementar o já existente, ou seja, quando um direito é criado, se não se implantar outro que o complete, o primeiro não se efetiva. Em outras palavras, de nada adianta oferecer *tablet* com chip para os alunos, e não complementar com um sinal de *wi-fi* de qualidade.

Nesse contexto, os professores também precisaram se reinventar para poderem se adequar ao ensino remoto, e se capacitar para a utilização de plataformas digitais, reformulando suas práticas com vistas a garantir um aprendizado efetivo, ainda que a distância. Contudo, muitos alunos, sem acesso a recursos eletrônicos, têm se sentido prejudicados e desmotivados, o que pode influenciar diretamente nos rendimentos escolares, e, por consequência, nos índices dos sistemas



nacionais de avaliação, independentemente do segmento educacional, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

São muitos os vieses existentes neste período de mudanças decorrentes da pandemia. A seguir, interessa-nos trazer para esta discussão as ações sob a perspectiva da gestão, quando esta se encontra inserida em um ambiente de transformações, que demandam alternativas rápidas, e que deem conta dos problemas que nos são apresentados.

GESTÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MUDANÇA

Esperança também é uma forma de resistência!

(Edgar Morin)

A Administração ou Gestão, de forma mais moderna, é caracterizada por fazer com que as pessoas façam o que deve ser feito. Aparentemente, observamos algo simples, como distribuir papéis e tarefas para as equipes. Assim sendo, os administradores ou gestores não teriam muito mais a acrescentar. Ledo engano, pois a administração passa por mudanças constantes, e devemos afinar a sinergia da equipe, que nos faz sentir que realmente a soma das partes é maior que o todo. O correto é administração ou gestão? Qual a diferença entre elas?

Como Schein (1982) aborda, é muito difícil definir uma organização. A figura de organizar está pautada no fato de que o indivíduo sozinho não consegue ou é incapaz de atender a todas as suas necessidades e desejos, uma vez que o ser humano não é uma ilha. Assim, podemos entender que o termo organização leva ao esforço concentrado e coordenado de diversos indivíduos em prol de um objetivo comum, e esta coordenação de esforços nos leva à figura do gestor da unidade escolar.



Este gestor deve exercer a liderança da equipe, coordenando os esforços na consecução de tarefas, com o objetivo de entregar melhores pessoas à sociedade, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem para que professores e professoras consigam desempenhar o seu papel, fomentando e maximizando, assim, a promoção do conhecimento, dentro de suas diversas matizes na unidade escolar.

ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO?

Aqui temos dúvidas entre os estudiosos das ciências organizacionais, pois os próprios dicionários trazem os dois termos como sinônimos. Para diferenciarmos administração de gestão, podemos dizer que a gestão está ligada às equipes, ao fluxo e ao planejamento operacional em curto prazo, dentro da unidade de educação, enquanto que a administração está ligada aos aspectos estratégicos da organização, a médio ou longo prazo. Alguns autores também diferenciam a gestão, apontando-a para as organizações privadas, ao passo que a administração, para as instituições, está atrelada ao serviço público. Na área das Ciências Sociais Aplicadas, temos as Ciências Organizacionais, e nestas encontra-se a gestão, ou seja, a gestão está inserida na administração, assim como o operacional (Gestão – Curto prazo) e o estratégico (Administração – Longo Prazo), visto que são os pilares que fazem com que a empresa se perpetue ao longo do tempo.

Gerenciar equipes em tempos normais não é algo fácil. O dia a dia operacional implica em gostarmos de conversar com pessoas, procurarmos consensos entre as partes, construirmos pontes e denominadores comuns, e sermos solucionadores de problemas. Como em qualquer projeto, teremos a escassez de recursos como companheira. Assim, precisamos pensar não só na possibilidade da insuficiência de recursos financeiros, humanos, como também na carência de tempo.



Um dos grandes segredos da gestão é tentar obter o melhor resultado com a sua equipe com um mínimo de recursos. Neste caso, passamos ao objetivo de qualquer empresa, organização ou instituição, mas qual o objetivo de uma empresa?

Com base no senso comum, uma provável resposta, usual para o capitalismo, seria a de que o objetivo de uma organização é ter lucro. Contudo, podemos melhorar esta questão se a ela atrelarmos o *Triple Bottom Line*, ou o tripé da sustentabilidade, no qual observamos as esferas Social, Ambiental e Econômica. Podemos perceber que o lucro, ligado ao fator econômico, é apenas uma perna que deixa de pé uma empresa, mas somente isto não é suficiente para uma organização ser perene. Temos que pensar em sua manutenção ao longo do tempo. Portanto, em uma definição mais ampla, dizemos que uma instituição tem como objetivo maior a sua perpetuação com sustentabilidade, com vistas ao meio ambiente, à sociedade e também a resultados financeiros positivos.

Atualmente, temos o conceito ESG (*Environmental, Social Governance*) como uma evolução do conceito anterior, pois adiciona ao *Triple Bottom Line* a dimensão de governança, que, em última análise, garante que a organização faça a coisa certa em prol do meio ambiente e da sociedade, e se esta não adere às boas práticas de administração e governança, deve explicar por que não as faz; é o chamado *Comply or Explain*, em tradução livre: Cumpra ou Explique.

A Gestão ou Administração são pautadas pelo ciclo PDCA (Planejamento, Operacionalização ou fazer, do inglês *Do*, Checagem e Ações corretivas). Para implementar este ciclo, nas atividades com escassez de recursos, o gestor ou administrador se vê sempre à frente do processo de tomadas de decisão, que precisam ser comunicadas com rapidez, mas de forma democrática e participativa, por mais que possam parecer antagônicos estes dois quesitos: reflexão democrática e curto prazo. No ambiente externo, passamos por rápi-



das mudanças, o que pressiona o gestor por desempenho, tomadas de decisão, gestão de recursos e equipes.

Atualmente, vivemos em um mundo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity*) ou VICA (Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade). As decisões não são adotadas de forma fácil, mas temos que sempre nos inserir neste contexto de ambiente externo para a adoção da melhor opção possível, ou da que maximize o retorno e/ou minimize a perda. O termo VUCA não é recente. Foi primeiramente utilizado pelo exército norte americano dos EUA, no final da década de 1980, com o fim da Guerra Fria, e as transformações pelas quais o mundo passava, deixando de ser dual (Comunismo x Capitalismo) para apresentar interfaces de diversas concepções.

O ambiente externo é volátil, ou seja, muda muito depressa. A volatilidade é a propriedade dos líquidos transformarem-se em gás rapidamente, como o álcool, por exemplo. Ao passar por essa volatilidade, o ambiente testa a adaptabilidade do gestor, que não pode mais ter o mesmo tipo de solução para todos os problemas; ao contrário, deve pensar fora da caixa de um modo prático, tentando analisar o problema em três dimensões externas a ele, visando adaptar-se e gerar um maior número de possíveis caminhos para lidar com os problemas.

Incerteza na gestão moderna é outro item que precisa ser considerado nas decisões do gestor, pois o líder consegue ponderar os impactos e probabilidades, mensurando o risco e adotando a decisão de maior ganho ou menor perda individual ou coletiva. No entanto, na incerteza, temos casos únicos que podem ser chamados de 'cisnes negros', assim como mencionado por Nassim Taleb, em seu livro de mesmo nome. Cisne Negro, segundo Taleb (2015), são eventos atípicos e não previstos, que podem ser positivos, como invenções ou inovações que fomentam a evolução da sociedade, ou negativos como guerras, epidemias, desastres naturais, entre outros.



Estamos inseridos, também, em ambientes complexos com múltiplas variáveis. Não observamos mais uma dualidade somente no espectro decisório, pois temos um amálgama de decisões multifacetadas. A Teoria da Complexidade nos leva à compreensão de que não existe linearidade certa, como explica Morin (2000):

[...] a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora, e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade [...]. A palavra complexidade é palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, ideias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível (pp. 180-181).

Ainda em relação ao mundo VUCA, encontramos a ambiguidade, que, em seu sentido mais amplo, pode ser interpretada de diversas formas. Como no mundo complexo não possuímos somente uma ótica para interpretar algo, neste caso, temos ambiguidades em que uma versão não exclui a outra. Na interpretação de cenários para o planejamento estratégico ou no dia a dia dentro do planejamento operacional, a leitura de cenários é muito importante para a administração e gestão, e, dentro desta, está inserida a ambiguidade, o que nos leva a um grau maior de dificuldade na busca de arquiteturas de soluções para problemas.

Um dos maiores trunfos do gestor de unidade educacional é exercitar todos os dias a liderança, que deve apresentar, no cenário VUCA, vários quesitos dentro da Liderança Situacional, ou seja, não podemos apresentar uma tipologia de liderança. Na Liderança, todos querem ser um líder democrático, admirado pelos colaboradores, mas a liderança muitas vezes nos obriga a tomadas de decisão rápidas, o que não nos permite, na maioria das vezes, momentos de reflexão e debate.



Uma boa analogia para entendermos o caso da Liderança Situacional é aquela em que exercitamos a liderança democrática e debate de forma reflexiva de todas as decisões com a equipe, porém, se estivermos no quarto andar de um prédio em chamas, não teremos tempo de sentar e debater de forma reflexiva com a equipe qual a melhor alternativa a se adotar. Teremos que confiar em nossa experiência e *feeling* para adotar a melhor forma de sair daquela situação.

O estilo de liderança é mutável. Muitas vezes, precisamos tomar decisões *top down*, ou seja, de cima para baixo, por pura falta de tempo para realizar um debate amplo com a equipe, mas, mesmo que seja de forma breve, é sempre bom ter um comitê de crise instaurado e com reuniões periódicas, até em épocas de bonança. No planejamento, observamos a máxima de que estudamos diversos cenários, e, ainda que nenhum deles ocorra, ao fazermos essa análise, teremos a construção ferramental de respostas para cenários intermediários entre um e outro.

A Gestão de uma unidade escolar requer uma pessoa com tenacidade, mas o que é a tenacidade? Trata-se de uma propriedade dos materiais, que nos dá a ideia da capacidade de energia que determinado material pode absorver antes de se romper. Por analogia, o gestor deve ser uma pessoa perseverante, que não desiste facilmente ao primeiro revés encontrado. A tenacidade, portanto, está ligada à obstinação na busca por soluções de problemas de forma criativa e democrática.

Diferente da tenacidade, temos a resiliência como capacidade ou propriedade física de certos materiais que, após deformados, conseguem voltar à forma original. A resiliência apresenta certa conotação junto à perseverança e obstinação, na busca de soluções criativas para a organização e para a equipe, mas, quando nos referirmos ao líder, esta propriedade ou característica está ligada ao fato de ele se adaptar às mudanças de forma constante, superar obstáculos na rotina diária e suportar as pressões de decisões difíceis.



Observamos estas características de liderança dentro da Gestão Ágil, e um dos principais *frameworks* deste tipo de gestão é a Liderança Antifrágil, que, de forma sintética, podemos dizer que é o líder que oferece melhores resultados para a equipe em momentos de crise.

Há diversos métodos de gestão de unidades escolares. Um deles, muito utilizado na atualidade, é a Gestão Ágil, que contém como principais *frameworks* ou componentes: Execução, Estratégia, Inovação e Gestão. No quesito Execução, encontramos o *Scrum* e o *Kanban*; na Estratégia, temos o OKR; para inovação, utiliza-se o *Design Thinking*, e, no caso da Gestão, temos a Liderança Antifrágil. O quadro 1, a seguir, explicita essa estrutura:

Quadro 1 – Componentes da Gestão Ágil.

PRINCIPAIS ESTRUTURAS			
GESTÃO ÁGIL			
C U L T U R A	SCRUM	KANBAN	EXECUÇÃO
	OKR		ESTRATÉGIA
	DESIGN THINKING		INOVAÇÃO
	LIERANÇA ANTIFRÁGIL		GESTÃO

Fonte: elaborado pelos autores.

O Sistema *Lean Manufacturing* surgiu na evolução dos sistemas industriais, passando do artesanal para o sistema de produção massificado na pós-revolução industrial. Estas transições entre sistemas são sempre marcadas por crises de todos os tipos. Sob a ótica de Manfredini e Suski (2010), as alterações na cultura das organizações e de seus processos produtivos e de gestão têm origem em problemas urgentes, causados por diversos fatores, como aumento da demanda, redução da demanda, competição agressiva, influências para o consumo, entre outros.

Neste momento, traçamos aqui um paralelo com a gestão, embora cientes de que uma unidade escolar não é uma fábrica, e alunos não são produtos. Na educação, tem-se uma visão de que a unidade escolar forma pessoas multifacetadas e com múltiplos saberes. Dentro das diversas fases escolares, observamos um enorme impacto e influência na vida futura dos alunos, o que, muitas vezes, moldará o caráter e a ética nas relações destas pessoas na sociedade. A gestão da unidade escolar, enquanto trato junto aos docentes, administradores e alunos, deve ser democrática e reflexiva, abrindo espaço para a expressão máxima da comunidade escolar, e dando voz aos seus anseios e desejos na construção e fomento do conhecimento.

O *Lean Manufacturing*, chamado de Sistema Toyota de Produção, teve como origem a grande crise no Japão no fim da Segunda Guerra Mundial, e precisava de alterações urgentes, pois, do contrário, sucumbiria mais uma vez. Estes modelos têm o enfoque centrado na criação e desenho de um fluxo de processo de produção limpa, que minimiza os desperdícios e reduz também o tempo entre o pedido e a entrega ao cliente final. Temos, com este modelo, a redução de sete dos principais problemas geradores de desperdícios no processo produtivo: Tempo de Espera, Superprodução, Excessos no Processo Produtivo, Controle de Inventário, Transporte, Movimentações e Defeitos (MANFREDINI; SUSKI, 2010, p. 5).

A chamada Gestão Ágil teve sua origem na Cultura Lean para evitar o desperdício, e se iniciou com as ideias desenvolvidas por Hirotaka Takeuchi e Ikujiro Nonaka, e disseminadas no artigo *The New New Product Development Game*, publicado em 1986, na *Harvard Business Review*, fixando a tese de que uma produção interativa, e que divide o projeto em fases e microfases, com entregas validadas e refinadas a cada movimento, seria mais ágil e ofereceria mais valor ao cliente (TAKEUCHI; NONAKA, 1986).



A Gestão Ágil, desde 2009, vem alterando a maneira de pensar dos gestores em todas as áreas. Ser ágil não significa fazer com maior velocidade ou mais rápido; ser ágil está ligado a se adaptar rapidamente a mudanças, e entregar sempre maior valor ao cliente. Sob a ótica de Welch (2003), não há nada mais ineficiente do que fazer mais rápido aquilo que não precisa ser feito.

O Scrum não é uma sigla, mas sim uma jogada de *rugby*, na qual todos os jogadores, de cabeça baixa, se abraçam e disputam a posse em volta da bola, ou seja, uma equipe unida indo na mesma direção. Caso pudéssemos criar um acrônimo em português para Scrum, pedindo aqui uma licença poética às aldravias portuguesas, poderia ser assim demonstrado:

Figura 1 – SCRUM.

S	SOCIAL
C	COLETIVO
R	RUMANDO
U	UNIDOS
M	META

Fonte: elaborada pelos autores.

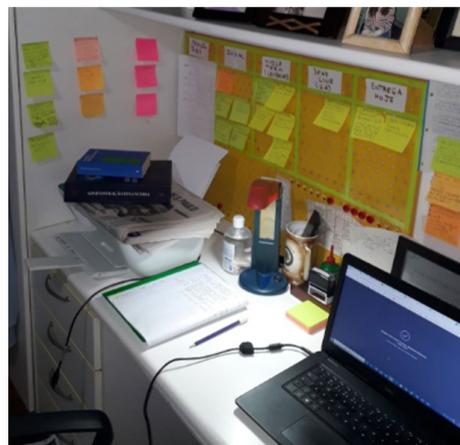
Conforme Sutherland (2020), o termo Scrum foi criado em 1993, e formalizado por seus dois criadores, Jeff Sutherland e Ken Schwaber, em 1995. Este método, que se tornou comum na época, inicialmente veio para resolver um problema de desenvolvimento de *softwares* que não apresentassem uma grande taxa de falhas, haja vista que estas impregnavam os processos de evolução.

Esta metodologia na Gestão Ágil tem, então, no Scrum um dos seus principais componentes básicos de execução. Sua origem está

calcada na área de sistemas e programação. O seu objetivo maior é o de entregar um projeto de programa factível e atualizado no menor prazo possível. Quando se pensa na entrega de um programa ou sistema, temos que considerar a rapidez com que as mudanças ocorrem. Os programadores e gestores de projetos não poderiam ficar meses trabalhando para entregar uma ferramenta, que no momento da sua entrega poderia não ser mais útil, dada a desatualização. O Scrum vem como resposta para a pergunta de como implementar uma metodologia que fizesse sentido de entrega no prazo, e um sistema ou programa atualizado para o contratante e para o fornecedor.

O Kanban auxilia a transparência no Scrum como sendo uma ferramenta de gestão organizada, e baseada em elementos visuais (LIFF; POSEY, 2004). Todos os envolvidos têm a visão global do que está acontecendo e o que falta ser feito, bem como os *gaps* existentes no processo, como prazos, etapas faltantes, recursos aplicáveis, entre outros. Toda a equipe tem todas as informações em um único quadro, conforme demonstrado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Kanban em Home Office.



Fonte: elaborada pelos autores.



Em relação ao OKR, há um método de gerenciamento que foi disseminado dentro do Google, e organizado através de objetivos e resultados-chave que se almejam. Tem origem no acrônimo *Objectives and Key Results*. Os resultados-chave podem ser encarados como metas ou pontos de controle que auxiliarão o atingimento do objetivo principal, podendo dividir um grande projeto em micro etapas, tendo indicadores-chave e pontos que levam à consecução do principal objetivo do projeto.

Na construção de inovação, dentro das organizações, temos o *Design Thinking*, que pode ser compreendido dentro das corporações como “Pensar como um Designer” ou “Pensamento do Design”. Tem sua disseminação com o CEO da Ideo, Tim Brown. Na empresa de consultoria em design, ele destaca a diferença entre *ser* um designer e *pensar* como um designer para buscar soluções criativas e inovadoras para problemas. Tem como base encontrar uma solução através da coletividade dos colaboradores e experiência do consumidor, podendo ser dividido nas fases de: imersão, ideação, prototipagem e desenvolvimento.

O matemático Nassim Taleb contribui para a gestão com dois livros que podem ser referência para lideranças em tempos reconhecida-mente como VUCA (sigla em inglês) ou VICA (sigla em português - Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade), como já mencionado. No primeiro livro, intitulado de “A Lógica do Cisne Negro”, Taleb (2008) alega que a percepção é muito limitada no aprendizado baseado em observações ou experiências, e na sustentação frágil do conhecimento. No livro “Antifrágil: Coisas que se beneficiam com o Caos”, como o mundo VUCA em que todos estão inseridos, o frágil é aquilo que se quebra com facilidade, mas o seu oposto seria o antifrágil, ou seja, na liderança antifrágil há líderes que possuem melhor performance em ambientes de alta volatilidade e complexidade (TALEB, 2013). Vale ressaltar que não é possível confundir aqui o antifrágil com o resiliente, que suporta diversos choques e permanece o mesmo. O antifrágil é, na verdade, aquele que se torna cada vez mais forte quanto mais caótico é o ambiente.



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pandemia, passamos a viver outros tempos. Um conceito muito utilizado neste momento é o termo “reinventar”. De fato, frente aos desafios presentes, decorrentes das transformações causadas pelo novo coronavírus, precisamos nos adequar e pensar novas formas de ação, para darmos conta de todas as demandas presentes nos diferentes setores e nos diversos ambientes, sejam eles políticos, econômicos, históricos, culturais ou educacionais.

Contudo, essa reinvenção não pode ocorrer sem antes nos debruçarmos sobre a necessária reflexão para tudo o que está ocorrendo ao nosso redor. Em se tratando de educação, não podemos deixar de considerar, como gestores, que uma grande parte da população, excluída por suas condições socioeconômicas desfavoráveis, está inserida em um panorama de desvantagens e desafios, que nos remetem à responsabilidade de buscar resgatar seus direitos à educação. Por essa razão, trazer para esta discussão as questões dos direitos sociais e das desigualdades constitui-se em um compromisso ético-político, pois é preciso ter um olhar atento a toda a comunidade escolar, sobretudo, às camadas mais vulneráveis neste cenário.

Ao mesmo tempo, principalmente nos momentos permeados de complexidade, volatilidade, incertezas e ambiguidades, consideramos que devemos exercer o nosso importante papel, procurando soluções de forma rápida para os problemas emergentes. Nesse sentido, buscamos apresentar propostas e conceitos atuais relativos à gestão, que precisa estar preparada para o enfrentamento de tais desafios, de modo a adequar-se a essas transformações.



REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: teorias Explicativas. *Revista BIB*, n. 39, pp. 3-40, 1995.

ARRETCHE, Marta T. S. (org.) *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

BARBALET, Jack M. *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 3ª reimpressão.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, pp. 245-262, julho/2002.

FREITAS, Clayton. São Paulo tem 100 mil alunos com dificuldade de se conectar. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 jul. 2021. Caderno Cotidiano - Página B3.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudo de teoria política*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Internet no Brasil. *Cadernos Adenauer XVI*. V. 3, 2015, pp. 133-149. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/Kenski.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LIFF, Stewart; POSEY, Pamela. *Seeing is believing: how the new art of visual management can boost performance throughout your organization*. Nova York, EUA: Amacom, 2004.

MANFREDINI, Marcel Fermo; SUSKI, Cássio Aurélio. *Aplicação do Lean Manufacturing para minimização de desperdícios gerados na produção*. Artigo apresentado em Congresso, 2010, tema: 1º congresso de inovação, tecnologia e sustentabilidade. Disponível em: <http://sites.unifebe.edu.br/~congressoits2010/site/index.php>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

SAES, Décio A. M. *Cidadania e classes sociais: teoria e história*. São Bernardo do Campo, SP: Editora Metodista, 2016.



SAWAIA, Bader B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHEIN, Edgar. *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.

SUTHERLAND, Jeff. *SCRUM Guia Prático*. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

TALEB, Nassim Nicholas. *Antifrágil: Coisas que se beneficiam com o Caos*. São Paulo: Best Business, 2013.

TALEB, Nassim Nicholas. *A Lógica do Cisne Negro*. O impacto do altamente improvável. Best Business, 2015.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. *The New New Product Development Game*. Harvard Business Review: New York, 1986.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. 2. ed. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WELCH, Jack. *Jack Welch por Jack Welch*. HSM Management, 41. Nov. – dez. 2003. Barueri: HSM do Brasil.

SUMÁRIO



7

Valéria Arantes
Beatriz Guedes de Seixas

Projetos de vida de professores frente à pandemia da covid-19: entre sentidos e significados



SUMÁRIO

“Quando a situação for boa, desfrute-a. Quando a situação for ruim, transforme-a. Quando a situação não puder ser transformada, transforme-se”.

Viktor Frankl

A pandemia de Covid-19 modificou, de maneira repentina, a rotina da maioria da população mundial. Para prevenir a transmissão do coronavírus, o isolamento social foi recomendado por médicos e especialistas, fechando-se escolas, universidades, academias, bares, lojas, shoppings e demais locais cujo serviço é considerado não essencial. Enquanto uns puderam migrar para o *home office*, outros ficaram desempregados. Muitos, ainda, não tiveram escolha senão continuar em seus serviços presenciais e se expor ao vírus, como os motoristas de ônibus, por exemplo. As aulas passaram a ser *on-line*, e parte do corpo estudantil do país ficou de fora da migração para o ambiente digital, refletindo e acentuando a desigualdade presente em nosso sistema educacional.

As mudanças, é claro, não foram só no trabalho, escola e lazer, tampouco pararam na aquisição de máscara e no uso constante de álcool em gel. Além das novidades facilmente reconhecidas quando olhamos ao redor, a pandemia também tornou diários os temas não tão concretos: o medo, o luto e a ansiedade. Viver com as notícias sobre hospitais lotados, o aumento incessante do número de mortes, a perda de pessoas queridas, sem a chance de se despedir, e ainda com outros sofrimentos psicológicos, oriundos da crise sanitária, não é uma situação para a qual um dia nos preparamos.

Embora a crise sanitária, iniciada em 2020, provoque sensações inéditas – como as citadas anteriormente – não é a primeira vez na história da humanidade que um evento de comparáveis dimensões acontece, pois esse tipo de situação já ocorreu a diversas gerações. Em seu livro “Em busca de sentido”, o psicanalista Viktor Frankl conta o que viveu como prisioneiro em campos de concentração durante a 2ª Guerra Mundial, e analisa as percepções que fez de si mesmo e de seus companheiros naqueles três anos de grandes sofrimentos. Diante da violência, do trabalho pesado, do frio intenso, da fome, da epidemia de tifo exantemático e da falta de notícias sobre seus familiares e amigos, muitos prisioneiros entregavam-se ao desespero e ao desânimo. Outros mantinham-se firmes e não ousavam desistir.



SUMÁRIO

Após três anos de enormes sacrifícios nos campos de concentração, apoiando-se em suas reflexões e observações, e acreditando na importância delas, Frankl compreendeu que a busca de sentido na vida é a principal força motivadora no ser humano. Aqueles que tinham consciência sobre o “porquê” da sua existência, o motivo de não poder ser substituído ou representado por outra pessoa, conseguiam suportar melhor a situação em que estavam, ainda que ela fosse carregada de dor.

Citando uma frase de Nietzsche, em diversos momentos de sua obra, Frankl enfatiza que “Quem tem por que viver aguenta quase qualquer como”, inclusive nos campos de concentração, sem saber o prazo para a libertação, e até mesmo se esta sequer aconteceria algum dia. Frankl deu início ao que viraria uma coletânea de estudos sobre o sentido da vida, que é alimentado até os dias de hoje.

Ainda que a comparação entre o que os prisioneiros viveram nos campos de concentração e o que experimentamos em função da pandemia de Covid-19 tenha muitas limitações, em alguns pontos ela é possível. Nestas situações atípicas, e sem um prazo para o fim, convive-se diariamente com a morte e/ou com notícias a respeito, e a percepção da realidade e do tempo sofrem alterações. O futuro, por sua vez, parece mais imprevisível do que nunca. O bem-estar físico, emocional e psicológico são colocados à prova, e, curiosamente, alguns lidam com essas adversidades melhor do que outros.

Além da dimensão existencial, a pandemia lançou luzes, pelo menos no Brasil, para o sistema educacional. Muitos pais e responsáveis, que até então ignoravam o que seus filhos faziam na escola, passaram a acompanhar de perto as suas aulas e atividades remotas. O trabalho dos professores ganhou evidência, e muitos passaram a considerá-los verdadeiros heróis. A educadora que transformou a parede de sua cozinha em um quadro para dar aula *on-line* viraliza nas redes sociais, o que não seria necessário caso o seu trabalho fosse de fato valorizado, e não lhe faltassem recursos.

SUMÁRIO



Quando as salas de aulas deixam de ser o ambiente onde as trocas entre docentes e discentes acontecem, aqueles que possuíam dispositivos eletrônicos com acesso à internet passam a ter aulas remotas. As carteiras das instituições escolares foram substituídas pelas cadeiras de casa, e o contato físico deu lugar às telas. Nesse sentido, quem experimentou a educação remota, seja como aluno ou professor, se viu diante de novas – talvez nem tão novas assim – problematizações. Enquanto alguns questionam a eficácia das aulas expositivas, outros contestam o sentido de uma avaliação que é facilmente realizada com consulta, e não exige esforço intelectual. Os alunos, privados do encontro com seus colegas e da divisão entre o espaço acadêmico e o familiar, passam a ter, por outro lado, mais liberdade sobre o que fazer durante os encontros síncronos. Os professores, por sua vez, se veem diante da necessidade e urgência em aprender a usar recursos tecnológicos com os quais tinham pouca ou nenhuma intimidade, além de muitos outros desafios.

É claro que a pandemia e o isolamento social impactaram os 2 milhões de professores e 47,3 milhões de alunos brasileiros¹³ de formas muito diversas. Para além das diferenças entre escolas públicas e privadas, classes socioeconômicas e localização – cidade ou campo e centro ou periferia –, ou seja, das diferenças no contexto desses protagonistas, os sentimentos que emergem desse cenário e os significados atrelados a ele são múltiplos.

Em entrevistas realizadas por nós com docentes¹⁴, em meio à pandemia de Covid-19, chamam-nos atenção, em especial, a diversidade de significados atribuídos pelos participantes às adversidades enfrentadas no contexto da pandemia. Enquanto uns se animam e enxergam no contexto uma possibilidade para repensar o seu fazer

¹³ Dados referentes à Educação Básica (Censo de 2020).

¹⁴ Projeto coordenado pela Profa. Valéria Arantes, e financiado pelo Instituto longo, denominado *Valores e Projetos de Vida de estudantes de licenciatura, de pedagogia e de profissões da educação* (ARANTES, 2020).



docente, relatando que se sentem determinados, confiantes, confortáveis, felizes, esperançosos, otimistas e motivados, outros revelam grande desânimo e baixas expectativas sobre o futuro, evocando sentimentos de tristeza, preocupação, insegurança, angústia, ansiedade, apreensão, medo, frustração e cansaço. Esse contraste nos lembra o que Viktor Frankl observou nos campos de concentração.

Com dados coletados em diversos estados e municípios brasileiros, durante o primeiro semestre de 2021, a variedade de respostas foi constatada inclusive entre participantes de uma mesma região e rede de ensino, indicando que esses fatores não atuam sozinhos na atribuição de significados estabelecidos pelos professores. Dessa forma, parece-nos oportuno olharmos para aspectos que não são visíveis ou palpáveis, e que dizem respeito ao mais íntimo dos docentes.

POR QUE FALAR EM PROJETOS DE VIDA?

A busca pelo sentido da vida acompanha o ser humano há muitos séculos, sendo objeto de reflexões na filosofia, na ciência e na religião. Acreditando que a busca de sentido na vida é a principal força motivadora no ser humano, o psicanalista Viktor Frankl, mencionado no início deste capítulo, fundou a terceira escola vienense de psicoterapia. Nomeada *Logoterapia* (“logos” em grego significa “sentido”), ao concentrar-se no sentido da existência humana, e na busca da pessoa por este sentido, contrastou a vontade de prazer da qual parte a psicanálise freudiana com a vontade de poder da psicologia adleriana.

Levando os fundamentos dessa vertente da psicologia para a prática clínica e social, Frankl e seus seguidores eliminaram os casos de suicídio em escolas, mostrando a força da busca por sentido na promoção da saúde mental e na prevenção do que a logoterapia



chamava de “vazio existencial”. Tendo o terapeuta o papel de mostrar ao paciente que a vida nunca deixa de ter um sentido, a busca por ele faz parte tanto de cenários habituais quanto de situações trágicas e difíceis, incluindo o fim da vida.

A doutrina terapêutica de Frankl foi um marco importante para uma série de estudos sobre propósito e sentido¹⁵, que perduram até os dias de hoje. Nos anos 2000, com o surgimento da psicologia positiva, os trabalhos no campo da psicologia ganham mais notoriedade. Uma das descobertas dessa nova área foi o paradoxo de que as pessoas mais felizes raramente são aquelas que fazem muito esforço para alcançar a satisfação. O dinheiro – exceto no caso da pobreza extrema –, o status, a fama e similares, que alimentam o ego, não tornam as pessoas significativamente mais felizes, provocando apenas alterações positivas temporárias. É o comprometimento com algo que a pessoa considere atraente, desafiador e envolvente, especialmente quando isso gera uma contribuição para o mundo, que importa para a felicidade.

William Damon, professor da Universidade de Stanford (Califórnia-EUA), percebeu que, para algo mobilizar o indivíduo e, ao mesmo tempo, lhe trazer satisfação e felicidade, deveria atender tanto aos interesses pessoais do sujeito quanto aos valores oriundos da cultura na qual ele está inserido, incluindo a influência das pessoas que estão ao seu redor. E é nessa interseção, entre os interesses individuais e coletivos, que está o que Damon chama de projeto de vida¹⁶.

¹⁵ Em seu livro, Frankl utiliza sentido (*meaning*) e propósito (*purpose*) como sinônimos.

¹⁶ Utilizamos o termo “projeto de vida” como tradução para *purpose*, conforme proposta justificada por Araújo no prefácio do livro de William Damon: “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes”, publicado no Brasil, em 2009. Araújo explica que os significados de *purpose* e de projeto se aproximam por ambos designarem uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade. Com a necessidade de qualificar esse projeto, de modo que ele se torne o centro dos interesses de uma pessoa e seja constituinte de sua identidade, o complemento “de vida” (anteriormente optou-se por “vital”) vem complementar o que Damon define como *purpose*.



Ressignificando o que Frankl sinalizou como uma busca pela autotranscendência, ou seja, por algo que esteja orientado e ordenado para além de si mesmo, Damon incorpora o sentido ético à definição de projeto de vida. Segundo ele, projeto de vida é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o *self*¹⁷ e gera consequências no mundo além do *self*” (DAMON, 2009, p. 53). Sendo o professor Damon considerado, atualmente, o autor mais relevante no mundo sobre projetos de vida, a definição dele é bastante aceita e adotada entre os pesquisadores da temática.

Em seu livro “*Purpose in Life - A Critical Component of Optimal Youth Development*”, publicado em 2014, Kendall Bronk faz um levantamento do estudo científico do conceito de projeto de vida (*purpose*). A autora, membro do grupo de pesquisa do professor Damon, aponta que a maioria das definições de projeto de vida, tanto as antigas como as mais atuais, apresentam três elementos-chave: compromisso (*commitment*), direcionamento ao objetivo (*goal-directedness*) e significado pessoal (*personal meaningfulness*).

Bronk também chama a atenção para o fato de Frankl sugerir um quarto componente: o foco em impactar o mundo além do *self* (*the beyond-the-self component*). Trabalhar em direção a um objetivo pessoalmente significativo, e não centrado exclusivamente no sujeito, ou seja, que impacte também a família, a comunidade ou o país, por exemplo, é uma forma de estar ativamente engajado no mundo além de si mesmo. Esse quarto componente, como podemos ver, está presente na definição do professor Damon, assim como os outros três elementos-chave.

Matthew Bundick (2009), que também trabalhou ao lado de Damon, sistematizou as ideias do professor e defendeu que o projeto de vida só pode ser assim compreendido se contemplar os seguintes aspectos:

¹⁷ Do inglês, a palavra *self* refere-se à dimensão do eu, das características individuais, personalidade e interesses do próprio sujeito. No presente texto, optamos por manter o termo original pela falta de um vocabulário na língua portuguesa que expresse o mesmo significado.



1. Estabilidade ao longo de certo período, ainda que possa sofrer alterações e ajustes;
2. Objetivos de longo prazo que operam a vida do sujeito, articulando múltiplas metas concretas;
3. Ser organizador e motivador da vida do sujeito, orientando decisões, objetivos de curto prazo e o engajamento em atividades necessárias para a sua concretização.

Em pesquisa com educadores altamente engajados e reconhecidos publicamente por seus trabalhos voltados para a educação, Parra (2018) percebeu que nem sempre as ações do sujeito, que foram definindo o seu percurso, eram precedidas por uma intenção; a intenção poderia nascer da ação, em vez do contrário. Mesmo que, a priori, alguns deles não planejassem atuar na educação, quando se veem neste lugar e, ao longo do tempo, experienciam situações que fortalecem os seus valores e despertam bem-estar, desenvolvem um significado para o que fazem, o que passa a constituir a sua identidade. Nesse processo, o envolvimento com a educação começa a atuar, integrando as dimensões pessoal, profissional e social das vidas desses professores, o que lhes proporcionava grande prazer e satisfação. Essa pesquisa nos mostra que o processo de construção dos projetos de vida nem sempre acontece de forma linear, e que este não é um processo simples.

Partindo da definição de Damon, e a ela somando as suas próprias descobertas, Parra compreende o projeto de vida como “um conjunto dinâmico de intenções e ações que se constroem e se transformam ao longo da vida levando uma pessoa a dar sentido a sua existência e as suas atividades cotidianas a partir da construção de um laço afetivo com o mundo” (PARRA, 2018, p. 58).

É importante ressaltar que um projeto de vida pode ter sentido ético sem ser “heroico”, ou seja, sem impactar uma sociedade inteira



ou incluir ações corajosas e arriscadas. Podemos encontrar projetos de vida com sentido ético na rotina que permeia a vida comum, em uma mãe que cuida de seu filho, em um professor que ensina seus alunos ou em um médico que trata os seus pacientes.

Outro ponto que vale a pena frisar é que não é a profissão de uma pessoa que determinará se ela tem ou não um projeto de vida. Assim como existem cardiologistas, por exemplo, que se sentem realizados com o que se prestam a fazer, é possível que outros indivíduos com a mesma profissão, seja a sua carreira curta ou longa, sintam-se infelizes, e desejem mudar de ocupação. Podemos estender esse exemplo para as outras áreas: advogados, professores, motoristas, dançarinos, atletas, economistas, artistas etc. O que vai fazer a diferença é o sentido que aquilo tem para a pessoa, e se o significado que ela atribui orienta e motiva as suas ações diárias. O projeto de vida é a resposta às questões “Por quê? Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante para mim?”. Ele é a razão dos objetivos e motivos imediatos que orientam a vida diária.

Perguntas como “Quem eu quero ser? O que quero fazer? Que contribuição posso oferecer ao mundo? Para que estou aqui?” estão presentes no pensamento da maioria dos jovens de hoje em dia, e não sem razão. Se, num passado não muito distante (e em algumas culturas mais do que em outras), muitos jovens já tinham clareza sobre onde iriam morar, quais seriam suas ocupações e com quem iriam se casar, as perspectivas de vida de um jovem no mundo de hoje estão cada vez mais incertas. As possibilidades são incontáveis, sem fechar os olhos, é claro, para o fato de que os obstáculos que compõem o caminho de cada jovem estão intimamente relacionados com o seu contexto social e econômico. Para muitos, o leque de futuros possíveis é mínimo. Entre aqueles que se veem no lugar de fazer escolhas, há jovens optando por mudar de país, possuir mais de uma fonte de renda e não se casar, enquanto outros passam por longos períodos de questionamentos e de autodescoberta.



Mas esse assunto não mobiliza apenas os jovens. Muitos adultos se encontram desanimados com o caminho em que estão, e não possuem a menor ideia de quem são ou do que querem fazer. E como apontamos anteriormente, essa insatisfação não depende da ocupação do adulto, mas relaciona-se com o que vem de seu íntimo. E com os professores não é diferente.

PROJETOS DE VIDA DE DOCENTES

A baixa atratividade da carreira docente tem se tornado objeto de preocupação nos últimos anos. Fatores como falta de reconhecimento social, má remuneração, violência nas escolas, precarização e flexibilização do trabalho docente, falta de apoio familiar aos alunos, jornadas de trabalho com múltiplos empregos etc. fazem poucos jovens se interessarem em seguir a profissão docente.

A pouca procura pelos cursos de Pedagogia e Licenciatura, o número de vagas na graduação ser maior que a demanda e a alta evasão nos cursos de formação de professores (média de 38%), segundo Araújo *et. al.* (2020), é influenciada por outro fator além dos listados acima. De acordo com os pesquisadores, “as universidades e faculdades não vêm cumprindo o seu papel de oferecer uma formação docente coerente com os objetivos educacionais almejados e legitimados pelas sociedades atuais” (ARAÚJO *et. al.*, 2020, p. 60).

Se, para muitos jovens, atuar em sala de aula não faz parte de suas escolhas, temos também aqueles que abraçam a profissão docente, constroem longas carreiras, e sentem-se felizes e realizados com suas escolhas. Apesar disso, é preciso reconhecer que, para além dos sentimentos envolvidos, a escolha profissional é um processo complexo, que envolve aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos etc.



Muitas mulheres, no passado e ainda no presente – embora isso venha mudando –, tornam-se professoras para ter uma fonte de renda e pela jornada de trabalho, vislumbrando conciliar a profissão com os afazeres domésticos e a maternidade. A grande presença de mulheres na docência possui relação também com a crença popular de que elas, por natureza, são mais aptas para essa função do que os homens. Às mulheres ainda é delegado o papel de cuidadoras, o que constatamos no uso frequente do vocativo “tia” em vez de “professora”.

Para além dos diversos aspectos que envolvem a escolha da profissão docente, uma vez tomada a decisão e exercida sua prática, vemos professores infelizes, e planejando sair das salas de aula, mas outros demonstrando satisfação e bem-estar, e, ainda, aqueles engajados em aprender mais a cada dia para fazer o melhor trabalho possível.

Ainda que muitos profissionais já refletissem diariamente sobre os significados que atribuem ao seu trabalho, a pandemia intensificou essas reflexões. As mudanças na rotina, não estar na escola e não ter contato físico com os alunos e colegas de trabalho despertou inúmeros e complexos sentimentos nos profissionais da educação. A partir das narrativas de mais de dois mil professores que participaram de nossa pesquisa, cujo objetivo era investigar os projetos de vida de docentes brasileiros, aproximamo-nos do universo cognitivo-afetivo desses profissionais e tivemos a oportunidade de conhecer mais a fundo como a terrível crise sanitária que estamos atravessando tem impactado suas vidas e seus projetos futuros.

Entre as falas coletadas, chama a nossa atenção a variedade de pensamentos, atitudes, emoções e significados que um mesmo evento – a pandemia e suas implicações – provocou nos entrevistados. Sem a intenção de ocasionar um reducionismo nos relatos, nos atrevemos a trazer trechos de alguns deles, que ilustram a diversidade dos múltiplos aspectos evocados nas entrevistas.



Da mesma forma que os jovens mencionados há pouco passam por grandes períodos de questionamentos e autodescoberta, sem saber o que querem ser, fazer e para quê estão aqui, uma situação semelhante foi relatada pelos docentes. Ao relacionarem a pandemia com a falta de planos para o futuro, e trazerem discursos desesperançosos, alguns docentes aparentam não ter encontrado um sentido para o que fazem, sugerindo que se veem sem rumo.

Fazendo referência à crise sanitária, uma professora nos revela: *“Ultimamente estou desmotivada. No momento, estou sem inspiração, estou sem projetos”*. Além da falta de motivação, a preocupação resultante do pensamento no futuro parece paralisar esta outra docente: *“Diante do momento em que estamos vivendo, fica difícil ter planos. Me sinto preocupada em como será, se estarei aqui num futuro próximo”*.

O cenário adverso também colocou os sonhos e planos de alguns professores à prova, indicando certa dúvida em relação ao caminho que eles vêm trilhando: *“Sinceramente, diante do cenário que estamos vivendo, estou refletindo bastante, revisitando meus sonhos, meus objetivos e planos. Eu me sinto um pouco insegura e perdida diante de tudo que estamos vivendo, pois muitas coisas e concepções estão sendo postas à prova a cada dia, e me sinto vivendo um dia de cada vez, aguardando na esperança de melhores dias”*.

Enquanto alguns docentes sentem-se perdidos, outros demonstram ter certeza do que querem, e, principalmente, do que não querem: *“Para a realização de meus objetivos e planos, pretendo para um futuro não tão distante desligar-me do trabalho que exerço. Um projeto de vida, de forma saudável, exercitando a memória, ao fazer algum curso, que não esteja ligado ao meu trabalho”*. Essa professora afirma com clareza que para ela ter satisfação é preciso afastar-se do seu lugar atual, sem mencionar o porquê disso.



SUMÁRIO

Também vimos professores justificando que planejam dedicar-se a outros campos por estarem descontentes e desmotivados com a área da educação: *“Ando bem descontente com o entorno da educação, o que vem me desmotivando muito. Tenho o desejo de sair da instituição pública, e trabalhar a arte e educação vinculadas a minha outra área de atuação, que é a clínica psicanalítica. [...] [Tenho] investido em ferramentas para fortalecer a minha outra área de atuação”*.

A saída que muitos docentes apontaram para solucionar o desânimo de trabalhar com a educação é a aposentadoria: *“Meu objetivo é me aposentar, me sinto desanimada em saber o tanto que eu trabalhei e não sou valorizada”*. Além de ser significada como um caminho alternativo por aqueles que se sentem insatisfeitos em seguir na profissão, outros professores significam a aposentadoria como um meio de atingir outros objetivos de vida. A professora a seguir declara que se sente feliz com o seu trabalho, mas que gostaria de ter mais tempo livre, e que a aposentadoria permitiria isso: *“Meus planos são me aposentar daqui três anos. Meu objetivo é conquistar esse feito. Me sinto feliz com minha profissão, mas pretendo parar de trabalhar oito horas por dia. Gostaria de ter mais tempo livre”*.

Relatos como esses parecem indicar certa controvérsia, mas podem ser compreendidos sob a ótica dos valores¹⁸. Tomando o último trecho como exemplo, ainda que a profissão evoque sentimentos de satisfação na entrevistada, no atual momento de sua vida, isso se configura como um valor periférico. Por outro lado, a busca por mais tempo livre para se dedicar a outras tarefas apresenta-se como um valor central para ela, atrás do qual ela vai em busca ao planejar a sua aposentadoria.

¹⁸ Aprimorando a definição apresentada por Piaget, Araújo (2007) apresenta que um valor é aquilo sobre o qual projetamos um sentimento positivo, seja um objeto, uma pessoa, uma relação ou sob si mesmo. Segundo o autor, os valores se organizam de maneira complexa: alguns valores podem se posicionar de forma mais central em nossa identidade, enquanto outros são mais periféricos, dependendo da intensidade da carga afetiva vinculada a esse determinado valor (ou contravalor).



Ao revelarem os seus planos para o futuro, muitos professores falaram sobre atividades e planejamentos que estão relacionados com a profissão docente e a vontade de continuar estudando. Por não mencionarem a pandemia, parece-nos que tais intenções já eram anteriores ao contexto, e que se mantiveram, apesar dele: *“Meus objetivos são concluir meu Mestrado, logo em seguida o meu Doutorado, e estou bem confiante e esperançoso, e fazer o possível para deixar meu legado na educação de minha cidade. [...] [Quero] proporcionar dentro de minha cidade momentos de palestras para a formação de outros profissionais”*. Nestes trechos, podemos perceber que o professor dá bastante importância para o impacto positivo que o seu trabalho pode ter na comunidade em que faz parte, lembrando-nos do que Frankl chamou de autotranscendência:

“Ela [a autotranscendência da existência humana] denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo - seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma - dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa - mais humana será e mais se realizará” (FRANKL, 2007, p. 76).

Vimos, em outros relatos, que lembrar a influência que exercem na vida de seus alunos ajuda os professores a lidarem com os altos e baixos da profissão docente: *“Gosto de encontrar um jovem ou uma jovem trabalhando de forma digna, muitas vezes em cargos socialmente elevados, e ouvir: olá professora, a senhora se lembra de mim? Muitas vezes não somos reconhecidos ou recompensados de forma justa pelas autoridades competentes, mas ajudamos jovens a ter um futuro melhor, e isso é muito gratificante”*.

Com este sentido da docência claro em suas mentes, os professores apontam que ganham ânimo para seguirem na carreira: *“Muitas vezes é difícil pensar a educação em um país que não a vê como prioridade, mas quando penso no quanto já caminhei, quantas vidas já*



mudaram por causa da minha dedicação, e, principalmente, o quanto ainda posso fazer... É o que me dá ânimo. Historicamente, a vida de professor nunca foi fácil, são muitos desafios tanto emocionais quanto financeiros, mas são barreiras que enfrentamos e superamos quando temos amor, dedicação, conhecimento e muito profissionalismo. Acredito em dias melhores e, por isso, não desisto nunca!”.

Falas como essas, que atrelam a vontade de continuar na profissão docente com o impacto positivo na vida dos alunos, foram frequentes entre os entrevistados: *“O que eu mais gosto é ver a transformação que um ambiente educacional causa no indivíduo. Ver a evolução de postura no decorrer do ano e vida escolar é interessante e impressionante. O devido estímulo faz com que o indivíduo se liberte, busque e cresça através do conhecimento. Ver o desenvolvimento da autonomia nos estudantes é maravilhoso, e dá um ar de esperança para o futuro”.*

Ainda que o seu trabalho não impacte o mundo inteiro, a possibilidade de impactar o “mundo” de seus estudantes parece ser um sentido suficiente para esta professora: *“Querer mudar o mundo é algo que parece tão distante. Com a minha profissão eu posso mudar vários mundos, e ampliar a percepção [que os alunos têm] de si e das possibilidades, e, sempre que posso, faço isso”.*

Nos discursos dos entrevistados, a relação com as pessoas que fazem parte do ambiente escolar recebeu outros significados, além dos apresentados acima. Vimos que os colegas de profissão, ao trabalharem em colaboração, ajudam a superar os desafios que fazem parte do dia a dia: *“Felizmente temos parceria, liberdade e boa comunicação no ambiente onde trabalho, isso me faz ter mais disposição e vontade de estar lá todos os dias, e enfrentar juntos os desafios da profissão”.*

O encontro com figuras inspiradoras também foi apresentado como um importante fator para se querer e buscar evoluir: *“Me sinto motivada quando encontro verdadeiros líderes, aqueles que sabem o*

SUMÁRIO



que fazem, elogiam nos momentos certos, e constroem junto comigo um ambiente favorável ao crescimento e realização de projetos comuns, como num casamento, onde há amor e cumplicidade. Isso me motiva a ser cada dia melhor, a servir melhor, a querer agradecer”.

Outro aspecto que parece motivar alguns docentes a continuarem na profissão e, mais do que isso, a realizarem o seu trabalho de forma engajada, é a percepção que eles têm sobre si mesmos. Ao proporcionar experiências que fortalecem os valores do indivíduo, e que despertam sentimentos de satisfação e de bem-estar nele, o trabalho com a educação passa a constituir a identidade de alguns professores, de modo que as dimensões pessoal, profissional e social de suas vidas se integram: *“Visto que procuro ter um senso de realização na minha vida profissional e realmente escolhi fazer o que gosto na minha profissão (e me esforcei muito pra alcançar esse objetivo), estou sempre procurando formas de fazer melhor o que escolhi fazer. Talvez, por isso, trabalho e lazer às vezes se misturam no meu dia a dia”.*

Para alguns, é difícil desassociar essas três dimensões (pessoal, profissional e social): *“Vejo que a satisfação pessoal caminha junto com a satisfação profissional. Procuro projetar ambas para que possa ter uma vida plena em família, e a cada dia acordar e não sentir que é um fardo estar na educação. Assim, vejo que vamos formando nossa identidade profissional e o desenvolvimento pessoal”.*

Para aqueles que puderam continuar lecionando na pandemia, a partir da migração para o cenário digital, aprender a trabalhar com o computador tornou-se um imperativo. Diante do desconhecido, vimos professores com vontade de aprender, mas cansados: *“[Quero] entender melhor a tecnologia. Tenho dificuldade em assimilar tanta tecnologia em tão pouco tempo. É tudo muito rápido, quando aprendi uma coisa, ela já está ultrapassada. Me sinto esgotada mentalmente”.*



SUMÁRIO

Ao mesmo tempo, outros professores animaram-se com o desafio, e o enxergam como um aspecto positivo da crise sanitária, pois possibilitou avanços em sua prática pedagógica: *“O ano de 2020 trouxe essa lição [de me atualizar]. Acredito que seja muito importante manter-me atualizada, fazer cursos de aperfeiçoamento, conhecer novas metodologias e tecnologias educacionais. [...] Tenho buscado cursos de atualização - especialmente sobre metodologias ativas. Reorganizei o meu planejamento individual para incluir tempos de cursos e busca de conhecimento. Certamente melhorei muito minha prática pedagógica desde o início da pandemia, em função do aperfeiçoamento. Isso me deixa satisfeita, feliz por conseguir melhorar”*.

A situação também motivou alguns a aprenderem e/ou aperfeiçoarem os seus conhecimentos sobre os recursos tecnológicos: *“[Planejo] buscar mais conhecimento na área da tecnologia [...] Temos que aprender a caminhar juntos desses novos conceitos tecnológicos. Sou uma pessoa muito motivada pelo desejo de aprender!”*.

O objetivo de adquirir mais intimidade com as tecnologias foi atrelado também à intenção de ajudar os alunos e suas famílias: *“O objetivo e desafio maior no momento é me atualizar, me adaptar para essa nova fase de distanciamento, fazer bom uso dos recursos tecnológicos existentes e dos que ainda provavelmente estão por vir. Apesar das dificuldades, quero poder me capacitar para que assim possa orientar as famílias das crianças envolvidas com mais propriedade, com mais clareza”*.

Com a variedade de discursos que apresentamos, queremos chamar a atenção para a singularidade de cada indivíduo, que, diante do mesmo cenário pandêmico, atuando na mesma profissão, e, portanto, enfrentando desafios semelhantes no ensino remoto, apresentam pensamentos, emoções e atitudes tão particulares. Ao mesmo tempo em que o contexto desperta dúvidas nos docentes, por que alguns deles partem das inseguranças e sentem-se motivados a superá-las, e outros

SUMÁRIO



sentem-se perdidos e sem rumo? Por que angústia e desconforto trazem coragem para alguns, mas fazem com que outros desistam da profissão?

Retornamos à cena apresentada no início do capítulo. O psicanalista Viktor Frankl se viu diante de questões semelhantes ao observar os prisioneiros que com ele conviveram nos campos de concentração. E, conforme o próprio psicanalista nos mostra em suas obras, não é porque não conhecemos o sentido do que fazemos que ele não existe. Às vezes, precisamos de recursos para conhecermos a nós mesmos.

DISCUTINDO OS SENTIDOS¹⁹

As narrativas dos participantes de nossa pesquisa evidenciam a multiplicidade de sentidos inerentes ao trabalho com a educação e os aspectos que dele derivam. Vimos docentes que, diante da pandemia, sentem-se perdidos, e revisitam os seus planos, sem clareza do que lhes traz sentido. Vimos docentes certos de que não querem mais trabalhar com a educação, planejando uma mudança de área. Vimos docentes que enxergam a aposentadoria como uma saída para a insatisfação com a carreira.

Em contraste, vimos docentes cujos projetos não foram modificados pelo cenário pandêmico, e que demonstraram firmeza diante das escolhas feitas. Vimos docentes cuja motivação está relacionada com o impacto positivo que causam na vida de seus alunos e comunidade. Vimos docentes engajados em aprenderem a usar os recursos

¹⁹ Ao longo do último tópico, principalmente, optamos por empregar a palavra “sentido” no lugar de “projeto de vida”, com o objetivo de evitar o estranhamento que esse termo pode causar ao ser aplicado em determinados contextos. Apesar de estarem intimamente relacionados, “sentido” e “projeto de vida” não são exatamente sinônimos, o que pode ser compreendido no início do capítulo, com a explicação do segundo conceito. No entanto, os dois termos servem de resposta às questões “Por quê? Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante para mim?”, o que nos levou à escolha por “sentido” nessa discussão final.



tecnológicos como aliados de seu trabalho, preocupados em se aperfeiçoarem e auxiliarem o outro.

A partir dos relatos, compreendemos que os professores que atribuem um sentido para a sua profissão, significando-a como algo que consideram importante para si e para o mundo, encontram motivação e vontade de continuar na docência, ainda que experimentem dificuldades e que se decepcionem com a desvalorização da categoria. É possível perceber que esses professores não consideram o seu trabalho como “qualquer outro”, ou que seja apenas uma fonte de renda, mas possuem consciência, e assumem com responsabilidade a participação na formação de alguém. Para eles, o significado de trabalhar com a educação ultrapassa o compromisso que estabelecem com as escolas, os pais e alunos. Esse significado relaciona-se com a satisfação de estar com os estudantes, de acompanhar o seu desenvolvimento, de compartilhar as próprias experiências e conhecimentos, de aprender com o outro, de se enxergar como ser incompleto, e que tem sempre mais para conhecer. São esses os significados, que variam de sujeito para sujeito, e não se esgotam com os exemplos, aqui listados, que movem cada um em direção a atuar no que lhe traz sentido, de modo que exista uma coerência com os valores que constituem a sua identidade.

É o reconhecimento do sentido por trás do que fazemos que nos ajuda a vivenciar os momentos de crise equipados por mais de uma perspectiva. Com o termo “crise” não nos referimos apenas à situação pandêmica, mas também a outros cenários que geram desconforto, e nos colocam diante do desconhecido. É comum, por exemplo, encontrarmos instituições cujos valores e metodologias não se alinham com os nossos, e é importante pensarmos que não existe uma só forma de lidar com o incômodo.

Optamos por trazer como epígrafe uma citação de Viktor Frankl que está permeada por vários significados. Ao vivermos uma situação boa, que nos proporciona satisfação e felicidade, e que está alinhada



SUMÁRIO

com os nossos valores, é importante que desfrutemos dela percebendo como nos impacta, e que sentidos atribuímos a ela. Por que me sinto bem? Por que considero essa situação boa? Quais dos meus valores estão sendo mobilizados?

Por outro lado, em uma situação que julgamos ruim, devemos nos questionar: Por que a significo dessa maneira? Que desconforto ela me causa? Por que me sinto dessa forma? Diante de situações que nos desagradam, dois caminhos são sugeridos por Frankl, a depender das circunstâncias: a transformação externa e a transformação interna. No caso de não ser possível mudar o nosso entorno, a mudança deve vir de dentro. Como primeiro passo, podemos sair em busca de conhecer o que nos traz sentido.

São com essas reflexões que queremos convidar vocês, profissionais da educação, a pensarem no sentido de seu trabalho. Por que você faz o que faz? Qual o seu compromisso com a educação e com a formação das futuras gerações? Que sentimentos o seu trabalho desperta em você?

Ao fazermos esse convite, não podemos deixar de abordar o papel que os cursos de formação de professores possuem, seja esta formação inicial ou continuada. Uma carreira que não nos permita refletir sobre as escolhas de vida que fazemos precisa ser revista. Carecemos de um processo educacional que estimule o autoconhecimento dos docentes, a reflexão sobre os seus projetos de vida, tanto na dimensão profissional quanto pessoal e social. É necessário termos espaços que provoquem a nossa reflexão e conscientização sobre o sentido que a educação tem para cada um de nós.

Acreditamos que momentos de crise, com todos os seus desafios e dificuldades, podem servir como um ponto de virada para os profissionais da educação e instituições escolares, de modo que os tirem de seu lugar comum, renovando seus pensamentos, sentimentos



e atitudes. As mudanças podem se traduzir na busca por novos sentidos para o que já fazem ou por novos caminhos, que proporcionem um alinhamento com os sentidos que já enxergam. Encontrar incômodos, impasses, angústias e dificuldades faz parte de toda carreira, e queremos chamar a atenção para a importância de socializarmos e trabalharmos a partir desses contratempos, para que possamos avançar enquanto comunidade escolar e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, U., ARANTES, V., PINHEIRO, V. *Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus Editorial, 2020.

BRONK, K. *Purpose in Life: a critical component of optimal human development*. Springer International Publisher, 2014.

BUNDICK, M. J. *Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood* (unpublished doctoral dissertation). Stanford: Stanford University, 2009.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo, Summus, 2009.

FRANKL, V. (1946). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARRA, A. *Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.



8

Cristina Maria D'Antona Bachert
Mara Cristina Normídio Bini
Maria Cristina do Nascimento
Lucas de Góes Ribeiro
Beatriz Favinchi Rossi

Projeto entre nós:
rodas de conversa com
educadores em tempos de
pandemia da Covid-19

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o papel da escola, do professor e da Educação, nos deparamos com muitos desafios provocados pela velocidade de mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais que impactam diretamente em todos os níveis de ensino. Para identificar os pontos a serem modificados, utilizamos, além de fatos, conhecimentos científicos e resultados de pesquisas que permitem uma melhor compreensão dos fenômenos, e indicam caminhos possíveis para uma intervenção. No entanto, é preciso enfatizar que as soluções não são imediatas, pois a reorganização da Escola deve atender situações que não se originaram no contexto escolar (MARCHESI, 2008). No ano de 2020, a necessidade de mudança foi exponencialmente aumentada com o advento da Pandemia da Covid-19, envolvendo toda a comunidade escolar e, especialmente, os professores.

A epidemia da Covid-19 teve o seu início em dezembro de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre um surto de pneumonia causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2), na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China. Em janeiro de 2020, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), visando interromper a propagação do vírus. Essa medida tensionou uma cooperação global imediata (OPAS, 2021). Segundo os dados da OMS, na primeira semana de julho de 2021 (quando foi realizada a redação deste texto), a situação global contava com mais de 184 milhões de registros de casos confirmados, sendo mais de 3.95 milhões de mortes em todo o mundo. Só no Brasil, foram mais de 525 mil mortes registradas. Por ser uma doença altamente contagiosa, e incluir hospitalização e morte, as repercussões da Covid-19 são inúmeras. Além das medidas sanitárias protetivas, como lavar as mãos com sabão, complementar a higienização com álcool em gel volume 70% e usar máscara que cubra o nariz



e a boca, é primordial fazer distanciamento social (WHO, 2021), pois o contágio se dá pelo ar e pelo contato próximo com os demais.

Apesar da sua fundamental importância para o momento atual, o distanciamento social trouxe consigo uma preocupação com a saúde mental da população mundial. As mudanças na rotina, somadas às incertezas e medos oriundos da doença, tendem a prejudicar o bem-estar emocional de muitas pessoas, gerando sofrimento mental, ansiedade e sintomas de depressão, podendo incluir até mesmo o Transtorno de Estresse Pós-Traumático - TEPT (SCHMIDT et al, 2020).

Com o distanciamento social, muitos cenários foram alterados em um curto período. A casa das pessoas transformou-se em ambiente de trabalho (*home office*) e de estudo. Em 13 de março de 2020, o Governo do Estado de São Paulo, em entrevista coletiva, informou a interrupção gradual das aulas presenciais na rede estadual de ensino até a sua completa paralisação, e recomendou que a mesma medida fosse tomada nas escolas particulares do estado. A partir da paralisação, as escolas tiveram que aderir ao método de ensino emergencial, ou seja, as aulas e atividades educacionais foram necessariamente realizadas pela internet, por meio do Ensino a Distância - EaD (BRASIL, 2020). Com essa iniciativa, sobreveio uma grande mudança na rotina das pessoas, e muitos desafios para a economia, para a ciência, para os órgãos de saúde e, sobretudo, para a Educação, que é o foco deste estudo.

Algumas repercussões diretas que a pandemia instaurou no ambiente escolar incluem a necessidade de os professores, gestores, alunos e pais terem que utilizar novos recursos tecnológicos para ensinar e aprender, sem que tenham tido formação para tal (BIMBATI, 2020). Os professores relataram dificuldades para orientar e avaliar o desempenho dos alunos, pois o contato virtual com os discentes muitas vezes impede que a realização da atividade possa ser acompanhada enquanto é realizada. Com isso, o professor não tem dados para analisar o processo, e fazer as intervenções necessárias (VOZES DOCEN-



SUMÁRIO

TES, 2020). São citadas também dificuldades em transpor o currículo da sala de aula para o meio remoto, pois muitos professores e alunos demonstram poucas habilidades para lidar com tecnologias de informação e comunicação. Além disso, o acesso à internet é precário para grande parte dos alunos das escolas públicas, e, quando possuem um computador em casa, seu uso é compartilhado com outros membros da família. Conforme colocado por Gatti (2020), os fatores citados são obstáculos à acessibilidade. A falta de recursos financeiros e humanos para reverter esta situação, por meio de mudanças na infraestrutura e nas metodologias de ensino, amplia cada vez mais a desigualdade social, cultural e educacional no país (FAUSTINO & SILVA, 2020).

Considerando o contexto da escola pública, ainda que inúmeros esforços estejam sendo feitos para que seus estudantes possam manter um ritmo de estudo semelhante ao anterior à pandemia, as dificuldades citadas no parágrafo anterior indicam que ainda estamos longe desta meta (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020). E, na maioria das vezes, os docentes não contam com uma oferta de suporte emocional adequada para o enfrentamento destes desafios, o que aumenta ainda mais sentimentos de medo, ansiedade e insegurança, conforme aponta um estudo feito pelo Instituto Península (2020 a, b). Estes medos estão associados às exigências para se dominar o uso de plataformas e aplicativos, visto que, em pesquisa realizada em 2019, apenas 33% dos professores disseram ter participado de formações voltadas ao uso de tecnologias de informação e de comunicação para a elaboração de atividades didáticas (MACEDO, 2021). Além do medo de não corresponder às exigências de performance, há aqueles temores associados ao risco, cada vez maior, de adoecer e morrer. Está evidente também a insegurança quanto às novas configurações das relações sociais provocadas pelo isolamento social (ALMEIDA; DALBEN, 2020).

Mesmo em escolas em que o clima escolar é colaborativo, o problema com a saúde mental vem aumentando. Dar conta do conteúdo



SUMÁRIO

proposto não depende apenas das habilidades didáticas do professor, e muitos sentem-se pressionados com as cobranças da escola, da sociedade e dos pais. Terminar o conteúdo no prazo, com um mínimo de aproveitamento, tem se tornado desafiante e desgastante demais, tanto para os docentes quanto para os alunos. O ritmo dos estudos pelo meio remoto é outro, a virtualidade exige uma rapidez que o emocional muitas vezes não acompanha, e, com isso, o cansaço físico e mental são pungentes (VOZES DOCENTES, 2021).

De modo semelhante aos professores, os alunos também sofrem com o cansaço físico e mental. O medo da possibilidade de adoecer ou de que seus pais adoçam, visto que os casos de Covid-19 em adultos jovens e de meia-idade têm aumentado (CASTRO, 2021), faz com que os estudantes muitas vezes se apresentem estressados, e até mesmo com pânico, fato que exige dos educadores uma habilidade emocional e uma posição de continência, algo que acaba pressionando-os a, muitas vezes, deixarem de lado as suas próprias questões emocionais para dar conta das demandas dos alunos (VOZES DOCENTES, 2021). Diante disso, urge a necessidade de criar um espaço para que os docentes possam refletir sobre questões emocionais, saúde mental e formas de enfrentamento adaptativas.

Visando contribuir com o cenário atual da Educação, foi criado o “Projeto Entre Nós: Rodas de Conversa com Professores”, como atividade prática do Estágio Específico em Psicologia Escolar/Educacional, componente curricular do curso de Psicologia da Universidade de Sorocaba – UNISO, que iniciou com um projeto piloto no ano de 2020, objetivando oportunizar aos docentes, da Educação Básica dos municípios de Sorocaba, Votorantim, Araçariguama, Cesário Lange, Tatuí e Itapetininga, um espaço de fala e reflexão sobre os impactos emocionais causados pelo distanciamento social, focando as atividades no cuidado com a saúde mental dos docentes, seu bem-estar e crescimento pes-



SUMÁRIO

soal e profissional, condições fundamentais para o enfrentamento deste momento de crise e mudanças na rotina em todas as áreas de vida.

Planejar estes momentos é uma experiência que favorece a formação de futuros psicólogos, pois permite o exercício de identificação e compreensão das necessidades específicas de cada grupo, buscando caminhos para atendê-las a partir dos objetivos do Projeto Entre Nós. Ao planejarem, executarem e avaliarem as intervenções previstas, os estagiários exercitam habilidades de comunicação e de trabalho em equipe (BRASIL, 2019). Esta experiência oportuniza refletirem também sobre a sua atuação, como psicólogos escolares, cujo contexto será atravessado por questões sociais, econômicas e políticas (SANTA-ROSA & MIGUEL, 2020).

A roda de conversa oferece um ambiente propício para trocas dialógicas, nas quais todos possam partilhar os seus sentimentos livremente e sem julgamentos. Oferece um momento singular de atenção, escuta e fala. As colocações são construídas por meio da interação com o outro, permitindo uma reconstrução de conceitos através do diálogo e da escuta de si e do outro, por meio de um exercício reflexivo, uma forma de apreender e refletir coletivamente (MOURA & LIMA, 2014). Esta metodologia favorece o fortalecimento da resiliência comunitária (YUNES, 2015), criando condições para que as pessoas possam se unir para enfrentar e superar situações adversas graves, como a pandemia da Covid-19, para construir um futuro possível. Nesse sentido, as rodas de conversa do Projeto Entre Nós favorecem a aproximação de educadores, fortalecendo o sentimento de pertencimento a uma comunidade que enfrenta os mesmos desafios e dificuldades e que, por meio da solidariedade, autoestima coletiva, identidade cultural e humor social, associados a uma gestão transparente desta crise, poderão ter melhores condições de enfrentamento e recuperação.

A pandemia transformou a situação global, e mesmo que não haja perspectivas concretas de como o mundo estará depois que ela



passar, uma coisa ficou clara, só haverá saída por meio do fortalecimento das redes de apoio social e afetivo, possíveis por meio da formação de grupos de pessoas que visam atravessar juntas este momento de crise. Esta condição indica que medidas de proteção tomadas não só para se proteger, individualmente, mas para proteger o outro, tornam-se mais eficazes (DENWORTH, 2020). Aprende-se, por meio das vivências, a ética do gênero humano, baseada em princípios de compreensão, solidariedade e respeito (MORIN, 2002), favorecendo o reconhecimento das interdependências sociais – entende-se, assim, que as ações de pessoas do outro lado do planeta podem repercutir no nosso cotidiano (SINGER, 2020). Nesse sentido, a incorporação de valores mais solidários são premissas que nos levam a pensar em um novo modelo de Cidadania e, por conseguinte, de Educação, a qual requer ações assertivas, tomadas coletivamente para cumprir o seu papel (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Com isso, as rodas de conversa foram entendidas como ferramenta estratégica, visando intervenções coletivas ao invés de individuais.

Além disso, estudos mostram que práticas de generosidade, altruísmo e apoio social podem contribuir para o bem-estar, e aprimorar uma expectativa mais positiva sobre si mesmo, produzindo outras formas de lidar com as pessoas e com as adversidades. Pessoas com alto afeto positivo são menos propensas a sofrer condições deliberantes de ansiedade e fobia social, sendo mais propensas ao comportamento de ajuda (LYUBOMIRSKY & DIENER, 2005). Esses achados subsidiaram intervenções de estratégias adaptativas para o enfrentamento dessa crise sanitária e humanitária, tais como promover auto-compassão, criatividade, otimismo, motivação, resiliência, esperança, autocuidado e acolhimento, que podem contribuir para a redução da ansiedade, depressão e estresse, aumentando o bem-estar para que possam atravessar a crise (ZANON *et al.*, 2020).



SUMÁRIO

Neste contexto de crise, faz-se necessário apoiar os docentes, e fortalecê-los para um futuro pós-pandemia. A partir de habilidades relacionadas ao autoconhecimento e ao autocuidado, oportunizar a elaboração dos lutos causados pela perda de pessoas queridas, de rotinas, do contato com amigos e familiares, das restrições de sua liberdade e atividades de lazer. Exercitar a empatia ao conhecer e apoiar colegas que compartilham suas dificuldades, medos e tristezas durante as rodas. É preciso revisitar o seu projeto de vida e escolha profissional, a fim de revigorar suas ideias e valores pessoais, para que se possa ressignificar a sua prática em um processo de aprimoramento constante (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

A FIOCRUZ (2020) recomenda algumas estratégias de cuidado psíquico em tempos de pandemia, que podem ser abordadas nas rodas de conversa. Podem ser citados como exemplo: reconhecer os medos e anseios; conversar com pessoas de confiança; retomar estratégias que ajudaram em momentos difíceis já enfrentados; praticar exercícios que auxiliem na redução de estresse agudo, tais como ler, meditar, fazer exercícios de respiração e práticas que auxiliem a situar o pensamento no momento presente; manter contato com a rede socioafetiva, mesmo que virtual; buscar colegas de trabalho que vivenciam as mesmas dificuldades, e que possam tomar decisões compartilhadas; estimular ações compartilhadas de cuidado, e que visem sentimentos de pertencimento social, como ações comunitárias, solidárias e de cuidado familiar; readaptar os planos de acordo com as possibilidades, de forma a seguir produzindo; evitar o uso de drogas para lidar com as emoções; buscar fontes confiáveis de informação; compartilhar estratégias de cuidado e de solidariedade. E, caso as estratégias de cuidados não forem suficientes para se manter a estabilidade emocional, buscar por ajuda profissional.

Com base no exposto, este relato de experiência buscou analisar os resultados iniciais do Projeto Entre Nós, que tem como objetivo



SUMÁRIO

oportunizar aos docentes e gestores de escolas públicas um espaço de fala e de reflexão quanto aos impactos emocionais do período de afastamento social em razão das medidas de enfrentamento à Covid-19. Para isso, foca-se, principalmente, no bem-estar dos participantes e no desenvolvimento de habilidades a serem exercitadas, como o autoconhecimento, a autorregulação, a escuta ativa, empatia, cooperação, visão positiva de futuro e apoio social por meio dos semelhantes.

METODOLOGIA

O uso das rodas de conversa como instrumento metodológico foi explorado por uma variedade de autores do campo da educação, ao longo das últimas décadas, tanto na perspectiva da pesquisa básica, na qual a roda de conversa se demonstra um recurso válido, tanto para a produção de dados acerca de determinada população (MOURA; LIMA, 2014) quanto na pesquisa aplicada com objetivos diversos, como a comunicação assertiva entre grupo (MELO; CRUZ, 2014), produção de cuidado em saúde (SAMPAIO *et al.*, 2014) e também nas práticas de educação popular (SILVA; VASCONCELOS, 2019). Em ambas as perspectivas de produção científica, a utilização das rodas de conversa como instrumento é interessante, pois permite um processo de compressão e/ou intervenção em uma dada realidade de um determinado grupo, revelando representações, crenças, preconceitos, valores, hábitos, entre outros fatores de relevância científica (MELO; CRUZ, 2014).

As rodas de conversa são ambientes propícios para o diálogo, no qual os participantes possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado seja relevante ao grupo, e, desta forma, socializando saberes, bem como construindo e reconstruindo suas perspectivas a respeito das temáticas propostas (MOURA; LIMA, 2014). É importante salientar que a nomenclatura “roda de conversa”



não é um consenso acadêmico, podendo ser referida com devidas considerações teóricas, como “grupo operativo” ou “grupo focal”, todavia a utilização do primeiro termo cria uma atmosfera de informalidade e descontração, que é interessante ao objetivo proposto, além de adequado ao ambiente escolar (HENARES DE MELO; CRUZ, 2014).

Tal perspectiva epistemológica está alinhada às contribuições do autor Paulo Freire (1987), quando ele coloca a educação como resultante dos “homens se educando entre si”, e não necessariamente um processo formativo verticalizado. Por este motivo, a utilização de rodas de conversa é considerada por Sampaio *et al.* (2014) e Silva e Vasconcelos (2019) como uma estratégia política libertadora que, por meio da sua potência metodológica, favorece a emancipação humana, política e social dos coletivos historicamente oprimidos. Em outras palavras, favorece ao indivíduo se reconhecer como construtor da sua própria história. Assim sendo, a escolha desta metodologia se deu pautada no objetivo da produção de cuidado em saúde, direcionado a professores da rede pública do estado de São Paulo no momento de crise pandêmica. A intersecção entre saúde e educação se dá pelo reconhecimento de saúde como um modo de cuidar de si, que precisa ser apreendido, pois se afasta das perspectivas biomédicas que historicamente constituem as práticas em saúde (SAMPAIO *et al.*, 2014).

O resgate em contexto interventivo da Psicologia de sentimentos positivos como esperança, otimismo, autoeficácia, orgulho, autoestima, gratidão, entre outros, além de condições positivas como relações saudáveis, objetivos significativos e espiritualidade, tem eficácia comprovada no tratamento de uma variedade de psicopatologias, bem como na promoção de saúde e bem-estar (RASHID; SELIGMAN, 2019). Tendo o referencial da Psicologia Positiva ao longo das intervenções do projeto Entre Nós, buscou-se promover os fatores previamente citados, que são empiricamente relacionados à saúde e ao bem-estar, bem como o fortalecimento dos professores, para que



SUMÁRIO

estes pudessem ter melhores condições de enfrentamento dos seus desafios e problemas resultantes da realidade pandêmica.

As intervenções descritas foram provenientes das rodas de conversa que ocorreram em dois semestres distintos: na segunda metade de 2020 e na primeira de 2021, contando com a atuação de estagiários de Psicologia no Estágio Específico de Psicologia Escolar/Educacional, sob a supervisão de sua professora, que é psicóloga escolar. Os encontros ocorreram de forma *on-line*, por meio da Plataforma *Teams*, com duração de uma hora. Foram oferecidas opções de horários variados, visando atender a disponibilidade dos profissionais da educação. Em cada período, o Projeto teve a duração de dois meses, havendo, ao todo, oito encontros semanais. No segundo semestre de 2020, foram formadas 26 rodas de conversa, com 391 inscritos. No primeiro semestre de 2021, foram 15 rodas de conversa, com 152 inscritos.

O grupo de participantes de 2020 era composto por profissionais da área da educação, provenientes de quatro cidades do interior do estado de São Paulo: Sorocaba, Votorantim, Cesário Lange e Araçariguama. Dentre os integrantes, 70 exerciam a função de gestores, (coordenadores e diretores de escola), e 321 eram professores, abrangendo todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo a maioria dos participantes do gênero feminino. Dos 26 grupos compostos, oito foram de gestores escolares (coordenadores, vice-diretores, diretores e supervisores de ensino) e 18 de professores.

No primeiro semestre de 2021, o grupo de participantes contou com 152 inscritos, sendo 26 gestores e 126 professores que trabalhavam nas cidades de Cesário Lange, Sorocaba, Ibiúna, Itapetininga, São Roque e Votorantim. Para a formação dos grupos das rodas de conversa, foram formados três grupos de gestores e 12 de professores, com o predomínio de participantes do sexo feminino. Quanto à fase de ensino,



destacou-se o Ensino Fundamental 1, seguido pela Creche e o Ensino Fundamental 2, depois a Educação Infantil, o Ensino Médio e EJA.

A percepção dos professores a respeito de suas vivências nas rodas de conversa foi coletada por meio de uma pesquisa de reação, enviada aos participantes após o fechamento, com o objetivo de avaliação e aprimoramento do projeto. O questionário foi enviado por meio de um formulário eletrônico. As questões visavam identificar quais temas trabalhados foram percebidos como mais significativos, os motivos para participar do projeto, os pontos que precisam ser melhorados, quais seriam os pontos favoráveis das rodas de conversa e o que cada participante pode aprender a partir das dinâmicas propostas. Ressalta-se que não foram todos os participantes que responderam à pesquisa, sendo 127 respostas em 2020 e 72 em 2021.

RESULTADOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A pesquisa de reação disseminada, ao final das intervenções semestrais, obteve retorno de 54,3% em 2020, e 68,5% em 2021, gerando desta forma uma amostra significativa do grupo participante nos dois momentos de realização do Projeto Entre Nós. Os dados coletados foram tabulados, e passaram por um processo de agrupamento por semelhança para que, em seguida, o seu conteúdo fosse analisado. Os resultados estão descritos a seguir.

Em relação a dados demográficos, um fator interessante foi em relação à distribuição de gênero dos participantes. No segundo semestre de 2020, 89% dos participantes se declararam do gênero feminino, e, em 2021, este percentual foi de 87,5%, ilustrando a tendência de uma maioria feminina na busca pelo serviço prestado. A pequena diferença estatística notada entre a amostra que buscou o serviço da



Psicologia e dados do Censo Escolar 2020 condiz com a pesquisa divulgada pelo Instituto Península (2020), que notou as docentes do gênero feminino ligeiramente mais preocupadas com a própria saúde no momento de pandemia do que os docentes do gênero masculino. A composição da amostra, majoritariamente feminina, pode ser explicada também pelo fato de que a docência, no Brasil, é historicamente associada ao gênero feminino. E, segundo o Censo Escolar (INEP, 2021), as mulheres representam 81% dos docentes no Brasil, com concentração de 96% na Educação Infantil, 88% no Ensino Fundamental I, 67% no Ensino Fundamental II e 58% no Ensino Médio.

Os dados em relação à disparidade de gênero nos docentes que buscam os serviços da Psicologia precisam ser melhor investigados por pesquisas específicas. Todavia, os resultados obtidos são relevantes por sinalizar a importância da criação e/ou adaptação de intervenções para que estas possam também abranger a população do gênero masculino, que, embora possa ter necessidade de cuidado, aparenta ter mais dificuldade em buscá-lo. Os motivos podem estar associados a uma variedade de fatores, como medo ou vergonha em relação à vulnerabilidade. E também existe a consideração social do autocuidado como um atributo feminino, ou a tendência do gênero masculino na priorização do trabalho, mesmo que isso implique o deterioramento da saúde (GARCIA; CARDOSO; BERNARDI, 2019).

Percebe-se que os profissionais da educação que mais recorreram às intervenções das rodas de conversa se encontravam na fase do Ensino Fundamental 1, o que pode ocorrer devido à dificuldade em adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem ao ambiente *on-line*, principalmente no quesito da alfabetização (BIMBATI, 2020). Assim como é notável a dificuldade em manter o contato e interagir com os alunos mais novos por meio das mídias tecnológicas (BIMBATI, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), atividade que não parece condizente às características de desenvolvimento cognitivo e psicossocial desta faixa etária (PAPALIA; FELDMAN, 2013).



Outro dado destacado é a quantidade expressiva de docentes mais experientes que buscaram o Projeto em 2021. A idade média dos participantes foi de 48 anos, com cerca de 17 anos de experiência na docência. Embora não seja possível comparar este resultado com a amostra de 2020, esta característica da amostra de 2021 pode estar relacionada à dificuldade dos professores mais experientes para se adaptar aos meios digitais, sendo este um fator de estresse mencionado nas rodas de conversa. Ou seja, esta queixa dos docentes pode estar associada à idade, capital cultural e falta de domínio e segurança para fazer pesquisas na internet, utilizar plataformas digitais e aplicativos necessários à elaboração das aulas e atividades (MACEDO, 2021).

Foi detectado que cerca de dois terços dos participantes não conseguiram participar de todas as rodas de conversa, sendo 66% em 2020 e 68% em 2021. Dentre os motivos citados, as questões pessoais foram as de maior incidência em 2020 (31%), e de 23,4% em 2021. O percentual menor de 2021 pode indicar tanto um maior engajamento dos participantes quanto uma melhoria na organização de sua agenda de compromissos, um fator que, em 2020, era mais difícil para alguns educadores. Em 2020, 28% dos participantes justificaram a sua ausência por conta das demandas de trabalho, como atendimento aos alunos, pais e reuniões de equipe. No grupo do primeiro semestre de 2021, a porcentagem foi menor, 14,3%. Esta diferença pode ser explicada quando consideramos que, no segundo semestre de 2020, os educadores ainda estavam se adaptando às mudanças bruscas em sua rotina de trabalho e ao ritmo e demandas do ensino remoto. Por isso, eram necessárias mais reuniões de alinhamento da equipe pedagógica, bem como horários de atendimento aos alunos e pais mais estendidos. Estes resultados confirmam os da pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020b), na qual os educadores responderam que se sentiam sobrecarregados (35%), estressados (34%) e cansados (38%). Os professores ressaltaram a drástica mudança em suas rotinas, ao precisarem conciliar as novas demandas educacionais com os



SUMÁRIO

seus afazeres domésticos e a preocupação com a saúde própria e dos familiares. E, além de mais horas dedicadas ao trabalho, as novas práticas exigiam mais tempo de estudo e formação. Entretanto, mesmo com as faltas, os docentes demonstraram o seu interesse em continuar a participar das rodas de conversa, por meio de recados, justificando a ausência e confirmando o comparecimento nas reuniões seguintes.

Questões relacionadas à saúde dos educadores ou de seus familiares foram citadas como motivo de ausência por 12,5% dos participantes de 2020. No primeiro semestre de 2021, este índice também foi menor (10,3%). Já os problemas relacionados à tecnologia, como, por exemplo, conexão à internet e dificuldade de acesso pela plataforma utilizada, correspondem à 25% das justificativas de ausência nas rodas de 2020, e 9,1% em 2021. Um dos fatores que podem explicar esta queda pode ser o fato de que alguns professores participavam das rodas, na escola, por estarem em atividade presencial. Também relataram ter melhorado o plano de internet em sua residência dada a demanda familiar, além de que, com o tempo, as reuniões virtuais tornaram-se mais familiares a todos.

Em ambas as pesquisas de avaliação do Projeto Entre Nós, os temas trabalhados que foram percebidos como mais significativos envolveram rede de apoio (20,4% em 2020 e 8,1% em 2021), autoconhecimento (18,4% em 2020 e 11,1% em 2021), resiliência (11,8% em 2020 e 9,1% em 2021). Os dados indicam que houve aumento no interesse dos educadores por temas como autocuidado (9,9% em 2020 e 12,1% em 2021) e autorregulação (10,5% em 2020 e 16,1% em 2021). Segundo as referências adotadas, a autorregulação pode ser entendida como o reconhecimento de suas emoções e a busca por meios mais adaptativos de se lidar com elas (BATISTA; NORONHA, 2018). Ressalta-se que, segundo Melo e Cruz (2014), assim como Moura e Lima (2014), que, ao possibilitar o diálogo e a troca de experiências a partir do tema em discussão, o espaço das rodas de conversa propiciou o compartilha-



SUMÁRIO

mento de vivências, percepções e sensações, as quais, muitas vezes, são semelhantes às de alguns colegas. Isto foi percebido pelos professores como um fator de fortalecimento, pois outras pessoas passavam por desafios semelhantes, e isso favorecia a discussão e a busca de soluções que pudessem ser utilizadas por eles. O acolhimento, o sigilo e o não julgamento favoreceram, segundo os participantes, a criação e fortalecimento de um vínculo afetivo entre as pessoas do grupo. E o apoio foi percebido como generosidade e respeito mútuo, facilitando também o exercício da empatia e a construção da rede de apoio, fatores que podem propiciar a resiliência comunitária (YUNES, 2015).

Em 2020, os principais pontos favoráveis do Projeto Entre Nós apontados pelos participantes foram: rede de suporte (51,1%), possibilidade de falar sobre os sentimentos (11,8%) e autoconhecimento (7,7%). Em 2021, os principais pontos favoráveis foram, novamente, rede de suporte (55,3%), autoconhecimento (11,4%) e acolhimento (12,9%). O autocuidado foi citado diversas vezes como tema significativo abordado (9,9% em 2020 e 12,1% em 2021), motivo pelo qual, segundo os respondentes, o projeto deve ser continuado (11% em 2020 e 4% em 2021). E, em 2021, 16,2% dos professores relataram que aprenderam a importância do autocuidado a partir das rodas de conversa, e que, para cuidar de si próprio, é antes necessário conhecer-se. Para Rashid e Seligman (2019), um indivíduo que reconhece os seus pensamentos, sentimentos, emoções e responsabilidades é mais propenso a tomar atitudes em consonância com os seus valores, lidando melhor com seus desafios, crises e dificuldades. Logo, a partir do espaço das rodas de conversa foi possível estimular o autocuidado, visando à promoção da saúde desses indivíduos por meio de atividades prazerosas, que diminuíam o estresse enfrentado nesse momento de pandemia (ZANON *et al.*, 2020).

No que tange aos pontos a serem melhorados, 50,9% dos usuários, em 2020, e 63,3%, de 2021, afirmaram que não era neces-



sário realizar melhorias nas intervenções do Projeto Entre Nós. Os participantes dos dois períodos afirmaram que as rodas devem continuar (98,8%), e que a sua duração deve ser ampliada, segundo os participantes de 2020 (17,1%) e 2021 (5,3%). O índice mais baixo dos participantes do primeiro semestre de 2021 pode ser explicado pela expectativa de continuidade das rodas no próximo semestre, e pela possibilidade de que os grupos permaneçam com a mesma configuração, sendo realizados de forma virtual, mesmo que as aulas presenciais sejam retomadas por todos. Percebe-se aqui que uma das potencialidades do uso da roda de conversa, realizada de modo virtual, foi prover acolhimento a um grande número de professores de forma rápida e efetiva, favorecendo melhores condições de enfrentamento ao estresse, ansiedade e tristeza por meio do fortalecimento de relações de apoio (ALMEIDA; DALBEN, 2020). Entretanto, o desejo dos participantes por intervenções mais prolongadas ilustra uma das limitações do projeto, vinculado ao modelo de estágio, que é descrita por Sampaio et al. (2014) como uma condição resultante da realidade objetiva, neste caso, de ordem institucional – o calendário acadêmico.

Em relação aos temas para a continuidade do projeto, em 2021, as principais respostas foram saúde mental/emocional do professor (26,2%), autorregulação (12,6%), qualidade dos relacionamentos interpessoais (9,7%), acolhimento e orientações à família dos alunos (7,8%), apoio aos alunos pós-pandemia e retorno às aulas presenciais, ambos com 6,8%. A preocupação dos professores não somente com a própria saúde, mas com os aspectos envolvendo também a família, escola e alunos demonstra uma consideração coletiva de saúde. Algo que vai além do biológico, englobando também as relações sociais dos indivíduos (SOUZA, 2020), especialmente em um momento de pandemia, no qual diversos grupos sociais são afetados ao mesmo tempo. Ou seja, a preocupação com a proteção e cuidado com a saúde será mais efetiva na medida em que se considera o bem comum e a importância e responsabilidade de cuidar do outro para que cada



SUMÁRIO

um possa ser também protegido e cuidado, o que favorece o reconhecimento da interdependência (MORIN, 2002; SINGER, 2020) e das ações coletivas (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Ademais, pela demanda em relação aos tópicos “retorno às aulas presenciais” e “apoio aos alunos pós-pandemia”, foi notada uma preocupação em relação à nova realidade que se aproxima para a maioria dos professores da rede pública. Muitos relataram sentir-se inseguros, sentimento este que poderá trazer novas demandas, e ilustra, novamente, a necessidade de explorar intervenções que permitam a continuidade dos cuidados para os professores e gestores. As rodas de conversa podem ser indicadas para a elaboração deste novo momento, considerando a realidade objetiva e a realidade possível (SAMPAIO *et al.*, 2014) para a construção de práticas de cuidado, considerando a cooperação e a sinergia coletiva como uma força do ambiente escolar (SINGER, 2020). Para isso, é fundamental o contato social com pessoas de confiança, que podem ser os colegas da roda de conversa, com quem é possível compartilhar dificuldades semelhantes, criar e adaptar estratégias de enfrentamento, vivenciar momentos de lazer e distração (FIOCRUZ, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Entre Nós foi criado a partir da necessidade crescente de apoio, solicitada por educadores da rede pública de cidades do interior do Estado de São Paulo a uma das supervisoras de Estágio Específico em Psicologia Escolar/Educacional da UNISO – Universidade de Sorocaba, a partir de maio de 2020. Naquele momento, estávamos a pouco mais de dois meses do início do afastamento social, e os índices de morte por Covid-19 subiam a cada dia. Além do desafio das aulas remotas, e da busca por novas formas de ensinar e engajar os alunos, por meio de novas propostas de atividades, era preciso



descobrir como resolver as dificuldades de acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação para acompanhar o processo de aprendizagem. No ensino presencial, avaliar já era um desafio que, no ensino remoto, tornou-se fonte de estresse e frustração para os docentes. Havia também questões sobre como vai ficar a escola e como seria o retorno às aulas presenciais. Quinze meses depois, temos um cenário que começa a ser mais favorável, pois a população está sendo vacinada de modo rápido graças à excelência do Sistema Único de Saúde (SUS). Mas os desafios ligados à sala de aula e às relações interpessoais entre professores e alunos, que precisam ser resgatados e fortalecidos, se intensificam com a aproximação do retorno às aulas presenciais, condição já vivenciada por uma parcela expressiva de escolas públicas e particulares em nosso estado.

Mas, para além dos desafios aqui colocados por professores e gestores escolares, era necessário criar um espaço para que estes educadores, mobilizados por tantas demandas externas, pudessem encontrar um tempo em sua atribulada rotina para se olhar e poder refletir sobre o impacto emocional de todas as mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19 nas diferentes dimensões de sua vida. Como cada um percebia e reagia às alterações, por vezes abruptas, em sua rotina? Como lidavam com os desafios do isolamento social, da busca por novas formas de ensinar e de se relacionar com seus alunos? Com as novas formas de convivência familiar? Onde ficou o espaço do lazer e da diversão? E a visão de futuro?

Nos dois semestres em que foram oferecidas as rodas de conversa, o Projeto Entre Nós contou com um total de 543 inscrições, tendo, efetivamente, participado dos encontros 339 educadores. Ao longo dos encontros, foi possível identificar alguns impactos do isolamento social associados à baixa autoestima, tristeza, irritação, raiva, estresse, ansiedade e casos de depressão, que puderam ser encaminhados para atendimento. A escuta ativa e o acolhimento, proporcionados pe-



SUMÁRIO

los estagiários-coordenadores das rodas de conversa, oportunizaram aos educadores falar sobre sentimentos e emoções vivenciados, perceber que muitos dos problemas enfrentados eram comuns aos colegas de grupo. E, por meio desta identificação de afinidades e valores em comum, construíram redes de apoio que permitiram aos participantes perceber a importância de se fortalecer para poder dar suporte aos colegas e pessoas com quem convivem – seus familiares, alunos e professores com quem trabalham. Considerando o conceito de resiliência comunitária, foi possível oportunizar melhores condições de enfrentamento e recuperação a partir da união de esforços, pensando de forma coletiva, considerando que estamos próximos, senão de um desfecho da pandemia da Covid-19, de uma situação de maior controle e segurança para todos. Considerando o fortalecimento de habilidades pessoais que pudesse promover a resiliência, ao longo dos encontros, foram trabalhados também temas ligados ao projeto de vida dos educadores, visando criar expectativas positivas de futuro e um melhor gerenciamento dos níveis de estresse por meio do desenvolvimento da criatividade na busca de condições que favoreçam a adaptação.

Conforme os resultados da pesquisa de reação, tanto os participantes de 2020 como os de 2021 manifestaram interesse para a continuidade das rodas de conversa, com índice de aprovação de 98,7%. Em relação aos encontros, ficou evidente que o modelo atual pode ser mantido, conforme opinião de 50% dos respondentes em 2020, e 63% dos grupos do primeiro semestre de 2021. Mas colocam que as reuniões podem tornar-se melhores, caso todos os colegas se disponham a ficar com as câmeras ligadas e o número de encontros possa ser maior do que os oito oferecidos atualmente. Outro ponto colocado é a possibilidade de que possam continuar no mesmo grupo, o que evidencia a importância das relações interpessoais construídas e do suporte percebido.

Foram identificadas também algumas limitações do Projeto Entre Nós, sendo a mais citada a necessidade de que a realização das



SUMÁRIO

rodas de conversa fique limitada pelo calendário acadêmico, por ser uma atividade vinculada ao Estágio Específico em Psicologia Escolar/Educacional, componente curricular do curso de Psicologia. Esta limitação temporal demanda a busca por alternativas que estão sendo estudadas junto à Coordenação do curso.

Por fim, considerando que toda crise traz também oportunidades, o afastamento social, uma medida de proteção à pandemia da Covid-19, deixou evidente o valor das relações interpessoais, tanto para o enfrentamento das adversidades quanto como condição estruturante para os processos de ensinar e de aprender. O quão custoso ainda é para todos nós construir conhecimentos e nos relacionarmos por intermédio de telas! Nesse sentido, é pertinente a criação de projetos de acolhimento e acompanhamento de alunos e professores às aulas presenciais, visando à construção coletiva de um novo modelo de educação, onde a solidariedade entre as pessoas e o senso de comunidade possam garantir melhores condições de convivência e de valorização da Escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e239688, 2020.

BATISTA, H.H.V.; NORONHA, A.P.P. Instrumentos de autorregulação emocional: uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 17, n. 3, pp. 389-398. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712018000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BIMBATI, Ana Paula. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? *Nova Escola*, jul. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-apan-demia>. Acesso em: 20 de fev21.

BRASIL, 2020. Governo de SP anuncia suspensão de aulas e eventos com mais de 500 pessoas. *Portal SP Notícias*. Disponível em: saopaulo.sp.gov.br/



spticias/saude-e-centro-de-contingencia-atualizam-cenario-sobre-novo-coronavirus-em-sp/. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação*. Parecer CNE/CES nº 1071/2019, aprovado em 4 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias_112877938/orgaosvinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acesso em: 14 de dez. 2020.

CASTRO, R. Novos dados confirmam rejuvenescimento da pandemia. *Boletim do Observatório Covid-19* - Fiocruz, publicado em 07/05/2021. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/novos-dados-confirmam-rejuvenescimento-da-pandemia>. Acessado em 05/07/2021.

CONECTANDO SABERES. *Pesquisa Vozes Docentes*, 2021. Disponível em <https://conectandosaberes.org/projetos/> Acessado em 05/07/2021.

DENWORTH, L. O que a pandemia pode nos ensinar sobre como responder à adversidade? *Scientific American Brasil*, pp. 41-47, agosto, 2020.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Revista UFRR*, ano II, v. 3, nº 7, Boa Vista, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3907086>. Acesso em: 21 de fev.21.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Luis Henrique Costa; CARDOSO, Nicolas de Oliveira; BERNARDI, Cláudia Maria Canestrine do Nascimento. Autocuidado e adoecimento dos homens: uma revisão integrativa nacional. *Rev. Psicol. Saúde*, Campo Grande, v. 11, n. 3, pp. 19-33, 2019.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, vol. 34, n. 100, 2020.

GUIZZO, B.S.; MARCELLO, F.A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. DE C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, pp. 31-39, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2020*. Brasília: MEC, 2021.



SUMÁRIO

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. São Paulo: USP, 2020a.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Relatório de pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*. São Paulo: USP, Maio de 2020b.

LYUBOMIRSKY, S., KING, L., DIENER, E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, v. 131, n. 6, pp. 803–855, 2005.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, nº 73, pp. 262-280, mai. – ago., 2021.

MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2002.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, pp. 98-106, jan.-jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS), 2021. *Histórico da pandemia de COVID-19*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-Covid-19>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório Socioeconômico da COVID-19 – Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, 2020.

RASHID, T.; SELIGMAN, M. *Psicologia Positiva: Manual do Terapeuta*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. V. 18, n. 2, pp. 1299-1311, 2014.

SANTA-ROSA, E. J.; MIGUEL, W. R. R. Psicologia Escolar. In: *Práticas em Psicologia*. CRV – Curitiba, 146p. 2020.

SUMÁRIO



SCHMIDT, B., CREPALDI, M. A., BOLZE, S. D. A., NEIVA-SILVA, L., & DEMENECH, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e200063. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 21 de fev.21.

SILVA, K. M. M.; VASCONCELOS, V. O. As rodas de conversa como instrumento metodológico na educação de jovens e adultos. *Revista EJA em Debate*, v. 8, n. 13. 2019.

SINGER, H. Não voltar, recriar a Escola. *Movimento de Inovação na Educação*, publicado em 22/09/2020. Disponível em: Helena Singer: Não voltar, recriar a Escola - Movimento de Inovação na Educação (movinovaacaonaeducacao.org.br). Acessado em 05/07/2021.

SOUZA, D.O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, suppl. 1, pp. 2469-2477. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csc/2020.v25suppl1/2469-2477/#> >. Acesso em: 05 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2021. *Painel do Coronavírus da OMS* (COVID-19). Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

YUNES, M.A.M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção*. Sheila Giardini Murta, Cristineide Leandro-França, Karine Brito dos Santos e Larissa Polejack (Orgs). Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

ZANON, C.; DELAZZANA-ZANON, L.L.; WECHSLER, S.M.; FABRETTI, R.R.; ROCHA, K.N. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/3tQXhvw3vJ8b6LTyCZbghmr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.



SUMÁRIO

9

Daniela Crepaldi Molás

Karen Naomi Cardoso Kubo

Renata Thurler Lessa

Carlos Henrique Ferreira da Silva

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Intervenção *on-line* com a equipe gestora na escola pública em tempos de pandemia

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 causou estressores relacionados à duração da quarentena, ao distanciamento social, à frustração, ao tédio e ao acúmulo de tarefas, incluindo a realização de atividades, normalmente feitas fora de casa, dentro do domicílio (DELLAZANA-ZANON *et al.*, 2020; ZANON *et al.*, 2020). Apesar de um evento ser avaliado como um estressor a partir da interpretação e do julgamento dos indivíduos, o atual contexto pandêmico tem se mostrado um estressor comum, pois promove incertezas, ameaça à vida e desestabiliza rotinas (ENUMO *et al.*, 2020), independentemente do contexto.

No que se refere ao contexto educacional, a educação a distância (EAD) passou a ser a metodologia utilizada após a reorganização das atividades escolares e acadêmicas em todo o mundo. Na educação pública, essa metodologia de ensino tem exacerbado as desigualdades que antes eram niveladas no ambiente escolar, porque muitos alunos não possuem equipamentos digitais ou acesso à internet, imprescindíveis para que a EAD seja efetiva, o que piora a aprendizagem a curto e a médio prazo (DIAS; PINTO, 2020). A dificuldade de garantir o acesso ao ensino provoca conflitos entre todos os atores sociais que compõem o ambiente escolar (MIRANDA *et al.*, 2021).

O prolongamento do confinamento, a falta de contato com os colegas de classe, a falta de espaço em casa, o medo de ser infectado e a falta de merenda para os alunos são fatores de estresse que atingem tanto a saúde mental quanto a saúde física dos estudantes da Educação Básica e de suas famílias (DIAS; PINTO, 2020). A desigualdade é mais evidente em situações em que não há possibilidade de acessar o material *on-line*, e os pais não conseguem auxiliar os filhos nas atividades escolares em função de seu horário de trabalho, ou por não possuírem conhecimento sobre o conteúdo escolar de seus filhos (DIAS; PINTO, 2020). Essas situações geradas pela pandemia agravaram os proble-



mas enfrentados pelos profissionais da educação pública, que precisam dar conta de novas demandas, para as quais não estão preparados (DIAS; PINTO, 2020; MIRANDA *et al.*, 2021). Este capítulo tem como objetivo apresentar uma intervenção psicológica realizada *on-line* com a equipe gestora de uma escola pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, promovida por um grupo de três estagiárias do quarto ano do Curso de Psicologia de uma universidade do interior de São Paulo.

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

As mudanças na forma como ocorrem as interações sociais são um potencial estressor para o período de isolamento social, pois muitas pessoas, inclusive os profissionais da educação, foram impedidas de desenvolver suas atividades profissionais, tendo que interrompê-las sem terem tempo de se adaptarem ao novo contexto (SCHMIDT *et al.*, 2020). Nesse sentido, um dos principais desafios da pandemia tem sido trabalhar em *home office* (PAN; CUI; QIAN, 2020; SOUZA, 2021). No âmbito escolar, esse é um desafio enfrentado cotidianamente pelos professores e gestores escolares, que vivenciam sentimentos intensos, como angústia e ansiedade, necessitando de recursos para autorregulação emocional diante da frustração de não estarem sendo produtivos (DIAS; PINTO, 2020).

Encontrar equilíbrio entre as responsabilidades familiares e as atividades profissionais têm gerado novas situações estressoras que interferem no cotidiano dos trabalhadores (DELLAZANA-ZANON *et al.*, 2020). Em função dessas questões, é necessário pensar na saúde mental de todos os atuantes do contexto escolar: alunos, famílias, professores e funcionários. Considerando-se especificamente os educadores, esse cuidado com a saúde mental é fundamental, pois



se eles desenvolverem esgotamento físico e/ou mental, não poderão ajudar os alunos (DIAS; PINTO, 2020).

Nesse sentido, recomenda-se aos professores que estão enfrentando os desafios do ensino remoto que (D'ANDRÉA *et al.* 2020): (a) comuniquem-se de forma efetiva com os gestores escolares e com seus alunos, compartilhando sentimentos e dificuldades; (b) conversem com amigos, familiares e demais professores, fortalecendo sua rede de apoio; (c) planejem suas atividades, considerando os diversos contextos e realidades de seus alunos; (d) apresentem alternativas para o acompanhamento das aulas e atividades dos alunos que não tem acesso às ferramentas e plataformas digitais; (e) evitem cobranças excessivas diante das atividades escolares; e (f) realizem atividades que promovam bem-estar, reservem um momento para descanso, e busquem apoio profissional, se sentirem necessidade. Além dos professores, a equipe gestora também viu a sua rotina e a sua demanda de trabalho alteradas em função da pandemia.

IMPACTOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DA EQUIPE GESTORA

Assim como profissionais de outras áreas, os professores e gestores de escolas foram obrigados a paralisar as suas operações presenciais e trabalhar em *home office*. Essa mudança repentina da rotina ocasionou a fusão entre o ambiente de trabalho e o familiar, bem como a dificuldade de delimitar um horário de trabalho (havendo uma extensão do horário previsto), no não desligamento do trabalho e na percepção de que todos os dias são “segundas-feiras”. Gerou-se uma sensação de que há muitas tarefas para realizar ao mesmo tempo, pois a delimitação do espaço de trabalho e o familiar, o deslocamento para a escola e o sino de entrada e de saída pararam de existir (ZANOL *et al.*, 2020).



Não há dúvida de que todas essas mudanças repentinas, causadas pela adoção do modelo de ensino remoto, geraram novos desafios para todos os componentes da equipe gestora. Pode-se citar, como uma das dificuldades geradas pelo ensino remoto, a falta de acesso à internet estável e de qualidade dos estudantes. Isso impossibilitou o acesso deles às aulas e atividades *on-line*, o que ocasionou o retorno presencial de alguns funcionários - principalmente a equipe gestora e administrativa - para a impressão e disponibilização dessas tarefas aos alunos, aumentando o risco dessas pessoas de serem infectadas pela Covid-19 (JASKIW; LOPES, 2021).

A equipe gestora, composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, é responsável pela elaboração de conjunturas que permitam a atuação consciente dos educadores, desde o planejamento até a efetivação do seu trabalho, fundamentadas nos princípios do projeto pedagógico em vigor (ARANHA, 2015). É também função da equipe gestora: (a) implementar políticas públicas de formação de educadores e articulá-las com as especificidades e necessidades de cada contexto (ARANHA, 2015); e (b) diagnosticar, planejar, acompanhar e avaliar continuamente os afazeres coletivos do contexto escolar (REIS; RAYMUNDO; PACHECO, 2012). Um gestor escolar deve possuir habilidades e competências para lidar com os desafios e as demandas que a escola enfrenta, na medida em que a escola é um espaço pedagógico de formação, que possui uma função social (PEREIRA; CARLOTO, 2016). Dessa forma, ao assumir a posição de líder, o gestor deve saber lidar com as redes de relações e práticas sociais do espaço escolar, fundamentais para criar condições de segurança e confiança em sua equipe (PEREIRA; CARLOTO, 2016; REIS; RAYMUNDO; PACHECO, 2012).

A volatilidade e a necessidade de ação e respostas rápidas, próprias do contexto da pandemia, causaram mudanças constantes e dificuldades extras ao trabalho da equipe gestora (LEAL; MELO; SALES, 2021). Conforme Zanol *et al.* (2020), a equipe gestora tem



tido que lidar com problemas dos educadores e com os seus próprios sentimentos de tristeza, solidão, angústia, raiva, ansiedade e frustração. Para tais autores, esses sentimentos são adequados ao contexto pandêmico, porém podem se intensificar ao ponto de serem difíceis de controlar, atrapalhando a realização do trabalho, os cuidados com a casa, o tempo para a família e o tempo pessoal.

Considerando-se que: (a) a equipe gestora tem um papel central na condução e organização da escola e (b) houve um aumento de demanda e uma consequente sobrecarga de trabalho para a equipe gestora em função das consequências do ensino remoto, causado pela pandemia, o objetivo desta intervenção foi compreender e identificar os desafios, demandas ou dificuldades enfrentadas pela equipe gestora e pela mediadora escolar, com base nos conhecimentos teóricos da Psicologia Escolar. De forma específica, a presente intervenção visou estabelecer uma relação construtiva com o campo de estágio, bem como acolher as demandas psicológicas advindas da sobrecarga das participantes, a fim de planejar e desenvolver atividades relacionadas às questões identificadas como prioritárias no grupo da gestão e mediação escolar.

MÉTODO

Caracterização do Campo

A intervenção foi realizada, no ano de 2020, em uma Escola Estadual, de uma cidade do interior de São Paulo, que contempla, em sua grade curricular, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Participaram da intervenção a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, que compunham a equipe gestora, e também a mediadora escolar. Mais informações sobre a formação de cada uma delas estão



presentes no Quadro 1. O espaço físico possuía quadra esportiva coberta, laboratório de informática, no qual há 19 computadores para uso dos alunos e oito para uso administrativo, *internet* e banda larga, sala de leitura, pátio coberto, sala do professor e refeitório.

Quadro 1 - Informações das participantes

Nome	Cargo	Formação
Amanda ²⁰	Diretora (Equipe Gestora)	Psicologia, Filosofia e Pedagogia
Bruna	Vice-diretora (Equipe Gestora)	Psicologia
Carla	Coordenadora pedagógica (Equipe Gestora)	Pedagogia
Débora	Mediadora	Filosofia, Sociologia e Pedagogia

Na escola em questão, em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 4,6 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Tal índice é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Assim, encontra-se 0,7 pontos abaixo da meta esperada de 5,3, o que indica uma dificuldade por parte dos alunos nos processos de aprendizagem e realização das provas.

Levantamento de Necessidades

Realizou-se um levantamento de necessidades (FREITAS, 1998; NEIVA, 2010) por meio de entrevistas com as componentes da equipe gestora. Os objetivos das entrevistas foram: (a) iniciar o estabelecimento de um vínculo com o campo, (b) levantar dados sobre a escola, (c) compreender as demandas existentes no ambiente escolar (com destaque para o atual momento da pandemia da Covid-19), (d) com-

²⁰ Os nomes das participantes deste capítulo são fictícios para preservar a identidade das mesmas.



preender a dinâmica e demandas do grupo em questão e (e) investigar o entendimento que os participantes têm do trabalho do psicólogo escolar. O levantamento de necessidades tem como objetivo compreender a dinâmica da escola, o conhecimento dos componentes da escola sobre o seu funcionamento e a identificação da demanda com a qual cada grupo de estagiários irá trabalhar (DELLAZZANA-ZANON, 2019).

Propôs-se a cada uma delas, em conversas particulares no *WhatsApp*, uma entrevista de 50 minutos de forma individual e semiestruturada, a partir de um questionário investigativo (Anexo A), em acordo de dia e horário com as participantes. O questionário mencionado foi criado pelas estagiárias, em parceria com o estagiário de docência e com a supervisora, e tem como conteúdo 24 perguntas divididas em cinco tópicos. Tal instrumento é composto por: aspectos gerais, alunos, familiares, professores e funcionários, bem como evasão escolar.

Três das quatro componentes da equipe gestora se disponibilizaram e participaram deste momento. Carla optou por responder às perguntas da entrevista por e-mail. As outras três participantes (Amanda, Bruna e Débora) aceitaram fazer a entrevista via plataforma *Google Meet*. O tempo disponibilizado não foi suficiente para Amanda, razão pela qual ela precisou de outra entrevista de 50 minutos. Com Bruna e Débora, a entrevista ocorreu conforme o planejado.

Resultados do Levantamento de Necessidades

Os resultados do levantamento de necessidades mostraram a realidade da escola no contexto pandêmico, a partir da visão das componentes da equipe gestora. As principais preocupações mencionadas por elas foram: (a) a dificuldade dos estudantes de acompanhar as aulas do Centro de Mídias de São Paulo, disponíveis no canal do *YouTube*, e realizar as tarefas propostas, (b) as incertezas em relação à formulação das notas e aprovações e à possibilidade de um retorno presencial. Por



outro lado, a equipe gestora ressaltou a importância de manter os canais de comunicação estabelecidos em função do ensino remoto: via *Microsoft Teams* com os professores, via *Facebook* com os pais e via *WhatsApp* com os alunos. Tal vivência foi descrita, especialmente pela diretora, como um aprendizado relevante que será mantido no futuro.

Ainda a partir dos dados coletados, foi possível identificar as principais demandas enfrentadas pela gestão durante a pandemia: (a) falta de espaço de escuta para os professores, para a equipe gestora e para a mediadora; (b) dificuldades de comunicação entre os próprios alunos; (c) sobrecarga da gestão e da mediação; e (d) desconhecimento sobre o papel e a prática de psicólogos escolares. Com base nessas demandas, o foco da intervenção apresentada neste capítulo foi a gestão e a mediação escolar com o objetivo de oferecer um espaço de escuta e de auxílio para os desafios da sobrecarga de trabalho e as incertezas do futuro causadas pela pandemia.

Planejamento da Intervenção

A partir do objetivo mencionado, a intervenção foi idealizada em três encontros *on-line* (via plataforma *Google Meet*), com a proposta de duração de 50 minutos, em três dias distintos. A princípio, foi definido um horário comum para todas as participantes. Apesar disso, considerando as experiências anteriores, havia a possibilidade de os encontros ocorrerem separadamente, a depender da disponibilidade das participantes.

Os encontros foram organizados por dia, e com a mesma estrutura: abertura, atividade e encerramento. Cada abertura teria espaço para troca e escuta ativa das demandas da semana, dado que o contexto escolar é marcado pelo dinamismo e inúmeras necessidades. As atividades foram planejadas para serem discussões norteadas por perguntas específicas, dispostas a seguir no cronograma, e contariam com o estímulo visual das obras de arte “Relatividade”, obra do artista



Escher, de 1953, e “A Grande Onda de Kanagawa” de Hokusai, de 1830. Por fim, os encerramentos seriam uma breve retomada do que foi discutido, acrescida de um fechamento com uma palavra representativa do encontro para cada participante e estagiária.

Quadro 2 - Cronograma

Encontro	Data	Objetivo	Resultados Esperados	Material	Referências
1	17/11	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das estagiárias e do objetivo dos encontros; - <i>Feedback</i> das entrevistas realizadas; - Pergunta norteadora: “Como me senti refletindo sobre a escola?” 	Espera-se que as participantes tragam informações relevantes acerca das entrevistas realizadas e reflitam sobre as atuações.	Entrevistas realizadas com a equipe gestora e mediadora.	PETRONI; SOUZA, 2014; ZANOL <i>et. al</i> , 2020.
2	24/11	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da imagem; - Discussão norteada pela pergunta “Como me sinto diante das demandas do dia a dia?” 	Espera-se que as participantes tragam informações relevantes acerca das demandas diárias e reflitam sobre as atuações.	“Relatividade” de Escher (1953).	PETRONI; SOUZA, 2014.
3	01/12	<ul style="list-style-type: none"> - Encerramento norteado pela questão “o que eu espero do futuro?”; - Apresentação da imagem; - <i>Feedback</i> e avaliação da intervenção por parte das participantes. 	Espera-se que as participantes reflitam sobre as possibilidades do futuro.	“A Grande Onda de Kanagawa” de Hokusai (1830).	PETRONI; SOUZA, 2014.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de 2020, a sociedade enfrentou situações complexas, como o distanciamento físico e social, o aumento das demandas e atividades profissionais, os diversos sentimentos angustiantes, provenientes desse período, e o término incerto do isolamento (ENUMO *et*

al., 2020). Todos esses aspectos relativos à pandemia da Covid-19 impactaram diretamente o desenvolvimento do presente trabalho. Além dos pontos apresentados anteriormente, como resultado do levantamento de necessidades, foram identificados como agravantes do contexto escolar: a dificuldade de infraestrutura da escola, a dificuldade de acesso à internet de alunos e funcionários da escola, a falta ou pouco conhecimento da equipe sobre as tecnologias necessárias para o ensino remoto, a vulnerabilidade da realidade da vida de alunos, a sobrecarga e as inconsistências nas funções da equipe e, sobretudo, a resistência frente à atuação da psicologia no âmbito escolar *on-line*.

Esse último aspecto foi evidenciando desde a dificuldade de realizar contato com as participantes da equipe gestora e da mediadora até a realização da intervenção: apesar das estagiárias oferecerem diferentes horários para agendar as entrevistas do levantamento de necessidades com as participantes, elas não tinham disponibilidade para participar. A participante Carla, que afirmou não ter disponibilidade em nenhum horário da semana, solicitou o envio das perguntas da entrevista para responder por escrito. O grupo de estagiárias enviou as perguntas, conforme solicitado, mas a participante não respondeu no prazo combinado. Algumas perguntas solicitavam justificativas, mas as respostas de Carla foram somente “Sim” ou “Não”, o que tornou suas informações insuficientes para o levantamento. Destaca-se que as demais participantes informaram as estagiárias um dia e período, afirmando que era o único momento disponível para a realização da entrevista. Com base nessas informações, as estagiárias conseguiram agendar e realizar as entrevistas com essas participantes. Apresentam-se, a seguir, os aspectos da intervenção com ênfase para o impacto causado pelo contexto pandêmico, denominados: dificuldade de comunicação, nova proposta, negligência do estado, inserção do psicólogo na escola e saúde mental dos profissionais da educação.



SUMÁRIO

DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO

A comunicação entre as estagiárias e a equipe gestora não foi efetiva, primeiro, porque todo o contato entre elas foi realizado via *WhatsApp*, e segundo porque todas as componentes da equipe gestora e a mediadora estavam visivelmente sobrecarregadas durante o período em que o estágio foi realizado. Um dos aspectos que pode ter tornado a comunicação mais difícil foi o fato de que não se criou um grupo de *WhatsApp* desde o início para tratar da intervenção. Cada estagiária ficou responsável por contatar uma ou duas participantes, o que descentralizou o trabalho do grupo. Como essa estratégia foi avaliada como não efetiva, decidiu-se criar o grupo com toda a equipe gestora e as estagiárias na fase final do estágio. A demora na criação desse grupo para centralizar as combinações sobre a intervenção, a ausência de respostas da equipe gestora e o fato de todas as envolvidas apenas se conhecerem no ambiente virtual, dificultou o estabelecimento do vínculo necessário para o sucesso da intervenção. Não por acaso, esse foi um dos temas mais discutidos ao longo da supervisão acadêmica que ocorreu semanalmente.

NOVA PROPOSTA

Em função das dificuldades de comunicação, da resistência e da indisponibilidade da equipe gestora, o cronograma planejado previamente não pôde ser seguido. Após inúmeras tentativas sem sucesso de se realizar a intervenção, as estagiárias apresentaram uma contraproposta, de estabelecer apenas um encontro, que foi, por fim, aceita pela equipe gestora. Esse encontro ocorreu no final de novembro de 2020, e durou 1 hora. Estavam presentes as três estagiárias e três das quatro participantes. Ainda que tenha se mostrado disponível durante o início dos trabalhos, com um discurso receptivo e com a realização de duas



entrevistas iniciais, a diretora não se mostrou disponível para participar do encontro, não tendo avisado previamente que não estaria presente.

Após a reestruturação do trabalho, os objetivos estabelecidos para o encontro foram: (a) fornecer um *feedback* para a equipe acerca das entrevistas realizadas, (b) disponibilizar um espaço de escuta qualificada, (c) compreender quais as perspectivas futuras das gestoras e da mediadora escolar em relação à escola, (d) dar e solicitar devolutivas do período de estágio, e (e) fazer um fechamento do trabalho das estagiárias na escola. No Quadro 3, encontra-se o Plano de Ação utilizado para o encontro em questão.

Quadro 3 - Novo plano de ação.

Encontro	Data	Objetivo	Resultados esperados	Material	Referências
1	24/11	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das estagiárias e do objetivo do encontro; - Pergunta norteadora: "Quais são as expectativas para o futuro?" - <i>Feedback</i> e avaliação da intervenção por parte das participantes. 	Espera-se que as participantes reflitam sobre as possibilidades do futuro e conversem sobre elementos ansiosos.	Cartilha de apoio à saúde mental do (a) professor (a) durante a pandemia de COVID-19.	ZANOL <i>et al.</i> , 2020.

Assim sendo, após a realização do encontro, foi possível refletir sobre três tópicos essenciais: negligência por parte do Estado, inserção do psicólogo na escola e a saúde mental dos profissionais da educação no período de pandemia.

NEGLIGÊNCIA DO ESTADO

Após serem questionadas sobre a sua percepção acerca do futuro, o principal ponto trazido foi o aspecto das incertas, pois as instruções fornecidas pelo governo são dadas repentinamente, e sem mais subsídios, o que dificulta a organização escolar. Com isso, foram ob-

servados dois pontos principais: (a) a falta de autonomia das escolas e, com isso, a sensação de abandono do governo de gerir as escolas; e (b) a desorganização estrutural da hierarquia da escola.

A falta de autonomia foi mencionada na medida em que as escolas precisam seguir, à risca, as recomendações do governo, o que impede que a equipe gestora atue de forma personalizada em relação às demandas dos alunos. A desorganização estrutural da hierarquia da escola pode ser observada a partir do emaranhado de funções observado, que atua, possivelmente, como um reflexo da sobrecarga gerada pela pandemia. Observou-se que, em muitos momentos, a vice-diretora tendia a atuar como responsável pela escola, tomando decisões que caberiam à diretora. A falta de uma liderança definida é preocupante, pois o papel é o articulador das diferentes esferas da escola (ARANHA; CALLAS; PLACCO, 2020; REIS; RAYMUNDO; PACHECO, 2012), e tem impacto direto no desempenho dos professores e estudantes (LIMA, 2013).

Outra preocupação da equipe gestora foi quanto à sobrecarga para 2021, considerando que muitos alunos não têm acesso à internet, e não aprenderam o conteúdo durante o ano de 2020. De acordo com o plano do governo, a recuperação deveria suprir as defasagens ocasionadas pelo contexto de 2020, o que as participantes não acreditam que aconteceria. Essa preocupação da equipe gestora quanto ao aproveitamento dos estudantes é legítima, pois é seu dever refletir sobre o que deve ser feito para que os alunos participem do processo de aprendizagem, mesmo sem os recursos necessários para estudar em casa (QUEIROZ; MUNIZ; ABREU-MÓL, 2020).

INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA

A impossibilidade de realizar a intervenção de acordo com o planejamento inicial e a necessidade de buscar vias alternativas para a sua execução indicam a dificuldade do psicólogo em se inserir e ser re-



conhecido no contexto escolar, e a resistência da equipe gestora frente à inserção do psicólogo escolar na escola. Essa resistência era esperada, pois, apesar da atuação do psicólogo ser essencial no contexto escolar (SILVA; 2018; PETRONI; SOUZA, 2014), o estágio curricular no campo da psicologia escolar é um desafio, principalmente na escola pública. Isso ocorre porque ainda não há a presença legitimada do psicólogo na rede pública²¹, razão pela qual falta clareza sobre o papel do psicólogo escolar, muitas vezes confundido com o psicólogo clínico (DELLAZZANA-ZANON, 2019).

Além do provável desconhecimento sobre o que é, e como atua o psicólogo escolar, a tradição clínica arraigada na matriz curricular dos cursos de Psicologia, que direciona o profissional para uma prática clínica, psicopatológica e individual, pode explicar por que profissionais da psicologia, como Amanda e Bruna, concordam com uma atuação clínica do psicólogo na escola (SZYMANSKY; CURY, 2004). Nesse sentido, a atuação das estagiárias objetivava romper com a lógica naturalizante de atuação clínica na escola, desenvolvendo um trabalho preventivo e interventivo, não pautado na psicoterapia (SZYMANSKY; CURY, 2004). Devido ao modelo tradicional vigente na escola, a flexibilização e inovação de novos modelos e atuações, como a intervenção do psicólogo escolar, é uma tarefa complexa que requer: (a) o avanço do sistema educacional brasileiro em relação à criação de políticas públicas que permitam o ingresso dos profissionais da psicologia na escola e (b) o preparo dos profissionais no percurso formativo, para que, gradualmente, o psicólogo possa desempenhar o seu papel no campo, sem se deparar com as barreiras de um ambiente que desconhece a sua atuação profissional (SZYMANSKY; CURY, 2004).

Observou-se também que o desconhecimento quanto ao trabalho do psicólogo escolar impactou nas expectativas quanto ao estágio

²¹ Até o período do estágio, no segundo semestre de 2020, a Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a inserção dos psicólogos nas escolas públicas de educação básica, ainda estava em processo de regulamentação.



de Psicologia, tanto no que se refere às expectativas da equipe gestora em relação à escola como nas expectativas das estagiárias frente à escola. Houve momentos de reconhecimento de frustrações quando Bruna disse “vão nos deixar ano que vem”, referindo-se ao término do vínculo entre a escola e as estagiárias, e quando Débora disse “o trabalho da psicologia poderia ser mais efetivo se não fosse pela pandemia. É um trabalho que vem para somar. Sabemos que não pudemos responder de acordo com o que vocês precisavam, assim como vocês não puderam auxiliar a escola como nós precisávamos”. Essas falas causaram surpresa nas estagiárias, pois demonstram ambivalência quanto às atitudes da equipe gestora e às expectativas que não foram bem evidenciadas por parte da equipe gestora em relação ao trabalho das estagiárias. Apesar da frustração, a avaliação feita pela escola foi de uma parceria bem-sucedida e de crescimento por parte das participantes, a partir da vivência dessa elaboração de sentimentos.

SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Evidencia-se que o cenário pandêmico existente pode suscitar emoções como tristeza, solidão, angústia, raiva, ansiedade e/ou frustração, devido à desestabilização de rotinas, às incertezas e ao acúmulo de tarefas (ZANOL *et al.*, 2020). Nos relatos da vice-diretora e da coordenadora, pode-se perceber que algumas dessas emoções estão presentes, sendo a sobrecarga um dos aspectos mais mencionados durante todo o trabalho com a equipe gestora.

Ao serem questionadas sobre como cuidam da saúde mental, dois tipos diferentes de respostas apareceram. Um deles é a busca ativa e explícita por cuidados, como Bruna, que informou que faz uso de medicamentos com receita médica, e Carla, que disse se utilizar



de esportes para se cuidar. Outro tipo foi a resposta de Débora, que informou saber separar as coisas, e buscar válvulas de escape, mas não foi explícita sobre que formas de autocuidado usa. Ainda que todas reconhecessem a importância da psicoterapia, afirmaram que não eram atendidas por psicólogos.

A literatura indica que a saúde mental dos profissionais da educação está cada dia mais comprometida (MACAIA; FISCHER, 2015). Assim, faz-se necessário discutir os transbordamentos das demandas do trabalho na vida pessoal (SILVA, 2018). Como exemplo, tem-se o caso de Bruna, ao afirmar que faz uso de medicação, e que não consegue se desligar do ambiente escolar. Uma equipe gestora funcional é essencial para o desempenho da instituição educacional. Nesse sentido, é preciso que a saúde mental destes profissionais seja priorizada e cuidada pelo Governo, uma vez que ele é seu empregador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar uma intervenção psicológica realizada com a equipe gestora de uma escola pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que foi promovida por um grupo de três estagiárias do quarto ano do Curso de Psicologia. A intervenção foi realizada durante o segundo semestre de 2020, e, em função da pandemia da Covid-19, precisou ocorrer totalmente *on-line*. Dessa forma, as dificuldades inerentes ao estágio de psicologia na escola pública foram acentuadas pelo contexto de estágio remoto, que trouxe desafios extras ao grupo de estagiárias. Todo o trabalho que antes era realizado diretamente na escola, precisou ser reorganizado para o contexto *on-line*, sem que houvesse tempo para planejamento nem experiências prévias que fundamentassem o trabalho. Houve momentos em que a sensação foi de que não seria possível realizar a intervenção. Entretanto, depois



de vários ajustes e contrapropostas, a intervenção pôde ser realizada, mesmo que num formato mais curto do que o planejado.

A relação construída com o campo de estágio para a elaboração integral do projeto interventivo foi prejudicada devido ao distanciamento físico e social, causado pela pandemia da Covid-19, mas não apenas por isso. Antes de o projeto desenvolvido com a equipe gestora e a mediadora escolar ser efetivado, alguns impasses impediram que o planejamento prévio fosse estruturado. Por exemplo, a dificuldade no estabelecimento da comunicação e a falta de concessões das participantes em disponibilizar horários para a realização dos encontros da intervenção foram empecilhos que ocasionaram um sentimento de frustração nas estagiárias. Essa resistência dos profissionais da educação frente à inserção e ao trabalho do psicólogo no contexto escolar não foi surpresa para as estagiárias. Entretanto, deve-se salientar que a resistência esperada somada às dificuldades inerentes à pandemia tornaram o estágio ainda mais desafiador.

Ressalta-se que a intervenção em questão permitiu o desenvolvimento profissional das estagiárias, pois, apesar do sentimento constante de frustração, o trabalho no campo escolar *on-line* permitiu a vivência de como é a rotina da escola durante o período pandêmico. Poder discutir sobre resistência, sobrecarga da equipe gestora, e as especificidades/papéis da escola fortaleceu a atuação da Psicologia e a importância do trabalho do psicólogo escolar. Mesmo que tenha sido feita em um único encontro, a intervenção teve um caráter positivo, visto que possibilitou um espaço para a fala e a elaboração de sentimentos concernentes ao trabalho da equipe gestora, agravados pela pandemia. Assim, considerando-se que houve aprendizagem e ganhos, tanto para as estagiárias quanto para a equipe gestora, conclui-se que o estágio cumpriu seus objetivos. Sugere-se que a intervenção proposta neste estudo seja desenvolvida no modo *on-line* ou presencialmente, no futuro, pois o apoio à equipe gestora da rede pú-



SUMÁRIO

blica, via de regra sobrecarregada, é essencial para que o seu trabalho possa ser realizado com mais tranquilidade e serenidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, E. M. G. *Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola - um estudo na perspectiva sócio-histórica*. 2015. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16176/1/Elvira%20Maria%20Godinho%20Aranha.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

ARANHA, E. M. G.; CALLAS, D. G.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do diretor como articulador da equipe gestora escolar e a formação de educadores para as necessidades da escola na atualidade. *Revista @mbienteeducação*, v. 13, n. 3, pp. 275-295, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n-32020p275a295>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/968>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2019.

D'ANDRÉA, A. L. P. et al. (2020). *Saúde Mental em Tempos de Pandemia: Cartilha para Professores da Rede Pública*. Campinas, SP: PUC-Campinas. Trabalho gráfico de Ana Luisa Porto D'Andréa, Julia Baldi Sorio & Ângela Lovato Dellazzana.

QUEIROZ, M D. O. M.; MUNIZ, A. P. S.; ABREU-MÓL, A. C. Contribuições tecnológicas para a educação durante a pandemia. *Revista Carioca De Ciência, Tecnologia E Educação*, v. 5, n. especial, pp. 68-70, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/128/151>. Acesso em: 19 out. 2020.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. et al. Psychological effects of social distance caused by COVID-19 (coronavirus) pandemic over the life cycle. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 25, n. 2, pp. 188-198, jun. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2020000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2021.b

DELLAZZANA-ZANON, L. L. Considerações sobre a Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar na Escola Pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 14., 2019, Curitiba. *Anais eletrônicos [...]*. Curiti-



ba: Editora Universitária Champagnat, 2019, pp. 6608-6609. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, pp. 545-554. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

ENUNO, S. R. F. *et al.* Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200065>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/mwXhYmkmwJ5pgnDjjsJwFjk/?lang=pt#>. Acesso em: 23 out. 2020.

FREITAS, M. F. Q. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 11, n. 1, pp. 175-189, 1998.

JASKIW, E. F. B.; LOPES, C. V. G. A pandemia, as TDIC e ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras. *SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia, [S. l.]*, v. 2, n. 2, pp. 231-250, 2021. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v2i2.5033. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5033>. Acesso em: 21 abr. 2021.

LEAL, C. E. G.; MELO, D. C.; SALES, P. N. S. Da educação básica ao ensino superior: construindo práticas em psicologia escolar no cenário da pandemia (pp. 538-555). In NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LIMA, M. B. V. *A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90170>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MACAIA, A. A. S.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. *Saúde e Sociedade*, v. 24, pp. 841-852, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015130569>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/sausoc/2015.v24n3/841-852/#>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resultado do índice de desenvolvimento da Educação Básica. *Ministério da Educação*, 2019. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35047120>. Acesso em: 23 nov. 2020.



SUMÁRIO

MIRANDA et al. Intervenções psicoeducativas em saúde mental no IFPA na pandemia de Covid-19 (pp. 147-171). In NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

NEIVA, K. M. C. *Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. São Paulo: Vetor, 2010.

PAN, S. L.; CUI, M.; QIAN, J. Information resource orchestration during the COVID-19 pandemic: A study of community lockdowns in China. *International Journal of Information Management*, pp. 102-143, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102143>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0268401220306319>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PEREIRA, C. M. R. B.; CARLOTO, D. R. Reflexões sobre o papel social da escola. *Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, v. 3, n. 4, pp. 3-11, 2016. Disponível em: <http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/4138>. Acesso em: 28 jun. 2021.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 34, n. 2, pp. 444-459, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WJCSQxHmn8Y5Tkjw6956Mk/abstract/?lang=es>. Acesso em: 29 nov. 2020.

REIS, R. A., RAYMUNDO, R. S., PACHECO, M. M. D. R. O trabalho do gestor escolar dentro de uma prática interdisciplinar. *Revista Ciências Humanas*, v. 5, n. 1 e 2 especial, 2012. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2012.v5.n1%20e%202.a47>. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/47>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia* (Campinas) [online]. 2020, v. 37, e200063. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOUZA, D. O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde* [online], v. 19, e00311143, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00311>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, J. P. *Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo*. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental) - Faculdade de Saúde



SUMÁRIO

Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: 10.11606/T.6.2018.tde-28062018-083933. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6134/tde-28062018-083933/en.php>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ZANOL, K. M. *et. al.* Cartilha de apoio à saúde mental do (a) professor (a) durante a pandemia de Covid-19. FFCLRP. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2020/Julho-2020/Cartilha_sa%C3%BAde_mental_professores_1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

ZANON, C. *et al.* COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia* (Campinas) [online], v. 37, e200072, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200072>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SUMÁRIO



ANEXO

Anexo 1: Questionário investigativo (elaborado pelos autores).

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO (EQUIPE GESTORA)

Nome:

Aspectos gerais:

1. Qual sua formação?
2. Como é o seu trabalho? Quais são suas principais atribuições?
3. Há quanto tempo você trabalha na escola?
4. Quais os pontos fortes da escola a partir do seu ponto de vista?
5. E os pontos fracos? O que você mudaria?
6. Quais são os principais desafios enfrentados na escola?
7. Quais as principais dificuldades identificadas por você nesse momento de pandemia?
8. Como a equipe gestora lida com o compartilhamento/disseminação de *fake news*?
9. Na sua opinião, qual o papel do Psicólogo? E do Psicólogo Escolar?

Aspecto dos alunos:

10. Como é a relação da gestão com os alunos? ok
11. Qual o perfil dos alunos da escola? (empenhados, problemas familiares, se trabalham, etc) ok
12. Quais os principais aspectos emocionais que vocês observam nos alunos? ok
13. Qual/Quais o/os manejo/manejos da escola para lidar com essas questões?

Aspecto das famílias:

14. A partir do seu ponto de vista, quais as principais dificuldades que as famílias têm vivenciado no momento atual?
15. Como é a sua relação com os responsáveis dos alunos?

Aspecto dos professores/funcionários:

16. Na sua opinião, como está sendo a comunicação entre alunos e professores por meios virtuais? Quais são os principais obstáculos/dificuldades?
17. Há um canal estabelecido para a comunicação entre professores e alunos?
18. Há um canal estabelecido para a comunicação entre os professores e as famílias?



19. O treinamento fornecido aos professores/direção para utilizar os recursos dos meios remotos, na sua opinião, foi suficiente? E como está sendo a aceitação dos professores sobre esse novo sistema?

20. Os professores costumam respeitar a hierarquia da equipe gestora e suas decisões?

21. Como é sua relação com os funcionários? Descreva-a.

Aspecto da evasão escolar:

22. Existe, ou existiram, casos de evasão escolar?

23. Se sim, na sua opinião, quais foram as possíveis causas que ocasionaram essa evasão?

24. E quais estratégias/medidas a escola está implementando ou implementou para evitar o desinteresse na escola?



SUMÁRIO

The background is a dense, layered pattern of green leaves and branches. A large, stylized key is positioned vertically on the left side of the page, with its head at the top and its shaft extending downwards. The key's head features a circular, ornate design. The overall color palette is various shades of green, from light to dark, creating a textured and organic feel.

10

Lucian da Silva Barros

**Juventudes, tecnologias e formação
profissional em tempos de pandemia:
uma experiência com
jovens de são Paulo-SP**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.107.237-260

INTRODUÇÃO

A formação para o trabalho é uma pauta constante quando nos referimos à educação de jovens no Brasil. Incluir as juventudes brasileiras no mercado de trabalho formal, em especial, a socialmente vulnerável, parece ser um desafio presente nas agendas de governo nas últimas décadas. Esta inclusão visa reduzir as mazelas das desigualdades sociais existentes em nosso país, possibilitando acesso ao trabalho e à educação pelas novas gerações. A pandemia, provocada pelo novo coronavírus, parece agravar ainda mais tal situação. Coloca como urgente a emergência de novas estratégias de inclusão e de educação destas juventudes, perante o novo cenário mundial.

O presente capítulo tem por objetivo relatar e discutir, em uma perspectiva crítica e libertadora, uma experiência on-line de educação para o trabalho, desenvolvida com jovens da cidade de São Paulo-SP (Brasil), durante a pandemia provocada pela Covid-19, no segundo semestre de 2020. A turma em questão é composta por 35 jovens, com idades entre 16 e 21 anos, moradores de diversas regiões da cidade de São Paulo, em sua maioria em situação de vulnerabilidade social, que fazem parte de um curso de formação de jovens aprendizes, conforme preconizado pela Lei n. 10.097/2000 (BRASIL, 2000).

A lei em questão traz a obrigatoriedade da contratação de jovens pelas empresas de todos os segmentos, oferecendo ainda a estes um curso de formação profissional, o qual deve ser concomitante ao tempo de trabalho. Este curso, até então realizado de modo totalmente presencial por uma instituição educacional, passou a ser realizado, em parte, de maneira remota devido à pandemia. Tal situação obrigou jovens e professores a se adaptarem a uma nova realidade, buscando, de maneira conjunta, novas estratégias de ensino e aprendizagem.



Perante este novo desafio, indagou-se a questão: como continuar a oferecer uma formação profissional de qualidade, desenvolvendo as competências dos jovens, de modo *on-line* (remoto)? Após inúmeras tentativas, discussões, adaptações, reflexões, erros e acertos, inevitáveis em um processo como este, apresenta-se o relato de uma experiência, considerada ainda em processo. Tal experiência buscou ouvir as vozes dos jovens, acolher seus sentimentos e angústias perante a nova realidade, e propor alternativas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, visando a sua autonomia, protagonismo e análise crítica da situação.

UMA COMPREENSÃO DAS JUVENTUDES

A definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração... Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente (FREITAS, LÉON e ABRAMO, 2005, p. 6).

A compreensão do termo juventude “envolve vários grupos e classes sociais entre as faixas etárias da adolescência e os primeiros anos da maturidade, mas sem limites precisos de idade” (RIDENTI, 2000, p. 266). As abordagens realizadas por organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) definem a juventude como sendo a fase do ciclo de vida compreendida entre 15 e 24 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Juventude (EJ), aprovado em 2013, compreende que esta vai dos 15 aos 29 anos.

Porém, mais do que a demarcação de uma faixa etária, na qual se encaixam determinados membros de uma sociedade, a juventude é



repleta de sentidos e significações, construídas pelo meio social e revividas pelos sujeitos em seus grupos e individualmente. A juventude é uma experiência psicossocial, produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais, artísticas, psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Não existem experiências únicas e iguais para todos os sujeitos, desta forma, a ideia de juventudes auxilia na compreensão de como, subjetivamente, cada jovem vive tal experiência. Portanto, não há uma única juventude, capaz de ser descrita e estudada. Há sim *juventudes*.

Esta afirmação faz refletir a respeito das diversidades presentes neste momento da vida, que é atravessado pela demarcação histórica de um tempo e espaço, e por diferentes marcadores sociais – de gênero, cor, classe social, entre outros. Portanto, a utilização do termo *juventudes* (no plural) busca tornar visível essas diversidades e as diferenças presentes às vivências dos jovens. Busca-se, portanto, ampliar a concepção vigente de uma juventude única e singular, vivida por todos igualmente, compreendendo, então, a multiplicidade de experiências e vivências das juventudes no Brasil e no mundo e a diversidade de modos de ser jovem existentes.

A juventude, segundo Pais (1993), é uma categoria socialmente construída, sujeita, portanto, a se modificar ao longo do tempo. Arantes *et al* (2016) destaca que, a ONU, por meio da proposição de um critério etário, auxilia a delimitar, apenas, os sujeitos jovens, como todos aqueles que se encontram neste período etário. Mas, para estas autoras, a questão etária seria, provavelmente, a única regularidade partilhada entre todos os jovens, sem exceção, os diferenciando dos demais grupos.

A experiência psicossocial, denominada juventude, vai além de classificar sujeitos coetâneos, pois requer captar os modos de vida, a condição social, modos de expressão artística e cultural, entre outros. Portanto, cada jovem tem uma experiência única e particular da juventude. “Acreditamos que é no ‘modo de viver a vida’ que os jovens des-



frutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros” (ARANTES *et al*, 2016, p. 79).

Segundo Abramovay (2015), as ideias a respeito das juventudes vêm sendo modeladas na construção social de um tempo histórico, nas quais as mudanças de paradigmas, os avanços e retrocessos sociais, o surgimento de novas tecnologias e de diversas demandas para os indivíduos, em um mundo cada vez mais globalizado, são catalisados de forma especial pelos mais jovens. Para esta autora, cada jovem, de maneira particular, materializa a sua juventude, tendo como referência tais marcas sociais, seus contextos de vida, seus grupos de sociabilização e os produtos culturais aos quais tem acesso.

A sociedade tende a construir um modelo de juventude, valoriza o ser jovem, mas desvaloriza os sujeitos jovens, muitas vezes ridicularizando as suas existências, e negando-lhes direitos. Para Dayrell (2016), os valores considerados ligados à juventude, como estética corporal, energia e a busca pelo novo, são perseguidos pelo mundo adulto. A eterna “fonte da juventude”, buscada por tantos nas histórias e lendas, como algo mágico capaz de proporcionar uma eterna juventude, é hoje buscada por meio de procedimentos estéticos e tecnológicos, que visam driblar as consequências do tempo sob as pessoas. Manter-se jovem, parecer jovem, são reflexos dos tempos atuais. A televisão, o cinema, a moda, as diversas expressões artísticas e culturais, se apropriam e são apropriadas pelas juventudes. Ao ligar a televisão ou navegar na internet, não é incomum ver uma representação do que é ser jovem em uma determinada sociedade, em um tempo histórico.

Ao propor metáforas a respeito das juventudes, Novaes (2007) destaca que esta pode ser compreendida como *espelhos* que refletem as sociedades em que se desenvolvem. Refletem avanços, retrocesso, angústias, medos, desejos e potencialidades dos seus tempos.



O CONTEXTO EDUCACIONAL ANTES DA PANDEMIA

A inserção laboral de adolescentes e jovens, no Brasil, tem atendido a diferentes interesses econômicos e políticos, conforme o momento histórico vigente. A partir dos anos 2000, com a consolidação do ECA (BRASIL, 1990) e outras políticas de governo, nota-se a eminência de movimentos sociais dos jovens, na qual vemos a possibilidade de construir novos significados para esta prática social que, além de garantir o acesso dos jovens às vagas de emprego, precisa também assegurar o seu desenvolvimento de maneira plena e saudável, por meio da qualificação profissional e formas de trabalho mais justas.

A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, surgiu como uma proposta para realizar, de modo assegurado, a inclusão dos jovens brasileiros no mercado de trabalho formal. Segundo Moraes (2012), por um longo período, houve declínio de demanda da aprendizagem profissional no país, principalmente pelos poucos esforços de fiscalização trabalhista e o pouco investido em políticas de formação. A lei garante aos jovens de 14 a 24 anos a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho na condição de jovem aprendiz, fornecendo-lhes uma formação profissional básica.

As diretrizes referendadas nesta lei compreendem o jovem como um ser em desenvolvimento, preconizando que, além de exercer atividade profissional no contexto de uma empresa formal, o jovem deverá realizar um curso de formação oferecido por uma instituição educacional. Esta formação técnico-profissional, segundo a Lei nº 10.097, refere-se às “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2000, art. 428).



Tais atividades devem ser organizadas pelas empresas e por entidades qualificadas, por meio de programas de aprendizagem. As atividades desenvolvidas pelos jovens nas empresas devem preservar a sua condição de aprendiz, e seguir a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), conforme o seguimento da empresa. Todavia, no campo da formação educacional, parecia haver uma lacuna, principalmente pela falta de diretrizes que estabelecessem minimamente os caminhos a serem seguidos por esta formação, garantindo, assim, conforme as leis, o desenvolvimento integral dos jovens. A portaria nº 723, de 2012, do MTE (BRASIL, 2012), objetivou criar um Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAAP) e um Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), além de definir as diretrizes operacionais e pedagógicas dos programas.

O curso deverá contemplar (BRASIL, 2012) os jovens em seu desenvolvimento de maneira integral, possibilitando ao jovem condições de aprender e refletir sobre a sua prática profissional na empresa, e sua inserção profissional no contexto de uma sociedade mais ampla. Pois, além de discutir a respeito de suas atividades na empresa, que devem ir de acordo com o segmento em que atuam, os jovens deverão estudar conteúdos que contemplem a sua formação nos aspectos sociais, humanos e cidadãos, visando a sua inserção em uma sociedade, na qual sejam capazes de intervir e transformar. Assim, o trabalho do jovem na empresa deverá ser concomitante com a sua formação educacional na instituição de ensino. Destaca-se o papel da formação educacional no desenvolvimento do jovem aprendiz, sendo capaz de gerar uma reflexão sobre a sua atuação e uma *formação em serviço*.

As dimensões teóricas e práticas da formação do aprendiz devem ser pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos que possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científicos e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação (BRASIL, MTE, 2012, art. 10 § 1º).



SUMÁRIO

Para Fonseca (2015), esta nova ideia proporciona uma revolução na aprendizagem profissional, pois esta passa a não estar mais atrelada, como no passado, a profissões específicas ou ofícios. Buscam-se, então, competências consideradas básicas à execução de qualquer trabalho, em consonância com as constantes mudanças do mundo do trabalho, e que devem ser pensadas de maneira metódica e progressiva. A formação deve buscar alternar experiências, teorias e práticas, a fim de gerar um constante diálogo entre ambos os campos. “O direito à profissionalização, prioritário para adolescentes e jovens, e essencial para adultos e pessoas com deficiência, assume relevância estratégica no momento em que se vivencia a chamada ‘sociedade do conhecimento’” (FONSECA, 2015, p. 96).

Nesta perspectiva, as diretrizes curriculares traçadas visam ao desenvolvimento do jovem enquanto trabalhador e cidadão, primando por seus aspectos sociais e profissionais. Com especial atenção às juventudes que se apresentam em situações de vulnerabilidades e aos jovens com deficiência. Com relação ao conteúdo a ser abordado durante os cursos de formação, é possível encontrar as seguintes propostas:

- a) Comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) Raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) Diversidade cultural brasileira;
- d) Organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) Noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- f) Direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) Educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) Formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) Educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) Prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) Educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;
- l) Políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens;
- m) Incentivo à participa-



SUMÁRIO

ção individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, MTE, 2012, art. 10 III).

Em uma análise geral, os conteúdos estabelecidos apresentam uma grande variedade de temáticas a serem abordadas na formação dos jovens. Estes giram, ora em torno de uma formação profissional mais específica, mesmo que não ligados a um único ofício, ora vão rumo ao que se pode chamar de uma formação cidadã. Desperta maior atenção, neste momento, conteúdos como: diversidade cultural, ECA, Direitos Humanos com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, educação para a saúde sexual e reprodutiva, relações de gênero e meio ambiente. Tais temáticas parecem aflorar mediante as discussões sociais que aparecem na cena pública da atualidade.

Na instituição educacional na qual a experiência foi realizada, o curso de formação de jovens aprendizes segue as diretrizes legais traçadas, dividindo-se em unidades curriculares, a partir do desenvolvimento de diferentes competências. Tais unidades curriculares são: Mundo do Trabalho; Desenvolvimento Pessoal; e Participação Social. Englobando aspectos do eu-trabalhador, eu-indivíduo e o eu-social, buscando uma formação integral dos jovens. Além destas, há também as unidades curriculares de Projeto Aprendizagem e Prática profissional, que compõem e complementam a sua formação. Sempre privilegiando atividades em grupo, simulações, dramatizações, visitas técnicas e culturais, relatório individuais, entre tantas outras estratégias de modo dialógico e ativo.

O desafio a esta formação profissional oferecida aos adolescentes e jovens trabalhadores, conforme preconizado pela Lei da Aprendizagem, parece residir em um processo educacional que compreenda estes sujeitos como indivíduos integrais em seus aspectos bio, psico,



SUMÁRIO

cognitivos e sociais. Indo além de uma formação profissional com foco no mercado de trabalho, deve-se buscar oferecer uma formação que compreenda adolescentes e jovens como seres em desenvolvimento e com necessidades específicas. Desta forma, deve-se garantir este desenvolvimento integral perante uma situação sanitária global, algo que pareceu, sem dúvida, um grande desafio a ser realizado.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

De acordo com Teixeira *et al.* (2020), tem sido necessário re-inventar a educação em tempos de pandemia. Os processos de adaptação/transformação, nos diversos níveis de ensino, precisaram ser feitos de forma inesperada, reestruturando ambientes de aprendizagem e agudizando nuances que ainda levariam anos para serem feitas. “Em certa medida, tal migração acelerou o (re)inventar de práticas pedagógicas, ressignificando antigos espaços e criando novos lugares para a aprendizagem e o ensino” (TEIXEIRA *et al.*, 2020, p. 1). Porém, não se trata de um trabalho isolado e solitário, mas o qual deve ser construído com inúmeras mãos.

Esta nova situação tem gerado inúmeros desafios à Educação, como um todo, atingindo, em especial, docentes, estudantes, gestores e familiares, ao mesmo tempo em que oportunizou um despertar para a valorização e ampliação da educação *on-line* no país e no mundo (TEIXEIRA *et al.*, 2020, pp. 1-2).

Mesmo reconhecendo as limitações e dificuldades que a incidência inesperada deste novo modelo de educação suscitou, e as consequências para as aprendizagens dos alunos, este texto busca abarcar, em uma visão de esperança, suas potencialidades e alcanços. Reconhecendo que a educação de qualidade, aquela que oferece aos alunos meios para o alcance e exercício de sua cidadania,



pode e deve ser feita nos diversos espaços e contextos, seja no presencial ou *on-line* (remotamente).

Como já apontado, até o início de 2020, o curso em questão, de formação de jovens aprendizes, era oferecido totalmente de modo presencial. Contava com uma carga horária semanal de 8h, dividido em dois dias de aula. Uma característica marcante do trabalho desenvolvido com este público era, sem dúvida, a multiplicidade de atividades, tais como dinâmicas, jogos, brincadeiras em geral, as quais requeriam sempre muito contato e proximidade entre todos, aspectos impossíveis de serem praticados com o distanciamento social e a situação de quarentena, estabelecidos a partir de março de 2020.

Em um primeiro momento, as aulas foram suspensas e os alunos e professores passaram a ficar de casa, apenas mantendo um contato via mensagens e textos. Este primeiro momento foi chamado pela instituição de ações de acolhimento e vínculo, que visavam manter a interação entre as turmas e a proximidade com os professores. Com a continuidade e indeterminação do tempo de isolamento social necessário, a instituição optou, a partir de maio de 2020, pela retomada das atividades dos alunos, porém de modo *on-line* (remoto). Os professores passaram então a pensar nos conteúdos e estratégias que poderiam ser realizados neste contexto, visando ao cumprimento do currículo do curso e o desenvolvimento das competências nos jovens.

Partindo-se, inicialmente, de uma situação totalmente nova e confusa, na qual muitos elementos precisaram ser vistos, revistos e reconhecidos por todos. O caminho pareceu se mostrar mais claramente no próprio caminhar, parafraseando um tão conhecido verso. Desta forma, conforme as aulas iam acontecendo, por meio de diversas ferramentas e canais, as estratégias iam sendo pensadas e adaptadas às realidades das turmas e dos alunos, individualmente. A expressão de desânimo e, às vezes, o desinteresse, de alguns alunos, perante as atividades e interações propostas, precisaram ser contornados, visto



que muitos não acreditavam que poderiam aprender e desenvolver as suas potencialidades por meio das aulas *on-line* (remotas).

Neste contexto, o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* tornou-se a principal ferramenta de comunicação entre professores e alunos, mostrando-se como um recurso potencializador na construção de aprendizagens e de reflexões sobre o mundo do trabalho e demais conteúdos do currículo do curso de formação, mesmo que a distância. Outra ferramenta utilizada durante o período foi o *Microsoft Teams*, este disponibilizado pela instituição educacional à qual o grupo pertence, no qual foi possível a realização de encontros síncronos com a turma, realização de atividades, formação de grupos, entre outras possibilidades. Até mesmo o e-mail foi utilizado, inicialmente, com alguns alunos, que não tinham acesso a outros recursos, para a realização das aulas e atividades. Assim, professores e alunos interagiam, trocavam ideias e pensamentos, aprendiam uns com os outros, construindo, assim, uma própria comunidade de aprendizagens sobre o uso dessas tecnologias e suas potencialidades, uma verdadeira ecologia de saberes, nos termos de Santos (2007).

Perante as dificuldades encontradas para a realização das atividades de maneira remota, ocasionadas principalmente pela falta de recursos tecnológicos apropriados, tais como *smartphones* e computadores, a falta de rede *Wi-Fi* em casa ou ainda a não familiaridade no manuseio de algumas tecnologias, pensou-se em estratégias que tornassem os conteúdos mais acessíveis aos jovens, haja vista as suas realidades, seus tempos e seus espaços. Vale contextualizar que menos da metade dos jovens dispunha de computador em casa, a maioria usava pacotes de dados limitados de internet, e, em alguns casos, os *smartphones* que dispunham não contavam com memória suficiente para o uso de recursos mais avançados.



SUMÁRIO

Pretendeu-se também pensar e discutir sobre o uso e apropriação pelos jovens de tais recursos digitais e tecnológicos para a realização das atividades, durante o período de isolamento social, refletindo sobre a perspectiva de inclusão/exclusão provocada por estas tecnologias. Sobre estes aspectos, o relatório Estação Juventude, lançado em 2014, pela Secretaria Nacional de Juventude, já chamava a atenção:

A expansão das redes digitais se depara com realidades econômicas e sociais diferenciadas. Vários autores chamam a atenção para os fortes obstáculos para a posse e a utilização de computadores e internet, entre os quais se destacam: o nível de renda e a escolarização; o pouco contato com pessoas que utilizam essas tecnologias; as assimetrias na disponibilidade de equipamentos para conexão (tais como computador, modem etc.) e na infraestrutura de conexão. Assim, a ideia de inclusão digital não se restringe ao acesso, também remetendo a desigualdades de acesso (qualidade precária) e a disparidades na forma de utilização de uma tecnologia. As TICs não são “meios técnicos” neutros, pois não eliminam hierarquias cognitivas. Isto quer dizer que as diferenças e desigualdades sociais se revelam na falta de conhecimento ou experiências para se apropriar de uma informação virtualmente disponível (BRASIL, 2014, p. 83).

Ao ver cotidianamente os jovens fazendo uso de celulares e aparelhos eletrônicos, é possível considerar, em um primeiro olhar, que estes estão incluídos digitalmente. De fato, são nativos digitais, já nasceram imersos em um mundo muito mais tecnológico e digital que seus pais e avós, porém não se pode perder de vista também que as diferenças sociais e econômicas determinam acessos, apropriações a estes meios, geralmente com disparidades entre as juventudes. Compreende-se, assim, que a utilização das “tecnologias da informação e da comunicação (TICs) transformam-se em verdadeiras marcas de identidade dos jovens, assim como são instrumentos de demarcação de fronteiras sociais” (BRASIL, 2014, p. 79).



O acesso às TICs, a uma internet de qualidade e a outros meios para se comunicar e se informar, deve ser tomado como um direito fundamental de todos. Porém, tal situação ficou exposta durante esta pandemia, demonstrando que ainda há um longo caminho a ser construído, principalmente no que diz respeito aos direitos das juventudes. “O acesso à informação é um direito e condição do exercício de cidadania, indispensável e estratégico ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens” (BRASIL, 2014, p. 86).

Muitas ações de ordem particular, de organizações sociais, grupos de pessoas, entre outros, foram realizadas durante a pandemia para tentar auxiliar nesta questão. Seja oferecendo equipamentos, pagando planos de internet, chamando atenção do poder público, buscaram-se estratégias para que os diversos alunos não perdessem, nesse momento, o seu direito a uma educação de qualidade. No contexto dos cursos de formação de jovens aprendizes, as empresas responsáveis pela contratação de jovens passaram a ser também responsáveis por fornecer estes meios (computadores e internet) aos alunos, o que, ao longo do segundo semestre de 2020, propiciou o aumento significativo da participação de todos e as possibilidades de interação durante as aulas, as quais passaram a ser realizadas, em sua grande maioria, via plataforma *Microsoft Teams*.

Como exemplo, a fim de compreender os sentimentos provocados nos jovens por toda esta situação, ao início das aulas, os professores utilizaram uma ferramenta *on-line* chamada *Mentimeter*, com a qual é possível criar jogos, murais de opiniões e discussão, assim como nuvens de palavras, como a apresentada na figura 1. A partir do levantamento de tais sentimentos, foi possível trazer às aulas, em certos momentos, um foco maior ao equilíbrio emocional dos jovens durante este período, o qual é fruto de constantes preocupações.



Figura 1 – Nuvem de palavras: sentimentos.

Qual seu sentimento hoje ao iniciar a aula?



Fonte: elaborado pelo autor.

O equilíbrio emocional tem sido a maior dificuldade para os jovens durante a pandemia, principalmente com relação aos estudos e aprendizados, aliado à dificuldade de organização, à falta de um ambiente tranquilo em casa para tal e à dificuldade para tirar dúvidas com os professores. Conforme apontado pela pesquisa ‘Juventudes e a Pandemia do Coronavírus’, realizada pelo Conselho Nacional de Juventudes (CONJUVE)²², os jovens destacam que a existência de conteúdos para trabalhar as emoções (estresse, ansiedade) seriam mais relevantes nestes tempos de pandemia. Com base nesses dados e informações, foram realizadas estratégias com a turma de jovens que visassem ao trabalho com os sentimentos e emoções. As aulas se tornaram um lugar para que os jovens falassem sobre o que estavam sentindo cotidianamente, tentando sempre englobar os conteúdos a serem abordados com as vivências nos tempos de pandemia.

²² Disponível em <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em 02 de julho de 2021.

A ansiedade com o coronavírus, o tédio, as saudades de amigos e 'crushes' (paqueras, pessoas por quem eles se interessam amorosamente, em tradução livre), o interesse em conhecer formas de organizar os estudos, tudo isso faz parte do cotidiano da maioria dos adolescentes e jovens. Ao todo, 3.933 pessoas, de todo o Brasil, responderam à enquete da plataforma *U-Report* Brasil sobre a pandemia de Covid-19²³. Na opinião dos participantes, o maior desafio em meio à pandemia tem sido lidar com a preocupação e a ansiedade em relação ao coronavírus. Essa preocupação foi mais frequente entre moradores de capitais do que entre aqueles que moram em outras cidades, mas foi a mais citada em ambos os grupos. Entre as crianças e adolescentes de até 14 anos, que moram em capitais, o maior desafio é ficar longe de amigos e do *crush*. Nas outras cidades, o tédio foi o mais citado.

Desta forma, trabalhar com este tédio e o sentimento de não ter nada para fazer foi um conteúdo desenvolvido nas aulas. Como organizar o tempo durante o isolamento social foi algo debatido por alunos e professores, em que cada um demonstrou o que estava fazendo, e de que maneira foi possível deixar o seu dia mais produtivo, diminuindo a sensação de tédio. O grupo de *WhatsApp* da turma se transformou neste lugar de contato diário, de troca de informações, de engajamento e de esperança, perante a situação de crises. O compartilhamento com os pares das situações vividas se revelou a melhor estratégia de acolhimento e de aprendizagem. Por mais que haja uma relação de afeto e vínculo com o professor, os alunos podem sentir-se melhor conversando com os seus pares, cabendo ao professor apenas respeitar essa relação.

Algumas atividades especiais foram realizadas, ao longo dos meses, a fim de proporcionar maior interação entre os alunos e professores. Dentre estas, vale destacar uma atividade de festa junina, em formato de arraiá *on-line*, comemorando-se o dia de São João, com jogos e dinâmicas adaptadas à nova realidade. Outra atividade bastante

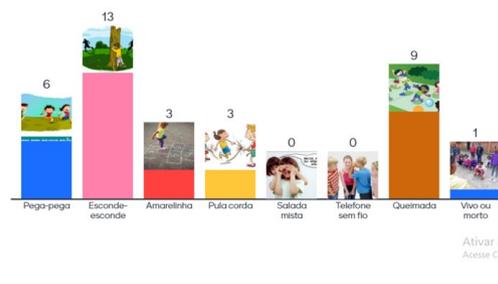
²³ Disponível em <https://www.ureportbrasil.org.br/story/739/>. Acesso em 02 de julho de 2021.



marcante foi realizada em comemoração ao Dia das Crianças, no mês de outubro, intitulada de 'Um retorno à infância: sonhos, descobertas e aprendizados'. Nela, os alunos criaram um mural com fotos da infância, criaram uma *playlist* com músicas de seu agrado e falaram sobre brincadeiras e memórias marcantes. A figura 2 apresenta uma pesquisa respondida pelos alunos, utilizando-se a plataforma *Mentimeter*, falando sobre a sua brincadeira preferida na infância.

Figura 2 - Brincadeira da infância

Qual dessas brincadeiras era a sua favorita na infância? 



Fonte: elaborado pelo autor.

A fim de exemplificar melhor o processo educacional, realizado com os jovens neste contexto, faz-se uso agora do exemplo de uma experiência de aprendizagem realizada entre novembro e dezembro de 2020. Tal experiência teve como foco o desenvolvimento pessoal e o autoconhecimento dos jovens, entendidos como essenciais no processo de formação profissional das juventudes. Nesta, após reflexões e discussões, os jovens foram convidados a construir um *Portfólio Pessoa* em meio digital. Um portfólio pode ser compreendido como o conjunto de trabalhos de um indivíduo, uma coleção de suas obras, ou uma sequência que conta uma determinada história. Neste contexto, o portfólio tinha por objetivo levar os jovens a uma reflexão sobre os seus aspectos mais pessoais, reunindo, em um único local, informações so-

bre si, sua vida e perspectivas de futuro. Os objetivos de aprendizagem traçados para a realização do Portfólio Pessoal foram os seguintes:

- Oportunizar a reflexão a respeito dos aspectos que compõem o desenvolvimento pessoal e buscar um autodesenvolvimento contínuo;
- Promover o autoconhecimento dos jovens a partir das diversas representações de si;
- Compreensão, reconhecimento e reflexão sobre o que é e quais são as suas potencialidades;
- Reconhecimento e fortalecimento de características individuais perante o seu planejamento de carreira e vida;
- Descobrir sonhos e expectativas para o futuro;
- Pensar em estratégias para o alcance dos objetivos pessoais;
- Mapear de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças para o futuro;
- Refletir sobre os Projetos de Vida;
- Compreender sobre o processo de planejamento financeiro individual;
- Reflexão e apresentação do que são investimentos financeiros.

A partir destes objetivos e da reflexão sobre as características da turma e dos alunos, foram elencadas algumas ferramentas que deveriam compor o portfólio dos alunos, deixando para estes também a autonomia de acrescentar outros itens que julgassem pertinentes. A figura 3 apresenta os itens que compuseram a estrutura do Portfólio Pessoal, conforme a proposta dos professores. São eles: Apresentação Pessoal; Missão, Visão e Valores; Marca Pessoal; Curtograma; Pirâmide de Ha-



bilidades; Minha Experiência; Projetos para o Futuro; Análise SWOT; e Planejamento Financeiro/Matriz de Recursos. Algumas destas já haviam sido desenvolvidas com a turma em outros momentos do curso, mas aqui foram retomadas e reatualizadas, a partir desse novo contexto.

Figura 3 - Itens de Portfólio Pessoal.



Fonte: elaborado pelo autor.

Para estimular a criação dos portfólios, foram utilizados vídeos de inspiração, leitura de textos, reflexões e provocações em formatos de frases que objetivaram facilitar a construção dos itens elencados, tais como: Conheça-te a ti mesmo; Todo mundo tem um talento, é só uma questão de descobrir; Seja você mesmo, porque todos os outros já existem; A arte diz ao jovem quem ele é; Projeto de vida é o caminho entre o ser e o querer ser na vida de cada pessoa; dentre outras opções.

Com base no roteiro apresentado pelos professores ao longo de quatro encontros síncronos, via *Microsoft Teams*, os jovens realizaram as entregas dos portfólios utilizando diversos meios, tais como: vídeos, músicas, desenhos digitalizados ou ainda apresentações por meio de sites como *Sway*, *Canva*, *Prezzi*, entre outros, os quais englobam múltiplas linguagens e formas de expressão. Foi realizado um dia de

apresentação dos portfólios, no qual os jovens puderam compartilhar com a turma suas criações, sentimentos, descobertas e dificuldades de realização, assim como a superação destas dificuldades. Dos mais simples aos mais complexos, todos os jovens entregaram os seus trabalhos e puderam refletir sobre a importância deste para o seu desenvolvimento pessoal em tempos de pandemia.

Ao final do processo de criação dos portfólios, foi realizada uma pesquisa de avaliação por meio do *Google Forms*, a fim de se mensurar o impacto da atividade na perspectiva dos jovens, trazendo ainda elementos para a sua continuidade. Os resultados demonstraram a satisfação dos jovens com a atividade, aumento de seus níveis de autoeficácia, uma vez que se sentiram capazes de realizar uma atividade que julgavam inicialmente tão completa, ampliando uma representação de si positiva.

Como resultados, foi possível perceber que a realização da atividade possibilitou aos jovens um momento de reflexão sobre suas vidas no agora, trazendo ainda uma prospecção para o futuro. Possibilitou aos jovens também um sentimento de autoria, ao criarem seus portfólios, enriquecendo-os com a apresentação aos demais da turma, o que gerou momentos de compartilhamentos e criação de uma comunidade de aprendizagem. A atividade facilitou também o contato com diferentes tecnologias, visto que os jovens foram estimulados a explorar meios digitais para a sua criação. Alguns aprenderam a editar vídeos, montar sites, administrar páginas em redes sociais, a partir da atividade. Os jovens foram estimulados a compartilharem os seus portfólios com outras pessoas, principalmente familiares, e, se possível, que publicassem o portfólio na internet, como uma maneira de publicizar a sua criação digital, transformando esta em um currículo vivo e criativo, tão valorizado pelas empresas nos processos seletivos da atualidade.



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo apresentar e discutir uma experiência educacional de formação para o trabalho, desenvolvida com jovens da cidade de São Paulo-SP, durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Ainda em 2021, data da escrita deste capítulo, a situação sanitária não foi solucionada e as turmas continuaram desenvolvendo suas atividades do curso de formação de jovens aprendizes de modo *on-line* (remoto). As turmas que, inicialmente, estavam no presencial e migraram para o remoto finalizaram o curso, não podendo haver, assim, uma despedida presencial.

Outras turmas de jovens aprendizes começaram neste formato (*on-line*), requerendo dos professores outras adaptações e modificações, afinal o desafio agora reside em acolher, criar laços e vínculos com alunos que só se conhecem no virtual, mas isto é assunto para outro texto, um próximo relato.

A respeito da experiência aqui relatada e seus impactos, é possível elencar que esta se revelou em um momento profícuo para o aprendizado de alunos e professores, assim como para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Perante a situação enfrentada, as dificuldades de acesso e concretização da participação dos alunos foram aos poucos sendo vencidas, criando-se uma comunidade de aprendizagem *on-line*.

Reconhecer o trabalho do professor como algo que requer conhecimentos e técnicas específicas, advindas de estudo e formação constantes, possibilita o situar-se como profissional da educação, que compreende, atua e interfere neste campo de saber. A necessária flexibilidade do professor impele a pensar que ele nunca conhecerá todos os alunos, todas as suas realidades e necessidades, nunca será um *expert* capaz de ensinar a todos, em qualquer contexto. Mas, ele pode ter isto em perspectiva quando se mostra aberto, sensível, solidário,



reflexivo e empático, junto às juventudes com as quais trabalha. Aqui se reconhecem estes valores na prática então relatada.

Nesta perspectiva, as diferentes metodologias de ensino podem ser analisadas, deixando claro os seus pressupostos e os contextos em que foram cunhadas. Entendendo, com isso, que toda prática revela uma visão de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de educação. Questiona-se, neste momento, sobre quais visões os professores que atuam junto às juventudes trabalhadoras têm baseado a sua prática cotidiana.

A reflexão didática, segundo Candau (2000), que aprimora a relação teoria-prática, tem compromisso com a transformação social, buscando práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para todos, segundo suas necessidades. Torna ainda a prática docente não individualista, pois promove a integração no ambiente escolar e a discussão constante acerca do currículo. Pois, uma vez que não há receitas, o professor deve construir a sua prática ensaiando, analisando e experimentando.

Concorda-se com Dayrell (2016) de que não existem “receitas” prontas para o trabalho com jovens, ainda mais quando se considera um contexto tão atípico e desafiador como o colocado pela pandemia. Para este autor, somente a partir do diálogo entre jovens e educadores pode-se pensar nesta ação educativa. O exemplo, aqui apresentado, da criação do Portfólio Pessoal buscou abarcar, no contexto das práticas com os alunos, as suas necessidades, desejos e anseios. Concorda-se, assim, que os professores devem ser convidados “a refletirem sobre sua própria prática, estimulando a ação-reflexão-ação” (DAYRELL, 2016, p. 250).

A ação educativa junto aos jovens, neste contexto de pandemia e afastamento social, no qual não é possível o encontro físico, deve seguir pressupostos e objetivos específicos, com vistas à formação humana,



ao reconhecimento dos jovens como sujeitos sociais, com múltiplas identidades que apresentam demandas específicas das suas condições de vida. São diversos os desafios postos neste processo: a formação educacional das juventudes, como prática da autonomia, bem como o reconhecimento das culturas juvenis no espaço escolar, no sentido dos projetos de vida. Aqui seguimos confiantes e esperançosos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. de O. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, Mandruvá, n. 23, pp. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2021.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. *Lei Nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de julho de 2021.

BRASIL. *Lei Nº 10.097*, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em 02 de julho de 2021.

BRASIL. Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012. *Criar o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional – CNAF*. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>. Acesso em 02 de julho de 2021.

BRASIL. *Lei Nº 12.852*, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 02 de julho de 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude* / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014. Disponível



em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2021.

CANDAU, V. M. *A didática em questão*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 128 p.

DAYRELL, J. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FONSECA, R. T. M. da. As formas de aprendizagem no Brasil: questões emergentes. *Rev. TST, Brasília*, vol. 81, n. 1, pp. 78-96, jan./mar. 2015.

FREITAS, M. V.; LÉON, O. D.; ABRAMO, H. W. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa. 2005.

NOVAES, R. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Revista Sociologia Especial Ciência e Vida*. São Paulo, out. 2007.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.

RIDENTI, M. "Juventude". IN: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; MEDEIROS, Sabrina Evangelista e VIANNA, Alexander Martins. *Dicionário Crítico do Pensamento da Direita: Ideias, Instituições e Personagens*. Rio de Janeiro: Tempo/FAPERJ/Mauad, 2000.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 78, pp. 3-46. 2007.

TEIXEIRA, R. A.; TERÇARIOL, A. A. de L.; MELARE, D.; MAFRA, J. O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia – Editorial. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, pp. 1-2, set./dez. 2020.

Sites

WhatsApp - https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br

Microsoft Teams - <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/microsoft-teams/free>

Mentimeter - <https://www.mentimeter.com/app>

Sway - <https://sway.office.com/my>

Canva - <https://www.canva.com/>

Prezzi - <https://prezi.com/pt/>

Google Forms - <https://www.google.com/forms/about/>

SUMÁRIO



11

Juliano Porto de Cerqueira Leite
Júlia Kawano Brito
Antonella Bisetto
Carlos Henrique Ferreira da Silva
Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Intervenção psicológica *on-line* para o desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes da rede pública: desafios e possibilidades

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, não seria possível abordar qualquer tema relacionado à educação sem destacar os impactos que a COVID-19 ocasionaram neste âmbito. Isto porque, com a pandemia, foram canceladas as aulas presenciais em escolas e universidades, resultando em um prejuízo para mais de 90% dos estudantes dos mais diversos países (UNESCO, 2020). Dentre as adversidades que acompanham o contexto pandêmico, estão as dificuldades de acesso dos estudantes à educação, por meio da tecnologia, e as questões de saúde física e mental. Com o prolongamento do distanciamento social, surgiram fatores estressores, como a privação do contato social entre colegas, o constante medo de ser infectado pelo vírus e a falta de espaço em casa, o que tornou os alunos menos ativos fisicamente do que se estivessem na escola (DIAS; PINTO, 2020).

O ano de 2020 representou um desafio a mais para os profissionais da educação: a implementação da disciplina de Projeto de Vida (PV). Essa disciplina surgiu para dar conta da competência 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fala sobre a necessidade de ajudar os estudantes a fazerem escolhas alinhadas ao seu projeto de vida, considerando aspectos como consciência crítica, responsabilidade, liberdade e autonomia (BRASIL, 2017a). Essa inclusão do PV, na legislação escolar, chama atenção para a importância do trabalho de construção do PV do adolescente, bastante difundida na literatura sobre a temática (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020; DELLAZZANA-ZANON; BACHERT; GOBBO, 2018; DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2020; DELLAZZANA-ZANON; SILVA; ZANON, no prelo). Entretanto, sabe-se que os professores que assumiram a disciplina de PV não foram devidamente capacitados para abordar essa temática com seus alunos. Soma-se a isso a transição do ensino presencial para o ensino remoto, por conta das medidas de isolamento social implantadas para conter a disseminação do coronavírus, com todas as dificuldades de



adaptação que isso acarretou, tanto para os professores como para os alunos. Este capítulo tem como objetivo apresentar uma intervenção psicológica realizada *on-line*, com foco na promoção de PV para alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A intervenção foi realizada por um grupo de duas estagiárias e um estagiário do quarto ano do Curso de Psicologia de uma universidade do interior de São Paulo.

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: IMPACTOS E DESAFIOS

Com o fechamento das escolas, foi necessário que a educação fosse continuada de forma remota. As secretarias da educação do país adotaram, como estratégia de ensino remoto: (a) a utilização de aulas síncronas ou assíncronas, transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais, páginas eletrônicas das secretarias de educação, plataformas digitais; e (b) a disponibilização de materiais e atividades digitais. No estado de São Paulo, a adoção do ensino remoto se deu a partir do lançamento do Centro de Mídias da Educação de SP e da transmissão de aulas via dois canais digitais da TV Cultura, em acordo com o Governo (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Esta forma de ensino tem gerado um aumento de respostas de desatenção e irritabilidade por parte dos alunos (JIAO *et al.*, 2020).

O ensino remoto tem sido erroneamente comparado à Educação a Distância (EAD). No entanto, diferentemente da EAD, o ensino remoto é tido como uma solução rápida, utilizada por um curto espaço de tempo, e diz respeito a atividades oferecidas tanto por meios digitais como físicos, podendo abranger diferentes modalidades, como videoaulas, programas de televisão ou rádio, redes sociais, suportes virtuais ou adoção de materiais didáticos impressos (RIBEIRO JÚNIOR *et al.*, 2020).



A adaptação a esse novo ensino, apesar de necessária, piorou a qualidade da aprendizagem, e fez com que a aversão de muitos alunos em relação às aulas se intensificasse (LANCKER; PAROLIN, 2020). Isso ocorre, pois o ensino remoto traz um modelo massivo e unidirecional, resultando no desânimo dos alunos e na exaustão dos docentes (BARBOSA; JÚNIOR, 2020). Em parte, esses sentimentos também são gerados pela falta de interação no ambiente educacional, tornando as aulas uma fonte de transmissão de conteúdo apenas, negligenciando a subjetivação, a construção em conjunto e a interdisciplinaridade, o que reduz o processo de educação somente ao ensino (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Nesse contexto, um dos maiores desafios para os professores é conseguir manter a atenção dos alunos às aulas remotas, tornando-as atrativas, interativas e capazes de engajar os alunos, principalmente aqueles que demonstram baixo comprometimento, uma vez que a leitura corporal deixa de ser efetiva nas aulas *on-line* (RIBEIRO JÚNIOR *et al.*, 2020).

Dentre os prejuízos causados pelo contexto pandêmico, o distanciamento social privou os adolescentes de seu contato, antes diário, com seus pares, que se faz tão importante para o seu desenvolvimento. A socialização entre iguais possibilita a formação de apoio, empatia e autoconhecimento, uma vez que os indivíduos compartilham suas formas de lidar diante dos impasses da idade. Em uma fase na qual os conflitos entre pais e filhos tendem a se tornar mais comuns, o isolamento se apresenta como um desafio a mais (THE LANCET CHILD ADOLESCENT HEALTH, 2020).

Em um estudo realizado via formulários *on-line*, com o objetivo de avaliar a educação à distância, 17 alunos de instituições públicas do ensino fundamental e médio relataram falta de motivação e de um local adequado para o estudo, dificultando a compreensão dos conteúdos, e ausência de uma organização rotineira dos horários de estudo (MIRANDA *et al.*, 2020). Esses resultados apontam para o impedimento



de avançar nos conteúdos, uma vez que assuntos prévios não foram satisfatoriamente assimilados (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). Além disso, a falta do contato entre pares e da interação em sala de aula têm sido apontadas por alunos como uma das maiores dificuldades acadêmicas decorrentes do ensino remoto (LANCKER; PAROLIN, 2020).

As escolas públicas têm ainda um papel essencial na alimentação dos alunos, principalmente aqueles que são membros de famílias em situação de vulnerabilidade social (PEREIRA *et al.*, 2020). Por isso, o fechamento das escolas representa um impacto relevante na ingestão calórica de muitos estudantes, e escancara as desigualdades sociais à que estas crianças estão submetidas, sejam elas educacionais ou econômicas (JUNIOR; MORAES, 2020). As desigualdades sociais são agravadas nesse contexto pandêmico: parte da população pode proporcionar acesso a recursos eletrônicos que permitem seus filhos acompanharem os estudos transmitidos de forma remota pela escola, enquanto a outra parcela luta pela sua sobrevivência, sem poder oferecer acesso a muitas das necessidades básicas de suas crianças, quanto mais acesso a uma rede de internet e equipamentos tecnológicos que os permitam estudar (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). Assim, o fechamento das escolas, com a interrupção das aulas, e o advento do ensino remoto acarretaram sérias consequências para a saúde mental de crianças e adolescentes (DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2020).

De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2019), a desigualdade quanto ao acesso à rede de internet é nítida. No ano de 2019, apenas 71% da população brasileira utilizava internet, sendo que, destes, 99% correspondiam à classe socioeconômica A, 95% à classe B, 80% à classe C, e somente 50% correspondiam às classes D e E. Esses dados representam não somente a disparidade nas condições de acesso à internet, mas também evidenciam a desigualdade quanto ao acesso à educação, no Brasil, frente ao contexto pandêmico, que tem se mantido, em grande parte, dependente



de recursos tecnológicos. Além disso, em média, apenas 37% das residências possuem internet e computador, o que significa, ainda, que grande parte da população não dispõe de ferramentas importantes para acompanhar as aulas de forma adequada, apesar de ter acesso à conexão de rede (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Em relação à parcela da população supracitada, encontram-se também outras dificuldades que corroboram para que essas famílias sejam impossibilitadas de proporcionar um ambiente físico ou familiar com recursos necessários para a educação de suas crianças em casa. Frente à ameaça vital da COVID-19, e submersos às inseguranças e incertezas acerca do futuro, essas famílias são obrigadas a enfrentar o dilema entre manter o seu sustento, colocando a sua vida em risco, e deixar o seu emprego para sentirem-se seguras contra o vírus. Os pais passam a ter um papel ainda mais fundamental na educação de seus filhos, que deixam de frequentar o ambiente escolar para estarem presentes em suas residências de forma ininterrupta. Esse fato é preocupante, uma vez que grande parte dessas famílias é majoritariamente composta por provedores que tiveram pouca ou nenhuma escolaridade, estando empregados em funções precárias ou provisórias, o que torna pouco provável que possam ocupar, na vida de suas crianças, o espaço que corresponde à ausência da escola (GOLBERSTEIN; WEN; MILLER, 2020).

PROJETOS DE VIDA NA ADOLESCÊNCIA: DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA

A literatura científica, acerca da temática de Projetos de Vida (PV), argumenta que o exercício de se projetar no futuro, pensando em como a vida seria em 5, 10 e 20 anos, por exemplo, traz diversos benefícios para o sujeito (BRONK, 2014; DAMON, 2009; MINEHAN, NEWCOMB; GALAIF, 2000), como a resiliência diante de momentos difíceis, bem como



a realização e satisfação pessoal. O PV alimenta uma atitude positiva perante a vida e o futuro, promovendo comportamento pró-social, compromisso moral e elevação da autoestima (DAMON; MENON; BRONK, 2003). Esta última reflete diretamente na projeção que o adolescente faz de seu futuro, uma vez que a visão que ele tem dele mesmo define a sua expectativa de sucesso na vida (VERNI; AUREA-TARDELI, 2015). Além desses benefícios, ter um PV claro também pode afastar o adolescente de comportamentos de risco típicos dessa fase do desenvolvimento, como o abuso de substâncias e o sexo desprotegido (DAMON, 2009).

Em contrapartida, adolescentes que não têm um PV, isto é, que não alimentam uma expectativa positiva acerca de seu próprio futuro, podem sofrer de efeitos negativos característicos do que se pode chamar de ausência de propósito (BRONK, 2014; FARIAS JÚNIOR, *et al.*, 2009). Alguns exemplos desses efeitos, recorrentes na atualidade, são depressão, falta de produtividade e incapacidade de sustentar relações interpessoais estáveis (MINEHAN; NEWCOMB; GALAIF, 2000). Portanto, entende-se que estudar a construção e a promoção de PV é essencial para o bem-estar subjetivo e para o desenvolvimento do caráter dos adolescentes (MARIANO; SAVAGE, 2009).

Tendo em vista adolescentes que se encontram em situações de maior vulnerabilidade social, o PV funciona como uma possibilidade de uma vida melhor, na medida em que alimenta uma postura de resiliência e otimismo perante o futuro, e, com isso, previne a adesão a comportamentos antissociais (MACHELL; DISABATO; KASHDAN, 2015). Em outras palavras, o PV funciona como um farol moral, orientando o indivíduo em direção a sua realização, e, conseqüentemente, fomentando uma disposição pró-social e resiliente diante dos eventos estressores e dificuldades da vida (TIRRI; MORAN; MARIANO, 2016).

Contudo, um PV propriamente solidário, voltado para necessidades sociais, depende de uma construção moral sólida na infância e do reconhecimento que o indivíduo recebeu diante de seus valores



SUMÁRIO

e potencialidades (AUREA-TARDELI, 2008). Ademais, o caráter preventivo do PV, apresentado anteriormente, é compreendido como uma consequência da articulação de valores, circunstâncias e projeções que constituem a identidade do sujeito, que, por sua vez, é produto das ações, decisões e aspirações cotidianas. Em outras palavras, o adolescente constrói uma ideia de identidade ideal, e começa a julgar suas atitudes com base nesse ideal (ARANTES *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o PV contribui para a formação de uma identidade saudável. Esse aspecto é de extrema relevância na atualidade por conta da explosão do uso de redes sociais, as quais estão associadas à lógica da comparação. Em tais redes, o sujeito busca validação e reconhecimento externo na opinião alheia, o que está negativamente associado com o bem-estar (O'REILLY *et al.*, 2018). Ao contrário dos padrões de reconhecimento superficiais e extrínsecos, provenientes da mídia e das redes sociais, o PV é caracterizado pela motivação intrínseca, mas dificilmente é abalado por adversidades, e não dependente da coerção externa (BIGGINS, 2018).

INSERÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA ESCOLA

Em 2017, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que determinou aos currículos do Ensino Médio “[...] considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017b, art. 35-A, § 7º). Essa alteração demonstra que o poder público encara a escola como um ambiente capaz de preparar os seus alunos para o futuro, seja ele qual for, e destaca o PV como sendo central nesse processo. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas,



sobre a temática do PV, que possam subsidiar a atuação dos professores, especialmente porque estão ainda sendo introduzidos no assunto.

O desenvolvimento de PV de adolescentes vem ganhando espaço nas discussões sobre a educação, pois é considerado um fator responsável por promover engajamento cívico e boa cidadania (TIRRI; MORAN; MARIANO, 2016). A escola é um contexto central na promoção do PV, uma vez que ela guia os adolescentes no processo de construção identitária e de objetivos futuros (ARAÚJO *et al.*, 2016). Professores assumem o papel de mentores, exercendo a função de mediadores entre as aspirações de seus alunos, que emergem a partir das atividades escolares da vida prática, de forma a ampliar a gama de possibilidades referentes ao futuro, e que antes eram mais restritas (QUINN, 2016).

Por isso, as práticas educacionais ativas, que operam a partir do protagonismo do aluno, são centrais na construção de PV, fazendo dele um parceiro na construção do conhecimento, em oposição a uma postura de mero consumidor de conteúdo curricular (ARAÚJO *et al.*, 2016). O professor tem um papel fundamental, em todo o processo de elaboração do PV de seus alunos, na medida em que é o adulto responsável por sua educação formal ao longo da vida (DELLAZZANA-ZANON; BACHERT; GOBBO, 2018). Sobre a visão que o adolescente tem da escola, evidências indicam que, embora eles percebam que ela pode ajudá-los na construção de seus Projetos de Vida, a escola não promove um espaço para o seu desenvolvimento, especialmente por conta das condições de ensino e da ausência de projetos socioeducacionais (NASCIMENTO, 2013; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018).

Considerando-se que: (a) o PV traz benefícios para o adolescente; (b) a disciplina de PV foi recentemente implementada na escola e (c) os professores ainda não estão adequadamente capacitados, o objetivo deste estudo foi desenvolver uma intervenção para a promoção de PV de adolescentes da escola pública. Os objetivos específicos foram: (a) aproximar o conteúdo da disciplina de PV da realidade concreta dos



alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual em questão; (b) apresentar opções de atividades que trabalhem aspectos do PV de forma prática e dinâmica; (c) trazer exemplos de PV que estejam próximos à realidade dos alunos; (d) demonstrar as possibilidades de PV, de forma a apresentar opções acadêmicas ou voltadas para o mercado de trabalho; e (e) instrumentalizar a professora de PV do 1º ano do Ensino Médio com demais conteúdos e estratégias de ensino para a construção do PV dos alunos.

MÉTODO

Caracterização do Campo

A intervenção foi realizada em uma Escola Estadual de uma cidade do interior de São Paulo, que contempla Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a equipe gestora, a maioria dos estudantes que frequenta a escola são membros de famílias com baixa renda, e, por isso, muitas vezes, não têm o que comer em suas casas. Além disso, grande parte dos alunos tem dificuldades nas atividades acadêmicas, não sabendo ler e escrever. O Grêmio Estudantil da escola se apresentava ativo, no início do ano letivo de 2020, anterior à pandemia, realizando tarefas como organização da biblioteca para a sua restauração, limpeza da escola e organização de atividades extras.

Quanto à sua estrutura, a escola oferece internet banda larga, quadras esportivas cobertas, laboratório de informática, sala de leitura, pátio coberto, sala dos professores e refeitório para alimentação. É relevante informar que a escola tem, em seu quadro de funcionários, uma pessoa que responde pelo cargo de Mediadora.



Levantamento de Necessidades

O levantamento de necessidades teve por foco compreender e analisar o envolvimento, a participação e a percepção dos alunos a respeito do ensino remoto quanto à disciplina de PV. Tal levantamento foi feito por meio de entrevistas remotas, via *Google Meet*, com alunos e professores, além da observação de algumas aulas remotas do Centro de Mídias SP, da disciplina de PV, disponíveis no *Youtube*. Foram realizadas duas entrevistas por meio de um questionário produzido pelos estagiários, com um aluno do 1º ano do Ensino Médio e com a professora da disciplina de PV. A realização dessas entrevistas de levantamento de dados foi fundamental, pois possibilitou a compreensão da situação da disciplina no período de ensino remoto. Por um lado, havia alunos desinteressados, pois os temas tratados nas aulas foram considerados muito distantes de suas realidades. Por outro lado, tínhamos uma professora desanimada com o planejamento das aulas *on-line*, uma vez que os alunos não compareciam às aulas.

Deve-se ressaltar que o desinteresse pelas aulas, durante a pandemia, tem sido uma questão geral da escola no ensino remoto, não se referindo, portanto, apenas à disciplina de PV. Não obstante, diante dessa situação, as aulas de PV foram paralisadas após a segunda aula do semestre. Essa foi a primeira vez que a disciplina de PV foi incluída na grade curricular da escola, e, segundo o relato da professora, ela realizou um curso *on-line* que lhe permitisse lecioná-la, mas não o achou suficiente para dar conta da demanda, tendo, por apoio, apenas os materiais disponibilizados pela escola. Diante dessas circunstâncias, a professora optou por encerrar as atividades da sua disciplina de PV.



Planejamento da Intervenção

A partir do contato feito com a professora de PV e a apresentação da proposta do desenvolvimento de um projeto de intervenção em suas aulas, foram planejados cinco encontros semanais com objetivos distintos, os quais ocorreram sempre no mesmo dia e horário, nos meses de novembro e dezembro de 2020, tendo duração de uma hora cada. Foram elaborados *banners* semanalmente para a divulgação dos encontros no *Facebook* e no site da escola. Além disso, a professora responsável conseguiu expandir o público da intervenção também para o 2º e 3º ano do EM.

Quadro 1 - Cronograma

Encontro	Objetivo	Resultados Esperados	Materiais	Referências
1	Apresentação dos estagiários, do projeto de intervenção e do contrato. Apresentação teórica sobre PV (Anexo A). Aplicação do Formulário Meu Projeto de Vida.	Espera-se a construção de um vínculo com os alunos e com o professor. Espera-se também que esse primeiro encontro motive os alunos a participarem do projeto, tendo uma noção mais clara do que o PV é.	Formulário Meu Projeto de Vida.	Pereira (2019).
2	Apresentação teórica sobre autoconhecimento. Quadro do Gosto e Faço (ou Não). Pedir-se aos alunos que peguem uma folha de papel, e que a dividam em quatro seções: gosto e faço, não gosto e não faço, gosto e não faço, não gosto e faço. Realizar um breve fechamento da atividade.	Espera-se que a atividade estimule uma reflexão acerca das condições e atitudes do presente, relacionando-as com expectativas futuras, aumentando, portanto, autoconhecimento.	Quadro do Gosto e Faço (ou Não); Papel e caneta.	Pereira (2019).
3	Apresentar três histórias de vida de pessoas que concretizaram seus PVs. Em seguida, realizar uma roda de conversa com os alunos, abordando temáticas em comum nas histórias, refletindo sobre o seu sucesso, e, por fim, direcionando a conversa para uma autorreflexão.	Espera-se que as histórias de vida apresentadas sirvam de referência e inspiração para os alunos, e que a roda de conversa amplie o conhecimento prático da vida, além do autoconhecimento.		Os estagiários pediram a conhecidos que gravassem os vídeos.

4	Desenvolver a atividade Carta ao Passado, Presente e Futuro, a fim de instigar uma reflexão acerca das atitudes do presente, qual o impacto do passado sobre elas, e instigar uma prospecção quanto ao futuro.	Espera-se que a atividade organize uma autobiografia para o adolescente, sendo uma forma de conexão entre os três tempos, proporcionando um maior autoconhecimento e atenção à interdependência entre passado, presente e futuro.	Carta ao Passado, Presente e Futuro.	Pereira (2019).
5	Apresentar informações sobre oportunidades de estudo superior e bolsas (FIES, PROUNI, ENEM). Responder o formulário Meu Projeto de Vida. Socializar o formulário com o grupo. Realizar um encerramento.	Espera-se que os últimos encontros tenham contribuído para que os participantes se tornem engajados diante da tarefa de construção do PV, e que este último encontro sirva de motivação final, apresentando oportunidades. Espera-se que os PVs dos participantes sejam esclarecidos por meio da reaplicação do formulário Meu Projeto de Vida, comparando-a com as respostas da primeira versão. Espera-se também que, com a socialização dos formulários, os objetivos de vida que emergirem, durante a atividade, tornem-se mais concretos.	Formulário Meu Projeto de Vida.	- Ministério da Educação (2006). - Ministério da Educação (2020a). - Ministério da Educação (2020b). - Pereira (2019).

SUMÁRIO



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de intervenção desenvolvido no presente trabalho contou com uma baixa adesão dos alunos (média de 5 alunos por encontro), o que pode estar relacionado a um dos maiores desafios na educação em tempos de COVID-19: o engajamento dos alunos nas aulas remotas. De acordo com Jiao *et al* (2020), essa dificuldade tem ocorrido pelo fato de que o ensino remoto tem gerado um aumento de respostas de desatenção e irritabilidade por parte dos alunos. Ademais, autores como Médici, Tatto e Leão (2020) têm estabelecido uma forte relação entre o distanciamento social e a aprendizagem, já que a educação é

favorecida por ambientes colaborativos, e, em função do ensino remoto, o contato entre pares foi diminuído durante as atividades escolares.

De qualquer forma, a fim de tentar atingir o engajamento dos alunos da melhor forma possível, os estagiários, em um primeiro momento, recorreram à ajuda da professora de PV para que fizesse a divulgação da intervenção, e, num segundo momento, a estratégia foi a de deixar claro aos alunos que eles teriam voz nos encontros, ou seja, que os alunos direcionariam os temas e as discussões dos encontros, com base em seus PVs. Essa abordagem é diferente da que eles estão acostumados em suas aulas rotineiras, nas quais os conteúdos e as discussões estão cristalizados e a participação do aluno se limita à absorção e à reprodução de conteúdo via avaliações. Não obstante, previa-se ao menos a constância dos alunos que compareceram no primeiro encontro, porém o número de alunos presentes diminuiu no decorrer das semanas.

Ainda, outra hipótese para tentar explicar a baixa adesão dos alunos aos encontros propostos seria o fato de muitos alunos do ensino público não terem acesso a recursos tecnológicos para comparecer às aulas remotas (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). De acordo com relatos da equipe gestora da escola, muitas famílias não tinham recursos para fornecer os equipamentos necessários para as aulas remotas, o que pode ter influenciado na adesão à intervenção proposta para a disciplina de PV. Além disso, outra dificuldade ocasionada pelo meio remoto foi quanto ao espaço de estudo proporcionado aos alunos em suas residências. Em alguns dos encontros, foi possível escutar barulhos quando eram ligados os microfones, como sons de crianças brincando ou chorando, adultos falando alto, barulhos de motor automotivo e outros ruídos, que interferiam na atenção dos alunos, visto que, em diversas ocasiões, diziam não ter ouvido adequadamente alguma orientação, e pediam para que esta fosse repetida. Esse resultado está em consonância com Golberstein, Wen e Miller (2020), segundo os quais a falta de um ambiente físico e familiar



adequados para a educação em casa pode interferir no engajamento dos alunos em atividades remotas, o que é intensificado em tempos de pandemia. Apresentam-se, a seguir, os resultados e a discussão de cada um dos encontros da intervenção.

O primeiro encontro buscou construir o início de um vínculo positivo entre os estagiários, os alunos (8) e a professora responsável pela disciplina. Os estagiários se apresentaram à turma e pediram para que esta fizesse o mesmo, com cada aluno falando seu nome, sua série e sua ideia de PV. Em seguida, foi feita uma breve apresentação teórica sobre PV, contendo uma breve definição, alguns de seus princípios básicos e, por fim, uma série de questionamentos para refletir sobre o próprio PV, como: Quais habilidades preciso desenvolver? Meu PV é realista? O que devo fazer a curto prazo? A quem posso recorrer por apoio e/ou referência? (LEITE; DELLAZZANA-ZANON, 2021). Por fim, foi enviado aos alunos, via *WhatsApp*, a atividade a ser realizada no dia - o formulário Meu Projeto de Vida - e foi informado aos estudantes que estes teriam 15 minutos para o seu preenchimento. Após o tempo estipulado, foi aberto um espaço de fala para que os alunos pudessem socializar o seu PV.

Neste encontro, esperava-se, além da construção do vínculo com a turma, motivar os alunos a participarem dos encontros seguintes da intervenção. Houve alunos que se mostraram interessados e participativos, mas, em contrapartida, alguns estudantes chegaram consideravelmente atrasados ao encontro, perdendo a apresentação e boa parte do tempo da atividade. Num contexto presencial, a intervenção não teria esse tipo de interrupção, de alunos que entram e saem constantemente da sala (no caso, da conferência), e a atenção deles seria maior. Não só a participação na aula foi comprometida, mas também a entrega das atividades. Segundo a Tabela 1, o número de atividades recebidas foi menor em todos os encontros do que o número de alunos presentes na conferência.



Tabela 1 - Comparação entre o número de alunos presentes e a quantidade de atividades recebidas em cada encontro.

Encontro	Número de Alunos Presentes	Número de Atividades Recebidas
1	8	4
2	6	1
3	6	-
4	1	1
5	3	1

O segundo encontro contou com a presença de 6 alunos, e buscou estimular a reflexão dos mesmos sobre como as condições e atitudes do presente podem impactar no futuro, procurando trabalhar o autoconhecimento. Este encontro iniciou com 15 minutos de atraso, pois nenhum aluno compareceu antes disso. Após esse período, começaram a chegar alguns alunos, e, assim, novamente foi feita uma breve apresentação dos estagiários e dos objetivos da intervenção, visto que estavam presentes alunos diferentes dos que compareceram no primeiro encontro. Após isso, realizou-se uma apresentação breve em slides, abordando-se a importância do autoconhecimento para a elaboração e a prática do PV. Por fim, pediu-se que os alunos realizassem a atividade Quadro do Gosto e Faço (ou Não). Neste dia, não houve possibilidade de realizar a socialização dos resultados por conta do atraso no início do encontro. Além deste atraso no começo, houve alunos que chegaram após a apresentação dos slides, e durante a realização da atividade. Em função disso, a professora responsável pela disciplina tentou orientar os alunos conforme eles chegavam, o que pode ter sido um fator de distração para a turma. Ademais, observou-se que os alunos que compareceram a esse encontro não participaram de forma efetiva.

O terceiro encontro também contou com a participação de 6 alunos, e consistiu na transmissão de vídeos de profissionais específicos, requisitados pelos alunos que compareceram nos primeiros dois encontros. As profissões indicadas pelos estudantes foram: medicina,



confeitaria, investigação criminal, arquitetura, engenharia civil, mecânica automobilística, administração, cardiologia e psicologia. Os vídeos foram feitos de forma voluntária por profissionais conhecidos dos estagiários, e o convite foi realizado por telefone. Após a apresentação de cada vídeo (com duração média de 5 minutos), uma discussão foi conduzida por um dos estagiários. Esse foi o encontro no qual os alunos se mostraram mais participativos, ligando os seus microfones para fazerem perguntas sobre os profissionais dos vídeos, e até discutindo entre si. Observou-se que a utilização de um conteúdo que aproxima o adolescente da realidade hipotética na qual ele projeta seu PV aumentou a adesão à atividade. Os alunos tiveram um contato objetivo com as profissões pelas quais têm interesse, sua atuação, rotina de trabalho, e com os perfis dos profissionais. Isso demonstra a importância de o adolescente ter um referencial para construir o seu PV, alguém que já tenha concretizado e objetivado a trajetória que antes era abstrata na sua imaginação (ARAÚJO *et al.*, 2016; QUINN, 2016).

O quarto encontro consistiu na transmissão dos vídeos que faltaram ser apresentados na semana anterior e na aplicação da atividade Carta ao Passado, Presente e Futuro, de acordo com o previsto no cronograma. Porém, o planejamento desse encontro, assim como suas discussões, foi comprometido pelo fato de que apenas uma aluna esteve presente durante todo o horário da aula. Os vídeos foram apresentados e a atividade seguinte foi explicada em detalhes para que a aluna a fizesse em casa, uma vez que a sua discussão não seria possível por conta do tempo. A falta de tempo se deu pela escolha de esperar mais alunos entrarem na aula antes de começá-la. O ponto positivo deste encontro foi a atenção dada à única aluna presente, que estava interessada, e aproveitou a oportunidade para fazer diversas perguntas sobre o seu PV.

O quinto e último encontro contou com a presença de três alunos, e consistiu em uma apresentação informativa sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Consideran-



do o contexto socioeconômico dos alunos da escola em questão, o PROUNI e o FIES são oportunidades interessantes para os alunos, uma vez que seus PVs estão voltados para o ingresso na universidade e para a construção de uma carreira. Os alunos presentes tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre essas oportunidades, o que pareceu motivá-los ainda mais. Em seguida, foi aplicado o formulário Meu Projeto de Vida pela segunda vez, a fim de fazer uma comparação com os resultados da primeira aplicação. Porém, como nenhum aluno passou por ambas as aplicações, essa comparação não foi possível.

Pedi-se, ao final do último encontro, que os alunos preenchessem um questionário de avaliação geral da intervenção, estruturado nos formulários do *Google*. O questionário foi preenchido por apenas três alunos, porém suas respostas parecem ter refletido a opinião geral dos alunos que compareceram aos encontros da intervenção, com base nos comentários e discussões nas aulas. Os resultados dessa avaliação mostraram que a atividade que os alunos mais gostaram foi a transmissão dos vídeos de especialistas, e, com isso, houve o aprofundamento de seus conhecimentos sobre determinadas profissões. O fato de que a maioria dos participantes ainda não tinha tido contato com ninguém que exercesse a profissão que eles desejam pode ser considerado um motivo a mais para essa atividade ter sido essencial para a intervenção. O retorno dos alunos foi positivo, na medida em que eles enxergaram as reflexões e temáticas tratadas ao longo da intervenção como pertinentes para a construção de seus PVs, agradecendo a oportunidade de participar nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi relatar uma intervenção realizada por estagiários de Psicologia de uma universidade do interior de São Paulo, que visou promover PV num contexto remoto, expondo todas



as dificuldades e complicações que essa realidade acarreta. Diante desses obstáculos, foi preciso a alteração de alguns encontros no percurso da intervenção em busca da maior adesão dos alunos no meio remoto. Entre as dificuldades enfrentadas, podem-se citar: a falta de local de estudos adequado na casa dos alunos, que proporcionaria um ambiente tranquilo e silencioso para a realização das atividades; a conexão da internet que, muitas vezes, falhou, fazendo com que os alunos ficassem saindo e entrando da conferência; as inconveniências do áudio que, frequentemente, se mostrou instável; e as interferências de áudio em alguns dos vídeos que estavam previstos para a apresentação aos alunos no 4º encontro da intervenção.

Deve-se destacar também que, como a disciplina de PV foi implementada em 2020, essa foi a primeira vez que a professora responsável pela disciplina PV ministrou-a. A falta de experiência quanto à temática de PV da professora, atrelada às dificuldades do ensino remoto, foi uma razão a mais para a intervenção realizada pelos estagiários de psicologia. Nesse sentido, a intervenção serviu também como fonte de apoio e aprendizado para a professora, que recebeu a proposta com entusiasmo e auxiliou os estagiários nas demandas referentes à participação dos estudantes. O vínculo estabelecido entre a professora de PV e os estagiários foi positivo e auxiliou o desenvolvimento da intervenção.

Outro aspecto a ser salientado é que, por mais que a baixa adesão dos estudantes à intervenção tenha causado preocupação e frustração, os estagiários aproveitaram o número reduzido de alunos nos encontros para a exploração individual do PV de cada um deles, o que foi considerado um aspecto positivo. Nesse sentido, os dados obtidos por meio do formulário de avaliação foram favoráveis, indicando que os participantes gostaram de participar da intervenção. Assim, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos estagiários de psicologia, em meio ao contexto remoto, entende-se que o objetivo de promover PV de adolescentes foi alcançado, na medida em que os adolescentes puderam se apropriar de alguns conhecimentos necessários para a



SUMÁRIO

elaboração de seus PV. Por fim, considera-se que o desafio de conduzir uma intervenção de forma remota, no contexto escolar, com todas as dificuldades, complicações e impossibilidades que isso acarreta, foi uma experiência fundamental para a formação dos estagiários de psicologia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 12, n. 2, pp. 469-475, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ARANTES, V. A. A.; PÁTARO, C. S. O.; PINHEIRO, V. P. G.; GONÇALO, M. F. Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. *Notandum*, v. 46, pp 1-14, 2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand46/4valeria.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; GARBIN, M. Principles and methods to guide education for purpose: A Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n. 5, pp. 556-564, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2016.1226554?journalCode=c-jet20>. Acesso em: 13 nov. 2020.

AUREA-TARDELI, D. D. A Manifestação da Solidariedade em Adolescentes – Um Estudo Sobre a Personalidade Moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 28, n. 2, pp. 208-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n2/v28n2a06>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BARBOSA, M. S.; JÚNIOR, M. A. B. Engajamento e Interatividade no Ensino Remoto? A Sala de Aula Digital em Tempos de Pandemia. *Revista Linguagem, Ensino e Educação*, v. 5, n. 2, pp. 36-57, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/lendu/article/view/6367>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BIGGINS, Y. *Purpose in Adolescence: A Review of the Literature and an Intervention Plan*. 2018. 55f. Tese (Mestrado em Psicologia Positiva Aplicada)



– University of Pennsylvania, Pennsylvania, 2018. Disponível em: https://repository.upenn.edu/mapp_capstone/149/. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. *Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRONK, K. C. *Purpose in life. A critical component of optimal youth development*. Springer: Netherlands, 2014.

BUNDICK, M. J.; TIRRI, K. Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, v. 18, n. 3, pp. 148 – 162, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888691.2014.924357>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa TIC Domicílios 2019*. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 3, pp. 27-37, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, v. 7, n. 3, pp. 119–128, 2003. Disponível em: https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose_0.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

SUMÁRIO



SUMÁRIO

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; SILVA, C. H. F.; ZANON, C. A importância da avaliação de projetos de vida no contexto educacional. *In*: C. S. HUTZ, D. R.; BANDEIRA, C. M.; TRENTINI, J. P. Giordani (Eds.), *Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional*. Porto Alegre: Artmed. No prelo.

DELLAZZANA-ZANON, L. L., ARAÚJO, M. F., VIEIRA, G. P., & FREITAS, L. B. L. O papel do projeto de vida no desenvolvimento de adolescentes. *In*: FERRÃO, E. S.; ENUMO, S. R. F. & LINHARES, M. B. M. (org.), *Infância em segurança: Interdisciplinaridade na proteção do desenvolvimento sadio infanto-juvenil*. Curitiba: Editora CRV, 2020, pp. 151-172.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; BACHERT, C. M. D.; GOBBO, J. Projetos de vida do adolescente: Implicações para a escolarização positiva. *In*: NAKANO, T. C. (org.). *Psicologia positiva aplicada à educação*. São Paulo: Vetor Editora, 2018, pp. 41 - 62.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; LEITE, J. P. C.; JEZUS, M. J. C.; SILVA, C. H. F.; ZANON, C. Efeitos psicológicos do distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19 (coronavírus) ao longo do ciclo vital. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 25, n. 2, pp. 188-198, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20200019>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2020000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2020.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 28, n. 108, pp. 545-554, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSzcn/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2020.

EDUCAMAISBRASIL. Fies - o que é. 2020. Disponível em: www.educamais-brasil.com.br/programas-do-governo/fies/o-que-e. Acesso em: 13 nov. 2020.

ENUMO, S. R. F. *et al.* Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200065>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/mwXhYmkmwJ5pgnDJjsJwFjk/?lang=pt#>. Acesso em: 23 out. 2020.

FARIAS JÚNIOR, J. C.; NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; LOCH, M. R.; OLIVEIRA, E. S. A.; DE BEM, M. F. L.; LOPES, A. S. Comportamentos de risco à saúde em adolescentes no Sul do Brasil: Prevalência e fatores associados. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 25, n. 4, pp. 344-352, 2009. DOI: <https://doi.org/10.17533/da20090043>.

org/10.1590/S1020-49892009000400009. Disponível em: <https://www.scielo.org.br/article/rpsp/2009.v25n4/344-352/pt/>. Acesso em: 6 nov. 2020.

GOLBERSTEIN, E.; WEN, H.; MILLER, B. F. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2764730>. Acesso em: 5 nov. 2020.

JIAO, W. Y.; WANG, L. N.; LIU, J.; FANG, S. F.; JIAO, F. Y.; PETTOELLO-MANTOVANI, M.; SOMEKH, E. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32248989/>. Acesso em 13 nov. 2020.

JUNIOR, J. F. S.; MORAES, C. C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. *Dialogia*, n. 36, pp. 128-148, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18249/8708>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LANCKER, W. V.; PAROLIN, Z. COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, v. 5, n. 5, pp. 243-244, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0). Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30084-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30084-0/fulltext). Acesso em: 14 nov. 2020.

LEITE, J. P. C.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Promovendo projetos e vida na adolescência: Cartilha para adolescentes, pais e professores. Campinas: PUC-Campinas. Trabalho gráfico de PORTO, L.; DELLAZZANA, Â. L., 2021.

MACHELL, K. A.; DISABATO, D. J.; KASHDAN, T. B. Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research*, v. 126, n. 2, pp. 845-861, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0917-6>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11205-015-0917-6>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARIANO, J. M.; SAVAGE, J. Exploring the language of youth purpose: References to positive states and coping styles by adolescents with different kinds of purpose. *Journal of Research in Character Education*, v. 7, n. 1, pp. 1-24, 2009. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-19991-001>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARTINS, V., ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, pp. 215-224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SUMÁRIO



MÉDICI, S. M.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v. 18, pp. 136-155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MINEHAN, J. A.; NEWCOMB, M. D.; GALAIF, E. R. Predictors of adolescent drug use: Cognitive abilities, coping strategies and purpose in life. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, v. 10, n. 2, pp. 33-52, 2000. DOI: https://doi.org/10.1300/J029v10n02_04. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2001-17851-004>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Confira o passo a passo para solicitar isenção da taxa de inscrição no Enem. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/418-noticias/enem-946573306/88221-confira-o-passo-a-passo-para-solicitar-isencao-da-taxa-de-inscricao-no-enem?Itemid=164#:~:text=O%20pedido%20deve%20ser%20feito,Participante%20clique%20em%20%E2%80%9CIsen%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ENEM - Apresentação. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROUNI - Programa universidade para todos. 2020b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em 14 nov. 2020.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, Maceió, 2020. *Anais eletrônicos* [...]. Maceió: Realize Eventos Científicos & Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68086>. Acesso em 14 nov. 2020.

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de Vida de Adolescentes do Ensino Médio. *EccoS – Revista Científica*, n. 31, pp. 83-100, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n31.4328>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4328>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E. Os jovens na pós-modernidade: Caletoscópio de seus projetos de vida. *Educere et Educare*, v. 13, n. 28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18940>. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18940/13296>. Acesso em: 20 jul. 2021.

O'REILLY, M.; DOGRA, N.; WHITEMAN, N.; HUGHES, J.; ERUYAT, S.; REILLY, P. Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspec-



SUMÁRIO

tive of adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, v. 23, n. 4, pp. 601-613, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1359104518775154>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1359104518775154>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PEREIRA, A. S.; CAMPOS, F. M.; SANTOS, C. R. B.; LIMA, E. C. S.; MOCELLIN, M. C.; SERRA, G. M. A.; FERREIRINHA, M. L. C.; AZEVEDO, A. B. C. Desafios na execução do programa nacional de alimentação escolar durante a pandemia pela COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, pp. 63268-63282, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15842>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PEREIRA, P. *Elaboração e aplicação de um programa de intervenção para alunos do Ensino Médio*. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1245>. Acesso em: 15 nov. 2020.

QUINN, B. P. Learning from the wisdom of practice: teachers' educational purposes as pathways to supporting adolescent purpose in secondary classrooms. *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n. 5, pp. 602-623, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226557>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2016.1226557>. Acesso em: 13 nov. 2020.

RIBEIRO JÚNIOR, M. C.; FIGUEIREDO, L. S.; OLIVEIRA, D. C. A.; PARENTE, M. P. M.; HOLANDA, J. DOS S. Ensino remoto em tempos de Covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. *Boletim De Conjuntura (Boca)*, v. 3, n. 9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4018034>. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4018034#.YP-g6yI5KhPY>. Acesso em: 13 nov. 2020.

THE LANCET CHILD ADOLESCENT HEALTH. Pandemic school closures: Risks and opportunities. *The Lancet Child & Adolescent Health*, v. 4, n. 5, p. 341, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X). Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)-30105-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)-30105-X/fulltext). Acesso em: 13 nov. 2020.

TIRRI, K.; MORAN, S.; MARIANO, J. M. Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n. 5, pp. 1-6, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.122655>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2016.1226551>. Acesso em: 13 nov. 2020.

UNESCO. COVID-19 - Educational disruption and response, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SUMÁRIO



12

Mônica Tessaro
Rosane França Cavasin

**Experiências da pós-graduação *stricto sensu* no contexto da covid-19:
o que as pesquisas têm nos indicado?**

INTRODUÇÃO

No atual contexto, em que estamos inseridos, torna-se impossível não falarmos da pandemia provocada pela COVID-19, em função de todas as (trans)formações que ela tem provocado no mundo, afetando diretamente os setores da saúde, economia, política, cultura e a educação. Portanto, neste texto, vamos refletir sobre os impactos provocados pela pandemia da COVID-19 na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especificamente, devido a algumas particularidades dessa etapa formativa, dentre elas, destacamos: o desenvolvimento da pesquisa e a exigência da produção científica.

Em uma pesquisa recente, Colombo (2018) analisou o perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, onde chama a atenção para algumas características, a saber: a grande parte dos discentes da Pós-Graduação concluiu o curso de graduação recentemente; os alunos apresentam um desempenho acadêmico elevado, indicado pela produção do currículo Lattes; esses alunos possuem uma distribuição de renda superior aos alunos da graduação, pois já assumem melhores vagas no mercado de trabalho.

Contudo, diante do “novo normal” imposto pela COVID-19, o ano de 2020 foi marcado por profundas mudanças no contexto educacional. Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, os alunos estão enfrentando dificuldades para cumprir prazos, especialmente aqueles que estão desenvolvendo pesquisa de campo. Impactados pela nova rotina acadêmica, discentes da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – Largo São Francisco (FDUSP), se reuniram para desenvolver uma pesquisa com a comunidade acadêmica da Pós-Graduação, com o objetivo de identificar os principais impactos da pandemia em suas rotinas.

A referida pesquisa (CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS LUIZ GAMA, 2020) indicou que os alunos da Pós-Graduação foram afetados



diretamente pelas mudanças provocadas pela pandemia. Os dados coletados de forma anônima desvelaram que:

42,7% dos alunos e alunas exercem alguma função de cuidado na família, 95,9% tiveram a rotina familiar afetada pela pandemia e sofrem com a sobrecarga de trabalho (89,2% afirmaram trabalhar em paralelo à pesquisa). 84,1% alegaram ter adoecido psicologicamente durante o período (CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS LUIZ GAMA, 2020, pp. 4-5).

Diante desses dados, consideramos que a rotina dos pós-graduandos foi abalada. Os discentes que mantêm uma ocupação profissional têm enfrentado inúmeros desafios, entre eles, a readequação da rotina e/ou do lugar em que desempenham a sua função, e, em alguns casos, a recessão de renda e até mesmo o término do vínculo de trabalho. Por outro lado, o tempo de dedicação e cuidado aumentado de outros membros da família (filhos, sobrinhos, pais) potencializam os prejuízos em relação aos desenvolvimentos das pesquisas em curso (CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS LUIZ GAMA, 2020).

Em linha com essas observações, localizamos a pesquisa desenvolvida por Ferrinho (2020) em parceria com o Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT), uma Unidade Orgânica de Pós-Graduação e Investigação em Saúde Global e Medicina Tropical da Universidade Nova de Lisboa-PT, de onde foram obtidos 30.383 estudantes de 62 países, incluindo 1.208 estudantes de Portugal e 23 da Universidade Nova-IHMT referente aos impactos provocados pela pandemia em suas vivências acadêmicas. Entre os resultados pré-apurados (os dados referem-se apenas aos alunos da NOVA-IHMT), destacamos:

- para 54% dos alunos, o cancelamento das aulas não os afetou, pois estavam em situação de escrita da dissertação ou tese;
- para 46%, as aulas foram recuperadas utilizando-se os recursos tecnológicos – por videoconferência em tempo real;



- cerca de 20% dos alunos perderam o emprego;

- em geral, os alunos procuram manter uma rede de apoio: familiar e de amigos próximos;

- a grande maioria citou a sensação de conviver diariamente com sentimentos ruins, tais como: ansiedade, frustração, sem esperança, aborrecido e vergonha.

Além dessas indicações, outros dados de pesquisa (FERRINHO, 2020) indicaram uma constante preocupação dos alunos da Pós-Graduação com a saúde, sua e dos seus familiares, com a continuidade dos estudos, com a profissão futura e com a sua situação financeira.

De acordo com os dados divulgados pela Unesco (2020), mais de 90% dos estudantes (da Educação Básica e Superior) de todo mundo, foram afetados diretamente com a pandemia provocada pela COVID-19. Diante desse cenário, torna-se primordial pensar e desenvolver estratégias relacionadas às políticas sociais e educacionais para enfrentar o retrocesso no processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa de Silva e Freitas (2020), o (re)inventar a Educação Superior perpassa por três indicações: mediação pedagógica; utilização das tecnologias digitais e autonomia discente. Esses três elementos impactam na *práxis* discente no atual cenário. Por isso, destacamos a necessidade de, cada vez mais, aprimorar a formação didático-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação. O grande desafio é criar espaços (virtuais) de encontros colaborativos entre os discentes, de modo a priorizar a interatividade, o diálogo, a construção do conhecimento científico, a colaboração e o posicionamento crítico-reflexivo.

Diante desses dados preliminares, o presente texto tem por objetivo categorizar, por meio do *software* Iramuteq, estudos publicados que tratam sobre os impactos da pandemia para os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.



Os dados que embasam a discussão apresentada neste texto foram selecionados por meio de uma pesquisa de revisão sistemática da literatura, que utiliza como “[...] fontes de dados a literatura sobre determinado tema” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84). E, ainda, para Galvão e Pereira (2014, p. 183), a revisão sistemática da literatura refere-se a “[...] um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis”. Portanto, apoia-se na: a) elaboração de uma questão orientadora; b) delimitação de diferentes fontes de pesquisa para a busca literária; c) utilização de critérios de inclusão e exclusão; e d) sistematização das contribuições dos trabalhos selecionados acerca do objetivo deste estudo.

Nesse sentido, o *software* Iramuteq auxilia as pesquisas qualitativas provenientes de materiais textuais, pois a análise dos dados parte do material verbal transcrito, resultando na demonstração dos pensamentos, opiniões e conteúdo simbólico sobre o fenômeno estudado (CARMARGO; JUSTO, 2013). Esse programa é de acesso gratuito, e está ancorado no *software* R e na linguagem *python*. Dessa forma, viabiliza diferentes formas de análises, entre elas destaca-se: a análise lexicográfica, a classificação hierárquica descendente, a análise por similitude e a nuvem de palavras.

Neste texto, vamos utilizar o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para a análise dos dados, que, amparado pelo *software* Alceste, “classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas - palavras já lematizadas” (CARMARGO; JUSTO, 2013, p. 516); e na análise por meio da Árvore da Similitude, que ilustra as “relações entre as principais palavras ou formas que compõem segmentos de texto” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 55). As análises são realizadas a partir do agrupamento dos textos (*corpus*) codificados, que, juntos, geram relatórios, os quais foram analisados pelas autoras.



CAMINHO METODOLÓGICO

Conforme mencionado anteriormente, trata-se de um estudo qualitativo, do tipo revisão sistemática da literatura. De acordo com os critérios dessa metodologia de pesquisa, delimitamos o campo do conhecimento científico em duas bases de dados virtuais, a saber: *Scientific Electronic Library* (SciELO) e Portal de Periódicos Capes (Acesso pela Comunidade Acadêmica Federada - CAFE). Não houve delimitação temporal devido às recentes publicações acerca do tema em estudo. A busca dos dados foi orientada pela combinação dos seguintes descritores: Covid-19 AND Pós-Graduação; Covid-19 AND Educação; Pandemia AND Pós-Graduação; Pandemia AND Educação, na área de concentração Educação. Os descritores foram testados nas bases de dados e considerados compatíveis quanto ao objetivo deste texto.

Para a apresentação dos resultados, organizamos os dados identificados na revisão sistemática da literatura em dois blocos, a saber: o Bloco A apresentará o caminho sistemático que nos permitiu o acesso às pesquisas publicadas, e o Bloco B apresentará as análises e reflexões dos trabalhos selecionados por meio do uso do *software* Iramuteq.

BLOCO A: CAMINHO METODOLÓGICO PARA A DEFINIÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO

No quadro 1, apresentamos o resultado das buscas nas duas bases de dados, *SciELO* e Portal de Periódicos Capes.

Quadro 1 – Apresentação da coleta de dados na base de dados SciELO.

Descritores	Nº de trabalhos
COVID-19 AND Pós-Graduação	04



COVID-19 AND Educação	00
Pandemia AND Pós-Graduação	00
Pandemia AND Educação	57
Total	61

Fonte: as autoras.

No quadro 2, apresentamos os dados coletados na base de dados Portal de Periódicos CAPES (Acesso CAFe).

Quadro 2 – Apresentação da coleta de dados na base de dados Portal Periódicos CAPES (Acesso CAFe).

Descritores	Nº de trabalhos
COVID-19 AND Pós-Graduação	53
COVID-19 AND Educação	75
Pandemia AND Pós-Graduação	191
Pandemia AND Educação	39
Total	358

Fonte: as autoras.

Como podemos observar, na base de dados *Scielo*, localizamos um total de 61 (sessenta e um) artigos publicados, já na base de dados Portal de Periódicos CAPES (Acesso CAFe), localizamos 358 (trezentos e cinquenta e oito) artigos publicados sobre a temática Covid-19, no entanto, nem todos os artigos atendiam ao objetivo deste estudo. Por isso, delimitamos alguns critérios de inclusão e exclusão, a saber: a) abordar no conjunto do texto, contribuições a respeito do impacto da Covid-19 no campo da Educação, especificamente, no campo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; b) oportunizar pistas sobre como a Covid-19 impactou o desenvolvimento das pesquisas e a rotina de estudos dos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; c) estarem disponíveis na íntegra e *on-line*. Já os critérios de exclusão foram: a) desconsideramos os artigos que tratavam de forma separada a pandemia provocada pela Covid-19 e o contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; b) tam-



bém foram eliminados artigos que tratavam de forma genérica os impactos da pandemia no campo da Educação.

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 13 (treze) artigos, sendo 12 (doze) da base de dados Portal de Periódicos CAPES (Acesso CAFe) e um da base de dados *Scielo*.

Apresentaremos, no quadro 3, as publicações selecionadas nas bases de dados e que compuseram a análise e discussões sobre a temática foco deste estudo.

Quadro 3 – Publicações selecionadas para compor nossa amostra

Base de dados Portal Periódicos CAPES (Acesso CAFe)		
Autores	Títulos	Local e ano de publicação
<i>Carla Cristie de França Silva; Lêda Gonçalves de Freitas.</i>	Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
<i>Filipa Seabra; Luisa Aires; António Teixeira.</i>	Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
<i>Tárcila Lorrane Fernandes de Souza Soares; Ícaro Silva de Santana; Mária Luiza Caires Comper.</i>	Ensino remoto na pandemia de COVID-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
<i>Michel Douglas Pachiega; Débora Raquel da Costa Milani.</i>	Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
<i>Regiane Caldeira; Stephanni G. Silva Sudré; Gabriel José Pereira.</i>	Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
<i>Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira Toso; Ana Tereza Bittencourt Guimarães; Cláudia Silveira Viera; Rose Meire Costa; Rosa Maria Rodrigues; Gicelle Galvan Machineski; Solange Fátima Reis.</i>	Abordagem sobre Interdisciplinaridade em Saúde na Pós-Graduação em Tempos de Pandemia: Experiência de Atividade Remota e Síncrona	Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, 2020.

<i>Kelmara Mendes Vieira; Gabrielle Fagundes Postiglioni; Géderson Donaduzzi; Caroline dos Santos Porto; Leander Luiz Klein.</i>	Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida	Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, 2020.
<i>Marcelo de Jesus Sousa</i>	Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-Graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará	Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, 2020.
<i>Maria Laís dos Santos Leite; Geovane Gesteira Sales Torres; Rocelly Dayane Teotonio da Cunha.</i>	Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os)	Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Itapetinga, 2020.
<i>Mário André de Freitas Farias; Gilson Pereira Santos Júnior; Humberto Luiz Barros Moraes; Solange Melo do Nascimento.</i>	De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na Pós-Graduação	Revista Educação, Aracajú, 2020.
<i>Fernanda Garcia de Almeida; Viviane Arrigo; Fabiele Cristiane Dias Broietti.</i>	Relatos de pós-graduandos em ensino de ciências e educação matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia	Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, 2020.
<i>Quezia Galarca de Oliveira; Milena da Silva Langhaz; Lorena Almeida Gill.</i>	Sinto falta de abraços: os impactos da pandemia de COVID-19 na vida cotidiana dos alunos e alunas da UFPEL	História em Revista, Pelotas, 2020.
Base de dados Scielo		
Autores	Títulos	Local e ano de publicação
<i>Douglas Carvalho Amorim; Cleide Jane Araújo Costa.</i>	Impactos da pandemia de Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional: desafios em tempos de quarentena	Revista Devir Educação, Lavras, 2020.

Fonte: as autoras.

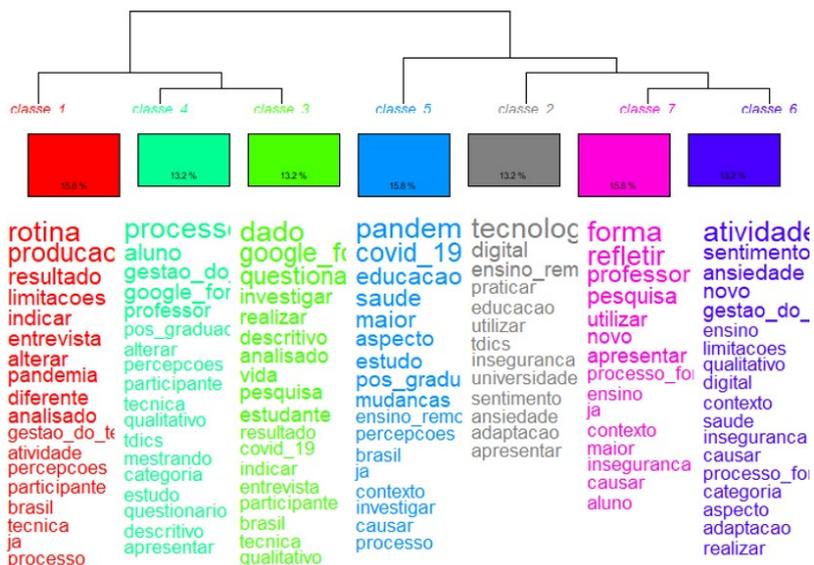
Como podemos observar, a totalidade dos artigos selecionados foram publicados no ano de 2020. Quanto à distribuição regional, dez artigos são da região Sudeste (envolvendo os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), um artigo da região Sul (envolvendo o estado do Rio Grande do Sul) e dois da região Nordeste (envolvendo os estados da Bahia e Aracajú).

BLOCO B: ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Para a análise dos textos por meio do *software* Iramuteq, primeiro é necessário que se faça a construção do corpus textual, ou seja, que se organizem os dados para serem submetidos à análise. No caso deste texto, por se tratar de uma revisão sistemática da literatura, utilizamos os resumos dos artigos selecionados, onde mantivemos a classificação do grupo “art” para a codificação de cada *corpus*.

Na análise do *corpus* textual, o programa Iramuteq reconheceu os 13 (treze) textos, os quais foram fracionados em 48 (quarenta e oito) segmentos de textos, divididos em 1842 (mil oitocentos e quarenta e duas) ocorrências. Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram retidos 79% (setenta e nove) dos segmentos de textos. Na sequência, está o dendograma de classes obtido na análise do corpus textual (figura 1).

Figura 1 - Dendograma obtido com a análise lexográfica básica do Iramuteq



Fonte: relatório gerado pelo *software* Iramuteq.

Neste dendograma, as palavras estão apresentadas de acordo com a lista de contabilizações realizadas sobre o *corpus* textual, entre as quais envolvem: “número de lemas; média de formas por segmento; número de segmentos classificados; número de clusters” (SALVATI, 2017, pp. 48-49). As palavras de maior incidência no *corpus* textual estão com tamanho da fonte maior, as palavras de média incidência estão escritas em tamanho médio, já as palavras de baixa incidência estão escritas com tamanho da fonte menor. Ou seja, quanto mais no topo da lista e maior o tamanho, maior a influência das palavras na classe. Além disso, é válido destacar que o *corpus* textual é organizado sem qualquer tipo de acentuação e/ou pontuação, caso contrário, o programa não reconhece todas as palavras, e também não reconhece algumas palavras devido ao número de incidências. Estas aparecem cortadas no dendograma, e o programa não nos possibilita realizar correções nos relatórios gerados.

De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 516), o método da CHD visa construir classes de Unidades de Contextos Elementares (UCE) “que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes”. Portanto, como podemos observar, o *corpus* textual foi dividido em sete classes, as quais foram categorizadas nominalmente pelas autoras, a saber:

- **Classe 1:** Rotina da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, com destaque para as palavras: rotina, produção, resultado;
- **Classe 2:** Implicações da Covid-19 na rotina da Pós-Graduação, com destaque para as palavras: tecnologia, digital, ensino remoto;
- **Classe 3:** Aspectos metodológicos das pesquisas selecionadas, com destaque para as palavras: dados, *google forms*, questionário;
- **Classe 4:** Processo de adaptação das aulas da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, com destaque para as palavras: processo, aluno, gestão do tempo;



- **Classe 5:** Impactos da Covid-19, com destaque para as palavras: pandemia, Covid-19, educação;
- **Classe 6:** Impactos causados pela Covid-19 no cotidiano dos alunos da Pós-Graduação, com destaque para as palavras: atividades, sentimento, ansiedade;
- **Classe 7:** Novas perspectivas apresentadas pela Covid-19 no contexto da Pós-Graduação, com destaque para as palavras: forma, refletir, professor.

As sete classes foram divididas em dois *subcorpus*. O primeiro *subcorpus* foi construído pela classe 1, que contém as classes 4 e 3, as quais possuem forte relação entre si, pois mostram aspectos em comum, entre eles: o caminho metodológico elegido pelas pesquisas e os resultados das pesquisas. O segundo *subcorpus* é construído pela classe 5, que deu origem à classe 2, que contém a classe 7 e a classe 6, as quais possuem uma relação muito forte entre si, pois apontam os impactos causados pela Covid-19 no cotidiano dos alunos da Pós-Graduação, e as novas perspectivas apresentadas pela Covid-19 no contexto da Pós-Graduação.

A classe 1, Rotina da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, representa 15,8% do total das classes. Nesta classe, os artigos selecionados apresentam dados relacionados à rotina dos pós-graduandos no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, especialmente, no que diz respeito aos limites da vida acadêmica durante a pandemia (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020). Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos, durante o período da pandemia, apontadas pelas pesquisas, destacamos: a falta de apoio docente; a quantidade de horas em frente ao computador; o difícil acesso à biblioteca da universidade; o acúmulo das funções (afazeres domésticos, cuidado dos filhos e atividades acadêmicas) (SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).



A classe 2, Implicações da Covid-19 na rotina da Pós-Graduação, representa 13,2% do total das classes. Esta classe demonstra quais foram as principais implicações da Covid-19 na rotina dos pós-graduando. A primeira delas é o aumento do uso das tecnologias digitais por meio do ensino remoto. Esse processo de acompanhar as aulas de casa (ensino remoto) tem gerado diferentes sentimentos entre os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, entre eles destacamos: sentimento de ansiedade e insegurança (VIEIRA *et al.*, 2020).

A classe 3, Aspectos metodológicos das pesquisas selecionadas, representa 13,2% do total das classes. Nela, estão contidas palavras que representam as opções metodológicas dos artigos selecionados para compor o *corpus* textual desta pesquisa. A grande maioria dos dados de pesquisa foi gerada por meio de questionários enviados aos participantes pela plataforma *Google Forms* e/ou por meio de entrevistas agendadas através das plataformas digitais. Trata-se, portanto, de pesquisas qualitativas descritivas, que analisaram, por meio da Análise de Conteúdo, os discursos dos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A classe 4, Processo de adaptação das aulas da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, representa 13,2% do total das classes. Nesta categoria, encontramos dados relacionados ao processo de adaptação dos alunos nas aulas no contexto da pandemia. Esse processo envolve, prioritariamente, a gestão do tempo dos alunos. Segundo Amorim e Costa (2020), a pandemia impactou na gestão e organização do tempo destinado aos estudos e desenvolvimento da pesquisa, seja de mestrado ou doutorado, principalmente, em função da sobrecarga de tarefas extras à vida acadêmica (atividades domésticas, saúde e readequação no trabalho).

A classe 5, Impactos da Covid-19, representa 15,8% do total das classes. Esta classe aborda os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 nas áreas da educação e saúde, bem como apresenta as mudanças no ensino da Pós-Graduação. Para Toso *et*



al. (2020), a pandemia evidenciou a exclusão econômica e social presente no mundo todo, impactando atividades essenciais, entre elas, os setores da saúde e educação, juntas, essas duas grandes áreas estão sofrendo (trans)formações, sendo a interação *online* o principal mecanismo adotado por ambas as áreas, tanto para a continuidade das aulas e pesquisas no campo educacional quanto para a interação entre clientes e os diferentes setores da saúde.

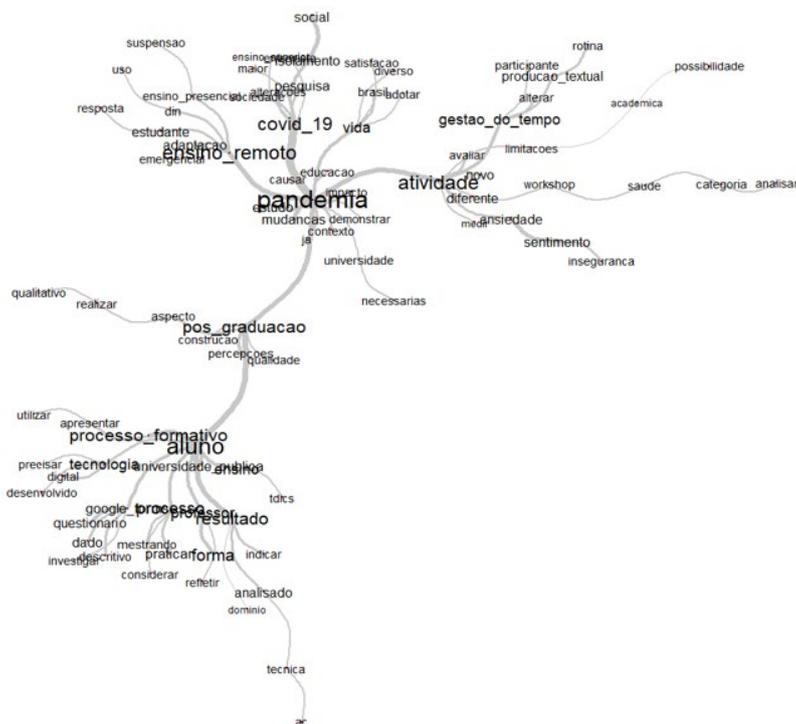
A classe 6, Impactos causados pela Covid-19 no cotidiano dos alunos da Pós-Graduação, representa 13,2% do total das classes. Nela, estão contidas palavras que representam os principais impactos e desafios que a pandemia tem provocado no cotidiano de alunos dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A alteração da rotina do processo formativo tem provocado um sentimento de insegurança e ansiedade nos alunos. As dificuldades de gerir o tempo e a adaptação ao novo têm diminuído, significativamente, a produção textual dos pós-graduandos, o que implica no atraso do desenvolvimento das pesquisas de mestrado e/ou doutorado (AMORIM; COSTA, 2020; SOARES; SANTANA; COMPER, 2020).

A Classe 7, Novas perspectivas apresentadas pela Covid-19 no contexto da Pós-Graduação, representa 15,8% do total das classes. Nela, localizamos algumas perspectivas quanto ao futuro das aulas da Pós-Graduação no pós-pandemia. As pesquisas indicam a necessidade de reflexão docente sobre o uso das diferentes tecnologias em suas práticas pedagógicas, as quais podem favorecer as relações professor-aluno. Além disso, os estudos sugerem a ampliação de pesquisas sobre as inovações educacionais pós-pandemia (PACHIEGA; MILANI, 2020). Apesar das novas possibilidades de ensino-aprendizado, provocadas pela pandemia, o sentimento de insegurança está instalado nos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente no que concerne as suas expectativas de término do curso e atuação profissional na área acadêmica (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020; LEITE; TORRES; CUNHA, 2020).



Além da CHD, geramos a árvore da similitude, decorrente da análise do *corpus* textual, apresentada na figura 2. A árvore da similitude é baseada na teoria dos grafos, ou seja, ela “possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Figura 2 – Árvore da similitude para identificação das conexões entre as palavras.



Fonte: relatório gerado pelo software Iramuteq.

Como podemos observar, a figura 2 apresenta três palavras em destaque, as quais se repetiram no *corpus* textual e formaram a árvore da similitude, são elas: aluno, Pós-Graduação e pandemia, as

quais possuem forte ligação, devido à espessura das linhas que ligam uma palavra às outras. Além das palavras em destaque, chamamos a atenção para o *clusters*, os quais estão formados ao redor de cada palavra. Na palavra aluno, aparece em destaque: processo-formativo; universidade, tecnologia, investigação, refletir, mestrando. Na palavra Pós-Graduação, aparecem em destaque: construção, percepções, qualidade, realizar, aspecto. Na palavra pandemia, aparece em destaque: ensino remoto, atividade, Covid-19, gestão do tempo, mudanças, pesquisa, adaptação, limitações, ansiedade.

As análises lexicográficas e de similitude revelam, a partir dos dados gerados na figura 2, as relações entre as palavras ativas da árvore da similitude, nas quais o período da pandemia provocou alterações quanto à rotina dos alunos da Pós-Graduação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste texto, que teve por objetivo categorizar, por meio do *software* Iramuteq, estudos publicados que tratam sobre os impactos da pandemia para os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, foi possível apresentar uma breve análise dos artigos publicados sobre os impactos da pandemia no cotidiano das aulas e na vivência dos alunos da Pós-Graduação, trazendo, ao mesmo tempo, indicações para novas pesquisas nesse campo de investigação.

O conjunto de artigos selecionados para compor o nosso *corpus* textual, ainda que de maneira descritiva e preliminar, nos revelou alguns aspectos, entre eles destacamos:

- A rotina da Pós-Graduação no contexto da Covid-19 sofreu alterações, especialmente no que diz respeito à produção textual dos alunos;



- O ensino remoto foi adotado pela grande maioria das instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas;
- O ensino remoto, adotado durante o período da pandemia, exigiu que alunos e professores buscassem estabelecer novas e diferentes formas de se relacionar com as tecnologias digitais;
- O caráter metodológico das pesquisas da Pós-Graduação *Stricto Sensu* sofreu transformações, as atividades e ações presenciais deram lugar para atividades *on-line*, questionários e entrevistas por meio de plataformas digitais;
- A gestão do tempo, principalmente dos alunos, foi afetada diretamente, devido à sobrecarga de outras atividades (pessoais, domésticas, familiares e de saúde);
- A pandemia tem gerado sentimentos de ansiedade e insegurança, principalmente nos alunos.

Diante destas indicações e devido ao contexto atual da pandemia, sugerimos a continuidade das pesquisas, as quais poderão colaborar com a indicação de novas práticas pedagógicas envolvendo o ensino remoto, tanto na continuidade da formação acadêmica e profissional quanto na reestruturação das pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Garcia de; ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Relatos de pós-graduandos em ensino de ciências e educação matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024732, pp. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24732>. Acesso em: 10 fev. 2021.

AMORIM, Douglas Carvalho; COSTA, Cleide Jane Araújo. Impactos da pandemia de Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado



profissional: desafios em tempos de quarentena. *Revista Devir em Educação*, Lavras, v. 4, n. 2, pp. 80-103, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/271>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CALDEIRA, Regiane; SUDRÉ, Stephanni G. Silva; PEREIRA, Gabriel José. Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, pp. 162-175, set./dez.2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18294>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, pp. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2021.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. *Tutorial para uso do software Iramuteq*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 27 abr. 2021.

COLOMBO, Daniel Gama e. A desigualdade no acesso à pós-graduação stricto sensu brasileira, análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, Brasília, v.1, pp. 241-274, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1010>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS LUIZ GAMA. *Impactos da pandemia nas pesquisas dos pós-graduandos*. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, pp. 1-31. Disponível em: <https://cdhluizgama.com.br/impactos-da-pandemia-nas-pesquisas-dos-pos-graduandos/>. Acesso em: 9 fev. 2021.

FARIAS, Mário André de Freitas *et al.* De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. *Revista Educação*, Aracajú, v. 10, n. 1, pp. 180-193, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FERRINHO, Paulo. Nota de Investigação - Impacto da pandemia de COVID-19 na vida dos estudantes da NOVA-IHMT. *Anais do IHMT*, Lisboa, pp. 50-54, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.25761/anaisihmt.35>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*,



Brasília, v. 23, n. 1, pp. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 21 abr. 2021.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotonio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 1, n. 2, pp. 07-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, Quezia Galarca de; LANGHANZ, Milena da Silva; GILL, Lorena Almeida. Sinto falta de abraços: os impactos da pandemia de COVID-19 na vida cotidiana dos alunos e alunas da UFPEL. *História em Revista*, Pelotas, v. 26, n. 1, pp. 230-239, dez. 2020. Disponível em: http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7328/1/SINTO_FALTA_DE_ABRACOS.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

PACHIEGA, Michel Douglas; MILANI, Débora Raquel da Costa. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, pp. 220-234, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323/8712>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SALVIATI, Maria Elisabeth. *Manual do Aplicativo Iramuteq*. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, pp. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, Carla Cristie de França; FREITAS, Lêda Golçalves de. Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, pp. 382-395, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18828/8722>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SEABRA, Filipa; AIRES, Luísa; TEIXEIRA, Antônia. Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, pp. 316-334, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18545/8718>. Acesso em: 10 fev. 2020.



SUMÁRIO

SOARES, Tércila Lorrane Fernandes de Souza; SANTANA, Ícaro Silva de; COMPER, Maria Luiza Caires. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, pp. 35-48, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18396/8702>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUSA, Marcelo de Jesus. Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, pp. 1-15, ago. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1061>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOSO, Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira et al. Abordagem sobre Interdisciplinaridade em Saúde na Pós-Graduação em Tempos de Pandemia: Experiência de Atividade Remota e Síncrona. *EAD em foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, pp. 1-15, ago. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1161>. Acesso em: 10 fev. 2020.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

VIEIRA, Kelmara Mendes et al. Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. *EAD em foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, pp. 1-15, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em: 10 fev. 2021.



SUMÁRIO

13

Patrícia Unguer Raphael Bataglia
Cristiane Paiva Alves
Júlia Costa Ishiuchi
Isabel Bragança Barald

**Práticas de autoconhecimento como
estratégia de autorregulação para
professores e gestores na pandemia**

INTRODUÇÃO

Se caracterizarmos rapidamente os últimos séculos por grandes movimentos que os tipifiquem, temos que o século XVIII foi chamado século das luzes; o século XIX, o da industrialização; o século XX, o início da era espacial; e o século XXI iniciou como o século da comunicação, da alta tecnologia e, mais recentemente, o das grandes mudanças em termos de relações sociais. Temos nos deparado com o grande desafio de conectar a quantidade enorme de informações com a complexidade crescente nas relações sociais (FERNANDES, 2019).

Como se não bastasse a complexidade nas relações colocadas pela tecnologia, redes sociais, *fake news*... Em 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia da Covid-19 que trouxe agravos à saúde mental da população, em especial aos educadores, que, de acordo com uma pesquisa realizada no mês de maio de 2020, entre os 8,1 mil entrevistados da Educação Básica, 8% sentiam-se ótimos quando compararam sua saúde emocional com o período pré e pós-pandemia. Outra parcela de 28% relatou estar com a saúde mental péssima ou ruim neste momento, e 30% como razoável. Ou seja, 58% dos educadores estavam se sentindo com a saúde mental de razoável à péssima, apenas dois meses após o início da pandemia. Dentre os termos mais utilizados para descrever a situação vivenciada estão: ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia (NOVA ESCOLA, 2020).

Quando um indivíduo sofre por ansiedade, essa desordem se manifesta por meio de sintomas cognitivos, comportamentais e físicos. O tratamento geralmente ocorre com medicamentos psiquiátricos e tratamento psicológico, porém, além dos efeitos colaterais e da dificuldade de adesão ao tratamento devido ao estigma, autores como Smits e Zvolensky já trouxeram que a falta de atividade física está significati-



vamente associada a maiores níveis de sensibilidade à ansiedade e a maior severidade de distúrbios do pânico (JAYAKODY et. al., 2014), ou seja, a saúde integral depende do cuidado com a mente e com o corpo.

O ser humano é um indivíduo complexo que influencia e é influenciado por diversos contextos, como o físico, psicológico, social, cultural e espiritual. Dessa forma, é válido considerar que todo ser humano não deve ser visto, em nenhum contexto, de forma fragmentada, considerando-se apenas uma faceta de sua composição. Essa ideia é corroborada pela definição de saúde da OMS (1946): “Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas uma mera ausência de doença ou enfermidade”.

Segundo Casassus (2009), a mente é o que permite ao humano conhecer e experienciar, obter e processar informações do mundo interior e do exterior, e o corpo é o instrumento que percebe, para que a mente possa realizar essa percepção mais fina e ampla. Nesse sentido, a saúde, na percepção de Casassus (2009, p. 23), depende do estado de equilíbrio emocional; um desequilíbrio se traduziria em doenças que se manifestam no nível psicológico, extravasando para o físico. Sendo assim, a mente pode prejudicar o corpo e o corpo pode prejudicar a mente, trazendo consequências para o ser humano que os compõe.

As filosofias orientais trazem uma metáfora interessante sobre esse processo de equilíbrio emocional. Imagina-se um transporte conduzido por cavalos, em que há duas possibilidades: que o condutor controle os cavalos e o caminho percorrido, ou que o controle seja assumido pelos cavalos. Nessa ideia, a mente seria representada pelos cavalos e o “si mesmo” seria o condutor da mente; este deve aprender a conduzi-la, para que não seja conduzido por ela.

Na concepção da educação Integral ou Holística, valoriza-se a coordenação de diferentes espaços e agentes do território para garantir que os indivíduos tenham um desenvolvimento individual em todas



SUMÁRIO

as suas dimensões - intelectual, emocional, físico, social, espiritual, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e ética. Este desenvolvimento deve ocorrer pela integração de diversos agentes, movidos por um projeto comum com metas educacionais bem definidas. A existência de objetivos e projetos em comum pode levar ao desaparecimento de preconceitos e hostilidades latentes, e ao surgimento de uma cooperação mais serena e até mesmo à amizade.

Essa grande mudança na educação deve ocorrer, segundo Singer (2016), como resultado do encontro entre inovação e reforma, ou seja, depende do envolvimento da liderança e suporte das redes como universidades e ONGs. A educação holística deve se transformar em uma realidade social. Esse movimento vai ao sentido contrário das políticas governamentais, já que estas se alinham com uma avaliação educacional baseada em testes de proficiência, que reduzem a escola a uma mínima de habilidades para o trabalho.

Na Educação Holística, deve haver inclusão de novos agentes no processo, e foco em diferentes habilidades e formas de aprender. A escola, segundo Puig (1998), é um meio de experiência moral relevante para o processo de construção de personalidades, e os conflitos que surgem podem ajudar a desenvolver a capacidade de “sensibilidade moral”. Nesse contexto, considera-se importante a reflexão e o pensamento de virtude e valores, inclusive por parte dos professores, para que possam desenvolver tanto o seu autoconhecimento quanto o seu pensamento moral. Como consequência desse processo, os professores, seres humanos holísticos, passam a ajudar a construir pessoas integrantes da sociedade que também detenham pensamento ético e moral desenvolvido, através da transmissão de virtudes.



CONTEXTO DO TRABALHO ATUAL

Em 2017, iniciamos um trabalho colaborativo que ocorre entre o Programa de Ressignificação da Educação - PRE de duas escolas do Ensino Fundamental II do interior de São Paulo e o Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia Moral e Educação Integral - GEPPEI da UNESP de Marília. Até janeiro de 2020, o acompanhamento dos educadores se dava de modo presencial, duas vezes ao ano, oferecendo formações nos meses de janeiro e julho. Com o início da pandemia, os educadores solicitaram que fizéssemos reuniões *on-line*, nos momentos dedicados ao HTP (Hora de Trabalho Pedagógico). Inicialmente, tais reuniões se dedicaram ao estudo de materiais sobre educação em valores, formação ética e o ambiente sociomoral da escola. Aos poucos, detectou-se a necessidade de um trabalho mais voltado a aspectos emocionais.

Tendo em mente a importância de um trabalho diferenciado com os educadores que se ressentem muito das dificuldades que vão se apresentando no contexto do trabalho a distância, desde lidar com as crianças em um formato até então inédito, ter a família em “sala de aula”, dificuldades de conexão, restrições pessoais para lidar com plataformas diversas, cobranças da diretoria, coordenação, secretaria da educação, até a situação de trazer o ambiente estudantil para dentro de casa, reformulamos o nosso trabalho de formação continuada em um grupo que vínhamos atuando desde 2017.

O trabalho tem acontecido semanalmente desde maio de 2020, mas, desde março de 2021, temos revezado o estudo com um projeto chamado “Cuidar de Si”. Os encontros entre esses dois grupos acontecem pela plataforma *Meet*, com 1 hora de duração, contando com a participação de aproximadamente 60 participantes por encontro, semanalmente, e são mediados por duas profissionais: uma terapeuta ocupacional e outra psicóloga. Relataremos, a seguir, o desenvolvimento das reuniões no “Cuidar de Si”.



A proposta dos estudos e do “Cuidar de Si” é de criar espaços de partilha de experiências para o acolhimento emocional, realizar práticas integrativas que visam ao autoconhecimento, fomentar discussões que levem à reflexão sobre práticas para uma autorregulação do estresse e de estados emocionais, e oferecer subsídios teóricos às questões levantadas pela equipe nesses encontros. Para servir como base para o trabalho, propusemos o estudo do livro “Sete competências básicas para se educar em valores” (GARCÍA; PUIG, 2010), que trabalha na linha de cooperação, compartilhamento, confiança e construção em equipe, por todos os membros da equipe escolar.

O OLHAR DO PRINCIPIANTE

A primeira semana de ‘cuidado de si’ iniciou-se com um alongamento que a mediadora do grupo aplicou com a finalidade de movimentar o corpo, devido ao excesso de tempo sentado em frente ao computador. Durante o alongamento, foi ensinada a prática de respiração diafragmática com a finalidade de relaxamento e concentração.

Em seguida, foi feito um acolhimento da atividade passada na semana anterior de ‘educação em valores’, baseada no primeiro capítulo do livro, que direcionava os participantes a realizarem uma entrevista consigo mesmo, com o objetivo de reconhecer seus pontos negativos e positivos. Observou-se que os participantes apresentaram dificuldade de responder às perguntas e relataram pouco conhecimento de si.

Educador (E) 1 - “foi muito difícil (...) e outra, para responder sobre si mesmo é muito difícil. (...) a gente anda correndo o tempo todo, olhando somente para o outro, se preocupando com tudo que está à nossa volta menos com a gente. E eu não me conheço”.



E 2 - “Não consegui achar resposta”.

E 3 - “Não consegui me encontrar”.

Visando continuar a discussão sobre conhecimento de si, foi passado um vídeo disponível no *Youtube* chamado “Alike - a sociedade e nossa capacidade criativa”, que retrata a rotina de um personagem que caiu no automático, e perdeu suas cores, sua razão de viver. O vídeo traz à tona a reflexão de como o modo de vida atual e as cobranças da sociedade podam a energia e a subjetividade de cada indivíduo.

A partir desse vídeo, a mediadora do ‘Cuidado de Si’ propôs para os participantes que eles tentassem, durante uma semana, olhar para as coisas com “O olhar do principiante”, como uma criança:

- olhar para dentro de si;
- sair da zona de conforto, tentar algo novo com uma dose de coragem.

Essa atividade, passada para os integrantes, teve como principal objetivo mostrar que é necessário cuidar primeiro de si, antes de cuidar dos outros.

Além disso, foi proposta a atividade do ‘não fazer’, em que os participantes são orientados e estimulados a realizarem as suas tarefas diárias de maneira não automática, visualizando cada tarefa por outra perspectiva.

AUTOAVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO OCUPACIONAL

A semana de ‘cuidado de si’ seguinte teve início com um relaxamento, automassagem, música relaxante, focando sempre na respiração diafragmática, com o intuito de conexão consigo mesmo.



Duas professoras relataram, após a respiração, quando perguntadas sobre a rotina e as práticas de respiração e relaxamento e olhar do principiante:

E-4: “Já virou meta para mim, peguei meu violão de volta, cortei as unhas (...), questão de honra agora, vou me olhar, vou me amar (...).”

E-5: “Então, esses últimos dias eu percebi que tá muito puxado, tá bem estressante, final de bimestre, correria. Eu não consegui fazer isso, o que eu ‘tô’ tentando fazer é à noite, a questão da respiração, de dia eu nem percebo o que eu tô fazendo (...).”

Baseado na dificuldade relatada na semana anterior, pelos membros da equipe escolar, de se conhecerem, foi proposta a aplicação da “Autoavaliação do Funcionamento Ocupacional”, pela plataforma do *Google Forms*, com o objetivo de levar os participantes a darem atenção a outras áreas de sua vida que não apenas o trabalho.

Esse modelo de avaliação é exclusivo da Terapia Ocupacional, desenvolvido pelas autoras Kathi Baron e Clare Curtin (BARON e CURTIN, 1990), e adaptado e validado em português por Tedesco (2010). É conceituado em cima do ideal de tratamento colaborativo, e foi desenvolvido visando avaliar a percepção do indivíduo em relação às suas áreas do desempenho ocupacional, e identificar os pontos mais vulneráveis no funcionamento global do mesmo, avaliando tanto o desempenho em si quanto a percepção e satisfação que a pessoa tem de seu desempenho. O SAOF possui duas versões e as duas possuem 23 itens distribuídos em 7 áreas: Causalidade pessoal (autoavaliação das ações), Valores (atividades importantes e valor dos objetivos), Interesses, Papéis (desempenho e comportamento pessoais), Hábitos (Rotinas e cotidiano), Habilidades (aptidões) e Meio Ambiente (Locais, pessoas e recursos sociais), em que cada item avaliado apresenta três níveis de resposta (1 = ponto forte; 2 = ponto adequado; e 3 = ponto que necessita ser melhorado).



Ao avaliar os resultados, na primeira área de Causalidade pessoal, constatou-se que apesar de mais de 80% dos participantes terem confiança em suas realizações no trabalho e lar, esse número era consideravelmente menor em se tratando da autoconfiança nas realizações de lazer.

Outro resultado que se sobressaiu no estudo foi na área de Papéis Ocupacionais, em que, apesar de mais de 70% afirmarem que se envolvem em seus papéis de trabalho, família e amizades, apenas 8,8% afirmaram ter um equilíbrio saudável entre eles. Além disso, na área de Hábitos, mais de 65% alegaram não conseguir organizar satisfatoriamente o próprio tempo.

Vale destacar um último resultado preocupante do estudo na área de Habilidades, que mostrou que apenas 35,3% dos participantes se sentiam fisicamente capazes de realizarem as suas tarefas.

Para finalizar a reunião do dia, foi realizado um momento de acolhimento e bate-papo com os participantes, em que a mediadora apontou como é importante desenvolver uma rotina, para que a vida não fique presa no piloto automático, para que não ocorra uma desconexão consigo mesmo, e para que não se perca a conexão com o presente pela ansiedade. Após a devolutiva da autoavaliação, surgiu a proposta da realização de uma atividade com a aplicação do Kawa Model.

KAWA MODEL

Na próxima semana de 'cuidado de si', foi realizado o mesmo esquema do início da reunião, em que os participantes foram estimulados a relaxarem, se concentrarem na própria respiração, e a realizarem a automassagem e alongamento. Em seguida, foi proposta a atividade da semana, baseada nos resultados obtidos no questionário anterior, de que diversos integrantes apresentaram dificuldade de organização do tempo e das ocupações.



A atividade proposta foi o modelo de intervenção de Terapia Ocupacional, o Kawa Model, criado por Michael Iwama, em que o principal objetivo é avaliar a realidade em que o indivíduo se encontra e os instrumentos que cada um tem para encarar as dificuldades relatadas.

O modelo trabalha com a metáfora de um rio. A água do rio representa a energia da vida em seu volume e intensidade, o que interfere em tudo a volta; as paredes e o fundo do rio são as determinantes desse fluxo vital, e representam o entorno do indivíduo, o seu contexto social, ambiental, familiar e laboral; as rochas representam as circunstâncias problemáticas da vida, e podem ser representadas de diferentes formas e tamanhos, impedindo ou não o fluxo de água; os troncos representam as características pessoais positivas, seus recursos materiais e os recursos não materiais, características estas que podem auxiliar o indivíduo a movimentar as rochas (IWANA, 2009).

Após explicar o modelo, os integrantes foram direcionados a desenharem o seu rio durante os próximos 15 minutos, nomeando tanto as dificuldades quanto os seus instrumentos e características para lidar com os problemas.

Figura 1: Desenhos produzidos pelos educadores na atividade com o Kawa Model.



Após desenharem seus rios, todos retornaram para conversar sobre o que visualizaram em seus desenhos. A seguir, na figura 1, são apresentados alguns exemplos de desenhos produzidos pelos educadores:

Educador 4 1 (E-1) “(Foi) difícil. Tem tanta coisa que a gente quer colocar e às vezes a gente não consegue se expressar, eu pelo menos fui assim”.

E 6 - “Para mim, é muito difícil, porque desde o ano passado eu tô com crise de ansiedade crônica por conta da pandemia, então tudo me trava, eu acho que eu não consigo, assim, fazer nada, se eu vou ler um livro eu acho que não vou ter o entendimento (...) eu não consigo dar conta de nada, eu fico estressada, frustrada, porque eu acabo me cobrando muito com tudo isso, (...) esse medo me suga as energias porque sempre eu acho que não vou dar conta de nada”.

Apesar de vários participantes terem relatado dificuldade de representar a realidade no papel, observou-se, pelos desenhos, que as principais circunstâncias problemáticas relatadas foram a pandemia, a ansiedade, o cansaço e o excesso de trabalho. Durante a reunião, os integrantes também relataram que, apesar das dificuldades, o modelo os ajudou a visualizar possibilidades e instrumentos de manejar as rochas, auxiliando-as no autoconhecimento.

E 7 - “Para mim, foi, assim, esse autoconhecimento, esses dias eu parei um pouquinho e fiz uma ‘agendinha’ com o que eu gosto, o que me faz, o que não me faz bem, sabe, para ter esse autoconhecimento. E foi bem de acordo com o que eu ‘tava’ pensando, só que dessa forma ficou mais organizado, porque além (disso), o que eu posso fazer para melhorar, alguma coisa que não tá legal, o que é que eu posso fazer para melhorar, esse lado eu não tinha visto ainda, não tinha pensado, foi muito bom”.



Para acolher essas demandas e encerrar a reunião do dia, a mediadora comentou sobre dois instrumentos para auxiliar no controle da ansiedade: a Logoterapia, uma abordagem criada por Viktor Frankl, após a sua experiência nos campos de concentração nazista, em que se estimula os indivíduos a ressignificarem as circunstâncias adversas, e a exercerem a sua liberdade de escolha de atitudes de forma positiva frente a cada uma delas; e o A.C.A.L.M.E-SE, uma técnica de Bernard Range, que tem o intuito de lidar com a ansiedade, ataque de pânico e agorafobia, através de uma sequência de atitudes representada por cada letra; (A): aceitar a ansiedade; (C): contemplar as coisas à volta; (A): agir com a ansiedade continuando suas tarefas; (L): liberar ar dos pulmões; (M): manter os passos anteriores; (E): examinar seus pensamentos; (S): sorrir; (E): esperar o futuro com aceitação.

CRIAÇÃO DE LINHA DO TEMPO

Visando contemplar as demandas surgidas no 'cuidado de si' anterior, o esquema da reunião foi diferente. Optou-se por realizar apenas uma respiração diafragmática, com o relaxamento da musculatura do pescoço, ombro, punho e tronco, iniciando, logo em seguida, a discussão sobre a atividade.

Foi passado um vídeo sobre o fluxo da vida, chamado "Pílulas de consciência", que comparava a linha da vida de um monitor cardíaco, com 'altos e baixos', quando estamos vivos, e 'linear', quando morremos, com as experiências da vida; ter altos e baixos significa estar vivo: amor e perda, felicidade e tristeza, sucesso e fracasso, dor e prazer fazem parte da vida.

Então, foi iniciada a discussão sobre os desenhos, com uma reflexão sobre se as atividades e ocupações estão sendo realizadas de



forma produtiva ou automática, e sobre o nível de autocobrança, e como isso influencia na percepção do cansaço e quantidade de trabalho.

Baseado nessa demanda de excesso de trabalho e cansaço, e na falta de materialização do que está sendo vivido diariamente, os participantes foram divididos em grupos menores. Assim, foi proposta como atividade da semana a produção de uma linha do tempo que contemplasse o período do início da pandemia até a data presente. Nesses grupos, cada participante deveria formular a sua linha do tempo, e dividi-la com os outros, trazendo os principais obstáculos enfrentados e também a forma como foram solucionados.

Essa atividade visava mostrar que, apesar do contexto caótico e da sensação de incapacidade, diversos obstáculos foram superados com êxito através de diferentes instrumentos.

Ao retornarem para o grupo maior, a mediadora comentou sobre como a sobrecarga, que é colocada sobre si mesmo, influencia negativamente todos os contextos da vida. É necessário saber conciliar os papéis ocupacionais, criar uma rotina, delegar tarefas e conhecer seus próprios limites. Foi aberto o momento de discussão, que foi preenchido pelo desabafo de alguns participantes, todos eles acolhidos pela mediadora.

E 8 - “Nosso grupo, eu percebi que a gente tá muito tentando entender o agora, então nossa linha do tempo praticamente não andou muito no passado, ali, no começo da pandemia, pois nós ainda estamos, de maneira geral, tentando entender o agora, para nossa linha do tempo ficar pronta, mas eu estou aprendendo muito com as diferentes visões”.

E 9 - “Nós colocamos que estamos estagnados, começou com medo e hoje estamos com desespero, o vírus está aí (...) é medo de transmitir, medo de pegar, medo o tempo todo (...) as crianças estão igual a gente, nessa angústia, nesse medo o tempo todo. Dentro de casa, não estou organizada, porque, assim, (...) tudo cai sobre a mulher



SUMÁRIO

dentro de casa, e chega um ponto que a gente fica assim, querendo sumir, querendo procurar um poço pra entrar e não sair mais, ficar lá escondido, por que tudo cai em cima da gente”.

Para finalizar a reunião, a mediadora relembrou sobre algumas formas de manejo e autocuidado, já faladas anteriormente, com o intuito de organizar os pensamentos, emoções, atividades e uma reflexão sobre viver a vida de forma leve, dentro dos limites possíveis de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos um Processo de Ressignificação da Educação, e fomos surpreendidos com a pandemia em meio ao processo. Nós nos encontramos em uma situação nunca antes vivenciada, mas, apesar das circunstâncias pouco favoráveis, no início das atividades do cuidar de si, não sabíamos o que aconteceria, mas, decidimos tentar, esperar, como dizia Paulo Freire:

(...) É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (...)
(FREIRE apud CORTELA, 2005, p. 22).

Neste esforço conjunto, foi possível manter o vínculo de forma virtual, e dar continuidade ao trabalho que sempre teve como característica a construção conjunta, com a participação de todos os envolvidos. E foi desta forma que as atividades aqui apresentadas foram elaboradas, de acordo com as demandas que eram trazidas em cada encontro, o que manteve o processo vivo e flexível.



Foi possível perceber que a realização das atividades propostas pôde avivar a importância do autocuidado como a primeira tarefa do educador, pois, as atividades e as partilhas em grupo criaram a visualização do impacto da falta de autoconexão para a atuação nas atividades cotidianas, e a vontade de melhora deste aspecto foi trazida pelo grupo. Os educadores relataram a satisfação em terem um tempo para cuidarem de si, e conseguiram perceber a importância da implementação de mudanças de hábitos e introdução de reflexões sobre as funções que executam em seu dia a dia.

Apesar dos educadores constatarem as suas dificuldades de autoavaliação, e a desconexão com as suas realidades internas, ao mesmo tempo, puderam iniciar o processo de reconexão e de melhoria na qualidade de vida. Além disso, tratou-se de uma experiência com muitas interações e construções grupais, o que reforçou a importância de cada pessoa na constituição da equipe e o quanto um necessita do outro, principalmente em uma pandemia.

REFERÊNCIAS

BARRERA, T.G.S. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI. 2006, 276 p. *Tese (Doutorado)* - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BATLLE, R. ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54, 2011.

CORTELLA, M. S. Recusar a destruição da convivência digna! (valores inadiáveis). In: PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete (Orgs). *A tolerância e o intermpestivo*. Cotia: Ateliê Editorial, p. 2005.

FERRETTI, C. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1980, pp. 55-82.

HERRERO, M. *El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria (tesis doctoral)*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2002.



IWAMA, M. K. et al. The Kawa model: The power of culturally responsive occupational therapy. *Disability and rehabilitation*, v. 31, n. 14, pp. 1125-1135, 2009.

LUNA, José Arturo; LUNA, José Arturo. *Logoterapia: un enfoque humanista existencial*. Editorial San Pablo, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PACHECO, J. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

PINTO, M.R.S.V. Transformação vivencial e os caminhos para a ressignificação escolar. *Memorial* apresentado ao Curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação, do Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná. Orientador(a): Prof(a). Ms. Susan Regina Raitz Cavallet. Matinhos, 2018.

PUIG, J. M. Aprender a dialogar: materiales para la educación ética y moral. In: *Educación secundaria*. Madri: Rogar, 1995.

TEDESCO, Solange Aparecida et al. Tradução e validação para português brasileiro da Escala de Autoavaliação do Funcionamento Ocupacional: [revisão]. *Mundo saúde* (Impr.), pp. 230-237, 2010.



SUMÁRIO

Sobre os autores e as autoras

Adriano Moro

Doutor em Educação pela UNICAMP, com Doutorado Sanduíche pela HARVARD UNIVERSITY: Graduate School of Education. Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Ítalo Brasileira. Graduado com Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Ítalo Brasileira. Pesquisador do GEPEM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral) UNESP/UNICAMP. Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (DPE/FCC) e integrante do Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional. Integrante do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGE-UMESP. Membro do International Observatory for School Climate and Violence Prevention na Universidade de Sevilla, Espanha. E-mail: amoro@fcc.org.br

Antonella Bisetto

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: antonellabisetto@gmail.com

Adriana Pasqualini

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Metodista de São Paulo. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo, Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UNICID - Universidade de São Paulo. Professora do Ensino Superior. Mediadora de Aprendizagem no Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuersstein - certificada pelo Instituto Feuersstein-Bassou - PEI I e PEI Básico. E-mail: adriana.pasqualini@gmail.com

Beatriz Favinchi Rossi

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Sorocaba (2021). E-mail: biarossi98@hotmail.com

Beatriz Guedes de Seixas

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: bguedes@usp.br



Carlos Henrique Ferreira da Silva

Psicólogo, Filósofo, Mestrando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. E-mail: carloshfdasilva@outlook.com

Cristina Maria D'Antona Bachert

Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência e Mestre em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas. Professora nos cursos de Psicologia e de Pedagogia na Uniso – Universidade de Sorocaba. Supervisora de Estágio Específico em Psicologia Escolar e em Psicologia e Saúde, Professora convidada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Psicopedagogia na Uniso. Realiza atividades de formação para professores e gestores de escolas públicas. E-mail: cristina-bachert@gmail.com

Cristiane Paiva Alves

Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: paiva.alves@unesp.br

Cristofer André Caous

Biomédico com Especialização em Patologia Clínica e Análises Clínicas (UMC). Mestrado em Biologia Molecular (UNIFESP). Doutorado em Ciências da Saúde (UNIFESP), Especialização em Política, Ciência e Tecnologia (UNICAMP) e Pós-Doc na área de Neurociências pelo Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa (HIAE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGE-UMESP. Atualmente, é pesquisador-colaborador da Universidade Federal de São Paulo, Docente Coordenador na Faculdade Marquês de Olinda. E-mail: cacaous@gmail.com

Daniela Crepaldi Molás

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: dani.ggj@hotmail.com



Denise D'Auria-Tardeli

Graduada em Psicologia e Pedagogia. Mestre em Educação (USP). Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP) com Pós-Doutorado em Educação (USP). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP. Pesquisadora na área da Psicologia Moral e Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGE-UMESP. Membro da *Association for Moral Education* (USA). E-mail: denisetardeli@gmail.com

Isabel Bragança Baraldi

Graduanda do curso de Terapia Ocupacional da FFC, UNESP/Marília. E-mail: isabel.baraldi@unesp.br

Joice Maria de Oliveira

Graduação: Letras Português/Inglês pela Unoesc- Joaçaba. Pós-graduação: Tradução Literária Português/Inglês, pela UFSC e em Interdisciplinaridade com ênfase em Leitura e Produção de Texto, pela Cesusc e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd da UNOESC - Joaçaba. E-mail: joicemariadeoliveira@gmail.com

Júlia Kawano Brito

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: julia.kawano@hotmail.com

Júlia Costa Ishiuchi

Graduanda do curso de Terapia Ocupacional da FFC, UNESP-Marília. E-mail: julia.ishiuchi@unesp.br

Juliano Porto de Cerqueira Leite

Graduando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: julianoporto.leite@gmail.com

Karen Naomi Cardoso Kubo

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: karenckubo@gmail.com

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Psicóloga pela Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. E-mail: leticiadellazzana@gmail.com

Lucas de Góes Ribeiro

Graduando em Psicologia pela Universidade de Sorocaba (2021).
E-mail: lcsgribeiro@hotmail.com

Lucian da Silva Barros

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialização em Ética, Valores e Cidadania na escola, pela Universidade de São Paulo (USP). Psicólogo formado pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Professor do SENAC São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGE-UMESP. E-mail: lucian.barros@hotmail.com

Maria Cristina do Nascimento

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Sorocaba (2021).
E-mail: nascimento.job@gmail.com

Mara Cristina Normídio Bini

Graduação em Administração pela REGES – Dracena. Pós-Graduação Lato Sensu MBA em Gestão Empresarial pela TOLEDO – Presidente Prudente. Graduanda em Psicologia pela Universidade de Sorocaba (2021). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq pela Universidade de Sorocaba (2019/2020). Experiência em Plantão Psicológico em Delegacia de Defesa da Mulher. E-mail: mara_normidio@hotmail.com

Marcelo dos Santos

Doutorando em Educação pela UMESP (2020). Mestre em Finanças (UMESP -2011). MBA em Finanças - USP (2000). Pós-graduado em Administração Financeira e Tecnólogo Mecânico pela FATEC-SP (1994). Tem licenciatura plena em Matemática pela Universidade Oswaldo Cruz (2006). Diretor do Campus Rudge Ramos da UMESP. E-mail: marcelo.santos@metodista.br

Maria José de Oliveira Russo

Doutora em Educação (2018) e Mestre em Educação pela UMESP (2007). Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Coordenadora e professora no curso de Pedagogia presencial e nos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil da UMESP. E-mail: maria.russo@metodista.br



Maria Teresa Ceron Trevisol

Pós-doutorado pela Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, UC, Portugal. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Educação – PUC/RS. Docente da graduação e do Programa de pós-graduação em Educação – PPGEd – UNOESC. Líder do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano-PPGEd-UNOESC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGEd-UMESP. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Mônica Tessaro

Graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Mestre em Educação pela Unochapecó. Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Atualmente é bolsista CAPES, cod. de fin. 001. Integrante do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGEd-UMESP. E-mail: m_tessaro@unochapeco.edu.br

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1996). Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2001). Docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Marília. Líder do Grupo de estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Novas Alternativas em Educação. Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, e é assessora científica da FAPESP. Membro do Grupo de Estudos de Psicologia e Epistemologia Genéticas (GEPEGE) e do Grupo de Estudos, Valores, Educação e Formação de Professores. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br

Renata Thurler Lessa

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: rthurlerlessa@gmail.com

Rosane França Cavasin

Pedagoga, com especialização em Educação Infantil, Mestre em Educação e Doutoranda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Atua como professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Concórdia,

nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física com as disciplinas de Teorias Educacionais, Estágios, Psicologia da Educação e Didática.
E-mail: rosane.cavasin@ifc.edu.br

Simone Bálsamo

Coordenadora de atividades pedagógicas no Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) na Faculdade de Tecnologia SENAI Mário Amato. Especialista em Química e Plásticos em São Bernardo do Campo - São Paulo. Doutoranda em Educação pela UMESP. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2019). Pós-graduada em Educação e Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica Campinas (PUC). Graduada em Habilitação em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André. Integrante do Grupo de Pesquisa em Convivência Democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral do PPGE-UMESP. E-mail: sbalsamo@uol.com.br

Telma Pileggi Vinha

Pedagoga. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora titular do departamento de psicologia educacional desta mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Estudos Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp (IdEA). Coordenadora associada do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM.). E-mail: telmavinha@uol.com.br

Valéria Amorim Arantes de Araújo

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2009. Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona - Espanha (2000). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993). Foi professora-visitante na Harvard Graduate School of Education (EUA) em 2020, na Stanford University School of Education (EUA) em 2016 e 2008, e na Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) entre os anos de 2006 e 2010, ministrando disciplinas anualmente no Programa de Doutorado - Psicologia de la Comunicación: Interacción Social y Desarrollo Humano. E-mail: varantes@usp.br

Vanessa Maghry de Andrades

Graduação em Pedagogia pela ULBRA e em Psicologia pela Unoesc. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Inepe e em Neuropsicologia pelas Faculdades Santa Rita e Instituto Inclusão Eficiente. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGed da UNOESC – Joaçaba. E-mail: vanessamahry.a@unoesc.edu.br



ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 28, 33, 141, 147, 192
 acolhimento 29, 116, 119, 124, 130, 195,
 204, 205, 207, 209, 247, 252, 311, 314
 alunos 13, 14, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 31,
 32, 33, 40, 42, 45, 47, 55, 56, 64, 65, 68,
 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81,
 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 95, 97, 98, 99,
 101, 102, 105, 106, 107, 112, 114, 117,
 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127,
 128, 129, 131, 132, 141, 152, 160, 165,
 171, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 185,
 186, 191, 192, 193, 201, 202, 205, 206,
 207, 208, 209, 214, 215, 216, 217, 219,
 220, 221, 223, 226, 232, 246, 247, 248,
 250, 252, 253, 254, 257, 258, 262, 263,
 264, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 273,
 274, 275, 276, 277, 278, 279, 284, 285,
 287, 288, 289, 292, 294, 297, 298, 299,
 301, 302, 304
 ambiente virtual 19, 23, 28, 42, 77, 224
 aprender 28, 40, 41, 44, 48, 52, 55, 57, 59,
 64, 65, 67, 68, 72, 73, 80, 84, 86, 87, 88,
 122, 129, 171, 178, 183, 184, 186, 191,
 200, 209, 243, 248, 308, 309
 aprendizagem 9, 13, 14, 19, 20, 22, 23,
 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 42,
 43, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
 57, 58, 59, 60, 61, 64, 70, 71, 74, 75, 76,
 77, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94,
 96, 97, 101, 108, 114, 119, 120, 121, 122,
 123, 124, 125, 126, 127, 154, 201, 207,
 214, 219, 226, 230, 238, 242, 243, 244,
 246, 252, 253, 254, 256, 257, 260, 264,
 273, 289
 aulas 13, 14, 27, 28, 29, 40, 55, 56, 59, 67,
 71, 74, 75, 80, 82, 85, 86, 90, 91, 92, 97,
 98, 101, 107, 110, 112, 113, 114, 117, 123,

124, 128, 169, 170, 171, 191, 202, 205,
 206, 207, 209, 216, 217, 220, 247, 248,
 250, 251, 252, 262, 263, 264, 265, 266,
 271, 272, 273, 274, 278, 288, 296, 298,
 299, 301

B

BBC News 13

C

capitalismo 17, 66, 145, 146, 151, 155
 comportamento 17, 22, 23, 31, 47, 52, 53,
 92, 93, 101, 105, 111, 119, 121, 136, 195,
 267, 313
 comunidade 13, 14, 15, 19, 20, 40, 46, 67,
 85, 90, 91, 120, 121, 123, 124, 125, 126,
 127, 130, 132, 133, 144, 160, 164, 174,
 181, 185, 188, 190, 194, 209, 232, 248,
 256, 257, 287
 confinamento 9, 25, 90, 98, 99, 100, 104,
 105, 214
 contexto social 13, 18, 46, 81, 176, 315
 convívio social 22, 23, 25, 29, 90
 cooperação 27, 28, 127, 149, 190, 197,
 206, 309, 311
 coronavírus 13, 26, 71, 90, 105, 141, 152,
 164, 169, 190, 211, 212, 233, 238, 252,
 262, 282, 284
 Covid-19 10, 36, 66, 88, 90, 99, 103, 105,
 136, 137, 169, 170, 171, 190, 193, 194,
 197, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 217,
 219, 223, 229, 230, 232, 233, 234, 238,
 252, 257, 282, 285, 291, 292, 294, 296,
 297, 298, 299, 301, 302, 307
 COVID-19 13, 14, 15, 17, 19, 24, 26, 34,
 35, 37, 38, 64, 73, 78, 84, 87, 109, 110,
 111, 113, 135, 136, 137, 138, 139, 141,
 167, 189, 209, 211, 212, 214, 219, 223,
 225, 229, 230, 231, 233, 234, 262, 266,



SUMÁRIO

273, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 291,
292, 293, 294, 303, 304, 305
crianças 9, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
40, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 71, 74, 75, 80, 81, 84, 94, 101,
114, 115, 116, 120, 132, 138, 184, 252,
265, 266, 274, 310, 318
crise sanitária 13, 19, 29, 169, 178, 179,
184, 195
cultura 43, 45, 75, 78, 82, 84, 87, 105,
118, 119, 121, 130, 134, 149, 151, 159,
173, 287

D

digitalização 26
distanciamento social 17, 18, 24, 25, 26,
64, 81, 90, 105, 114, 124, 191, 193, 214,
247, 262, 264, 273, 282, 293, 303

E

EAD 75, 214, 263, 293, 294, 305
econômico 13, 17, 46, 148, 155, 176
ecossistema 23
educação 9, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 27, 28,
29, 31, 34, 40, 41, 42, 45, 54, 58, 59, 60,
61, 63, 64, 67, 68, 71, 73, 75, 77, 84, 85,
86, 87, 88, 90, 91, 96, 97, 100, 102, 106,
107, 112, 117, 119, 120, 124, 132, 141,
144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154,
160, 164, 165, 171, 175, 178, 180, 181,
183, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 201,
209, 211, 212, 214, 215, 223, 225, 227,
229, 230, 231, 232, 238, 245, 246, 250,
257, 258, 259, 262, 263, 264, 265, 266,
269, 273, 275, 281, 282, 283, 287, 294,
297, 298, 299, 302, 308, 309, 310, 311,
321
educativa 13, 14, 20, 122, 125, 258
e-learning 24
ensino 13, 14, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 32,
33, 34, 40, 41, 42, 45, 56, 57, 58, 59, 64,
65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,

77, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 97,
101, 106, 107, 113, 114, 116, 118, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 133,
134, 141, 152, 154, 172, 184, 190, 191,
192, 199, 201, 202, 207, 214, 216, 217,
218, 221, 223, 232, 233, 238, 243, 246,
258, 262, 263, 264, 265, 269, 270, 271,
273, 274, 279, 281, 289, 293, 294, 296,
298, 299, 301, 302, 303, 304
Ensino Fundamental 19, 28, 49, 66, 72, 75,
80, 128, 199, 200, 201, 215, 218, 229, 263,
270, 310
ensino híbrido 27, 29
Ensino Médio 19, 66, 72, 75, 80, 199, 200,
201, 210, 215, 218, 229, 263, 268, 270,
271, 277, 281, 284, 285
ensino on-line 27
escolar 10, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 29,
40, 42, 45, 46, 48, 56, 64, 67, 68, 69, 71,
72, 76, 78, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 101, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132,
133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 153,
154, 158, 160, 164, 182, 188, 190, 191,
192, 198, 199, 206, 214, 215, 217, 218,
219, 220, 221, 223, 225, 227, 229, 230,
231, 232, 233, 258, 259, 262, 266, 280,
282, 285, 311, 313, 321, 322, 323, 324,
325, 326, 327
estresse social 24

F

família 14, 20, 21, 46, 55, 77, 78, 84, 101,
104, 110, 111, 114, 115, 116, 118, 122,
124, 127, 174, 183, 192, 205, 218, 288,
310, 314
fase pandêmica 24
ferramentas tecnológicas 28, 34, 40, 67,
68, 74, 85
formação 11, 20, 21, 27, 40, 46, 57, 58, 66,
67, 72, 75, 87, 90, 91, 93, 94, 96, 106, 127,

SUMÁRIO

144, 177, 181, 186, 187, 191, 194, 195,
199, 203, 217, 218, 231, 238, 239, 242,
243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 253,
257, 258, 259, 264, 268, 280, 289, 294,
302, 310, 323

G

gestão escolar 91
global 17, 26, 28, 29, 38, 90, 141, 162,
190, 194, 246, 313

H

humanização 25

I

idade escolar 24, 48
inteligência emocional 30, 31
interação 24, 27, 28, 32, 33, 40, 43, 44, 50,
54, 55, 57, 58, 59, 68, 69, 70, 71, 76, 77,
90, 92, 93, 94, 101, 142, 150, 194, 247,
250, 252, 264, 265, 299
interações 20, 23, 25, 33, 44, 71, 92, 101,
120, 121, 132, 215, 247, 320
interativos 21
internet 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 71, 74,
75, 77, 85, 114, 151, 152, 171, 191, 192,
202, 203, 214, 217, 219, 223, 226, 241,
248, 249, 250, 256, 265, 266, 270, 279

L

linguagem 21, 43, 48, 49, 290
linguagem audiovisual 21

M

meios de comunicação 21, 25
meios digitais 91, 202, 256, 263
mercado 17, 29, 147, 238, 242, 244, 246,
270, 287
mídias 25, 26, 201

N

neurocognitivo 19

neurodesenvolvimento 47, 49, 50

P

pandemia 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 38, 40, 56,
57, 58, 64, 65, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87,
90, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103,
105, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 117,
118, 123, 132, 133, 134, 136, 137, 138,
141, 142, 149, 151, 152, 153, 164, 169,
170, 171, 178, 179, 181, 183, 184, 185,
191, 192, 194, 196, 201, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 221, 223, 225, 226,
228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238,
242, 246, 250, 251, 252, 256, 257, 258,
262, 270, 271, 275, 281, 282, 283, 284,
285, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 297,
298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 307,
310, 316, 318, 319, 320
população 13, 17, 18, 66, 75, 110, 141,
144, 145, 164, 169, 191, 197, 201, 207,
265, 266, 307
prática pedagógica 61, 90, 91, 101, 107,
184
psicologia educacional 23, 327

Q

quarentena 17, 114, 138, 141, 214, 247,
294, 303

R

remoto de aula 24

S

sala de aula 58, 59, 64, 70, 74, 82, 96, 97,
122, 177, 192, 207, 265, 310
saúde 13, 17, 23, 30, 55, 58, 92, 99, 105,
110, 111, 115, 116, 117, 119, 121, 123,
131, 138, 141, 145, 147, 149, 172, 191,
192, 193, 197, 198, 201, 203, 204, 205,

211, 212, 214, 215, 223, 225, 228, 229,
233, 234, 244, 245, 262, 265, 282, 287,
289, 298, 299, 302, 307, 308, 321
século XX 17, 142, 143, 144, 307
segurança 13, 64, 121, 123, 126, 127, 202,
208, 217, 244, 282
smartphones 14, 21, 22, 114, 248
sociedade 17, 21, 40, 42, 59, 82, 91, 132,
143, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 154,
155, 156, 160, 173, 175, 188, 193, 222,
239, 241, 243, 244, 258, 309, 312

T

tecnologia 14, 23, 26, 29, 33, 34, 67, 68,
69, 71, 74, 90, 93, 96, 98, 117, 165, 183,
184, 203, 249, 262, 296, 301, 307

transtorno psicológico 23, 24
transtornos psicológicos 24

V

virtual 13, 14, 19, 23, 25, 28, 29, 33, 35,
40, 42, 64, 72, 77, 80, 82, 91, 97, 107, 114,
191, 196, 205, 224, 257, 319
virtualidade 14, 29, 33, 193
vírus 14, 17, 26, 87, 88, 97, 106, 141, 169,
190, 262, 266, 318
vulnerabilidade 23, 24, 110, 114, 117, 143,
201, 223, 238, 265, 267

SUMÁRIO



www.pimentacultural.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA

experiências e discussões
sobre professores,
alunos e gestores