



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

**TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19: ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Bianca Fernandes de Souza

JOÃO PESSOA – PB

Março de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

**TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19: ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Bianca Fernandes de Souza

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

JOÃO PESSOA – PB

Março de 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S719t Souza, Bianca Fernandes de.

Trabalho da(o) psicóloga(o) escolar durante a
pandemia da covid-19 : análise a partir da psicologia
histórico-cultural / Bianca Fernandes de Souza. - João
Pessoa, 2023.

171 f. : il.

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

1. Psicologia escolar. 2. Desenvolvimento humano. 3.
Ensino e aprendizagem. I. Aquino, Fabíola de Sousa
Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 159.9(05)(043)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e três, de modo remoto pelo Google Meet, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Dissertação da aluna **BIANCA FERNANDES DE SOUZA** – mat. 20211012947 (orientando(a), UFPB, CPF: 096.783.664-60). Foram componentes da banca examinadora: Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.^(a) Dr.^(a) **PATRICIA NUNES DA FONSECA** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 675.852.564-34 e Prof.^(a) Dr.^(a) **VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA** (PUC Campinas, Membro Externo à Instituição, CPF: 007.868.478-16). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **BIANCA FERNANDES DE SOUZA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: "ANÁLISE DO TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: RELATOS DE PROFISSIONAIS DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM JOÃO PESSOA(PB)". Passando então ao aludido tema, a aluna foi, em seguida, arguida pelos examinadores na forma regimental. Ao contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de "APROVADO", o qual foi proclamado pelo(a) presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Júlio Rique Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 30 de março de 2023.

Documento assinado digitalmente

 **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**
Data: 03/04/2023 15:22:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente

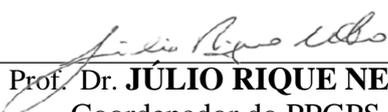
 **PATRICIA NUNES DA FONSECA**
Data: 31/03/2023 08:33:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente

 **VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA**
Data: 03/04/2023 19:34:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA**


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

DEDICATÓRIA

A mainha, razão de quem sou
e de tudo que pretendo ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Mary Lucy, que com seu amor, cuidado e dedicação sempre me incentivou e me mostrou a força de ser mulher. Obrigada por ser meu pilar, meu maior exemplo e sempre acreditar em mim.

A Ariano, meu amor e melhor amigo. A construção deste trabalho só foi possível porque tive seu suporte, carinho e paciência ao meu lado. Obrigada por compartilhar a vida comigo e me fazer sentir o mais puro e intenso amor.

A meu pai, Leossávio, pelo apoio e amor que sempre me envolveram. Agradeço por acreditar em mim, por me orientar e possibilitar que eu escolhesse meu futuro. Que bom que tive um exemplo de professor sempre ao meu lado, mostrando que a docência é um caminho de dedicação e respeito.

A Bruninha, minha irmã e maior confidente, por todas as conversas, risadas, desabafos e trocas que fizeram esse percurso mais leve e feliz. Agradeço imensamente por sempre me guiar a ser cada dia melhor.

A Vitor, meu cunhado e melhor presente que Portugal mandou para o Brasil, meus dias ficam mais alegres e leves com sua presença. Obrigada pelo apoio e pelos cafézinhos diários.

A Nelson, meu cachorrinho, que foi meu grande companheiro durante todo o mestrado. Seu jeitinho carinhoso acalentou minhas angústias e me ajudou a seguir.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fabíola de Sousa Braz Aquino, que desde 2018 em acolheu e se tornou minha grande incentivadora no percurso acadêmico. Obrigada pela dedicação, companheirismo e por todos os ensinamentos que transcendem a minha formação. Sua competência e seu olhar crítico e atencioso para os espaços de educação são um aprendizado que levarei comigo para sempre.

A Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Trevisan de Souza, por compor a banca de qualificação e defesa desta dissertação e pela leitura atenta e cuidadosa. Suas contribuições são uma verdadeira aula e me instigaram a ir além na construção deste trabalho. Obrigada também por suas contribuições indiretas desde minha graduação, que, por meio das produções acadêmicas do PROSPED, me fizeram encontrar lugar para a arte na Psicologia Escolar.

A Prof^a. Dr^a. Patrícia Nunes da Fonsêca, que gentilmente aceitou participar da minha banca de defesa. Tenho certeza de que suas contribuições serão potência para meu estudo.

Aos gestores, psicólogas e psicólogos que tornaram possível a realização desta pesquisa. Agradeço imensamente pela atenção e disponibilidade e por permitirem o acesso a suas práticas e vivências.

Aos meus amigos, Arthur, Pedro, Marcelinha, Paupitz, Carol, Humberto, Duda, Pinho, Rafael, Luanna e Daniel, por todas as partidas de UNO, todas as conversas e tantos momentos que aliviaram minhas angústias e me fizeram mais feliz. Tem um pedacinho de cada um de vocês neste trabalho.

As minhas grandes amigas, Bianca Blasio, Raíssa, Ruhama e Yasmin, que estão ao meu lado em cada momento da minha vida, bons ou ruins. Vocês são parte de quem sou. Winx para sempre.

Aos meus companheiros, João, Marcela, João Vinícuís e Vanessa. Agradeço o amor, força e respeito com que me abraçam desde a graduação.

A Rebbeca, Wanessa e Rafaela Raíssa, meus grandes presentes da pós-graduação. Obrigada pela amizade e companhia na jornada do mestrado, com vocês tudo fica mais leve.

Aos parceiros do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI), Glaydson, Rafaela Gomes, Rebbeca,

Wanessa, Cláudia Luciene, Macdouglass, Ingrid, Karen, Rafaela Raíssa, Soraya, Tércia, Vanessa, Livia e Jéssica. Nossas partilhas durante os anos me motivaram, ensinaram e contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB, especialmente aos professores, que compartilharam seus valiosos conhecimentos e experiências. E à Denize e Naara, pelos esclarecimentos e auxílios durante o mestrado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pelo apoio e fomento à pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMO

A partir da perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, entende-se a prática do psicólogo escolar como fundamental na mediação dos processos de ensino, aprendizagem e do desenvolvimento no cotidiano da escola. Ao compreender essa atuação contextualizada, considera-se que os eventos que perpassam o meio social vão afetar a prática deste profissional. No contexto vivenciado nos últimos anos, podem ser destacados os impactos da pandemia da COVID-19 para o sistema educacional brasileiro, cenário no qual foi realizada esta pesquisa. Nesse sentido, com a suspensão das aulas e, em seguida, a transição para o modelo remoto de ensino, foi necessária a reconfiguração da atuação da(o) psicóloga(o) escolar nesse período. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no ensino presencial e remoto, no período da pandemia do coronavírus. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada com 25 psicólogas(os) de escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa (PB). Foram utilizados como instrumentos um questionário referente aos perfis sociodemográfico, formativo e de atuação profissional, um painel contendo três imagens que ilustravam o contexto escolar vivenciado na pandemia e uma pergunta disparadora, e um roteiro de entrevista semiestruturada. O encontro com as(os) psicólogas(os) para a aplicação dos instrumentos ocorreu no primeiro semestre de 2022, de forma presencial, nas escolas em que as(os) profissionais estavam locadas(os). Os instrumentos, em seu conjunto, permitiram obter relatos acerca de memórias e afetos que denotam suas práticas no período presencial antes da pandemia e durante o período remoto, o que contribuiu para o entendimento de como ocorreu a atuação nesses momentos. Além disso, possibilitou acessar recursos e ferramentas utilizados, e os desafios enfrentados para a atuação durante a modalidade remota. Assinala-se como prevalente nas falas, a dificuldade de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, assim como um viés de culpabilização das famílias e a utilização de práticas clínicas na escola por uma parcela de psicólogas(os). Diante dos resultados, faz-se a defesa de uma psicologia escolar contextualizada e que se reestruturou diante de situações adversas, como as geradas por pandemias, que impactam o funcionamento social e educacional. Nesse tipo de cenário, entende-se que a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para a elaboração e efetuação de ações institucionais que prezem pela educação de qualidade, através de um trabalho ético e consciente diante das condições da realidade. Espera-se que o estudo possa contribuir para novas reflexões e proposições que impulsionem a construção do conhecimento no campo da psicologia escolar.

Palavras-chave: psicologia escolar; pandemia; desenvolvimento humano; ensino e aprendizagem.

WORK OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST DURING THE COVID-19 PANDEMIC: ANALYSIS BASED ON HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

From the perspective of Critical School Psychology, the practice of the school psychologist is understood as fundamental in the mediation of the teaching, learning and development processes in the daily life of the school. By understanding this contextualized action, it is considered that the events that permeate the social environment will affect the practice of this professional. In the context experienced in recent years, the impacts of the COVID-19 pandemic on the Brazilian educational system can be highlighted, the scenario in which this research was carried out. In this sense, with the suspension of classes and then the transition to the remote teaching model, it was necessary to reconfigure the work of the school psychologist during this period. This research aims to know and analyze the performance of the school psychologist in face-to-face and remote teaching, during the period of the coronavirus pandemic. It was a qualitative research carried out with 25 psychologists from municipal public schools in the city of João Pessoa (PB). A questionnaire referring to sociodemographic, training and professional performance profiles, a panel containing three images illustrating the school context experienced in the pandemic and a triggering question, and a semi-structured interview script were used as instruments. The meeting with the psychologists for the application of the instruments took place in the first half of 2022, in person, in the schools where the professionals were located. reports about memories and affections that denote their practices in the face-to-face period before the pandemic and during the remote period, which contributed to the understanding of how the performance occurred in these moments. In addition, it made it possible to access resources and tools used, and the challenges faced for acting during the remote modality. Difficulty in accessing technological resources by students is highlighted as prevalent in the speeches, as well as a bias towards blaming families and the use of clinical practices at school by a portion of psychologists. In view of the results, a defense is made of a contextualized school psychology that is restructured in the face of adverse situations, such as those generated by pandemics, which impact social and educational functioning. In this type of scenario, it is understood that the school psychologist can contribute to the elaboration and implementation of institutional actions that value quality education, through an ethical and conscious work in the face of the conditions of reality. It is hoped that the study can contribute to new reflections and propositions that drive the construction of knowledge in the field of school psychology.

Keywords: school psychology; pandemic; human development; teaching and learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para a compreensão do desenvolvimento humano	17
CAPÍTULO II - Atuação da(o) psicóloga(o) escolar educacional: histórico, pesquisas e formas de intervenção	28
CAPÍTULO III - Atuação da(o) psicóloga(o) escolar na pandemia da COVID-19: pesquisas, formas de atuação e desafios	39
OBJETIVOS	
Objetivo geral.....	63
Objetivos específicos.....	63
CAPÍTULO IV – MÉTODO	
4.1 Delineamento.....	64
4.2 Participantes.....	64
4.3 Instrumentos.....	64
4.4 Procedimento de coleta de dados.....	67
4.5 Procedimentos de análise de dados.....	68
CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	
5.1 Resultados e discussão do questionário sociodemográfico e de perfil profissional.....	70
5.2 As imagens como possibilidade de conhecer a atuação de psicólogas(os) escolares durante a pandemia da COVID -19.....	77
5.3 Resultados e discussão da análise da entrevista com as(os) psicólogas(os).....	90
5.3.1 Atuação de psicólogas(os) escolares antes da pandemia.....	90
5.3.2 Sentimento das(os) profissionais diante da pandemia.....	101
5.3.3 Atuação de psicólogas(os) escolares na pandemia.....	105
5.3.4 Mudanças necessárias à prática.....	119
5.3.5 Desafios enfrentados.....	122
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	130

REFERÊNCIAS	136
--------------------------	------------

APÊNDICES

Apêndice I: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a primeira combinação de descritores em agosto de 2021.....	151
Apêndice II: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a segunda combinação de descritores em agosto de 2021.....	152
Apêndice III: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a primeira combinação de descritores em março de 2022.....	153
Apêndice IV: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a segunda combinação de descritores em março de 2022.....	154
Apêndice V: Estudos incluídos na amostra final para síntese qualitativa sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia.....	155
Apêndice VI: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	165
Apêndice VII: Formulário sociodemográfico.....	168
Apêndice VIII: Imagem utilizada e pergunta disparadora.....	170
Apêndice IX: Entrevista semiestruturada.....	171

ANEXOS

Anexo I: Imagem retirada do site <i>Plataforma Brasil</i> informando o percurso de aprovação da pesquisa submetida ao Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS – UFPB)	173
--	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ações da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia, segundo o levantamento.....	49
Figura 2 – Imagem utilizada durante a pesquisa para representar os espaços escolares antes e durante a pandemia.....	77
Figura 3 – Significados e sentidos referentes a primeira imagem do painel.....	80
Figura 4 – Significados e sentidos referentes a segunda imagem a do painel.....	82
Figura 5 – Significados e sentidos referentes a terceira imagem do painel.....	83
Figura 6 – Respostas das(os) entrevistadas(os) sobre as ações realizadas junto a equipe da escola no período anterior à pandemia.....	91
Figura 7 – Nuvem de palavras com as respostas em relação as questões emocionais/afetivas desencadeadas pela segunda pergunta da entrevista.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos dados sociodemográficos coletados.....**70**

Quadro 2 – Dados sobre a formação e perfil profissional das(os) psicólogas(os).....**71**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é formulada no contexto de surgimento do coronavírus, quando foram necessárias adoções de atitudes para a diminuição da contaminação e prevenção de casos da doença como, por exemplo, o fechamento das escolas e a transição para um modelo de ensino remoto, em marco de 2020. Esse cenário provocou a (re)organização dos espaços educacionais, de forma a viabilizar a continuidade do processo de escolarização.

O interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a temática deve-se à trajetória formativa e profissional da pesquisadora. Ainda na graduação, ao realizar o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, se inseriu em uma escola pública de Ensino Fundamental, o que contribuiu para o interesse em conhecer de formas mais aproximada as possibilidades de atuação no campo da psicologia escolar. Junto a isso, a pesquisadora iniciou, em 2019, sua participação no Curso de Extensão direcionado a psicólogas(os) escolares do município de João Pessoa, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Por meio da inserção no curso, foi possível a aproximação com práticas e vivências do contexto escolar relatadas pelas psicólogas escolares participantes do curso.

Com o rompimento da pandemia do coronavírus no início de 2020, a pesquisadora passou por uma interrupção da atividade de estágio, já em sua fase final, sendo impossibilitada de retornar às atividades presenciais do estágio. Aliado a isso, a participação no curso de extensão, agora em modalidade remota, gerou reflexões, inquietações e questionamentos que foram retomados a partir do acesso e acompanhamento das profissionais que estavam trabalhando no contexto local durante a transição do ensino presencial para o remoto. Nesse processo foi possível observar uma série de transformações nas formas de atuação das psicólogas, as quais incluíam

questionamentos acerca de como atuar enquanto psicólogas(os) escolares a partir do fechamento das escolas e que recursos e ferramentas de trabalho poderiam contribuir para essa prática, elementos também mobilizadores desta pesquisa.

Além disso, um aspecto que permeia desde o estágio e a participação no curso de extensão até a realização desta pesquisa é a afinidade e interesse na utilização de recursos estéticos para mediar a prática da(o) psicóloga(o) escolar. Durante o planejamento e realização das ações junto ao coletivo institucional, a pesquisadora pôde se aproximar do uso da arte como recurso estético para mediar as atividades e intervenções realizadas na escola, assim como reviver essa aproximação durante as ações do curso de extensão. Tem-se, então, um conjunto de fatores que fizeram parte da proposição desta pesquisa, bem como da utilização de um recurso estético como instrumento para atender a parte dos objetivos da presente pesquisa.

No município de João Pessoa (PB), a presença do profissional de psicologia escolar nas escolas públicas é garantida pela Lei ordinária nº 7.846 de 04 de agosto de 1995. Essa realidade possibilita a realização de pesquisas e intervenções que demarquem atuações em psicologia escolar que sejam comprometidas ética e politicamente com o desenvolvimento dos atores institucionais (Nascimento, 2020), e oportunize o contato com uma amplitude de profissionais atuantes da área e o acesso às ações realizadas.

Neste sentido, intenta-se que a pesquisa possa possibilitar conhecer as práticas em psicologia escolar que estavam em curso antes – de forma presencial - e durante a pandemia da COVID-19 – de forma remota, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e discussões no campo. Com isso, identificar e compreender os possíveis impactos ocasionados pela pandemia no contexto educacional local, marcadamente nas ações desses profissionais durante esse período. Assinala-se como fundamental entender como as vivências e as práticas puderam atuar de forma a favorecer o desenrolar dos

aspectos presentes na escola, quais sejam: os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos nela inseridos.

Defende-se como fundamentos para a atuação nesse campo os estudos do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica que, em seu conjunto e de forma inter-relacionada, assinalam a compreensão das relações e dos processos psicossociais que se engendram entre os atores institucionais imbricados aos processos de desenvolvimento e aprendizado. O estudo do desenvolvimento humano deve ocorrer no âmbito das circunstâncias históricas, como forma de conhecer a sociedade e pelo que a constitui e que por ela é transformada (Abrantes & Eidt, 2019; Sawaia & Silva, 2015). A partir desta perspectiva, avançar em direção a uma psicologia escolar e do desenvolvimento que têm como bases a liberdade e o compromisso social.

A dissertação está constituída por capítulos, estando no primeiro capítulo a exposição do referencial teórico adotado no estudo, qual seja, a Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e pesquisadores contemporâneos. Destacam-se dessa perspectiva os argumentos destes autores sobre o desenvolvimento humano, bem como as relações entre ensino, aprendizagem e o contexto educacional. O segundo capítulo abordará um breve histórico da psicologia escolar no Brasil, com foco no contexto do município pesquisado e sua particularidade no tocante da atuação da(o) psicóloga(o) escolar. No terceiro capítulo, para possibilitar o entendimento das práticas realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares durante a pandemia da COVID-19, será apresentado um levantamento da literatura realizado nas bases de dados científicas nacionais e internacionais acerca da temática. Em seguida, no quarto capítulo, serão explicitados os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos que guiaram a realização da pesquisa.

No quinto capítulo, serão apresentados os resultados e discussões provenientes dos conteúdos emergentes nas entrevistas realizadas em articulação, os quais serão discutidos com base nos pressupostos teóricos da psicologia Histórico-Cultural, bem como das teorias e documentos que regem a Psicologia Escolar Educacional. Além disso, serão expostas as considerações finais do estudo realizado, em que serão retomados os principais achados da pesquisa, as implicações dos resultados para o campo em estudo, as limitações e as proposituras para estudos futuros.

CAPÍTULO I

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Psicologia Histórico-Cultural formulada por Vigotski (1934/2018) considera que o desenvolvimento humano se constitui a partir de interações mediadas pelo meio sociocultural. Essa perspectiva teórica apresentou uma alternativa para a saída de uma leitura determinista biológica e universalista acerca da relação do homem com a sociedade, para a defesa da multiplicidade de possibilidades que envolvem o desenvolvimento humano (Burman, 2008; Oliveira, 2009). A partir disso, essa abordagem vai conceber o desenvolvimento desde as transformações na constituição do sujeito, entendendo que as circunstâncias sociais, a interação e a experiência de cada indivíduo estarão constantemente se modificando ao longo da vida e promovendo a transformação necessária ao desenvolvimento.

Segundo a teoria de Vigotski, o meio é a fonte de desenvolvimento de características especificamente humanas, pois é através dele que os sujeitos, na relação com outros, se apropriam dos artefatos culturais elaborados ao longo da história. De acordo com Pino (2005), as condições de existência humana e sua humanização são obras do coletivo, que produzem e permitem o acesso aos cenários para o desenvolvimento. Nessa teoria, o sujeito gradativamente se insere nas relações e práticas sociais pela atividade colaborativa e mediada de outros mais experientes da cultura.

Sobre essa questão, Rego (2014) lembra que a mediação está presente em toda atividade humana, e ocorre através de instrumentos e signos que estabelecem uma relação direta com a internalização da cultura pelo indivíduo. É, portanto, nesse processo mediado

por outros, que os sujeitos em desenvolvimento interiorizam aquilo vivenciado nas relações sociais ou intersubjetivas.

Ainda conforme a Teoria Histórico-Cultural, o psiquismo humano parte de um aparato inicial básico que são as *funções psicológicas elementares*, de origem biológica, responsáveis pelas respostas imediatas ou reflexas aos estímulos. Pelas interações mediadas no contexto sociocultural, e de aprendizados derivados destas, as funções psicológicas elementares ascendem a forma de *funções psicológicas superiores* (FPS), resultado das transformações qualitativas condicionadas pela atividade que tem como sustento a relação do sujeito com seu entorno social (Martins, 2020; Rego, 2014). Como menciona Veresov (2010), a transição das funções elementares para as funções psicológicas superiores são um ponto de viragem, por meio do qual o indivíduo ascende a características especificamente humanas, tais como o pensamento abstrato, a atenção voluntária e a memória lógica.

Vale salientar que, por se compreender que as FPS se constituem nas relações sociais, será necessário que os sujeitos passem pelo processo de conversão da atividade externa em atividade interna (Pino, 2005; Vigotski, 2007; Vigotski, 2021). Ou seja, parte-se de um plano interpsicológico (intercâmbio social) para um plano intrapsicológico (simbólico), que permite aos sujeitos utilizar dessas funções para dominar o próprio comportamento (Veresov, 2010). De acordo com Pino (1993), as funções psicológicas superiores surgem a partir do acesso e apropriação dos signos, que transformam a atividade prática do sujeito a partir da possibilidade de constituir sentido e significado sobre a realidade vivenciada.

Para a teoria vigotskiniana, o significado é formado pelo percurso histórico e cultural de significação dos povos e culturas, descrito como um aspecto compartilhado socialmente, que é generalizado e mais constante ao sujeito (Pino, 1993; Kahhale *et al.*,

2022; Vigotski, 1934/1993). Toassa e Souza (2010) indicam que a teoria vigotskiniana conceitua o significado como “a face social da palavra” (p. 771), ou seja, que se relaciona diretamente à experiência social e à língua a qual o indivíduo se apropria culturalmente.

Já o sentido, como apresenta Vigotski (1934/1993), é entendido como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”, logo, é conferido pela experiência pessoal, que tem como fonte constante a singularidade e compreensão individual do mundo (Delari Jr., 2013). Destaca-se que, para a Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski, o sentido é mais independente da palavra do que o significado, já que, enquanto o significado é construído em determinado contexto histórico e permanece generalizado e estável, o sentido pode “modificar a palavra, ou melhor, as ideias mudam de nome” (Vigotski, 1993, p. 126), ou seja, produzir mudanças na palavra de acordo com o contexto em que se encontra.

Oliveira (2009) caracteriza o sentido como em constante mudança, como uma construção que é possibilitada pelo “autoconhecimento das vivências afetivas” (p. 528) que permite a reflexão e elaboração da experiência (Souza *et al.*, 2013). Diante desse aspecto, destaca-se o papel das vivências específicas dos sujeitos nesse processo, compostas tanto por aquilo que está no meio como pelas características particulares de cada indivíduo (Nascimento, 2020; Toassa & Souza, 2010; Veresov, 2016). Dessa forma, entende-se que as vivências integram os acontecimentos externos, ocorridos no meio social, e vários aspectos singulares da vida psíquica do indivíduo, possibilitando a compreensão de que “uma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experienciada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos” (Toassa & Souza, 2010, p. 758). Pino (2005) lembra que a relação do sujeito com o meio vai possibilitar o surgimento de sentidos, que vão contribuir para a modificação substancial do homem e do seu contexto social e, portanto, favorecer o seu desenvolvimento.

De acordo com Pasqualini (2009; 2020), o desenvolvimento se constrói a partir de períodos estáveis, de mudanças microscópicas que se acumulam e se manifestam no *salto qualitativo*, que se constitui como um período crítico. No percurso do desenvolvimento ocorrem crises, rupturas e mudanças em diferentes ritmos. Partindo dessa premissa, destaca-se o caráter revolucionário desse processo, especialmente quando se adota o referencial vigotskiniano como vertente para explicar o desenvolvimento humano (Pasqualini, 2020).

Assim, a crise e sua superação, dependem das condições impostas ao indivíduo e, portanto, de suas relações e situações sociais. Desse modo, assinala-se que é a tensão problematizadora proposta por uma instrução intencional que provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Martins, 2020). A partir desses argumentos, pode-se destacar o papel da escola no desenvolvimento, por ser considerada pela teoria vigotskiniana um espaço privilegiado para mediação e interações sociais que possibilitam a construção e transmissão de conhecimentos culturais sistemáticos (Martins, 2020).

Nesse sentido, tem-se no contexto escolar a função de mobilizar aprendizagens nos sujeitos acerca do que ainda não foi desenvolvido. Para tanto, é necessária a compreensão dos profissionais acerca de suas funções nesse contexto para que provoquem transformação, aprendizados nos sujeitos e colaborem para que a escola se constitua em uma situação social de desenvolvimento. Isto porque é nesse ambiente que se proporciona e oportuniza a aquisição de qualidades especificamente humanas através da interação social mediada.

Nesse cenário, a escola possibilita a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, denominados *conceitos científicos* (Vigotski, 1926/2010). Martins (2020) afirma que a educação escolar se diferencia dos modos informais de educação – que tem como base os *conceitos cotidianos* – pois parte do planejamento

intencional, da organização das condições de aprendizagem para o desenvolvimento. A instrução que tem como foco o desenvolvimento do sujeito, busca ampliar a consciência do indivíduo, conduzindo para a internalização de conceitos e, portanto, para a complexificação das relações estabelecidas entre ele e o objeto, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Martins, 2020; Rego, 2014).

Vigostki (2021) destacou a instrução escolar como um processo externo que desencadeia processos internos nos indivíduos, ou seja, que provoca a exigência de transformação no sujeito em desenvolvimento. Nesse sentido, assinala-se como aspecto fundamental para este trabalho o entendimento do papel que esse teórico devotou à escola, como meio para apropriação de conhecimentos através dos processos de ensino e aprendizagem, e incitação dos processos de desenvolvimento, atuando naquilo que ainda é potencial de se desenvolver.

Diante disso, Oliveira (2009, p. 383) afirma que a escola:

parece estar ligada, portanto, à promoção de um modo de funcionamento intelectual que envolve a capacidade de análise e reflexão, de articulação do pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, de distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas.

Para tanto, o processo de mediação, tem como base a atuação de indivíduos que possibilitem o acesso aquilo que foi construído historicamente na sociedade (Martins, 2020; Rego, 2014; Vigotski, 2021). É, portanto, papel dos atores escolares se implicar na mediação dos conhecimentos culturais e, com isso, mobilizar desenvolvimento. Constrói-se então a concepção de indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, que contribui para a formação de sentidos e significados através dos

métodos de ensino, das relações e práticas sociais culturalmente elaboradas (Lopes *et al.*, 2014; Vigotski, 1926/2010).

Essa noção parte da compreensão de que há uma relação recíproca e indissociável entre ensino e aprendizagem que, quando ocorrido de forma planejada e intencional, tem potencial para incidir no psiquismo dos sujeitos que estão envolvidos na escola (Martins, 2020; Rego, 2014). Logo, a existência de uma comunidade escolar comprometida com esses processos é essencial para o desenvolvimento. Rego (2014) menciona que a escola é um espaço de significação, onde a construção de conhecimento se dá na interação, a partir do diálogo, cooperação e troca de informações. Portanto, a atuação focada no desenvolvimento é entendida como uma ação partilhada que se dá por meio da intervenção de parceiros experientes, em suas relações e intencionalidades.

Nesse sentido, a(o) psicóloga(o) escolar, quando inserido no espaço institucional pode estabelecer parceria com os diferentes atores e contribuir com esse processo. De acordo com Oliveira *et al.* (2020), a(o) psicóloga(o) escolar pode, ao vivenciar junto do coletivo a dinâmica institucional, promover vivências que busquem a reconfiguração de sentidos e significados pelos atores, visando o desenvolvimento. Diante disso, aponta-se que a função desse profissional seja compreender amplamente o contexto e as relações dos sujeitos ali presentes como forma de contribuir para processos de conscientização, fortalecimento e melhoria das condições para os indivíduos e grupos (Guzzo *et al.*, 2021).

Resgata-se a defesa de pesquisadores (Abrantes & Bulhões, 2020; Carvalho & Martins, 2020), os quais referem que, por se tratar de um espaço dinâmico de interação social, a escola pode proporcionar ao adulto nela inserido profissionalmente, a possibilidade de desenvolvimento, já que é na atividade que o desenvolvimento humano adulto se constitui. Leontiev (2012) afirmou que durante o desenvolvimento existem atividades principais que vão ser de maior importância para os estágios seguintes da vida

do indivíduo. Sobre isso, Pasqualini (2020) afirma que os indivíduos percorrem o ciclo de vida guiados por um propósito que estimula e desencadeia seu desenvolvimento, o que favorece o surgimento de novas capacidades e funções psíquicas concebidas a partir da atividade.

Por isso, de acordo com Rios (2015, p. 4), a atividade principal vai coordenar a transição do desenvolvimento entre os diferentes níveis, e vai possibilitar mudanças no psiquismo e na personalidade do sujeito. A autora supracitada menciona que:

o que demarca o desenvolvimento da psique são os processos reais da vida e o que demarca as passagens entre os diferentes estágios desse desenvolvimento são as mudanças na hierarquia dos motivos e atividades, com o estabelecimento de uma atividade principal, isto é, de um modo fundamental de se relacionar com a realidade.

Acrescenta-se o entendimento de que a atividade principal pode produzir alterações no sujeito, através da participação ativa nos meios de interação social, estimulando o percurso para o desenvolvimento de modos mais complexos de existir enquanto indivíduo no mundo.

Diante disso, Martins e Eidt (2021) mencionam a importância de a Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano considerar o “estudo da pessoa concreta, imersa em uma trama de relações sociais e em um sistema político e econômico” (p. 682) que vai influenciar no seu processo de desenvolvimento ao longo da vida. No curso gradual do desenvolvimento, ao pensar a idade adulta como uma parte desse processo, os teóricos contemporâneos desta linha de estudo dispõem que a atividade principal é o *trabalho*, aqui entendida como produção social que tem potencial de desenvolvimento, tornando conscientes novos fenômenos e funções no sujeito (Carvalho & Martins, 2020; Rios, 2015).

Nesse sentido, segundo Rios (2015, p. 122), “a ampliação do campo de atividades a partir do trabalho, promove saltos qualitativos no processo de personalização, na medida em que possibilita produzir e operacionalizar novas capacidades, aptidões e propriedades individuais a serviço da humanização”. Logo, o indivíduo trabalhador tem na atividade profissional a promoção da esfera técnico-operacional, motivacional e das necessidades, aspectos fundamentais para o aprimoramento, transformação e desenvolvimento do sujeito adulto (Rios, 2015).

No processo de trabalho que o indivíduo adulto em desenvolvimento pode criar os meios necessários para produzir e reproduzir suas condições de vida, conseguindo alterar não apenas a realidade exterior/social como a realidade interior/pessoal (Carvalho & Martins, 2020). Em vista disso, percebe-se que a atividade, derivada das relações concretas na experiência social humana, contribui para a formação de funções psicológicas superiores a partir da ascensão do que foi transmitido e apropriado pelo gênero humano na dimensão sociocultural. Diante disso, por meio dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, menciona-se que a consciência individual só é possível através da consciência social e da realidade que permeia as relações. Ou seja, considera-se a existência de uma formação social que vai guiar o modo de os indivíduos se relacionarem e experienciarem a realidade social e psíquica.

Apesar de seu potencial de transformação e desenvolvimento, o trabalho e suas esferas se encontram ligados às condições determinadas por uma construção de sociedade baseada em preceitos capitalistas. Parte-se, portanto, da importância de entender as condições sociais, políticas e econômicas preconizadas por este meio de produção que vão afetar as condições psíquicas da sociedade (Moraes, Silva & Rossler, 2010). Diante disso, entende-se que o indivíduo incorpora em seu trabalho uma síntese da atividade humana, ou seja, o acúmulo da experiência histórica das gerações para a reprodução e

construção do novo na realidade laboral (Carvalho & Martins, 2020; Rios, 2015). Tais aspectos estão concatenados às questões reais que permeiam as relações, sendo as condições impostas pela sociedade capitalista uma marca nesse processo.

Perante isso, Rios (2015) defende que, dentro de uma sociedade capitalista, os indivíduos se encontram apartados das possibilidades máximas já desenvolvidas pela humanidade. Este modo de sociedade impõe a limitação ao estado de alienação, ocorrendo um estreitamento nos processos de apropriação e aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e motivos. Apesar disto, não se pode negar o potencial de desenvolvimento da atividade de trabalho para a teoria Histórico-Cultural. Como argumentam Andrada, Petroni, Dugnani e Souza (2019, p. 12):

ao compreender os sujeitos e seu modo de funcionar nessa perspectiva, somos impulsionados e dirigidos a buscar aprender e apreender que no sofrimento, na falta, na deficiência e na dificuldade também são encontradas as possibilidades de se investir nas potencialidades.

Nesse sentido, tem-se a compreensão de que, mesmo diante das dificuldades históricas e sociais e das rupturas cotidianas, o indivíduo adulto tem meios de se desenvolver. Acrescenta-se que parte do processo de tomada de consciência sobre as condições reais de desenvolvimento do indivíduo, que ele reconheça “a totalidade de suas determinações, o que motiva sua ação, seus sentimentos e seus pensamentos, colocando-os em relação com suas consequências reais, para si e para os demais” (Morais, Silva & Rossler, 2010, p. 94). É, portanto, nessas condições que a psicologia Histórico-Cultural vai contribuir para o entendimento e superação da alienação de forma crítica e focada nos processos de desenvolvimento.

Retoma-se para essa pesquisa a noção de trabalho como fonte de desenvolvimento diante de condições reais de funcionamento, das contradições, transições e rupturas

existentes no contexto laboral. Esses aspectos, na teoria Histórico-Cultural, refletem as possibilidades de desenvolvimento, já que é durante a quebra dos ciclos conservadores e no surgimento da necessidade de reorganização que o indivíduo se desenvolve (Vigotski, 1934/2018). Ao vivenciar esse processo, o sujeito passa a ressignificar sua realidade, construindo um novo processo que vai alterar sua experiência, bem como transformar seu psiquismo.

Para a presente pesquisa, parte-se das argumentações apresentadas sobre o desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural, considerada plausível para subsidiar as reflexões teórico-práticas que englobam o trabalho de psicólogas(os) na educação. Nesse sentido, vale salientar que elementos da teoria vêm sendo resgatados para fundamentar a proposição de intervenções no campo da psicologia escolar educacional, no contexto brasileiro (Andrada *et al.*, 2018; 2019; Galdini & Aguiar, 2003; Guzzo *et al.*, 2016; Marinho-Araújo, 2014; 2015; Neves, 2011; Souza *et al.*, 2014).

Deriva-se para essa pesquisa que a atividade profissional das(os) psicólogas(os) escolares pode ser concebida como uma experiência de aprendizado que promove o desenvolvimento humano, pela inserção na escola e em suas necessidades que impulsionam reorganizações constantes e aprendizado, provocadas pelo meio de interação social no sujeito (Pasqualini, 2020). Além disso, advoga-se pelo papel deste profissional na mediação e promoção dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos da escola (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Essa concepção parte da defesa de uma psicologia escolar de base crítica que, apesar de um percurso que passou por perspectivas individualizantes e com foco na queixa escolar, vem formulando propostas direcionadas para intervenções coletivas (Andrada *et al.*, 2018; 2019; Guzzo *et al.*, 2016; Marinho-Araújo, 2014; 2015; Souza *et al.*, 2014).

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre esse aspecto, no capítulo seguinte será apresentado um breve histórico da psicologia escolar no Brasil, descrevendo as propostas de intervenção elaboradas para subsidiar o trabalho de psicólogas(os) no contexto da Educação, e ainda, um breve histórico sobre a psicologia escolar no contexto local.

CAPÍTULO II

ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR EDUCACIONAL: HISTÓRICO, PESQUISAS E FORMAS DE INTERVENÇÃO

A regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil se deu no ano de 1962 pela Lei nº 4.119. A entrada deste profissional nas diversas áreas e campos de atuação da psicologia era permeada por uma perspectiva clínica e psicométrica, envolta em concepções adaptacionistas, que predominavam nos cursos e formações em psicologia vigentes na época (Martínez, 2010). A psicologia na década de 1960 foi marcada por práticas individualizantes e remediativas, a manutenção do papel dos sujeitos, a segregação e marginalização social (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Nesse sentido, ao acompanhar as tendências da psicologia, a(o) psicóloga(o) escolar entra na escola a partir de uma perspectiva clínica, para resolver e remediar as ‘situações-problema’ existentes no contexto.

Em seus primórdios, a Psicologia Escolar Educacional trilha um caminho embasado em uma perspectiva clínica e remediativa das intervenções, que buscava assistir as "crianças-problema” e as dificuldades de aprendizagem (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Martínez, 2010). Mesmo com a regulamentação da profissão em 1962, a atuação da(o) psicóloga(o) nas escolas compreendia práticas voltadas para o aluno e à queixa escolar, fato que contribuía, segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), para a categorização, segregação e marginalização do diferente.

É a partir dos anos 70 que se instaura uma crítica quanto às formas de atuação na escola, impulsionando os pesquisadores e profissionais da área à mudança de perspectiva. Diante de práticas fortemente clínicas na escola, as discussões desse campo passam a ressaltar a importância do processo de escolarização e o papel dos atores escolares, dos

fatores pedagógicos, institucionais, socioculturais e econômicos para uma compreensão mais abrangente dos processos educativos existentes no contexto escolar (Neves, 2011; Barbosa, 2012; Marinho-Araújo & Barbosa, 2010). Assim, no final da década de 1990 e nos anos 2000, o conjunto de críticas (Patto, 1997; Guzzo, 2003; 2008; Meira, 2003) impulsiona o redirecionamento da atuação e faz emergir proposições para a prática pautada na promoção de desenvolvimento e mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante dessas reivindicações, é possível perceber a prática da(o) psicóloga(o) escolar como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho desse profissional é relevante para a escola pela compreensão que pode compartilhar acerca dos aspectos intersubjetivos que envolvem a escola e o comprometimento com o desenvolvimento dos sujeitos (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Entre as décadas de 1970 e 1980 passa-se a um movimento nacional de reorganização das condições de trabalho e busca por melhores condições de vida (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Patto, 1997). Esse processo contribuiu para as alterações no teor dos debates relacionados à psicologia escolar que buscam o favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem e, com isso, formas de atuação mais críticas. A partir anos de 1990, há o estreitamento das relações entre as diversas áreas que envolvem o contexto escolar. Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005, p. 17), “é importante entender a educação, em sua relação com a sociedade e com as diversas áreas do conhecimento, a partir de uma perspectiva dialética e contraditória, em que os conflitos e as rupturas fornecem férteis espaços de transformações”. Em vista disso, busca-se uma psicologia que preze pelo diálogo entre os campos de conhecimento, bem

como pela contextualização das ações que envolvem os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na realidade escolar.

É, então, no fim da década de 1990 e início dos anos 2000 que se passa para a etapa de (re)construção da psicologia escolar a partir da elaboração de propostas de intervenção que buscaram ampliar o olhar sobre a escola e seus integrantes. Nesse sentido, busca-se a discussão e construção de uma Psicologia Escolar que “prima pela superação de intervenções clínicas, fragmentadas e individualizantes, e almeja a consolidação da atuação ético-política, comprometida com o contexto histórico-social e com a transformação da realidade” (Neves *et al.*, 2020, p. 165). Portanto, através desse novo olhar, também defendido nesta pesquisa, a escola passa a ser vista como um espaço potente de desenvolvimento humano, constituído fundamentalmente pela “multiplicidade de experiências” (Jager & Patias, 2020, p. 13), quais sejam sociais, psíquicas, culturais, cognitivas e afetivas.

Como menciona Nascimento (2020), uma série de marcos que ocorreram a partir da década de 1980 contribuíram para expandir as reflexões e críticas ao modelo de atuação vigente, dentre eles a obra de Patto (1984), elaborada em defesa de uma psicologia escolar institucional e crítica. Acrescentam-se os Congressos Internacionais de Psicologia Escolar, em 1991 e 1994, e o surgimento de associações profissionais, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional em 1990 e a criação da Revista de Psicologia Escolar e Educacional (1996).

A partir do surgimento de novos rumos para a psicologia escolar, defende-se uma forma de organização e construção do conhecimento científico teórico-prático que tem como base os processos de reflexão, conscientização, emancipação e transformação do contexto educacional (Andrada *et al.*, 2019; Barbosa, 2012). Junto a esse movimento, aprovam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em

Psicologia (2004, 2011), que partem de formulações elaboradas por pesquisadores da área e ampliam as possibilidades e especificações para a formação nas diversas áreas da psicologia, dentre elas a Psicologia Escolar (Cavalcante & Braz Aquino, 2019). Diante disso, como citam Barboza & Marinho-Araújo (2010), a(o) psicóloga(o) escolar passa a ter uma maior possibilidade de adentrar na escola com base na perspectiva crítica, relacional e institucional que, através da inserção no contexto escolar, conhece e compreende os aspectos subjetivos que envolvem o meio e volta-se para uma visão coletiva dos acontecimentos institucionais.

Dessa maneira, compreende-se o papel ativo da(o) psicóloga(o) inserido nas escolas, podendo contribuir para o desenvolvimento do contexto escolar, de maneira potente, coletiva e intencionalmente planejada, aspectos que são defendidos nas propostas de intervenção elaboradas por pesquisadoras da área. Destacam-se, portanto, a proposta de intervenção elaborada por Neves (2011) e intitulada “Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção” (PAIQUE); a proposta de “Intervenção Institucional preventiva e relacional” de Marinho-Araújo (2014; 2015); a proposta de “Intervenção Psicossocial de base crítica” exposta em Guzzo *et al.* (2011) e Guzzo *et al.* (2019); e a “Intervenção Psicossocial” (Andrada *et al.*, 2018; 2019; Souza *et al.*, 2014). Além dessas, outros autores têm relatado práticas de psicólogas(os) escolares em contextos de educação (Braz Aquino & Albuquerque, 2016; Facci & Souza, 2014; Ferreira *et al.*, 2016; Lopes *et al.*, 2014; Machado, 2018; Paraventi *et al.*, 2017; Rose *et al.*, 2016; Schrubber & Cordeiro, 2010), que podem colaborar para fortalecer uma concepção crítica e psicossocial nesse campo da Psicologia.

Os *Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção* (PAIQUE) elaborado por Neves (2011), parte de uma primeira proposta (Neves & Almeida, 2003), defende o papel ativo do professor na elaboração e resolução das

‘queixas escolares’. De acordo com Neves (2011) as queixas escolares devem ser analisadas considerando os aspectos sociais, biológicos, pedagógicos, que a envolvem, saindo do modelo determinista e individualizante de culpabilização, principalmente, do aluno. Nesse sentido, o papel do psicólogo escolar envolve a compreensão de que as queixas emergiram da confluência entre as subjetividades dos alunos, a subjetividade do professor, acrescidas do sistema de crenças e das concepções que permeiam o cotidiano das escolas” (Neves, 2011, p. 180).

Nesse modelo a intervenção abarca três níveis: *escola, família e aluno*, havendo a necessidade de passar de um nível para o outro apenas se não houver a terminalidade da queixa durante o procedimento (Neves, 2011). No nível escola, busca-se desenvolver uma relação de parceria com o professor. Para tanto, são realizadas uma série de ações, dentre elas a escuta, que tem como objetivo conhecer a demanda e os aspectos relacionados a ela, como as problematizações e ações já realizadas sobre a queixa. Além disso, são realizadas as etapas de análise da história escolar e análise dos documentos da escola, para a contextualização da vida escolar do aluno e caracterização da escola em que se dá a queixa. Ainda havendo elaborações a serem realizadas sobre a queixa, adentra-se no nível família.

A família é acessada para conhecer a queixa apresentada, bem como ampliar o histórico de escolarização do aluno e discutir forma de integrar a família no processo de resolução da queixa. O esclarecimento e apoio familiar, por meio da criação de uma aliança entre a família e a escola, são imprescindíveis para a terminalidade do processo. Por fim, ao esgotar as possibilidades do nível, pode-se passar para o nível do aluno. Nesse momento são realizadas uma série de ações, desde a recuperação do histórico escolar do aluno, utilização de instrumentos psicológicos e promoção de atividades individuais e/ou coletivas.

Vale salientar que todos os níveis devem ser realizados de maneira conjunta com o professor, pensando uma atuação pautada na parceria e que advoga pela autonomia do docente (Nascimento, 2020). Enfatiza-se a importância desse modelo para o contexto escolar por endereçar à(ao) psicóloga(o) as queixas, antes de se compreender, pela explicitação desse profissional, sua ampla possibilidade de intervenção para além da queixa. Dessa forma, entende-se, como menciona Nascimento (2020), que o PAIQUE vai favorecer práticas de cunho institucional e preventivas, pois permite a parceria com os profissionais da escola e possibilitam a reflexão, conscientização e mudança nas práticas dos professores.

Pensando a prática da(o) psicóloga(o) escolar de forma institucional e preventiva, Marinho-Araújo (2014; 2015) desenvolve uma proposta de intervenção que envolve, de forma contínua e dinâmica, o coletivo institucional, considerando as influências histórico-culturais para promover espaços de diálogo, reflexão e ação. A proposta é organizada em quatro dimensões, que ocorrem concomitantemente no contexto escolar: *mapeamento institucional; escuta psicológica; assessoria ao trabalho coletivo; e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.*

Em linhas gerais, o mapeamento institucional se refere a uma contextualização e caracterização do espaço escolar que pode ocorrer através de ações como a análise da conjuntura histórica, análise documental e observações institucionais interativas. Já a escuta psicológica visa criar espaços para dar voz aos atores institucionais, buscando compreender, investigar e problematizar as demandas, bem como promover processos de conscientização de papéis. A *assessoria ao trabalho coletivo* direciona-se para a construção de espaços de discussão e mediação para a ressignificação da realidade escolar e promoção do desenvolvimento dos profissionais da escola; e o *acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem* busca, por meio da articulação de conhecimentos

psicológicos e a prática pedagógica, favorecer e potencializar os processos de ensino e aprendizagem, na direção do sucesso escolar. O modelo descrito advoga pela participação ativa da(o) psicóloga(o), por meio de atividades intencionalmente planejadas, no favorecimento dos processos de acompanhamento, conscientização e potencialização das ações com e para o coletivo escolar (Marinho-Araújo, 2014; 2015).

Ainda diante de perspectivas preventivas e institucionais, menciona-se a proposta de Intervenção Psicossocial de base crítica, desenvolvida por Guzzo e suas colaboradoras. Nessa proposta, entende-se a necessidade do acompanhamento dos alunos de maneira longitudinal, abarcando todas as esferas que constituem a sua vida (Guzzo *et al.*, 2011). Há, portanto, a necessidade de envolvimento de professores, gestores, familiares e das redes de apoio da comunidade para que se possa compreender os indicadores de risco, bem como as possibilidades de ações que contribuam para o processo de desenvolvimento dos alunos. De acordo com as autoras da proposta, a intervenção de caráter psicossocial defende o acompanhamento dos alunos de maneira longitudinal, considerando todas as dimensões da vida da criança, quais sejam a escola, a família e a comunidade (Guzzo *et al.*, 2011). Dessa forma, o profissional da psicologia pode compreender os processos psicológicos e sociais que envolvem a vida dos sujeitos, e possibilitar a análise crítica e reflexiva das situações em que estão inseridos (Nascimento, 2020).

Para tanto, existem dois projetos, *Voo da Águia* e o *Espaço de Convivência, Ação e Reflexão* (ECOAR), que foram elaborados com o intuito de promover o desenvolvimento infantil e intervenções preventivas no que tange a violência na escola (Guzzo *et al.*, 2011; Guzzo *et al.*, 2019). Por meio desses projetos, defende-se que a(o) psicóloga(o) escolar pode realizar: acompanhamento da vida escolar e social do aluno por meio da análise dos documentos escolares e do contato com a família; participação em momentos coletivos (observações em sala de aula e espaços comuns da escola e reuniões

com professores e gestores); elaboração de propostas de intervenção junto ao coletivo; e a parceria com as instituições de rede de apoio à comunidade. A construção das ações visa a aproximação com a realidade do aluno, com base na conjunção dialética entre avaliação, ação e intervenção (Guzzo *et al.*, 2011).

Ainda seguindo as propostas de intervenção psicossociais, Souza e colaboradores (Andrada *et al.*, 2018; 2019; Souza *et al.*, 2014), fundamentadas na teoria histórico-cultural de Vigotski elaboram e executam ações nos contextos institucionais. As autoras buscam a superação de práticas remediativas em direção às potencialidades, por meio da ação no e para o coletivo, da cooperação e emancipação dos sujeitos, visando a transformação da realidade (Andrada *et al.*, 2019; Oliveira, Ramos & Souza, 2020; Souza *et al.*, 2014). Para tanto, o trabalho deve ser exercido por meio da construção de espaços de diálogo para a conscientização de educadores e discentes, bem como para circulação das falas e reflexões (Souza *et al.*, 2014).

Além disso, as autoras vão mencionar o uso da arte como possibilidade de fazer surgir afetos, emoções e favorecer o surgimento de novas significações e, com isso, promover o desenvolvimento dos sujeitos escolares. Andrada *et al.* (2019) discorrem que a “utilização da arte nas práticas da Psicologia Escolar possui uma intencionalidade com relação ao seu objeto de ação que é o desenvolvimento do sujeito na medida em que coloca o fenômeno em movimento” (p. 11). Nesse sentido, o profissional de psicologia deve buscar a criação de espaços de expressão, que viabilizem a construção de novos modos de agir e a ressignificação das vivências escolares, que utilizem como mediadores as diferentes formas artísticas e obras de arte, como fotos, desenhos, pinturas, músicas e filmes.

Para tanto, preza-se nesta proposta pela parceria com o coletivo da escola, em especial com o professor (Andrada *et al.*, 2019; Oliveira *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2014).

A partir da aproximação com o docente pode-se compreender as condições reais da escola e, assim, realizar ações na instituição com base em conhecimentos psicológicos e pedagógicos. Compreende-se, então, que a inserção da(o) psicóloga(o) na escola, de forma consciente e comprometida com a realidade, promove a transformação dos espaços escolares pela mediação dos processos de desenvolvimento, bem como pela viabilização da reflexão e conscientização dos atores (Andrada *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2014).

Diante das propostas brevemente apresentadas, enxerga-se como necessária a demarcação do papel desse profissional de forma ampla, intencional e amparada teórico-metodologicamente nas pesquisadoras do campo. Nesse sentido, a aprovação da Lei 13.935 de 19 de dezembro de 2019 que prevê a presença dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas de públicas de Educação Básica, pode contribuir de forma significativa para o favorecimento da presença efetiva desse profissional nas escolas públicas brasileiras e com a atuação da(o) psicóloga(o) nesses contextos. No município de João Pessoa (PB), a Lei nº 7.846 de 04 de agosto de 1995 favoreceu a presença de psicólogos e assistentes sociais na composição da equipe de profissionais da Educação. Essa lei garantiu a presença dos designados técnicos em educação, dentre eles, supervisor, orientador, psicólogo e assistente social, nas escolas municipais.

No que se refere a esse estudo, destaca-se que a presença de profissionais de psicologia nas escolas municipais de João Pessoa suscitou uma série de desdobramentos a partir de março de 2020, quando se instaurou a pandemia da COVID-19. Causada por um vírus, a doença é transmitida por aerossóis no ar, que são expelidos pela fala, riso ou tosse, e contém partículas virais que são causadoras de uma síndrome respiratória aguda grave nas pessoas acometidas (Kahn *et al.*, 2020). Devido à rápida disseminação por todos os continentes e alta transmissibilidade, concomitantemente ao colapso nos sistemas de saúde pelo mundo, a doença foi classificada, no dia 11 de março de 2020 como pandemia

de COVID-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Cucinotta & Vanelli, 2020). Tais características foram responsáveis por alterar diversos aspectos da configuração social, quais sejam, relacional, trabalhista, familiar e econômica em todo o mundo.

Para garantir a segurança da população, além do distanciamento social, foi adotado o fechamento das escolas ao redor do mundo, que acarretou a necessidade de organizar outros meios para a efetuação das atividades escolares (Cunha *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2020). Nesse sentido, diversos países precisaram adotar o ensino remoto, ensino à distância ou atividades remotas, sendo esses nomes utilizados para o fazer escolar com o uso da internet. A transição do ensino presencial para o remoto, que se estabeleceu de forma emergencial e abrupta, provocou impactos nos diversos sujeitos da escola (Schaffer, Power, Fisk & Trollan, 2020). Esse movimento demandou aos sujeitos inseridos na escola não apenas uma adaptação dos processos escolares presenciais para o meio remoto, mas a construção de novas estratégias educativas, de novas formas de acessar os alunos e familiares, e de promover os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento configurados no contexto institucional (Guzzo *et al.*, 2021). Trata-se, então, de uma nova realidade em que se entrelaçam diversos aspectos e que requer um conjunto de diferentes atores escolares para sua construção.

No contexto local, em 17 de março de 2020, juntamente ao Governo Estadual e à Prefeitura, foram decretadas medidas preventivas, dentre elas, a interrupção do funcionamento presencial das escolas, com a antecipação das férias escolares. Essa medida visava à intensificação do isolamento social e, por conseguinte, a diminuição dos casos de contaminação pela COVID-19 (Decreto nº 9.455, 2020). Entretanto, com o fim das férias escolares, a permanência e agravamento da pandemia, foi necessário aos órgãos governamentais pensarem e implementarem estratégias para o retorno das aulas de forma remota. Em 20 de abril de 2020 foi publicado o “Regime Especial de Ensino na rede

Estadual da Paraíba durante a pandemia do novo coronavírus” (Paraíba, 2020). Nesse documento foram estabelecidas formações para professores sobre o uso de tecnologias educacionais para planejamento pedagógico, e organização das aulas de forma remota.

É neste cenário em que se defende o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar, por meio de uma atuação colaborativa e mediadora, implicada na reorganização e ressignificação do contexto junto às diversas parcelas e atores escolares. De acordo com Oliveira, Ramos e Souza (2020), o psicólogo escolar deve vivenciar, junto ao coletivo, as dificuldades que permeiam a escola para que, imerso nesse contexto, realize ações na direção de mudanças reais no contexto, aqui destacadas as novas demandas que surgiram com a pandemia.

Para ampliar os conhecimentos sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a crise ocasionada pela pandemia, e entender como essa ruptura pode ter afetado a realidade de trabalho deste profissional, entende-se como relevante buscar conhecer de que forma as produções científicas vêm explorando essa questão. Para tanto, nas páginas seguintes, será descrito um levantamento da literatura, em bases de dados nacionais e internacionais, realizado de forma a situar o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia do coronavírus e acessar, dentre diversos aspectos, os grupos, práticas e formas de atuação.

CAPÍTULO III

ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19: PESQUISAS, FORMAS DE ATUAÇÃO E DESAFIOS

No final de 2019, surgiu uma nova doença, causada por um vírus que acomete em grande parte o sistema respiratório dos doentes. A doença, denominada COVID-19, atingiu altos níveis de contágio, o que exigiu uma rápida resposta coletiva, em especial dos governantes, para conter a disseminação da doença (Khan *et al.*, 2020). Nesse cenário, a sociedade como um todo, bem como o contexto educacional sofreram um grande impacto.

No Brasil, no início de fevereiro de 2020 foi decretado pelo Governo Federal o estado de emergência em saúde pública (Brasil, 2020). Devido ao mecanismo de transmissão do vírus, iniciaram-se protocolos de isolamento social, ocasionando fechamento de comércios, escolas e universidades, com recomendações para que a população permanecesse em suas residências, a fim de dirimir o ciclo infeccioso da doença. Esse momento contribuiu para a implementação de decretos estaduais e municipais por todo o território nacional, reforçando as indicações da OMS.

Junto a isso, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes para a Educação durante a pandemia (CNE, 2020), que contribuíram para a realização das atividades de forma *on-line*. Perante o exposto, percebe-se que o sistema educacional brasileiro sofreu uma profunda necessidade de reestruturação e adaptação dos processos vivenciados no âmbito escolar, agora de forma remota.

Entretanto, Oliveira e colaboradores (2021) mencionam o despreparo na estruturação e estabelecimento de planos de ações para o enfrentamento e continuidade do processo educacional nos diferentes contextos institucionais em todo o mundo. Os

autores abordam a desconexão entre o currículo escolar e as atividades remotas que, principalmente no contexto de desigualdade social brasileiro, interfere na construção de estratégias escolares para o momento da pandemia. A inaptidão dos profissionais da educação para o uso de tecnologias, a falta de acesso dos alunos a recursos tecnológicos apropriados e, até mesmo, à internet são alguns dos fatores que impedem a continuidade do processo de escolarização e, conseqüentemente, evidenciam aspectos da desigualdade social no Brasil (Guzzo *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021).

Dessa forma, a partir da mudança do lócus de atuação de espaço físico e de interação social, para um meio virtual, novo e pouco explorado, buscou-se entender como se caracterizou a atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia. Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura, buscando investigar e compreender, o que a literatura do campo da Psicologia vem produzindo enquanto possíveis formas de atuação da(o) psicóloga(o) escolar na pandemia, levando em consideração as diferentes nacionalidades e contextos escolares.

3.1 Levantamento da literatura sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia da COVID-19 em bases de dados nacionais e internacionais

Foi realizado o levantamento, leitura e identificação de produções científicas que apresentassem as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia da COVID-19. O método de revisão da literatura vai para além da exposição descritiva dos resultados, dado que engloba uma leitura crítica e reflexiva do material encontrado sobre a temática (Vosgerau & Romanowki, 2014).

Para o levantamento foram selecionadas e consultadas as bases de dados nacionais e internacionais, dentre elas: SciELO, Lilacs, IndexPsi, Pepsic, Web Of Science, PubMed, PsycINFO, ERIC e Scopus, além da plataforma digital de pesquisa Biblioteca Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa foi conduzida em dois períodos: inicialmente no mês de agosto de 2021 e em março de 2022, para atualizar as discussões em torno da temática. A busca foi realizada através das seguintes combinações de descritores e operadores booleanos nas bases nacionais: (a) “psicologia escolar” OR “psicólog* escolar” AND pandemia OR COVID-19 OR SARS-COV-2 OR coronavírus; (b) psicolog* OR “psicolog* escolar” AND pandemia OR COVID-19 OR SARS-COV-2 OR coronavírus AND “ensino remoto” OR “ensino à distância” OR “educação remota” OR “atividades remotas”.

Nas bases internacionais seguiu-se o mesmo procedimento, mas com o uso dos descritores em inglês: (a) “school psychology” OR “school psychologist” AND pandemic OR COVID-19 OR SARS-COV-2 OR coronavirus; (b) psycholog* OR “school psycholog*” AND pandemic OR COVID-19 OR SARS-COV-2 OR coronavirus AND “remote learning” OR “distance learning” OR “remote education” OR “remote activities”. Nas bases em que o recurso de busca era aceito, optou-se pelo uso do asterisco ou cifrão nas palavras indicadas como meio de acessar uma maior quantidade de termos a partir do radical da palavra, utilizando-se da palavra completa quando não permitido pela base.

Inicialmente, o resultado de cada conjunto de descritores foi organizado em duas tabelas, retirando-se os duplicados. Sucessivamente, os artigos passaram pela seleção a partir dos critérios de inclusão: (a) produções científicas, quais sejam revisões da literatura, estudos teóricos, pesquisas empíricas e relatos de experiência; (b) ter sido publicado entre os anos de 2019 e 2021, referente ao período da pandemia; (c) apresentar o conteúdo da publicação de forma livre nos periódicos; (d) produções científicas que abordassem ou descrevessem as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar

durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia da COVID-19, nos diferentes contextos escolares.

Para tanto, foi realizada a leitura dos títulos e resumos das produções para exclusão daquelas que não respondiam à temática em estudo. Como etapa seguinte, foi feito o acesso às versões completas dos textos, e excluídos do estudo as produções que não foram disponibilizadas livremente *online*. A partir dos mesmos critérios estabelecidos, os resultados obtidos nessa seleção passaram por uma nova etapa em que seu conteúdo foi acessado na íntegra. As amostras selecionadas a partir das duas combinações de descritores foram comparadas para exclusão de repetições nos resultados, sendo assim estabelecida a amostra final que compõe esta revisão. Para a análise dos artigos, foram estabelecidas as categorias: (a) país de origem; (b) periódico de publicação; (c) referenciais teóricos/documentos técnicos; (d) tipo de estudo; (e) participantes ou grupos; e (f) instrumentos e materiais; e (h) possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia.

Serão descritos os resultados encontrados de acordo com a combinação de descritores utilizada e o período em que a busca foi realizada, estando os fluxogramas referentes a cada busca na seção de Anexos. Primeiramente, a pesquisa realizada em agosto de 2021 com a combinação dos descritores *psicologia escolar*, *psicólogo* escolar*, *pandemia*, *COVID-19*, *SARS-COV-2*, *coronavírus*, e sua respectiva tradução para o inglês, foram encontrados 112 resultados nas bases nacionais e internacionais. Dentre estes resultados, 22 eram duplicados e por isso foram excluídos. Dentre as 90 produções restantes, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 22 artigos para leitura na íntegra. Por fim, como mostra a imagem, foram incluídos na síntese quantitativa 12 produções científicas que se enquadravam nos critérios de inclusão delimitados.

A busca com a combinação com os descritores *psicolog**, *pandemia*, *COVID-19*, *SARS-COV-2*, *coronavírus*, *ensino remoto*, *ensino à distância*, *educação remota*, *atividades remotas*, e sua correspondente tradução, resultou em 893 produções nas bases de dados, sendo 201 produções duplicadas. Foram selecionados 692 artigos para leitura dos títulos e resumos, excluindo nessa etapa 661 produções de acordo com os critérios de inclusão. Trinta e um artigos passaram pela etapa de leitura na íntegra, sendo selecionadas oito produções para compor os estudos desta revisão. Após isso, foi realizada a comparação dentre os resultados das duas combinações de descritores a fim de se excluir as produções duplicadas, restando 14 artigos para integrar a revisão da literatura.

Com relação a busca efetuada em março de 2022, foram descritos os resultados de acordo com a combinação dos termos: *psicologia escolar*, *psicólogo* escolar*, *pandemia*, *COVID-19*, *SARS-COV-2*, *coronavírus*, e sua tradução para o inglês. Deste novo levantamento foram encontrados 297 resultados nas bases nacionais e internacionais e foram identificados 124 resultados duplicados que foram excluídos, restando 173 produções para a etapa de leitura de títulos e resumos. A partir disso, 40 resultados passaram para a etapa de leitura na íntegra. Por fim, foram selecionadas, a partir dos critérios de inclusão, 21 artigos para compor a mostra final.

A combinação com os descritores *psicolog**, *pandemia*, *COVID-19*, *SARS-COV-2*, *coronavírus*, *ensino remoto*, *ensino à distância*, *educação remota*, *atividades remotas*, e sua correspondente tradução, no período de março de 2022, resultou em 1.358 produções nas bases de dados, sendo excluídas 348 produções duplicadas. Dos 1.010 artigos selecionados para leitura dos títulos e resumos, restaram 51 artigos para leitura na íntegra. Com relação aos artigos excluídos, embora utilizado dos descritores estabelecidos, as produções não versavam sobre o objeto de pesquisa em questão, ora

expondo temáticas sobre outros campos do conhecimento (Medicina e Enfermagem, por exemplo), ora retratando estudos em contexto universitário e profissional.

Por fim, a partir da leitura na íntegra, apenas 19 produções foram selecionadas para compor essa revisão da literatura. Após isso, foi realizada a comparação dentre os resultados encontrados nas duas combinações de descritores a fim de se excluir as produções duplicadas, restando 30 artigos para integrar a revisão da literatura. Ainda, foi empreendida uma variação entre com os resultados da pesquisa efetuada em agosto de 2021, o que apontou a 16 novas produções a serem inseridas nas análises. O apêndice V desta dissertação apresenta uma síntese das produções selecionadas em todas as buscas de acordo com os objetivos de análise do presente trabalho.

Por se tratar de uma questão que, no momento da realização das buscas, ainda era vigente, entende-se que a construção do conhecimento sobre o tema ainda está em desenvolvimento. A maioria dos artigos selecionados foi publicado em 2021, o que pode indicar uma crescente nas publicações a partir, principalmente, das possibilidades de atuação com base em notas técnicas publicadas por órgãos oficiais, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE), bem como do tempo necessário para avaliação e aceitação das publicações nos periódicos.

Além disso, a literatura internacional demonstra uma diminuição do número de publicações científicas por mulheres durante a pandemia (Coddington *et al.*, 2020). Esse dado revela-se importante já que o campo da psicologia escolar é formado majoritariamente por pesquisadoras mulheres. De acordo com Coddington *et al.* (2020), a redução das publicações por mulheres se justifica devido a um maior fardo carregado por elas durante o trabalho remoto que, além das atribuições acadêmicas, há uma maior responsabilidade em relação as tarefas domésticas e ao cuidado da família.

Ainda, os estudos de Kim e Patterson (2021) e Aldossari e Chaudhry (2021) demonstram que a ruptura vivenciada no âmbito do trabalho associado à responsabilização no cuidado da casa durante a pandemia da COVID-19 contribuiu para o aumento da Síndrome de Burnout entre as mulheres, bem como para o aumento de discrepâncias entre os gêneros. Portanto, é pertinente levantar que possivelmente o reduzido número de publicações sobre a temática em estudo está relacionado à preferência das mulheres pelo campo da psicologia escolar, bem como às questões de gênero que perpassam a realidade do trabalho, especificamente durante a pandemia.

Os periódicos de publicação dos artigos que compõe a amostra foram majoritariamente do campo da psicologia escolar. Dentre eles, o de maior número de publicações foi o *School Psychology Review* com sete artigos, seguido do *Contemporary School Psychology* e *School Psychology*, com quatro e cinco publicações, respectivamente.

Quanto aos países de origem das publicações, se verifica que mais da metade dos artigos (14) eram dos Estados Unidos da América. Os artigos selecionados para esta revisão, de origem estadunidense, em sua maioria, apresentam opções de atuação com base nos documentos divulgados pela *National Association of School Psychologists* (NASP) (NASP, 2020a; 2020b; 2020c). O Brasil é o país seguinte com o maior número de publicações, sendo representado por 6 artigos. Dentre os artigos nacionais, os referenciais teóricos retomados para embasar as ações e reflexões nos artigos foram: Psicologia Escolar de base crítica (Oliveira, *et al.*, 2020); Psicanálise (Souza, 2021); Psicologia Crítica (Silva & Maia, 2021); Psicologia Histórico-Cultural (Diogo & Assis, 2021); e Psicodrama (Dias *et al.*, 2021). A produção de Fiaes *et al.* (2020) não especificou a teoria utilizada para fundamentar as ações.

As demais produções dividem-se entre Austrália, Canadá, Croácia, Sérvia, Grécia, China e Itália, tendo cada país um artigo publicado sobre a temática em estudo. Além disso, conta-se com uma produção identificada como multi-países, em que a pesquisa foi realizada em quatro diferentes localidades, sendo eles: Alemanha, Austrália, Canadá e Estados Unidos.

Ao analisar o tipo de estudo presente nos artigos, cinco produções foram descritas como exploratórias, sendo elas: Schaffer *et al.* (2020); Hatzichristou *et al.* (2021); Reupert *et al.* (2021); Soncini *et al.* (2021); Touloupis (2021). Outras produções são caracterizadas como exploratórias, mas variam em relação ao tipo: Exploratória do tipo Qualitativa (Cerovic *et al.*, 2022; Jones *et al.*, 2021); Exploratória Longitudinal (Wendel *et al.*, 2020); Exploratória de tipo Quantitativo (Ye *et al.*, 2021); e Exploratória Multidisciplinar (McKune *et al.*, 2021).

Ainda no âmbito da pesquisa, duas foram definidas como estudos Exploratórios de Métodos Mistos (Golberg *et al.*, 2022; Soncini *et al.*, 2021). O estudo de D'Costa *et al.* (2021) apresenta um Estudo do tipo Qualitativo Crítico e Busko e Bezinovic (2021) um Estudo de Desenho Correlacional Transversal Multivariado. Uma das pesquisas foi caracterizada como do tipo Descritiva (Ritchie *et al.*, 2021).

Dez artigos foram nomeados como Artigos Teóricos, dos quais oito apresentavam as orientações para a atuação da(o) psicóloga(o) no período da pandemia (Farmer *et al.*, 2020; Hass & Leung, 2020; Holland *et al.*, 2020; Stifel *et al.*, 2020; Brock, Lieberman, Cruz & Coad, 2021; Haskings *et al.*, 2021; McClain *et al.* (2021); Troung *et al.*, 2021; Song *et al.*, 2021), e um expõe reflexões sobre as atividades pedagógicas não presenciais (Diogo & Assis, 2021). Os demais artigos foram descritos com Relatos de Experiência, sendo eles: Dias *et al.*, (2021), Fiaes *et al.* (2021), McIntyre *et al.* (2022), Silva & Maia (2021) e Souza (2021).

Pode-se observar que as pesquisas e relatos com pais (Wendel *et al.*, 2020; Golberg *et al.*, 2022; McIntyre *et al.*, 2022; Touloupis, 2021) e alunos (Busko & Bezinovic 2021; D’Costa *et al.*, 2021; Fiaes *et al.*, 2021; McKune *et al.*, 2021) foram frequentes, seguidas das atividades com psicólogas(os) escolares (Reupert *et al.* 2021; Ritchie *et al.*, 2021; Schaffer *et al.*, 2020) e professores (Cevoric *et al.*, 2021; Silva & Maia, 2021; Soncini *et al.*, 2021), com três artigos cada. Foi possível verificar também que parte das produções realizaram pesquisa ou intervenção, com mais de um grupo de participantes, quais sejam: professores e funcionários da escola (Dias, Barros & Urt, 2021; Jones *et al.*, 2021), professores e psicólogas(os) escolares (McClain *et al.*, 2021), e pais e alunos (Wang *et al.*, 2021). Dois artigos realizaram as ações com professores, pais e alunos (Hatzichristou *et al.*, 2021; Souza, 2021).

A partir desses resultados é possível notar que o grupo de professores é citado com maior frequência. Oliveira, Ramos e Souza (2020) defendem que a relação entre a(o) psicóloga(o) e docente poderá ser mais favorecedora quando ocorre em parceria, por meio da construção de espaços de diálogos e intervenções que integrem as contribuições de ambas as categorias. Nas pesquisas encontradas no levantamento, o professor ora se configura como uma via de acesso ao aluno e às demandas e informações que facilitem o trabalho da(o) psicólogo junto ao discente (Hass & Leung, 2020; Stifel *et al.*, 2020; Hatzichristou *et al.*, 2021), ora se relaciona ao trabalho conjunto entre psicólogo e professor na construção de estratégias que podem beneficiar os processos de ensino e aprendizagem e a relação entre a família e a escola (D’Costa *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021; Cerovic *et al.*, 2022; Golberg *et al.*, 2022). Este trabalho faz a defesa de que o professor é, então, um agente chave para as ações da(o) psicólogo escolar, sendo principalmente a partir dele que o profissional da psicologia terá acesso às demandas e poderá (co)produzir espaços de transformação no contexto escolar.

Com relação aos instrumentos descritos nos artigos encontrados no levantamento constata-se a predominância do uso de *questionários online* que foram elaborados pelos pesquisadores (Schaffer *et al.*, 2020; Busko & Bezinovic, 2021; Golberg *et al.*, 2022; Jones *et al.*, 2021; McClain *et al.*, 2021; McKune *et al.*, 2021; Reupert *et al.*, 2021; Ritchie *et al.*, 2021; Soncino *et al.*, 2021; Touloupis, 2021; Wang *et al.*, 2021). Já Wendel *et al.* (2020) e D’Costa *et al.* (2021) especificaram a utilização das escalas “Parent Involvement Project Questionnaire”, “The Family Involvement Questionnaire” e “The ADHD Rating Scale-5 for Children and Adolescent, Home Version” e “UCLA Brief COVID-19 Screen for Child/Adolescent PTSD”, “Modified ACEs Questionnaire” e “Child and Youth Resilience Measure-Revised”, respectivamente.

Como é possível observar no gráfico abaixo, parte das produções mencionam múltiplos instrumentos de coleta de dados, como por exemplo Hatzichristou *et al.* (2021) que fizeram uso de quatro escalas – “Questionnaire on Changes in Life’s Priorities and Coping (QCLPC)”, “Generalised Anxiety Disorder 7-item scale (GAD-7)”, “Brief Resilient Coping Scale (BRCS)” e “Helpful resources and intensity of feelings”, e de um questionário online com questões abertas. Fiaes *et al.* (2021) utilizaram da construção de materiais informativos, questionários online, cartas terapêuticas e videochamadas nas ações relatadas no artigo. Além dessas, Dias, Barros e Urt (2021) realizaram entrevistas sociodramáticas online e psicoterapia dramática online, enquanto Silva e Maia (2021) empregaram um questionário *online* e formaram grupos operativos.

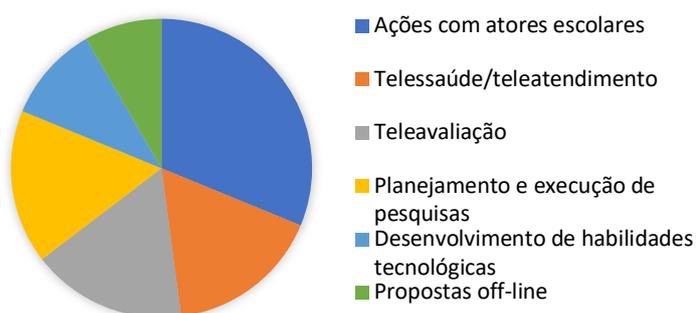
Enquanto isso, Farmer *et al.* (2020), Holland *et al.*, (2020), Stifel *et al.* (2020), Brock *et al.* (2021) apresentam o uso de documentos oficiais da National Association of School Psychology (NASP) como instrumento para elaboração de suas ações. Cerovic *et al.* (2022), Haskings *et al.* (2021) e Souza (2021) relatam como instrumento para as respectivas intervenções: cartas, informativos e a escuta. Por fim, McIntyre *et al.* (2022)

mencionam a realização de ações com base nas intervenções nomeadas “Behavioral Parent Training with Mindfulness” e “Behavioral Parent Training with Psychoeducation”.

A Figura 1 exibe as ações realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares durante a pandemia, quais sejam: ações com atores escolares (15); telessaúde/teleatendimento (8); teleavaliação (8); planejamento e execução de pesquisas (8); desenvolvimento de habilidades tecnológicas (5) e propostas off-line (4).

Figura 1

Ações da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia.



Percebe-se uma ênfase em propostas de realização de atendimentos e avaliações de forma *on-line* com ênfase nos indivíduos. Nota-se uma atuação voltada aos cuidados em saúde mental, concentrada nas avaliações de risco ao suicídio e automutilação em crianças e adolescentes, bem como competências socioemocionais. Parte das produções que advogam pela possibilidade de efetuação da teleavaliação pelas(os) psicólogas(os) escolares explanam sobre uma série de procedimentos que podem contribuir para a atividade, dentre elas: escalas, testes, questionários, entrevistas (por videoconferência ou telefone) e elaboração de relatórios (Brock *et al.*, 2021; Farmer *et al.*, 2020; Hass & Leung, 2020; Golberg *et al.*, 2022; Holland *et al.*, 2021; McClain *et al.*, 2021; Ritchie *et al.*, 2021; Stifel *et al.*, 2020).

Os artigos, em sua maioria, citam a avaliação *on-line* com base nas diretrizes e orientações propostas pela *National Association of School Psychology* (NASP) (NASP, 2020a; 2020b; 2020c). A Associação indica as possibilidades de realização da atividade,

amparadas em uma perspectiva de suporte à saúde mental do estudante de forma individualizada. Hass e Leung (2020) referem o uso de um método de avaliação de forma adaptada para o contexto remoto, o método R.I.O.T (*review, interview, observation and test*). Segundo os autores, devido às novas condições ocasionadas pela pandemia e a falta de espaços convencionais para a realização de testes, a(o) psicóloga(o) escolar pode utilizar o método R.I.O. (*review, observation and test*), ou seja, sem a etapa de teste. A produção carrega a defesa da necessidade de continuar a avaliação dos alunos, levando em consideração as limitações espaciais, éticas e metodológicas de aplicação de testes. Dessa maneira, indicam a possibilidade de acesso às informações necessárias à avaliação através de outros sujeitos que tem contato com o aluno, como pais e professores, e a realização de observações da realidade de sala de aula, mesmo em contextos remotos.

De acordo com Farmer e colaboradores (2020), McClain *et al.* (2021) e Stifel *et al.* (2020), a situação escolar provocada pela pandemia criou uma série de questões sobre como as(os) psicólogas(os) escolares poderiam direcionar os serviços de psicologia aos alunos. Farmer *et al.* (2020) levantam a preocupação com relação ao endosso de práticas clínicas que ainda não foram eticamente analisadas para o contexto escolar, bem como as limitações sobre o uso da telessaúde para a realização de testes na educação especial. Como menciona o título do artigo destes autores “o perigo nas boas intenções” (tradução nossa)¹, faz-se necessário que as(os) psicólogas(os) escolares, para além da modificação dos espaços de atuação do presencial para o remoto como via de acesso aos estudantes às suas práticas, analisem e elaborem estratégias que levem em consideração as limitações do momento pandêmico, as questões que os estudantes estão vivendo em seus contextos, os aspectos éticos e legais da prática em psicologia escolar.

¹ “The danger in good intentions” texto original

Diante das limitações do modelo remoto para avaliação, McClain *et al.* (2021) abordam a possibilidade de utilização de métodos menos tradicionais para a observação do comportamento dos alunos, como o aplicativo Naturalist Observation Diagnostic Assessment (NODA), que possibilita a gravação por pais e responsáveis de momentos da criança no ambiente familiar e que serão compartilhados com a(o) psicóloga(o). Junto a isso, preza-se pela realização de entrevistas com múltiplos informantes sobre a situação da criança, bem como a preparação e condução de teleavaliações com base nas indicações do NASP. Já Brock, Lieberman, Cruz e Coad (2021) e Golberg *et al.* (2022) informam meios de condução de avaliação de risco ao suicídio seguindo as propostas do NASP, tendo em conta a necessidade da(o) psicóloga(o) escolar saber as implicações da avaliação no contexto remoto, bem como as barreiras a esse procedimento.

Dentre as considerações, também Ritchie, Rogers e Ford (2021), apresentam a necessidade de treinamento em plataformas online, investimento em formas de comunicação seguras para realização de entrevistas e coleta de informações, e uso de escalas e questionários. Ainda, Stifel *et al.* (2020) apresentam um protocolo sistematizado para avaliação e utilização de testes na educação especial durante a pandemia. Além disso, mencionam a possibilidade de efetuação de observações combinadas com o professor, em que pode realizar anotações e descrições sobre o aluno para fins de relatórios psicoeducacionais. Para os autores, essas observações devem ser realizadas sem que o profissional participe ou seja notado na aula, seguindo parâmetros éticos e legais que podem ser especificados em documentos da área, modelo que diverge da forma como se defende que seja utilizada a observação em sala, por pesquisadoras em psicologia escolar no Brasil (Andrada *et al.*, 2018; Marinho-Araújo, 2014; 2015).

Ainda sobre essa temática, Holland *et al.* (2020) demonstram a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no fornecimento de programas de avaliação, prevenção e intervenção

com base na terapia cognitivo-comportamental, terapia comportamental dialética e abordagens baseadas na atenção plena como estratégias a serem utilizadas pelos profissionais com os alunos com ideação suicida relacionada a fatores de risco na pandemia. Além disso, os autores mencionam que a inserção do responsável no processo terapêutico pode ocorrer através da psicoeducação mediada pela(o) psicóloga(o) através dos mecanismos da telessaúde.

Outros artigos também apresentam a telessaúde ou teleaconselhamento como meio de acessar os alunos e as questões que o envolvem a instrução escolar durante a pandemia (Dias *et al.*, 2021; Fiaes *et al.*, 2021; Hasking *et al.*, 2021; McIntyre *et al.*, 2022; Reupert *et al.*, 2021; Schaffer *et al.*, 2020). Nesse ponto, a maioria dos artigos internacionais propõem a utilização dos recursos da telessaúde de acordo com as deliberações do NASP. Apenas McIntyre *et al.* (2022) aponta o uso desse recurso como meio de promover intervenções para o desenvolvimento de treinamentos junto aos pais de crianças latinas com deficiências no desenvolvimento.

Já o artigo nacional de Fiaes *et al.* (2021) apresenta a realização de acolhimento e orientação on-line de casos específicos seguindo as recomendações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para atendimento *online*. Ainda, Dias *et al.* (2021), também uma produção brasileira, indicam o uso do atendimento psicoterápico emergencial para pessoas em sofrimento psíquico, com base nas técnicas do psicodrama, a partir do surgimento de demandas individuais que foram observadas no contexto escolar. Pesquisadoras da Psicologia Escolar brasileira, ao discutirem o contexto da pandemia, defendem a realização de práticas institucionais voltadas à compreensão da realidade escolar na busca de soluções concretas para as questões vivenciadas, por meio da construção de parcerias com o coletivo, e de espaços de reflexão e conscientização (Guzzo *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021).

Vale salientar que apenas Hasking *et al.* (2021) retratam um conjunto de ações voltadas para a telessaúde a serem realizadas de forma coletiva entre grupos de alunos e com a equipe de profissionais da escola. Dentre essas formas de ação coletiva, Reupert *et al.* (2021) e Ritchie *et al.* (2021) indicam o aumento de serviços de consultoria aos sujeitos escolares, em especial consultoria em liderança. Entretanto, os textos não descrevem como esse trabalho ocorre no contexto escolar.

Além disso, dentro da categoria *Trabalho com os atores institucionais*, ações junto aos pais e responsáveis são citadas e se identifica destas ações aquelas que se aproximam de práticas mais coletivas e preventivas: desenvolvimento de intervenções sociais, emocionais ou acadêmicas para os pais utilizarem em casa; construção de vídeos para tratar de questões percebidas como relevantes durante a pandemia a serem enviados aos familiares; orientações sobre envolvimento parental durante o confinamento (Reupert *et al.*, 2021; Schaffer *et al.*, 2021; Touloupis, 2021; Ye *et al.*, 2022; Wendel *et al.*, 2020). Além dessas, são mencionadas: psicoeducação e inserção do responsável em processos terapêuticos; efetuação de workshops sobre resolução de conflitos e saúde mental; e, em momentos de teleavaliação, suporte e recolhimento de informações (Hass & Leung, 2020; Golberg *et al.*, 2022; Holland *et al.*, 2020; McClain *et al.*, 2021). O artigo de Souza (2021) apresenta um relato de experiência em psicologia escolar de base psicanalítica no contexto nacional, em que a profissional realizou momentos de escuta com pais, professores e alunos. A escuta realizada tinha como foco aspectos relacionados à saúde mental e ao ‘mal-estar’ ocasionado pela pandemia. No campo da Psicologia Escolar Educacional brasileira, a escuta é defendida como focada nas ‘vozes institucionais’ dos agentes escolares, com o intuito de acessar as demandas que emergem do contexto educacional (Marinho-Araújo, 2015).

Artigos mencionam que a aproximação do docente aos aspectos culturais dos alunos e suas famílias pode contribuir para a melhoria da relação professor-aluno, bem como para o processo de ensino e aprendizagem (D’Costa *et al.*, 2021; Holland *et al.*, 2020; Jones *et al.*, 2021; McIntyre *et al.*, 2022; Song *et al.*, 2021; Truong *et al.*, 2021). Song *et al.* (2021), D’Costa *et al.* (2021) e Truong *et al.* (2021) apresentam os impactos marcantes e desproporcionais da pandemia em comunidades minorizadas – negros, latinos e asiáticos - e o papel da(o) psicóloga(o) escolar na diminuição das diferenças e na defesa da instrução escolar acessível a todos.

Na pesquisa realizada por Jones *et al.* (2021), são recomendadas para a prática profissional da(o) psicóloga(o) escolar, a análise e intervenção sobre os traumas provocados pela desigualdade racial. Com isso, atuar a partir da criação de espaços de aprendizado dedicados ao antirracismo, bem como o estabelecer comitês escolares com foco na equidade racial e a promoção de práticas pedagógicas que sejam embasadas em aspectos culturais, junto aos professores, contribuem para o desenvolvimento de uma identidade racial e cultural pelos alunos. Holland *et al.* (2020) e McIntyre *et al.* (2022) propõem que compreender os aspectos culturais pode favorecer o envolvimento da família nos processos interventivos realizados pela(o) psicóloga(o) escolar e podem contribuir para a construção de parcerias colaborativas entre a família e a escola.

Já Oliveira *et al.* (2021) partem de uma perspectiva de escuta, assessoramento e acompanhamento do trabalho do professor, com base na psicologia escolar crítica. Afirmam a importância da(o) psicóloga(o) escolar contribuir para o entendimento pela equipe institucional sobre a complexidade dos eventos relacionados à pandemia e seus efeitos para a escola e para o processo educacional. Ainda segundo os autores, a importância de o profissional de psicologia incentivar a criatividade dos professores para a construção do processo pedagógico no contexto escolar virtual.

Associado a esse ponto, Golberg *et al.* (2022) descrevem a necessidade da(o) psicóloga(o) escolar apoiar o trabalho dos professores a partir do fornecimento de recursos que podem contribuir para a construção de relação professor-família e professor-aluno, assim como para o favorecimento de uma cultura de sala de aula virtual, entendidos pelos autores como meio para possibilitar a confiança do docente para a efetuação do ensino remoto. Soncini, Politi e Matteucci (2021), indicam a possibilidade da(o) psicóloga(o) escolar auxiliar os administradores das escolas a desenvolver e fornecer aos professores habilidades técnicas e pedagógicas, de forma a contribuir para a integração de dispositivos e recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva de colaboração com o professor, Schaffer *et al.* (2020) e Ye *et al.* (2021) mencionam que é papel da(o) psicóloga(o) escolar fornecer recursos para apoiar o bem-estar social e emocional dos professores e gestores. Segundo os autores, o suporte associado à psicologia escolar dar-se-á pela elaboração e envio de materiais sobre autocuidado e diálogos sobre técnicas de enfrentamento aos processos prejudiciais que envolvem o momento vivenciado. Ainda, Ritchie, Rogers e Ford (2021) apresentam a possibilidade da(o) psicóloga(o) escolar trabalhar o desenvolvimento profissional para funcionários da escola sobre os comportamento e consequências da COVID-19.

No contexto nacional, Dias, Barros e Urt (2021), Silva e Maia (2021) e Souza (2021) relatam ações que podem ser realizadas no contexto escolar como meio de acolher e trabalhar questões relacionadas com o sofrimento psíquico ocasionado pela pandemia junto os membros do contexto escolar, especificamente o professor. Dentre as ações, a realização de grupos operativos de escuta, em que se abre espaço para discussões reflexões sobre a educação e o trabalho do educador durante a pandemia e temáticas específicas, como: realidade social, escola, alunos e papel do professor.

Um outro ponto que é discutido nos textos de Brock *et al.* (2021), Reupert *et al.* (2021), Ritchie *et al.* (2021) e Stifel *et al.* (2020), é a necessidade de o profissional da psicologia escolar desenvolver habilidades tecnológicas para realizar sua atuação durante o período de atividades remotas. Os estudos mencionam questões éticas a serem seguidas, como o cuidado no vazamento de dados e o acesso a formas seguras de comunicação com os sujeitos, que requerem o cuidado redobrado por parte do profissional. Por se tratar de uma nova realidade de trabalho, Stifel *et al.* (2020) e Ritchie *et al.* (2021), indicam treinamentos para os profissionais sobre a administração de plataformas *on-line*, tanto pela utilização de uma nova ferramenta de trabalho, quanto pela responsabilidade ética para sua realização, o que vai possibilitar uma maior validação das avaliações realizadas de forma remota. Soncini, Politi e Matteucci (2021) afirmam a necessidade da(o) psicóloga(o) escolar se apropriar das ferramentas tecnológicas para, dessa forma, proporcionar suporte tecnológico aos sujeitos da escola. A ação se daria através do fornecimento de habilidades técnicas e pedagógicas aos professores como meio de integrar dispositivos digitais aos processos educativos, possibilitando a diversificação das atividades remotas.

Os artigos também propõem a realização de propostas *off-line* de atuação da(o) psicóloga(o) escolar (Fiaes *et al.*; 2021; Hasking *et al.*, 2021; Reupert *et al.*, 2021; Schaffer *et al.*, 2020). Para além de ligações para entrevistas ou coleta de informações, foram construídos e enviados materiais *off-line* com o intuito de alcançar, em princípio, os pais e responsáveis das crianças e adolescentes. Reupert *et al.* (2021) mencionam que as(os) psicólogas(os) escolares da Alemanha, Canadá, Estados Unidos e Austrália enviaram pelos correios boletins informativos sobre questões sociais, emocionais, comportamentais e acadêmicas para os pais utilizarem com as crianças e adolescentes.

Já Hasking *et al.* (2021) realizaram intervenções sobre o risco da lesão não-suicida (automutilação) entre alunos com pais, professores e estudantes. Apesar das atividades *on-line*, prezou-se pelo acesso aos pais por meio da divulgação de materiais informativos e a proposta do envio de cartas e construção de diários pelos alunos que tinham maiores dificuldades de acesso à internet ou não se engajaram nas atividades remotas. Também no relato de experiência de Fiaes *et al.* (2021) foi indicada a utilização de cartas terapêuticas como forma de realizar escuta e acolhimento dos estudantes e profissionais da escola. Junto a isso, ocorreu o envio de cartilhas informativas sobre diversas temáticas - estratégias em saúde mental: ansiedade, evitação de conflitos, fatores de risco para a violência contra a criança/mulheres, estratégias práticas para estudar durante a pandemia – apresentando conteúdos científicos de forma acessível à comunidade escolar e a criação de um perfil no *Instagram* para divulgação dos materiais elaborados na experiência.

A realização de atividades *off-line* contribui para a inclusão de crianças e adolescentes em situações de maior vulnerabilidade e desigualdade nas atividades escolares. Como já mencionado, a pandemia, e conseqüentemente o ensino remoto, expôs e agravou desigualdades sociais que permeavam a vida dos estudantes ao redor do mundo (Coddington *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2020). Portanto, é necessário que a(o) psicóloga(o) escolar compreenda que o entorno social e o desenvolvimento são permeados por determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico no qual está inserido (Abrantes & Bulhões, 2020). Ao encontrar alternativas que possibilitem o acesso dos alunos em situações vulneráveis ao conteúdo escolar, esse profissional proporciona a promoção dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nos artigos de Wendel *et al.* (2020) e Busko e Bezinovic (2021), Cerovic *et al.* (2022), Diogo e Assis (2021), Jones *et al.* (2021), McKune *et al.* (2021), Hatzichristou *et al.* (2021), Touloupis (2021) e Ye *et al.* (2022), apresenta-se a(o) psicóloga(a) escolar

enquanto pesquisador(a). Wendel *et al.* (2020), realizaram um estudo no Canadá com o profissional da psicologia sobre o relato de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas crianças e envolvimento parental durante a pandemia. Busko e Bezinovic (2021) e Cerovic *et al.* (2022) pesquisaram a percepção dos alunos sobre o período de ensino remoto, assim com os fatores estressores relacionados ao momento.

Jones *et al.* (2021) apresentam a pesquisa com professores e funcionários de uma escola nos Estados Unidos que teve como objetivo compreender como esses sujeitos expressam as preocupações sobre a possível potencialização das desigualdades sociais ocasionada pela pandemia, bem como estabelece possibilidades de atuação para a(o) psicóloga(o) escolar para o combate a situações sistemáticas de racismo no contexto educacional. Já McKune *et al.* (2021) apresentam o planejamento e execução de uma pesquisa elaborada por um grupo de psicólogas(os) escolares que teve como objetivo a elaboração de um instrumento de identificação de grupos de estudantes em risco de desenvolvimento de como Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), depressão e ansiedade durante a pandemia.

Hatzichristou *et al.* (2021) e Touloupis (2021) realizaram pesquisas sobre o contexto grego. Na primeira, os autores indicam como essencial ao trabalho desse profissional uma abordagem sistêmica das demandas da comunidade escolar, sendo parte delas: apoio psicossocial e de aprendizagem, a nível preventivo e interventivo; intervenções relacionadas ao funcionamento familiar e luto; facilitação para o retorno presencial; apoio emocional; e apoio no cumprimento das medidas de saúde. Já Touloupis (2021) investigou o envolvimento dos pais nas atividades de casa de crianças com dificuldades de aprendizagem durante o ensino remoto, e implicações para a prática da(o) psicóloga(o) a partir do apoio educacional e psicológico para os pais durante o período

da pandemia, bem como organização de ações de prevenção/intervenção para membros da comunidade escolar sobre questões da Educação Geral e Especial.

Ainda dentro das possibilidades de ações a partir do planejamento e execução de pesquisas em Psicologia Escolar, Ye *et al.* (2022) indicam alternativas de práticas a partir de investigações sobre os efeitos das dificuldades de aprendizagem *online* e do *cyberbullying* na saúde mental e engajamento acadêmico de adolescentes na China. Dentre as ações apresentadas estão: suporte à saúde mental, desenvolvimento de habilidades sociais que possam contribuir para o relacionamento entre pares, organização de *workshops* em saúde mental e resolução de conflitos e treinamento de professores para identificação de problemas em saúde mental, bem como incentivo ao autocuidado entre os docentes.

Já Dias e Assis (2021) apresentam uma pesquisa realizada no contexto brasileiro que buscou analisar e compreender as mediações possíveis na realidade de atividades pedagógicas não presenciais (APNP), com base na teoria da Psicologia Histórico-Cultural. As autoras realizam problematizações sobre o uso dos termos ‘aula’ e ‘ensino’, processos que são entendidos pela teoria que embasa o artigo como dialéticos e relacionais. Ainda, assinalam reflexões sobre o retorno às atividades presenciais em formato parcial.

No que se refere ao tópico descrito acima, a maioria das produções apresentam a pesquisa em Psicologia Escolar Educacional como meio para auxiliar e orientar as ações de intervenção e prover suporte em relação à temática no contexto escolar, como treinamentos dos pais, estruturação de rotinas saudáveis de estudo, programas de apoio à aprendizagem e adaptação as novas condições de vida e estudo provenientes da pandemia.

Nesse sentido, defende-se que a pesquisa em Psicologia Escolar, além dos pontos apresentados nos artigos, pode ser um meio para acessar e entender os processos

vivenciados no contexto escolar, ampliar os conhecimentos já existentes sobre a área e fomentar a atuação na escola. De acordo com Andrada e colaboradores (2019, p. 3) “os saberes produzidos constituirão as bases para a construção de atuações mais criativas na escola, do mesmo modo que a prática profissional será fonte inesgotável de questões a serem investigadas cientificamente neste âmbito”. Entende-se, portanto, o movimento dialético existente entre a prática e o conhecimento teórico, em que ambos se complementam e se constituem em relação.

Vale salientar que, apesar da presença da psicologia escolar nos diversos países, os artigos selecionados apresentam diferenças de concepção em relação ao trabalho da(o) psicóloga(o). Mencionam-se as diferenças entre a perspectiva nacional e a internacional de atuação desse profissional. Primeiramente, é percebido que no contexto brasileiro, em um dos artigos selecionados, preza-se pela atuação coletiva, de assessoria ao trabalho do professor no momento de mudança para o ensino remoto (Oliveira *et al.*, 2021). Em pesquisas internacionais, a atuação é voltada para o aluno, por vezes chamado de “*client*” nos artigos (Brock, Lieberman, Cruz & Coad, 2021; Farmer *et al.*, 2020; Hasking *et al.*, 2021; Hass & Leung, 2020; Holland *et al.*, 2021; Reupert *et al.*, 2021; Schaffer *et al.*, 2020; Stifel *et al.*, 2020). Diante disso, percebe-se a forte representação e atuação da National Association of School Psychologists (NASP) nos Estados Unidos durante a pandemia, país que é predominante na amostra deste levantamento.

Com base em uma perspectiva comportamental e de atendimento em saúde mental, a partir dos documentos com orientações sobre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, nota-se uma prática centrada nos sujeitos e não na relação entre o coletivo envolvido no processo educacional. Cabe indicar que, a percepção do aluno como cliente corrobora com uma noção individualizante do trabalho da(o) psicóloga(o)

escolar, que diverge das proposições brasileiras em psicologia escolar crítica, também defendidas neste estudo.

Andrada *et al.* (2019) advogam por uma prática em psicologia escolar que promova o desenvolvimento de todos os atores, no coletivo e para o coletivo. Segundo afirmam, essa atuação deve ser conduzida de uma forma que caminhe para além da queixa escolar e da atuação direta com a criança. As autoras supracitadas mencionam que esse movimento da(o) psicóloga(o) escolar de se voltar ao coletivo é possível através do seu papel como agente político que promove ações conscientização, prevenção e emancipação em direção ao desenvolvimento humano e da transformação da realidade.

Corroboram com esse entendimento Guzzo *et al.* (2021), que apresentam a prática em psicologia escolar durante a pandemia. As autoras fazem a defesa de uma atuação psicossocial, que considere os determinantes sociais, políticos e econômicos que coexistem no contexto escolar. Também Oliveira *et al.* (2021) advogam pelo estabelecimento de parcerias com os atores, possibilitando a construção de espaços de interlocução entre os saberes psicológicos e pedagógicos na elaboração de estratégias que vão favorecer os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos ligados à instituição.

Desse modo, diante das inúmeras limitações derivadas da pandemia e do ensino remoto, parte das produções mencionam a parceria entre a(o) psicóloga(o) e o professor, assim como é observado em pesquisas que exploram a pandemia no âmbito da psicologia escolar brasileira (Oliveira, Ramos & Souza, 2020). Pelos estudos apresentados na revisão da literatura apresentada neste capítulo, essa relação teve por consequência o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, desde o planejamento de ações a serem realizadas em sala de aula, bem como o fornecimento de recursos aos professores que favorecesse o ensino remoto. Nesse sentido, resgata-se a proposta de

Marinho-Araújo (2015), para quem a(o) psicóloga(o) escolar deve “incentivar os atores educacionais a buscarem, de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento” (p. 150), e ainda contribuir para o favorecimento de estratégias que promovam a ampliação da relação professor-aluno.

Diante do exposto, constata-se que os artigos selecionados contribuíram para um maior entendimento sobre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante o período da pandemia, bem como para acessar como a psicologia escolar foi empreendida durante esse período, bem como os recursos e estratégias utilizados. Por se tratar de um estudo de levantamento da literatura que aborda o contexto nacional e internacional, possibilitou uma aproximação com a forma pela qual a Psicologia Escolar Educacional é concebida e efetuada em outros países. Ademais, assinala-se que a constante atualização através de estudos de levantamento da literatura é necessária e relevante. Esse tipo de produção, ao ser realizada periodicamente, permite o acesso ao que vem sendo produzido cientificamente no campo, aspecto que pode subsidiar processos de reflexão e conscientização para a prática em psicologia escolar.

Mediante os aspectos explorados nesta revisão da literatura, entende-se que é relevante conhecer e analisar as possíveis formas de atuação de psicólogas(os) escolares no contexto local no período presencial anterior a pandemia e durante o período remoto ocasionado pela pandemia. Nesse sentido, buscar entender como se deu a realização de práticas destes profissionais na escola, de forma a apreender os grupos com quem se trabalhou, as demandas direcionadas às(aos) psicólogas(os), bem como os instrumentos e estratégias que foram utilizadas, visando entender como as ações podem ter contribuído para os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos atores escolares.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Conhecer e analisar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no ensino presencial e remoto, no período da pandemia do coronavírus.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as características sociodemográficas, o perfil formativo e de atuação profissional das(os) psicólogas(os) escolares participantes deste estudo;
- Conhecer os procedimentos e atividades realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares durante o ensino presencial.
- Identificar as demandas direcionadas aos profissionais de psicologia inseridos nas escolas durante a pandemia;
- Descrever as ações realizadas, grupos-alvo e recursos utilizados pelas(os) psicólogas(os) escolares durante o período de atividades remotas na pandemia;
- Discutir as possíveis implicações do período remoto para a prática das(os) psicólogas(os) escolares.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva. Partiu-se da concepção de Minayo (2012), para quem a pesquisa qualitativa possibilita compreender, interpretar e dialetizar a construção do conhecimento que é elaborado na pesquisa. De forma complementar, buscou-se apreender os sentidos, significados e contradições nos relatos dos participantes (Dobrąnszky & González-Rey, 2008).

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa 25 psicólogas(os), sendo 24 mulheres e um homem, que atuavam em escolas Municipais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, da cidade de João Pessoa (PB). Destes, sete profissionais atuavam nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, cinco no Ensino Fundamental I e II, cinco de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, três no Ensino Fundamental II, dois profissionais atuavam nos níveis de ensino de Educação Infantil, Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um na Educação Infantil, Ensino Fundamental II e na EJA, um na Educação Infantil e EJA, uma apenas no Ensino Fundamental I. Os critérios de inclusão estabelecidos para a participação na pesquisa foram de que a(o) profissional deveria estar exercendo a função de psicóloga(o) escolar antes do período de início da pandemia (antes de 2020) e tivesse atuado durante o período da pandemia (2020 a 2021).

4.3 Instrumentos

Para conhecer e caracterizar as participantes, foi utilizado um questionário contendo questões sociodemográficas e sobre o perfil formativo e de atuação profissional

(Apêndice VII), um painel contendo três imagens (Anexo VIII) associado a uma pergunta disparadora, e uma entrevista semiestruturada (Anexo IX). Para registro das informações foram utilizados gravador do celular, computador para transcrição das entrevistas na íntegra, papel de tamanhos A3 e A4 para a formulação de tabelas e categorização dos materiais transcritos, lápis grafite e canetas.

O questionário sociodemográfico e de perfil profissional foi utilizado a fim de recolher as informações para caracterização das(os) participantes com relação a idade, gênero, estado civil, formação e atuação profissional, ano e instituição de formação, área de estágio, se realizou formação continuada, tempo de atuação em psicologia escolar, tempo de atuação na escola e se realiza outra atividade laboral.

O painel de imagens foi impresso em tamanho A3 e plastificado para melhor conservação, visualização pelas(os) participantes da pesquisa, bem como favorecia a higienização do material após cada manuseio. O instrumento teve como objetivo exibir imagens dos espaços escolares antes – com o corredor e portas para salas na escola – e durante a pandemia – escola fechada e ensino remoto. O painel foi elaborado pela pesquisadora com base a experiência da própria pesquisadora, que pôde se aproximar do contexto escolar público do município em estudo ainda durante a graduação, quando realizou o estágio supervisionado curricular em Psicologia Escolar. Vale salientar que a terceira imagem que compõe o painel foi inspirada pela ilustração “*Man standing at the beginning of winding road*”, do ilustrador e pintor Mark Hess (n. d.), acessada no site de imagens *Illustration Source*.

O interesse na utilização desse instrumento tem estreita relação com a prática em psicologia escolar vivenciada pela pesquisadora durante sua graduação, em especial durante o estágio supervisionado, quando foi possível maior aproximação com aspectos teóricos e práticos para o uso dos recursos estéticos. Nesse sentido, optou-se pelo uso das

imagens para compor esse instrumento com base na ideia de que existe um caráter promissor no uso da arte, que traz à tona a possibilidade de conscientização e ressignificação da realidade através da mediação pelo instrumento (Souza *et al.*, 2018). Aliado a isso, Faria *et al.* (2019) assinalam a utilização de recursos artísticos a partir da ótica de que o sujeito tem papel ativo na apreciação artística, que permite ir além da mera expressão de um pensamento ou percepção, possibilitando a exploração de emoções. Dessa forma, considera-se também o caráter dialético entre os aspectos individuais e sociais na vivência estética, já que como as autoras supracitadas relatam “a arte é produto de um determinado contexto e se relaciona com as vivências sociais, culturais e históricas” (Farias *et al.*, p. 157) dos sujeitos.

É nesse sentido que a utilização das imagens nesta pesquisa caminha como recurso auxiliar para acessar para além daquilo que pode ser extraído por meio da entrevista, na busca de apreender, pelas falas, as vivências das participantes nos diferentes momentos que envolveram a prática profissional antes e durante a pandemia da COVID-19, considerando esse período como um marco socioeconômico e histórico com impactos no indivíduo.

Além desse instrumento, o roteiro de entrevista é composto por oito perguntas voltadas para apreender as formas de atuação da(o) psicóloga(o) escolar no momento anterior à pandemia e os momentos experienciados pelas(os) psicólogas(os) escolares durante o período remoto na pandemia da COVID-19, no que se refere a sua atuação profissional. Mediante a estruturação dos instrumentos foi realizado um estudo piloto com duas psicólogas escolares da rede municipal para averiguar a conformidade, avaliar a aplicabilidade e utilidade dos métodos de coleta de dados elaborados, de acordo com os objetivos do estudo.

A opção por utilizar dois formatos de instrumentos, como as imagens e a entrevista, visou a maior apreensão dos relatos, de forma a complementar as informações recolhidas, possibilitar o acesso a possíveis contradições, e semelhanças nos discursos. Os três instrumentos, que foram elaborados visando responder aos objetivos, bem como permitir obter mais informações sobre as práticas no recorte histórico anterior e durante a pandemia, e colaborar com os estudos sobre o tema no Brasil, especialmente para o conhecimento de práticas de psicólogas(os) escolares no município onde ocorreu a pesquisa.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Após a aprovação da pesquisa nas escolas municipais pela Secretaria de Educação Municipal – PB (SEDEC – JP), o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aprovado com o parecer nº 5.151.288 (CAAE 52117421.4.0000.5188) (Anexo I), proporcionando o resguardo das informações e cuidado ético que envolve a pesquisa com seres humanos com base na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A partir da aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa, utilizou-se de uma lista, disponibilizada pela Secretaria de Educação, contendo as escolas municipais da cidade de João Pessoa (PB) e sua Divisão nos nove Polos/Regiões para a realização de um sorteio pelo *site* “Sorteador”. Após essa etapa, a pesquisadora entrou em contato com a gestão escolar das instituições selecionadas no sorteio a fim de esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após isso, foi estabelecido o contato com as(os) psicólogas(os) pessoalmente nas escolas e/ou através dos aplicativos de mensagem e/ou *e-mail* para esclarecimentos sobre a pesquisa. Com aqueles profissionais que

concordaram em participar foi marcada uma reunião de forma presencial para realização da aplicação dos instrumentos nas escolas em que a(o) psicóloga(o) está inserido.

Vale salientar que todas as etapas descritas a seguir ocorreram de forma individual, em espaços reservados da escola, para garantir a privacidade, o sigilo, e evitar interrupções das falas das(os) participantes. Inicialmente, era solicitada a leitura e assinatura pela(o) psicóloga(o) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice VI), sendo informado que uma cópia do documento seria enviada por e-mail para as(os) participantes. Mediante assinatura, era iniciada a gravação de voz para melhor apreensão dos relatos e posterior transcrição na íntegra e análise.

Em sequência, era realizado a aplicação do questionário sociodemográfico e de perfil formativo e profissional. A partir disso, iniciava-se a etapa de leitura e atribuição de sentidos às imagens pelas(os) entrevistados. Nesse momento os participantes foram convidados a realizar a apreciação de três imagens que foram apresentadas em formato de painel. Após isso, era efetuada pela pesquisadora a pergunta: *Considerando as três imagens que foram apresentadas e pensando a sua experiência como psicóloga(o) escolar, quais são os significados e sentidos que você atribui a essas imagens?* Após esse procedimento, era realizada a entrevista para a caracterização da atuação profissional na escola no período anterior e durante a pandemia.

4.5 Procedimentos de análises dos dados

O questionário sociodemográfico, que incluiu itens sobre perfil formativo e de atuação profissional, foi disposto em uma tabela do programa Excel para melhor organização e visualização das informações. Esse material foi organizado para análise de acordo com suas questões e discutidos à luz de produções científicas do campo da Psicologia Escolar.

Foi realizada a transcrição na íntegra das entrevistas com as(os) psicólogas(os), e a posterior leitura minuciosa do material. A partir disso, efetuou-se a exploração do material e organização das respostas dos profissionais à entrevista, em eixos para análise, levando em conta as similaridades, diferenças, contradições e contrapontos nas expressões, bem como os objetivos do estudo (Alexandrino, 2020; Nascimento, 2020). Vale salientar que os significados e sentidos foram sistematizados com base no que foi relato pelas profissionais. Entende-se que tais expressões se constituem como síntese das vivências, dos nexos de funções psicológicas superiores, como a imaginação, afeto e memória, que estão interligadas no sujeito. Diante disso, os eixos derivados desse processo de análise das entrevistas foram organizados a partir dos respostas dos participantes aos instrumentos, bem como aos objetivo do presente estudo.

Com relação à pergunta disparadora utilizada junto ao painel, as respostas foram organizadas no eixo Significados e sentidos da escola na pandemia. Já em relação a entrevista semiestruturada foram organizados os eixos: atuação da(o) psicóloga(o) escolar antes da pandemia; sentimentos dos profissionais diante da pandemia; atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia; mudanças necessárias à atuação; desafios enfrentados.

As informações coletadas foram discutidas à luz de estudos nacionais e internacionais relacionadas ao tema da pesquisa, a pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, e a documentos e pesquisas do campo da Psicologia Escolar Educacional.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, inicialmente serão apresentados os dados relacionados ao questionário que abrangeu questões sociodemográficas, sobre a formação e atuação profissional. Em seguida serão expostos os resultados das análises dos dados relacionados à imagem e à entrevista semiestruturada.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE PERFIL PROFISSIONAL:

Quadro 1

Dados sociodemográficos das(os) psicólogas(os) escolares.

Dados sociodemográficos	Psicólogas(os) participantes (n=25)
Idade	31 a 40: 5 41 a 50: 7 51 a 60: 5 61 a 70: 8
Gênero	Feminino: 24 Masculino: 1
Estado civil	Solteira(o): 9 Casada(o): 8 União estável: 4 Divorciada(o): 3 Viúva(o): 1

Na organização do Quadro 1 optou-se pela exposição das idades das profissionais entrevistadas a partir de intervalos, tendo em vista a quantidade de dados e a variação das faixas etárias. Essa forma permite uma melhor visualização das informações e a possibilidade de ampliação das discussões, no que tange o período de formação e tempo de trabalho na área, que serão apresentados na continuidade desta seção. Diante disso, cinco participantes têm idades entre 31 e 40 anos, seguido de sete participantes entre 41 e 50 anos de idade, seis entre 51 e 60 anos e oito na faixa de 61 a 70 anos.

Vinte e quatro profissionais se identificam com o gênero feminino e apenas um se identifica com o gênero masculino, aspecto que é corroborado em Cavalcante (2015) e Nascimento (2020), que já indicaram a predominância de psicólogas que se identificam com o gênero feminino nas escolas municipais da cidade pesquisada. Em relação ao estado civil, nove participantes mencionaram ser solteiras(os), oito casadas(os), quatro em união estável, três divorciadas(os), e uma viúva.

Quadro 3

Dados sobre a formação e perfil profissional das(os) psicólogas(os) escolares.

Formação e atuação profissional	Psicólogas(os) participantes (N=25)
Ano de formação	Antes dos anos 2000: 15 Depois dos anos 2000: 10
Instituição de formação	Pública: 15 Privada: 10
Campo de estágio	Psicologia Clínica: 13 Psicologia Escolar: 10 Psicologia Organizacional: 1 Outros: 1
Pós-graduação	Especialização: 20 Mestrado: 2 Não realizou: 3

Área da pós-graduação	Psicopedagogia clínica e institucional Educação Psicologia Escolar Saúde Mental Gerontologia Psicologia Jurídica Psicologia da Aprendizagem Psicologia Infantil Supervisão e Orientação Saúde da Família
Participação em formação específica para atuação em Psicologia Escolar	Sim: 19 Não: 6
Tempo de participação e instituição promotora	Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) - Anual: 13 UFPB - 1 ano: 2 UFPB - 3 anos: 1 UFPB - Atualmente: 1 UFPB - Não soube informar: 2
Tempo de atuação em Psicologia Escolar	Até um ano: 1 2 a 10 anos: 7 11 a 20 anos: 6 21 a 30 anos: 9 31 a 40 anos: 2
Tipo de escola em que atua	Pública: 25
Níveis de ensino que atua	Educação Infantil a EJA
Tempo de atuação na instituição	Até um ano: 1 1 a 5 anos: 12 6 a 10 anos: 6 11 a 20 anos: 5 21 a 25 anos: 1

O Quadro 2 apresenta uma síntese das respostas referentes aos dados sobre a formação e atuação profissional. Observa-se que a maioria das(os) psicólogas(os) (n=15) realizou a formação em instituições públicas de ensino e 10 concluíram em instituições privadas de ensino. Quinze profissionais concluíram o curso antes dos anos 2000 e 10 após esse ano. Com relação ao campo de aprofundamento optado durante a graduação, 13 profissionais realizaram o estágio em Psicologia Clínica, dez em Psicologia Escolar,

uma em Psicologia Organizacional e uma marcou a opção “Outros”, informando o estágio em Psicologia Sistêmica.

Vale salientar que as nove profissionais com estágio final em Psicologia Escolar concluíram o curso antes dos anos 2000, formação anterior às novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia estabelecidas em 2004. Nascimento (2020) pesquisou psicólogas(os) escolares e verificou que esses profissionais tiveram uma formação pautada no currículo mínimo, o qual não abrangia de forma igualitária as possibilidades de atuação da psicologia, o que poderia gerar “lacunas no perfil formativo dos profissionais” (p. 70), e contribuir para uma contínua percepção de perspectivas tradicionais da psicologia escolar.

A proposta de reformulações na grade curricular dos cursos teve como principais propostas uma maior equidade no que se refere ao acesso dos graduandos às habilidades e competências de cada campo de formação dentro da psicologia e a “constituição de um compromisso ético e político do profissional psicólogo frente aos desafios sociais” (Brasileiro & Souza, 2010, p. 109). Nesse sentido, de acordo com as autoras supracitadas, a reformulação do currículo dos cursos de psicologia contribui para um momento de reflexão e reestruturação do papel da(o) psicóloga(o) nos contextos educativos. Entretanto, frente a essa questão, Guzzo (2011) discute que, mesmo após essa reformulação, encontram-se entraves a uma psicologia escolar politizada e que contribua para a emancipação dos sujeitos e contextos nos quais estão inseridos, aspecto que favorece a manutenção de um exercício profissional hegemônico, conservador e psicologizante nas escolas.

Ainda sobre os dados referentes a formação e atuação profissional, 20 profissionais mencionaram ter realizado pelo menos uma especialização, duas realizaram mestrado e três não realizaram nenhum tipo de pós-graduação. Aquelas que informaram

a área da pós-graduação concluída se dividiram entre: Psicopedagogia clínica e institucional (n=3), Educação (n=2), Psicologia Escolar (n=1), Saúde Mental (n=1), Gerontologia (n=1), Psicologia Jurídica (n=1), Psicologia da Aprendizagem (n=1), Psicologia Infantil (n=1), Supervisão e Orientação (n=1) e Saúde da Família (n=1).

Dentre as(os) 25 psicólogas(os) entrevistadas(os), 19 relataram terem realizado formação continuada específica para atuação em Psicologia Escolar. Dentre essas, treze profissionais indicaram as formações anuais específicas promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa (PB) e seis psicólogas mencionaram ter realizado um Curso de Extensão para psicólogas(os) da rede municipal proposto por docentes do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

Durante o transcorrer da entrevista, parte das(os) psicólogas(os) que informaram participar de um curso de extensão desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) mencionou a importância de estarem em formação continuada. Exemplifica essa questão o relato de P1, que disse: *foi a partir do momento que eu comecei a frequentar o curso de extensão, com as leituras, com as discussões, que eu comecei a entender como é realmente a prática do psicólogo escolar*. Sobre essa questão, recorre-se a Dutra-Freitas e Marinho-Araújo (2018) para quem a formação continuada é um espaço de interação entre pares e circulação de conhecimentos específicos da área, que pode proporcionar reflexões e transformações na prática profissional.

Sobre o tempo de atuação em Psicologia Escolar, as respostas variaram tendo uma(um) participante menos de um ano trabalhando no campo, sete profissionais no intervalo de dois a 10 anos, seis psicólogas(os) de 11 a 20 anos, nove com tempo de atuação na área entre 21 e 30 anos e, por fim, duas entre 31 e 35 anos. Todas(os) as(os) psicólogas(os) atuam apenas em escolas públicas, divididas entre os níveis de atuação da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e a EJA. Já em relação ao tempo de atuação

na instituição na qual está lotada, uma(um) participante até um ano na escola, doze de um a cinco anos, seis profissionais no intervalo de seis a 10 anos, cinco entre 11 e 20 anos, e uma entre 21 e 25 anos de atuação na instituição em que foi realizada a entrevista. Quando perguntadas(os) sobre a realização de uma outra atividade laboral, 25% (n=7) responderam que exerciam outra atividade além da prática como psicóloga(o) escolar, em que cinco atuam com atendimentos em psicologia clínica, uma definiu sua função como “empresária do ramo da moda” e uma preferiu não mencionar a prática exercida.

Em relação a esse aspecto, Borges-Andrade *et al.* (2015) descrevem que práticas clínicas são utilizadas em outras áreas de atuação, dentre elas a Psicologia Escolar. É possível verificar em contextos internacionais, especialmente no estadunidense, a utilização e propagação de práticas individualizantes, a partir das diretrizes da National Association of School Psychologists (NASP). O uso de avaliações e atendimentos individuais à saúde mental dos alunos, embora legítimo ao psicólogo, foi relatado como uma das práticas recorrentes em psicologia escolar nos Estados Unidos (Brock *et al.*, 2021; Farmer *et al.*, 2020; Hass & Leung, 2020; Holland *et al.*, 2021), onde parece predominar uma perspectiva clínica e diagnóstica. Esse tipo de intervenção no contexto escolar vem sendo amplamente discutido quanto às suas repercussões nos processos de ensino e aprendizado, bem como nas relações que se estabelecem entre os diversos setores das instituições educacionais.

No Brasil, o uso de práticas clínicas nas escolas é considerado uma “manifestação explícita de que a formação não distingue os campos de atuação profissional e prepara para uma matriz clínica de atuação” (Borges-Andrada *et al.*, 2015, p. 868). Ou seja, a atuação profissional chega nos diferentes espaços, em especial na escola, já demarcada por uma formação voltada para o atendimento clínico e inespecífica para o campo, ainda pautada por pressupostos individualizantes e remediativos já criticados por pesquisadores

da área a partir da década de 1980. Junto a isso, os autores supracitados discorrem sobre como essa multiplicidade e variabilidade de referenciais teóricos pode prejudicar fundamentalmente as orientações e ações dentro do espaço de trabalho.

5.2 AS IMAGENS COMO POSSIBILIDADE DE CONHECER A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID -19

As três imagens, apresentadas abaixo, foram organizadas em um painel em que cada uma remetia a uma situação do contexto escolar em primeiro plano: (1) um corredor de escola; (2) um portão de escola fechado, com um cartaz informando “Aulas Suspensas”, onde se podia observar uma janela aberta que permitia visualizar uma sala de aula com carteiras vazias; e (3) um computador ligado em uma chamada de vídeo remetendo a uma reunião online. Após a exposição do painel, era realizada a pergunta como meio de disparar significados e sentidos nas(os) profissionais: “Considerando as três imagens que foram apresentadas e pensando na sua experiência como psicóloga(o) escolar, quais são os significados e sentidos que você atribui a elas?”. Diante disso, as respostas foram organizadas no eixo **Significados e sentidos da escola na pandemia**.

Figura 2

Painel utilizada durante a pesquisa para representar os espaços escolares antes e durante a pandemia.



Elaborada pela autora

Vale salientar que os conceitos de significados e sentidos utilizados para a questão disparadora referente ao painel de imagens, tem como fundamento a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski (1934/1993,) em especial, o entendimento de que o significado é uma

parte – uma zona – constituinte do sentido, que se configura e se transforma a partir dos eventos sociais e psicológicos aos quais o sujeito é submetido ao longo da vida. Como mencionam Petroni e Pissolatti (2016), no processo de construção de sentido há o deslocamento “de formas mais automatizadas e imediatistas do entendimento e sentimentos em relação à realidade, desarticulando-as e permitindo o surgimento de novas e mais potentes formas de sentido” (p. 84). Esse aspecto está relacionado diretamente às vivências dos sujeitos, entendidas como unidades entre características do meio e as especificidades de cada sujeito. A realização desse movimento dá a possibilidade do surgimento de novas formas de pensar, funcionar e agir diante da realidade.

Com base nas respostas à pergunta foi possível a organização do primeiro eixo de análise, **Significados e sentidos da escola na pandemia**. Dentre os discursos presentes nesse eixo podem ser mencionados os seguintes significados: *difícil; nossa realidade; percurso da pandemia; ressignificar para atuar, reinvenção, aprender, resiliência, organizar e fazer e passa um filme na cabeça*. Em relação aos sentidos, que estão mais relacionados às expressões emocionais e aos sentimentos, foram identificados, *angústia, medo, preocupação, tristeza, terrível, impotência e esperança*. Entende-se que sentidos e significados são uma unidade na qual dá-se a relação dialética entre o semântico e o sensível, entre o pensar e sentir (Vigotski, 1993).

A partir do mencionado acima, é possível observar que algumas participantes exibiram uma fala, por vezes, ambígua. Ao manifestar as significações sobre a imagem, as(os) psicólogas(os) referiram-se ora a *tristeza* ao visualizar a imagem, ora a *esperança*. Outros exemplos seriam: *desafio e ressignificar para atuar; apreensão e reinvenção; perturbador e resiliência; e angústia e esperança*.

A presença da contradição na apreciação de uma obra, aqui representada pelos imagens no painel, está intimamente ligada com o processo de ressignificação da

experiência por parte do sujeito (Souza *et al.*, 2018). Aquilo que antes foi visto pela ótica da angústia, da apreensão e como perturbador, no mesmo relato é percebido como um momento de reinvenção, de resiliência e ressignificação. Portanto, o que foi “*todo um desafio, tudo muito novo*” (P4) também foi impulso para a mudança, para o surgimento da necessidade de transformação pelos sujeitos.

Destaca-se também que o acesso a essas percepções sobre a situação vivenciada se dá pela memória e afetos despertados pela imagem. Diante disso, com base em Oliveira (2009), entende-se que “o conteúdo da memória sempre será avaliado com base nos recursos, imagens e ideias atuais, pois lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir e reelaborar as experiências do passado” (p. 404). Nesse sentido, aquilo que antes foi vivido pelas(os) psicólogas(os) ganha um outro sentido apoiado no momento presente.

De acordo com a perspectiva do desenvolvimento humano vigotskiniana, a vivência de uma nova experiência pode instaurar uma crise e, a partir dela, urge no sujeito a necessidade de mudança. Ou seja, na situação da ruptura de um ensino presencial para um modelo remoto, aquilo que já se sabe não dá conta da nova demanda, tornando imperioso a reinvenção/transformação do indivíduo para lidar com aquilo que surge. Trata-se de uma luta de contrários, uma tensão que leva a um trabalho destrutivo e ao mesmo tempo construtivo, já que há a quebra com aquilo que está posto no sujeito e o impulso do sujeito em direção à mudança, logo ao seu desenvolvimento (Pasqualini, 2020).

De acordo com Abrantes e Bulhões (2020), o desenvolvimento humano vai estar atrelado aos condicionantes sociais, econômicos e políticos de um determinado momento histórico. Desse modo, considera-se a pandemia como um marco histórico e social que produziu – e ainda produz – rupturas e novas demandas nas formas de interação e convivência. Dessa forma, entende-se que, a partir desses aspectos, o momento

pandêmico pode provocar mudanças no psiquismo dos sujeitos, no pensamento, bem como na necessidade de novos instrumentos de trabalho (Rego, 2014).

Pode-se pensar também a função do trabalho e as situações a ele relacionadas como atividade principal que pode alterar o desenvolvimento dos indivíduos adultos (Carvalho & Martins, 2020; Moraes *et al.*, 2010; Rios, 2015). O trabalho, inserido em um contexto sócio-histórico no processo de conscientização/humanização, pode instaurar demandas e necessidades que vão impulsionar a ressignificação e reinvenção do trabalhador. Nesse sentido, a pandemia, enquanto marco provocador de mudanças nas vidas dos sujeitos, pode ter contribuído para processos de desenvolvimento humano a partir das transformações vivenciadas nesse período.

Em alguns momentos durante a apresentação da imagem foram realizadas verbalizações das(os) profissionais relacionados a cada um das três imagens do painel separadamente, que serão apresentadas abaixo:

Figura 3

Significados e sentidos atribuídos à primeira imagem.

Escolas vazia>	O corredor vazio é chocante
Escola	<.....	Silêncio que não era de costume
		Sensação de que a aula vai acontecer
		Motivação

Elaborada pela autora

Os relatos sobre a primeira imagem se dividem entre remeter ao que foi vivenciado na pandemia, expressa por falas como as apresentadas acima, ao mesmo tempo que remetem ao que foi vivenciado antes da pandemia, expressa por falas como: a “*abertura da escola, inicia-se com as carteiras e a sala aberta, que gera a motivação e aquela sensação de que a aula vai ser realizada, uma aula bem interessante, que realmente os alunos aprendam*” (P25). Percebeu-se que a significação por parte das(os) profissionais entrevistadas ocorreu de forma livre e de acordo com as suas próprias

vivências. Sobre isso, recorre-se a Manguel (2001), quando enuncia que “o que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência” (p. 27), ou seja, aquilo que é dito pelo sujeito reflete seu histórico de experiências sociais e provoca nele sentidos que tornam acessíveis as suas vivências, que tem sua base nas funções psicológicas superiores, como a percepção, o afetivo e a imaginação (Petroni & Pissolatti, 2016).

Nesse caso, ao se tratar das experiências das(os) profissionais, quando o material foi coletado, ainda eram recentes os impactos do isolamento social vivenciado durante a pandemia. Nesse sentido, a Figura 1 expõe os recortes dos relatos referentes aos significados atribuídos à primeira imagem do painel: *escola vazia*, representada por falas como “*eu vejo um corredor vazio*”, “*uma escola sem alunos*”. Foram mencionadas também a partir dessa primeira imagem, *escola e salas abertas*. Já em relação aos sentidos, foi feita referência ao “*silêncio que não era de costume*”. As escolas fechadas, a falta dos alunos e funcionários nos corredores e o afastamento necessário da(o) profissional do espaço físico escolar deixaram marcas nas expressões e significações emergentes. Menciona-se ainda que parte das escolas em que as participantes da pesquisa estavam inseridas ainda se encontravam em reforma, o que impossibilitou, por vezes, o retorno presencial total dos alunos ao contexto escolar, outro aspecto que pode ter permeado os sentidos atribuídos à imagem pelas(os) entrevistadas(os).

Na figura 3 abaixo, está disposta a organização dos significados e sentidos relacionados a segunda imagem do painel:

Figura 4

Significados e sentidos atribuídos à segunda imagem.



Elaborada pela autora

É possível verificar, em falas referentes à segunda imagem nos quais se observa a composição da figura, como: *“uma sala de aula que só tem a janela aberta, né, não dá pra ver o todo, também a formação das mesinhas ainda tradicional, com um ventiladorzinho que é muito pouco, a lampadazinha bem precária que não dá pra iluminar a sala toda”* (P16); *“o que me chamou atenção foi esse cartaz aulas suspensas”* (P13); e *“eu achei muito simbólico esse cadeado, que ele meio que fecha, né, essa possibilidade do encontro presencial, né, de ocupar o espaço da escola”* (P11) e *“quando começou a pandemia eu acho que foi bem difícil e eu acho que a educação ficou sendo vista pela janelinha durante muito tempo”* (P14).

Destaca-se a última fala, que na continuidade do discurso da profissional são relatadas as dificuldades referentes principalmente ao que ela nomeia de *“descaso do poder público”* em relação ao que foi vivenciado durante a pandemia na escola na qual está inserida. A psicóloga sintetiza que a falta de acesso dos alunos aos recursos, bem como o atraso para a chegada de suporte tecnológico aos professores e alunos – computadores e chips de internet para o celular chegaram à escola já no final de 2021 – foram reflexo do afastamento dos órgãos públicos da realidade escolar e da desigualdade de acesso, quando comparadas as escolas públicas e privadas da cidade.

Na Figura 4 abaixo pode-se visualizar a sistematização dos relatos sobre os significados e sentidos atribuídos à terceira imagem do painel:

Figura 5

Significados e sentidos atribuídos à terceira imagem



Fonte: elaborado pela autora

Sobre a terceira imagem, são referidas as “aulas online” (P4; P6; P11; P22; P24), vivenciadas na pandemia, “computador com várias fotos e uma vertente” (P23), e “alunos sem se identificar” (P11). Sobre esse último aspecto, verifica-se uma relação com momento vivido, já que nas falas é relatada a dificuldade dos alunos em se apresentarem diante da câmera, seja por não querer, por não estar no espaço adequado para as aulas, ou por não querer expor suas condições de moradia. Essa questão é apresentada como uma problemática que provocava um distanciamento ainda maior da realidade do estudante pela(o) profissional.

Diferente da primeira imagem, cuja significação foi atribuída prontamente à escola e à motivação, na terceira imagem do painel, apesar de ser nomeado como *aulas online*, foi percebida por algumas(ns) psicólogas(os) como: “pegou todo mundo de surpresa, ficou todo mundo confuso, foi um período de sufoco” (P17), “computador que não me representa” (P19) “conhecimento fluído de forma difusa” (P23) e “labirinto de dificuldades, né, que foram enfrentadas na pandemia, que foi todo um desafio” (P4). Essas falas indicam um afastamento da realidade escolar vivenciado no período pandêmico de isolamento social e fechamento das escolas pelas profissionais. Foram ainda relatadas dificuldades por parte das(os) psicólogas(os) em manusear os recursos tecnológicos, bem como a problemática de acesso aos alunos durante esse momento, já

que havia uma incompatibilidade entre a realização de aulas remotas via chamada de vídeo e o alcance dos alunos a elas – devido a questões socioeconômicas limitadas.

O período remoto ilustrado pela imagem não representou a experiência vivenciada por uma profissional, como é mencionado por P2: “*as coisas não aconteceram tão bonitinho assim*”. Em vista disso, entende-se que a atribuição de sentido perpassa aquilo que o indivíduo tem como vivência, como construção individual dos processos e interações proporcionadas pelas relações e o meio social (Vigotski, 1934/1993).

Destacam-se as falas que se referem ao *novo* em relação às experiências vivenciadas no período pandêmico, como: “*percurso novo que encontramos*” (P1); “*adaptar a esse novo modelo*” (P22); “*nova perspectiva criada*” (P3); *novas formas de contato com os alunos* (P18); *experiência nova e desafiadora* (P22). De acordo com Vigotski (1934/2018), o surgimento do novo procede a reestruturação daquilo que está posto. No contexto da pandemia, a necessidade de sair daquilo que antes estava estabelecido como a realidade escolar - de forma presencial - para um modo remoto de estar na escola, demanda a subordinação do sujeito a um novo sistema. Dessa forma, são estabelecidas mudanças que, como é mencionado por uma das participantes, são desafiantes, já que tira o sujeito da conjuntura conhecida. Entretanto, entende-se que os desafios e rupturas experienciados podem provocar espaços de desenvolvimento aos indivíduos, que vão buscar estratégias e recursos para a saída da crise e reorganização de seus sistemas.

Além disso, as(os) participantes associam a imagem que representa o momento remoto vivenciado pela escola durante a pandemia, a questões sociais e condições de acesso dos alunos à escola. Dentre as falas destacam-se “*realidade complicada que reforça desigualdades*” (P7); “*aumento das dificuldades financeiras familiares*” (P19); e “*dificuldade de contato com os alunos*” (P21). Essa última, na maioria dos relatos, era

justificada pelo aluno não ter um celular próprio que permitisse acesso à internet diariamente, já que os responsáveis teriam que sair com o único celular da casa para trabalhar ou o estudante teria que dividir o celular com os demais irmãos que também estariam na escola, além das condições de vulnerabilidade social agravadas pela pandemia, como demonstra o relato: “*eles estão em casa muitos passando fome, situação de vulnerabilidade, muitas famílias fragilizadas, assim, porque a escola é um espaço que muitas famílias têm para alimentar seus filhos*” (P5).

O momento atípico e desafiador provocado pela pandemia da COVID-19 deixou mais explícitas, ainda mais, as desigualdades no Brasil (Guzzo *et al.*, 2021). As falas das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) remetem a essa situação devido, principalmente, à vivência de escola pública e à proximidade com a população em situação de vulnerabilidade social, em sua maioria público-alvo dessas instituições. O agravamento das condições de vida dos alunos e suas famílias, ocasionado pela pandemia, foi considerado pelas(os) profissionais como um processo que acarretou a exclusão e a negligência de direitos básicos das crianças, sendo associada à terceira imagem por não representar a realidade dos alunos das escolas.

Observou-se o escancaramento das condições sociais de vulnerabilidade e, conseqüentemente, da desigualdade de acesso à escola pelos alunos em diversos contextos (Jones *et al.*, 2021; McKune *et al.*, 2021; Song *et al.*, 2021; Hoffman *et al.*, 2021). McKune *et al.* (2021) discorrem sobre como as disparidades nos cuidados à saúde de minorias e grupos desfavorecidos os colocam ainda mais em evidência no que tange aos resultados negativos da pandemia. A exacerbação das desigualdades, seja pelo aumento do desemprego na família, pela falta de recursos financeiros para disponibilizar os recursos tecnológicos aos alunos ou pelas desvantagens já enraizadas na sociedade

diante da comunidade vulnerável, em especial a comunidade negra, está presente no que é relatado nas entrevistas desta pesquisa.

Os demais relatos referentes aos sentidos emergentes sobre o período remoto vivenciado durante a pandemia da COVID-19, foram: “*grande prejuízo*” (P2); “*já tá meio saturado*” (P10); “*eu vejo isso [computador] muito mecanizado*” e “*ausência total de afetos*” (P12); “*ela [tecnologia] não consegue nos aproximar da maneira que estávamos vivenciando*” (P24); e “*ficávamos esperando dias melhores e os dias melhores não chegavam*” (P14). É possível perceber através das falas das participantes como a noção de escola está atrelada ao ambiente físico, indicando o ensino remoto como algo que não se assemelha ao vivenciado no contexto escolar presencial. Nesse sentido, a impossibilidade do encontro presencial ocasionado pela pandemia, somado às dificuldades de acesso dos alunos à modalidade remota convergem para esse distanciamento da percepção do remoto como espaço escolar.

Como dito pelas(os) profissionais, a “mecanização”, a “ausência total de afetos” e, até mesmo, a saturação provocados pelo momento citadas pelas profissionais são aspectos que contribuíram para prejuízos no que tange ao processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Uma das profissionais exemplifica essas dificuldades quando se refere ao trabalho do professor: “*não é fácil organizar uma aula toda online, né, uma estrutura de aula online e ainda conseguir prender a atenção do aluno, a concentração do aluno, para aquele conteúdo não é fácil*” (P11). Pela forma que ocorreu durante a pandemia, o ensino remoto favoreceu a limitação à apropriação do conhecimento pelos alunos, aspecto fundamental da escola.

Além disso, em estudos internacionais, Brock *et al.* (2021), Farmer *et al.* (2020), Hass e Leung, (2020) e Holland *et al.* (2021) relatam a dificuldade de acesso pelos alunos aos procedimentos realizados na escola, como a avaliação e o atendimento psicológico,

que, nos contextos relatados, estão diretamente associados à função da(o) psicóloga(o) na escola.

Foram percebidos também relatos das(os) psicólogas (os) como caracterizações do que é o espaço escolar para a(o) participante. Dentre as falas, a escola é caracterizada pelas(os) participantes como: “*pra gente, a escola é movimento, é vida [...] a escola é a presença deles [os alunos] conosco*” (P1), “*é lugar de gente*” (P5), “*a escola convida, né, com energia e movimento*” (P9), “*A escola só faz sentido com as pessoas*” (P24).

Como Teixeira (2022) menciona, a educação tem como base “uma escola viva, em constante movimento, com envolvimento ativo dos alunos e professores com a realidade” (p. 16). Sobre essa questão, uma das profissionais entrevistadas relata que “a escola só faz sentido com as pessoas, com os alunos, a escola só faz sentido com a correria do dia a dia” (P24). Nesse sentido, entende-se que a escola, diferentemente do que foi vivenciado na pandemia, é espaço para interação social e conexões criadas no meio, que vai possibilitar uma multiplicidade de experiências aos sujeitos nela inseridos (Jager & Patias, 2020; Martins, 2020; Oliveira, 2009). De acordo com Martins (2020), o desenvolvimento se dá através das contradições que são provocadas pela vida social, que fazem o sujeito se mover em direção a formas outras de viver e estar em sociedade. Nessa perspectiva a escola é um espaço dinâmico de interação que proporciona o acesso a essas condições. Portanto, ao pensar o movimento característico da escola atrelado aos pressupostos da psicologia do desenvolvimento defendidos neste trabalho, entende-se que movimento é desenvolvimento.

Observa-se, a partir do uso das imagens, que foi possível acessar indicadores de emoções relacionadas ao período vivenciado, de forma a transportar a(o) profissional para esse momento, como relata P1:

“eu fiquei até meio emotiva, porque é um pouco de tristeza, porque eu vejo esses dois anos que a gente viveu, trabalhar sem as crianças estarem perto e também junta um pouco das emoções que a gente viveu também, de certa forma a ansiedade, angústia, né, de como continuar realizando nosso trabalho não estando próximo das crianças”.

No momento em que a pesquisadora pôde se encontrar com a psicóloga, já havia retomado às atividades presenciais da escola junto aos alunos, entretanto, a partir da expressão de seus sentimentos pôde retomar aquilo que sentiu e a forma como foi afetada pelo período pandêmico. Com menciona Sawaia *et al.* (2022), o sentimento é a “emoção que permanece presentificada apesar de já ter sido vivenciada” (p. 115). Nesse sentido, o que é relatado se desvincula da afetação imediata e apresenta-se de forma perpetuada como experiência emocional, vinculada a outras funções psicológicas, como o pensamento e a imaginação (Sawaia *et al.*, 2022).

No caso de uma outra profissional que ainda vivenciava o ensino remoto, devido a uma reforma na escola, ao visualizar as imagens falou: *“é muito difícil visualizar essa imagem nesse momento, é muito difícil porque eu trago para a minha realidade, como foi difícil e ainda tá sendo pra gente, porque a gente ainda não retornou”* (P22). De acordo com Sawaia *et al.* (2022), entende-se que as “emoções devem ser compreendidas em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano num determinado contexto, na atividade concreta da pessoa” (p. 108), considerando as tramas, tensões e contradições que envolvem a dimensão histórica da vida dos sujeitos.

Diante da utilização do painel de imagens, observa-se o potencial provocador deste instrumento ao possibilitar o acesso a indicadores afetivo-volitivos, de memória e imaginação, bem como especificidades das experiências de cada profissional no período da pandemia da COVID-19. Esse recurso metodológico também foi percebido como um

mediador da interação entre a pesquisadora e as(os) psicólogas(os), oportunizando a expressão da subjetividade dos sujeitos

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DA ENTREVISTA COM AS(OS) PSICÓLOGAS(OS)

Nesta seção, serão organizados e analisados os resultados das oito perguntas realizadas pela pesquisadora aos participantes durante a entrevista, que ocorreu após a resposta à pergunta sobre a imagem. As respostas foram organizadas nos seguintes eixos: **Atuação da(o) psicóloga(o) escolar antes da pandemia; Sentimentos dos profissionais diante da pandemia; Atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia; Mudanças necessárias à atuação; Desafios enfrentados.**

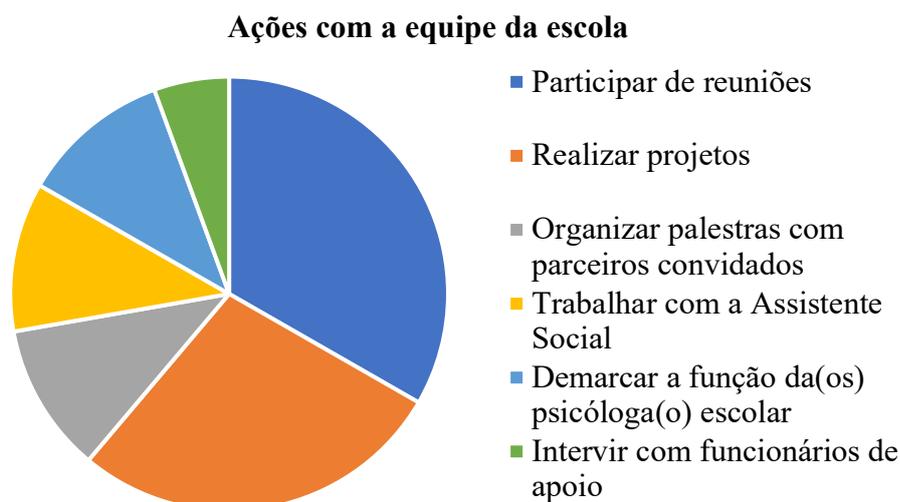
5.3.1 Atuação da(o) psicóloga(o) escolar antes da pandemia

O eixo **Atuação da(o) psicóloga(o) escolar antes da pandemia** foi formado pelas perguntas: *Como você descreve a sua atuação no período anterior à pandemia?; Quais foram as principais demandas que lhe foram endereçadas durante o período da pandemia? Essas demandas já existiam antes desse período? Quais os principais setores ou grupos com os quais você vem trabalhando antes e durante a pandemia?.* A partir disso, foi possível acessar a diversidade de grupos e setores com quem as(os) psicólogas(os) escolares trabalhavam ainda no período presencial; bem como as formas de atuação e as demandas direcionadas às(aos) profissionais.

Optou-se pela apresentação, por meio do gráfico 2, como forma de sintetizar as falas das(os) participantes, tendo em vista que houve uma prevalência de respostas relacionadas às ações junto à equipe da escola:

Figura 6

Resultados referentes às ações realizadas junto à equipe da escola no período de trabalho presencial anterior à pandemia.



Fonte: elaborado pela autora

No que se refere às ações com a equipe da escola, como visto na Figura 6, foram relatadas as seguintes ações: *participar de reuniões; realizar projetos; organizar palestras com parceiros convidados; trabalhar com a Assistente Social; demarcar a função da(os) psicóloga(o) escolar; intervir com funcionários de apoio; e contribuir no Projeto Político Pedagógico (PPP).*

Em relação às ações com a equipe da escola, é importante salientar, dentre as ações, o trabalho junto à Assistência Social, que parte da parceria entre as(os) profissionais, com o intuito de trabalhar aspectos vivenciados no contexto escolar, como relata: “*onde tem um espaçozinho eu estou criando junto da assistente social, criando projetos tanto para o professor, quanto para a família quanto para o aluno, e a gente vai vendo o que podemos trabalhar, pensando uma perspectiva preventiva*” (P5). Esse tipo de parceria na escola é previsto como meio de assegurar os direitos humanos e garantir a educação como um direito de todos(as), por meio do trabalho de construção de projetos, efetuação de políticas públicas e contribuição para o fortalecimento das relações na escola, dentre outros (CFP, 2021).

Entre as ações realizadas junto ao Serviço Social, são mencionadas: visitas domiciliares, organização de palestras junto a outras instituições da Rede, como posto de saúde e sua equipe multiprofissional, a elaboração de atividades sobre conscientização social – datas significativas e desenvolvimento de campanhas de doação junto aos professores. Defende-se neste trabalho a aprovação da Lei nº 13.935, de 2019 que, a partir da intensa mobilização dos dois grupos – psicólogas(os) e assistentes sociais, pode contribuir para os espaços escolares na garantia de acesso aos processos de ensino e aprendizagem, considerando os aspectos psicossociais que os envolvem.

É importante mencionar que as(os) profissionais relatam a necessidade e importância de demarcar seu papel e suas formas de atuação na escola, especialmente em momentos coletivos. Uma das participantes relata *“a partir do momento que eu comecei a entender o que era a prática do psicólogo escolar, eu fui me inserindo nos espaço [...] porque não é uma prática individual, ao contrário, é coletiva, e eu preciso me fazer presente”* (P1). As(os) psicólogas(os) que mencionaram esse aspecto realizam essa demarcação a partir de, dentre outras formas de atuação, reuniões, observações e participações na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Destacam-se as ações realizadas em relação a questões que interferem no processo de ensino e aprendizagem, já que são práticas que envolviam todo o coletivo escolar, seja em momentos de reunião de planejamento ou na organização de grupos com funcionários de apoio da escola: faxineiras, merendeiras e seguranças. Uma das falas da profissional exemplifica essa questão: *“a gente tinha uma oficina de relações interpessoais com os funcionários [...] a gente fazia uma roda de conversa pra trabalhar aquelas coisas que iam interferindo no ambiente de trabalho, precisa dialogar, porque isso tava interferindo na aprendizagem, porque ter discussão no meio do corredor, onde as salas são de*

combogôs, vai interferir, vai tirar a atenção do aluno, os professores chegavam aqui pra mandando a gente tirar os funcionários dos corredores, e não podia ser assim ” (P12).

A partir dessa fala, acentua-se a importante função do trabalho da psicologia junto ao coletivo escolar, entendendo que todos os sujeitos ali inseridos fazem parte e interferem nos processos vivenciados na escola. Como mencionam Souza e colaboradores (2014), é necessário que se invista em espaços de diálogo e reflexão para e no coletivo como meio de acessar as demandas do contexto escolar, assim como promover novas percepções sobre o trabalho na instituição. Nesse sentido, ao construir as rodas de conversa com os funcionários, a(o) psicóloga(o) pode auxiliar para o favorecimento das relações entre os atores e para a conscientização sobre o impacto das relações estabelecidas na escola na aprendizagem dos estudantes, de modo a contribuir com o espaço institucional.

Mencionam-se ainda, as ações realizadas com os alunos, que vão desde o *trabalho e atividades com as turmas a partir de projetos na escola, atendimento individualizado, avaliação, encaminhamentos para instituições da Rede e assistência a alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).*

Em relação ao trabalho com as turmas, as(os) profissionais mencionam atuar de acordo com os projetos da escola, são mencionados temas base, como: bullying, indisciplina, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tipos de violência e protagonismo. As ações são descritas a partir da realização de ciclos de diálogo, palestras e, no caso do protagonismo, por meio das eleições dos representantes de turma. Apesar de, por vezes, mencionarem a entrada em sala de aula para a efetuação das atividades, as(os) profissionais não especificam com detalhes sobre essas ações, como por exemplo se são realizadas em parceria com o professor. Os momentos de diálogo e interação com o coletivo de alunos são parte importante para o desenvolvimento do processo de

conscientização, ressignificação e superação das experiências vivenciadas pelos estudantes (Souza *et al.*, 2014). As autoras citadas vão indicar que investir no diálogo como espaço de interação e manifestação dos sujeitos abre caminhos para a reflexão sobre as temáticas que envolvem o âmbito escolar, bem como sobre as questões sociais que envolvem os alunos.

Ainda no trabalho com os alunos, são apresentadas respostas que caracterizam a atuação como atendimento individualizado sobre demandas como automutilação, depressão e ansiedade, em que ocorre o acompanhamento semanal de crianças, como na fala: “*eu faço questão toda quarta-feira eu chamava ele pra cá [sala da psicologia], pra conversar, saber como tá em casa, de vez em quando ele chora, às vezes quer falar, às vezes desenha e é mais ou menos esse impasse que eu tenho tentado fazer*” (P7). A partir desse relato destacam-se dois aspectos: a existência de uma sala específica para o atendimento psicológico/psicoterapêutico e o uso do termo “*impasse*” pela(o) profissional.

Em relação a questão da sala de atendimento, é citada a necessidade de uma sala específica para atendimento psicológico/terapêutico, pois na composição da sala dos especialistas não haveria *privacidade* ou *aconchego* suficiente para a realização de uma prática clínica, ou a ‘conquista’ desse espaço na escola pela(o) psicóloga(o). Tais necessidades e conquistas corroboram com a individualização das ações na instituição e para a demarcação de uma prática já amplamente discutida em Psicologia Escolar (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Guzzo, 2008; Martínez, 2010; Patto, 1997)

Além disso, destaca-se o termo “*impasse*” utilizado ao caracterizar a prática de atendimentos individualizados aos alunos, pois, inicialmente em sua resposta, a(o) profissional comenta:

“a gente aqui não pode ficar fazendo escuta, se bem que eu me vejo bastante tentado a fazer isso, né, e quando eu vejo que, por exemplo, esse aluno não tem, por mais que a gente encaminhe, ele não vai, eu sempre faço questão de estar sempre fortalecendo a nossa conversa, chamando sempre para conversar, mostrando para ele que aqui é um ambiente seguro e tudo o que vai ser dito aqui fica só entre eu e ele” (P7).

Ao passo que relata não poder *ficar fazendo escuta*, vive o *impasse* de realizá-la. A contradição presente no discurso da(o) psicóloga(o) pode apontar, nesse caso, a dificuldade de distanciamento da prática clínica, ênfase de sua formação. Diante disso, questiona-se os critérios que estão sendo utilizados para a inserção das(os) profissionais de psicologia nas escolas e que aspectos dessa formação vêm sendo considerados, pensando as singularidades de cada campo de atuação.

Diferentemente dos relatos visando o atendimento psicológico/terapêutico, houve a menção a procedimentos de escuta individual de forma pontual e com intuito de realização do encaminhamento, como é exemplificado na fala:

“eu faço individual quando há uma necessidade, quando eu sinto que o aluno de fato precisa, de repente realmente você pega um aluno chorando em sala de aula, então, em casos dessa natureza, onde eu vejo que a subjetividade ali está precisando ser escutada, né, até para poder entender essa dinâmica e encaminhar para a rede para uma psicoterapia, caso seja necessário” (P12).

Diante desse relato, observa-se uma prática que não invalida a singularidade da vivência do sujeito e fornece um espaço de escuta qualificada para a ressignificação das demandas (Marinho-Araújo, 2014), ao mesmo tempo que viabiliza possibilidades efetivas de acesso aos cuidados necessários ao aluno. Por meio do encaminhamento para setores

e serviços da Rede, como psicoterapia e médicos especialistas, a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para a assistência adequada ao sujeito de acordo com suas demandas.

Além dessas ações, ainda é relatado a assistência a alunos do AEE, em que as(os) profissionais mencionam a orientação dos estudantes e famílias, construção de parceria com a professora da sala do AEE para elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a elaboração de relatórios de avaliação. Entende-se que a assistência aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) deve ser promovida de maneira coletiva e planejada, de forma a promover espaços de reflexão e conscientização sobre as ações de inclusão escolar (CRP, 2019). Nesse sentido, as ações das(os) psicólogas(os) entrevistadas podem contribuir para a melhor compreensão dos atores escolares sobre os aspectos que permeiam a inclusão, bem como auxiliar os professores na prática pedagógica considerando as especificidades de cada sujeito (Oliveira & Leite, 2011).

No que tange a atuação junto à família, foram mencionadas as ações que sintetizam as formas de atuação, dentre elas: *chamar para conversar; escuta individual do familiar; visitas domiciliares; reuniões coletivas com pais*. Diante dos relatos, observa-se, em parte das respostas das profissionais, um forte viés de culpabilização dessas famílias, como nos trechos: “*sempre tem algo familiar no contexto, né, o aluno nunca apresenta na sala de aula algo que não seja um reflexo que venha do seu ambiente que ele vive 24h*” (P10) e “*se a criança está tendo dificuldades, tá tendo comportamentos desadaptativos, desobedecendo o professor, a gente chama a família para ouvir, se teve uma situação na história dela que possa estar desencadeando esses comportamentos*” (P11). A ação descrita como *chamar para conversar* pode ser entendida como impulsionada pela necessidade de encontrar uma “falha” no contexto familiar que possa justificar o comportamento do aluno, eximindo assim a escola de uma reflexão sobre seu papel no processo de escolarização dos estudantes. Como mencionam Albuquerque e

Braz Aquino (2018), de forma geral, há uma postura moralista, normativa e culpabilizante das escolas em relação às famílias, intensificando o distanciamento entre esses dois grupos.

Diante dessa perspectiva, defende-se a necessidade do trabalho da(o) psicóloga(os) escolar como mediador da relação família-escola, visando o favorecimento de ações que busquem conscientizar e aproximar os atores escolares dos diversos contextos familiares dos alunos que compõem as escolas (Albuquerque & Braz Aquino, 2018). Neste sentido, são verificadas ações de psicólogas que foram entrevistadas que caminham nessa direção. Como exposto no excerto a seguir:

“eu realizava grupos com familiares junto dos professores, era o momento que as famílias traziam um pouco das dificuldades relacionadas a aprendizagem, a gente conversava pra todo mundo entender as dificuldades dos alunos e poder transformar a aprendizagem, sempre nesse foco pedagógico” (P12).

No relato, a psicóloga menciona que, antes da pandemia, promovia na escola uma ação que contribuía para a construção da relação família-escola, em que tanto a família como o professor estavam inseridos na discussão do que pode promover a aprendizagem do aluno. A presença da família nos espaços institucionais pode contribuir para a potencialização da aprendizagem, quando acompanha e valoriza o processo educacional (Guzzo *et al.*, 2016; Neves, 2011). Ressalta-se, porém, ser fundamental que os profissionais da escola entendam que é papel deles criar condições de ensino e aprendizagem para seus estudantes. Ainda nesse sentido, uma outra profissional entrevistada relata o incômodo experienciado pela culpabilização da família diante da situação escolar do aluno, quando escutava professores e gestores mencionarem questões de ordem social e familiar como motivo para a dificuldade do aluno.

Já em relação às ações com o professor, menciona-se: *diálogo com o professor sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem*; e *escuta individual do professor*. Os relatos que citam os momentos de *escuta ao professor*, apresentam esse espaço como um momento que vai desde a “*ouvir tensões individuais do docente*” até a escuta das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O enfoque na atribuição de dificuldades ao aluno vem sendo amplamente discutido e problematizado, por caracterizar uma perspectiva individualizante e que desconsidera os diversos fatores que envolvem o âmbito escolar, quais sejam, cultural e social (Guzzo, 2011; Guzzo *et al.*, 2016; Lopes *et al.*, 2014).

Nesse âmbito ainda, houve discursos como “*eu passo de sala em sala perguntando pro professor “e aí, como tá o comportamento de tal e tal pessoa hoje?”*” (P7), em que as(os) psicólogas(os) mencionam a entrada em sala de aula para a observação do aluno que recebe a queixa do professor. Ainda no aspecto da crítica ao modelo individualizante, destaca-se a noção de *observação em sala de aula* apresentada como uma das ações realizadas em uma das dimensões de atuação da(o) psicóloga(o) escolar proposta por Marinho-Araújo (2014; 2015). A autora apresenta a observação como um momento de reconhecimento e compreensão da realidade de sala de aula, ou seja, das dinâmicas, metodologias e interações vivenciadas no espaço, de modo a possibilitar a contribuição e potencialização do processo de ensino e aprendizagem, sem o enfoque apenas em um “aluno-problema” e considerando as diversas camadas existentes na sala de aula.

Pensa-se que a atuação da psicologia na escola junto ao professor deve partir da construção de parcerias, construídas por meio de espaços de interlocução entre os saberes, de modo a colaborar para a conscientização de papéis e ressignificação de práticas (Oliveira *et al.*, 2020). Essa questão pôde ser verificada em ações citadas por duas

profissionais entrevistadas que corroboram o argumento dos autores supracitados, no intuito de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, sem culpabilizar o aluno, tal como se segue: *“a gente tentava desvincular da questão da queixa escolar, conversando com outros aspectos com o professor”* (P19); e *“porque, às vezes, a gente focava só na aprendizagem e acha que a culpa ou toda questão tá relacionada ao aluno. E as vezes a gente via que não, talvez seja a metodologia. Então eu chegava no professor e vamos vendo como ele pode alcançar aquele aluno, pra gente ir trabalhando junto”* (P22).

Junto às respostas também foi possível acessar como as(os) profissionais caracterizavam o seu trabalho enquanto psicóloga(o) escolar antes da pandemia, verificase que *“era um trabalho realizado muito em equipe”* (P22), *“atuação múltipla, eu participava de todas as etapas com a equipe”* (P15). O trabalho nesse período foi apontado como *“a gente conseguia fazer um trabalho mais eficaz”* (P23) e *“era bem menos dificultoso as possibilidades de fazer o nosso trabalho”* (P20), que já indicam na primeira pergunta as dificuldades enfrentadas e os impactos da pandemia para a atuação das(os) psicólogas(os) escolares.

Uma das profissionais menciona que atuava no período presencial *“com perspectivas principalmente de remediação, porque a prevenção ficava no caminho da remediação, a perspectiva de prevenção ela é fantasiosa quando se trata de uma comunidade tão diversa e com carências tão evidentes e específicas”* (P3). Diante da fala ressalta-se o caráter preventivo da atuação em Psicologia Escolar que é visto mediante a possibilidade de promover espaços de reflexão, conscientização e superação das condições e concepções deterministas, tanto em relação aos sujeitos como ao processo de ensino e aprendizagem (Marinho-Araújo, 2014; Souza *et al.*, 2014).

Também Guzzo e colaboradoras (2016) compreendem a importância da atuação que engloba todas as dimensões da vida do aluno como uma medida preventiva, de modo

a situar a diversidade e singularidades de cada contexto. Destaca-se que, mesmo ao considerar a proposta de intervenção de Neves (2011) que busca a atuação diante da ‘queixa escolar’ especificamente, é possível observar o caráter preventivo das ações, considerando o trabalho interventivo realizado junto ao professor e não somente o aluno motivo da queixa.

Além disso, foram citadas também as ações de *observar os espaços da escola, entender o ambiente e os sujeitos, realizar o mapeamento e escuta institucional*. Ao realizar esse tipo de ação, a psicóloga consegue entender o contexto, aspectos que podem interferir na aprendizagem, e se aproximar dos sujeitos na escola, como citado em uma das entrevistas:

“quando tinha alguma questão eu buscava prestar atenção na didática do professor, na forma como ele se relaciona com os alunos, como os alunos se relacionavam entre eles, e aí, a partir disso, eu conversava com o professor pra bolar algumas coisas que tivessem algum impacto e mudassem alguma coisa na sala de aula” (P24).

Essas ações condizem com a perspectiva de Psicologia Escolar aqui defendidas, de uma prática que “considera as condições concretas de vida na escola, entendendo que ações psicológicas que visem a contribuir para esse contexto só podem ser operacionalizadas no e com o coletivo” (Andrada *et al.*, 2019, p. 4). Nas respostas apresentadas é possível verificar uma aproximação com parte das dimensões propostas por Marinho-Araújo (2014; 2015), quais sejam: a *escuta institucional*, o *mapeamento institucional* e o *acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem*, que abrangem uma proposta preventiva e institucional de atuação na escola.

É importante mencionar que as respostas alinhadas às propostas de intervenção em psicologia escolar foram efetuadas, em sua maioria, por profissionais que já tiveram

ou estavam tendo contato com um curso de formação continuada. Percebe-se que tais profissionais mencionam procedimentos aproximados àqueles defendidos por pesquisadoras do campo da Psicologia Escolar Educacional, o que parece indicar apropriação de conceitos e saberes específicos da área (Braz Aquino *et al.*, 2021).

5.3.2 Sentimentos das(os) profissionais diante da pandemia

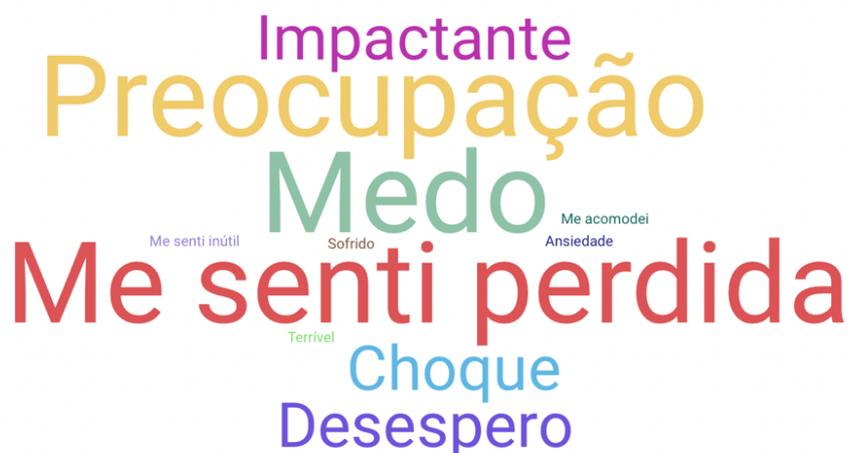
Sobre a segunda pergunta realizada aos participantes “*Como você imaginava que seria a sua atuação durante a pandemia?*”, as respostas foram organizadas no eixo: **Sentimentos das(os) profissionais diante da pandemia**. Ao acessar imaginação, memória e emoções sobre esse período foi possível ter contato com as formas iniciais do pensamento das(os) profissionais durante os primeiros momentos da pandemia. Observa-se que, a partir das questões vivenciadas no momento inicial da pandemia, das dúvidas e dificuldades, a imaginação possibilitou o deslocamento do sujeito para uma outra realidade, bem como para a mobilização de novas formas de ação (Abreu & Pederiva, 2022). Menciona-se que se optou por apresentar as respostas relacionadas ao aspecto afetivo/emocional de forma separada pela presença marcante desse aspecto nas respostas. Entretanto, entende-se a inseparabilidade das funções psicológicas, como a emoção, pensamento, imaginação, vontade e memória.

Quando questionadas, algumas(ns) profissionais relatam que: “*eu não imaginava nada, eu imaginava que não ia durar, que ia ser dois meses afastados e as coisas iam melhorar*” (P14); “*eu nem imaginei nada, imaginei ‘vamos esperar’, eu fiquei nunca limbo*” (P15). A ideia de que a pandemia seria algo rápido e passageiro contribuiu para a percepção de as ações remotas não seriam necessárias, levando em consideração que inicialmente as escolas públicas passaram por um período de adiamento de férias

escolares como medida preventiva. Ainda sobre essa questão, utilizou-se de uma nuvem de palavras para destacar e sintetizar as falas, como é possível verificar abaixo (Figura 4).

Figura 7

Nuvem de palavras: questões emocionais/afetivas.



Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar na imagem, diante da continuidade da pandemia, as falas envolviam o questionamento “*e agora, o que eu vou fazer?*”, como exemplificado na fala de P11, e os sentimentos que foram vivenciados no momento da pandemia, dentre eles: medo, choque, perda, desespero e sofrimento, como é possível visualizar nos relatos: “*a gente ficou, assim, todo mundo da escola, né, eu acho, se sentindo perdido*” (P4); “*passsei alguns dias sem saber o que fazer, que rumo, que direção a escola ia tomar [...] e eu confesso que eu ficava me sentindo inútil*” (P12); “*desespero total, eu fiquei desesperada, como é que a gente vai trabalhar com esses alunos que não estão indo para a escola?* (P13); “*a gente ficou sem chão, praticamente paralisados*” (P22); “*foi algo inusitado, de muito medo e uma angústia compartilhada com a equipe, porque a gente não teve tempo de se planejar*” (P24).

Uma(um) das(os) psicólogas(os) relata que “*foi um tempo de confusão, de tristeza, um tempo difícil, desafiador, mas eu não posso negar que foi um tempo de muito aprendizado. De aprendizado coletivo, de pensar estratégias inusitadas, de fazer algo*

que eu jamais pensei que fosse fazer” (P12). Com essa fala, a profissional constata que, apesar do grande desafio vivenciado, conseguiu retirar aprendizados de sua experiência. Aspecto esse que demonstra o potencial da crise vivenciada como promotor da reorganização e reestabelecimento das vivências em outra ordem (Vigotski, 1934/2018). Como descreve Azevedo (2017), o momento de ruptura experienciado pelos sujeitos leva ao repensar de valores, práticas e comportamentos, bem como a ressignificação da situação, possibilitando a transformação da relação do sujeito com o meio.

Perante esse momento, as(os) participantes mencionam as ações realizadas, individualmente e/ou de forma coletiva com outros integrantes da equipe da escola entendidas como estratégias de enfrentamento. Nesse aspecto, houve respostas das(os) profissionais que indicaram a necessidade de *entender as possibilidades*, que diz respeito ao primeiro momento da experiência vivenciada na pandemia, em que foi preciso compreender aquilo que seria viável durante o período que se seguia, de modo a guiar as futuras formas de atuação na escola. Já ao relatar *“eu fiquei olhando o nosso plano de trabalho e imaginando dali, daquelas ações, o que era que eu poderia desenvolver. E ao longo do tempo a gente foi aplicando o plano de forma remota”* (P9), entende-se que as profissionais buscaram aplicar, no modelo remoto, práticas que já tinham construído de forma presencial, mas observaram a necessidade de alterar a forma de trabalho.

Diante disso, observa-se também na literatura internacional esse processo de visualização das possibilidades e necessidade de adaptação de práticas das(os) psicólogas(os) escolares. Principalmente do contexto estadunidense, foram descritas experiências seguindo as orientações da National Association of School Psychology (NASP) para a realização de avaliações e atendimentos a alunos de forma remota, de modo a considerar as limitações e possibilidades diante do novo modelo de atuação, como

é visto nos artigos de Farmer *et al.* (2020), Holland *et al.* (2020), Stifel *et al.* (2020) e Brock *et al.* (2021).

Diante do novo contexto, a *observação de outras realidades* se tornou via de acesso a outros contextos que já estavam realizando atividades de forma remota durante a pandemia e poderiam inspirar ações em suas próprias realidades, como é visto no relato de P13: “*A gente começou a pesquisar o que é que outras escolas estavam fazendo pra gente poder adaptar a nossa realidade*”. Rego (2014) cita a importância de compreender o sujeito em seu papel ativo diante da realidade que, ao entrar em contato com o meio, pode internalizar aquilo que foi construído socialmente e tornar possível a transformação de sua própria realidade.

Além disso, uma das profissionais relata a forte busca por leituras para verificar suas possibilidades e inspirações para sua prática: “*eu me perguntava, o que eu vou fazer? Porque a gente não tinha esse trabalho [remoto], então eu comecei a ler, comecei a pesquisar, fui pra internet. E aí fui aprendendo, como se diz, na marra*” (P10). Diante desse aspecto, salienta-se a importância do estudo contínuo para a prática profissional da(o) psicóloga(o) escolar, como meio de aprofundamento e atualização em relação aos avanços do campo (Braz Aquino *et al.*, 2018; 2022; Dutra-Freitas & Marinho-Araújo, 2018). No caso da pandemia, apesar de se tratar de uma nova realidade, é possível, através de teorias e experiências anteriores, realizar adaptações para a estruturação de ações diante do contexto experienciado.

As estratégias de enfrentamento podem ter contribuído para a movimentação e mudança da realidade vivenciada pelas(os) psicólogas(os) escolares na pandemia da COVID-19, movimento pela saída do lugar inicial de *medo e choque*, anteriormente descritos, para formas objetivas e práticas de atuar na escola. Essa movimentação parte da necessidade dos sujeitos de lidar com as situações adversas que surgem na vida

cotidiana e, para tanto, utilizam-se da capacidade imaginativa para criar formas para agir no meio e na vida psíquica (Abreu & Pederiva, 2022). Esses resultados sugerem que as estratégias de enfrentamento pensadas e estruturadas pelas(os) psicólogas(os) realizam essa função quando surgem a partir de um novo contexto e servem de guia para a atividade laboral.

Percebe-se também, a partir dos relatos é possível perceber que os processos imaginativos que são relatados pelas(os) profissionais durante o primeiro contato com a pandemia envolviam uma imaginação mobilizada pela expectativa, como nas frases “imaginava que não ia durar” (P14) e “a imaginação foi de ação” (P1). Ou seja, observa-se que o inusitado do vivido dificultava mesmo as possibilidades de os profissionais imaginarem os cenários futuros. A psicóloga acrescenta que “*a imaginação foi isso, a necessidade imediata de estar junto e, com eles, ver como poderia ser feito*”, indicando, para além de imaginar o que poderia ser feito, houve a necessidade de acessar e estar junto ao coletivo escolar pensando estratégias de organizar as atividades da escola de forma online, bem como de acolher as demandas da instituição.

5.3.3 Atuação da(o) psicóloga(o) escolar na pandemia

O eixo intitulado **Atuação da(o) psicóloga(o) escolar na pandemia**, sintetizou as respostas das perguntas: *Como se deu efetivamente a sua atuação durante a pandemia?*; *Quais os principais setores ou grupos com os quais você vem trabalhando antes e durante a pandemia?*; e *Quais foram as principais demandas que lhe foram endereçadas durante o período da pandemia? Essas demandas já existiam antes desse período?*, possibilitando o acesso a como se deu o trabalho no momento de realização do ensino remoto vivenciado nas escolas durante a pandemia da COVID-19. Dentre as respostas é possível verificar que os grupos e setores com que as(os) profissionais atuaram

nesse período eram os mesmos trabalhados no período presencial. Entretanto, é relatado que houve uma intensificação do trabalho com alguns grupos, como: a família, os alunos, a equipe de especialistas e os professores.

No que se refere às ações com a família, pode-se mencionar: *atendimento individualizado com as mães; reuniões com a família; aplicação de questionário sobre questões socioeconômicas; atendimento individualizado presencial; visitas domiciliares*. Vale mencionar que parte das(os) profissionais mencionaram terem iniciado o trabalho com o grupo família apenas durante o período remoto ocasionado pela pandemia, sem antes ter relatado trabalhar com o grupo. Esse aspecto é entendido como uma prática inaugural para essas(esses) psicólogas(os) escolares e as ações voltam-se, principalmente, para o atendimento individualizado com mães, de forma remota e presencial, como é possível verificar na fala: *“eu ainda cheguei a vir algumas vezes na escola, atender a mães que tavam muito ansiosas com os filhos”* (P21). Como cita a(o) profissional, optou-se pela realização dos atendimentos contínuos às mães como meio de acolhimento emocional durante a pandemia, já que relatam a dificuldade de acesso aos serviços de atendimento psicológico e as vulnerabilidades que envolviam esses indivíduos.

Em um outro relato são descritos momentos de escuta, em que as mães buscavam a(o) psicóloga(o) e ela(e) utilizava do momento como meio de suporte emocional diante dos anseios e dificuldades dos sujeitos, como é possível verificar abaixo:

“As vezes eu ficava quase duas horas conversando no telefone com uma mãe e era um peso, sabe, eu senti que eu tava chegando em uns lugares que não era pra eu chegar, mas que ao mesmo tempo também fazia parte, que não era a função de fazer um atendimento clínico, mas era dar um certo suporte emocional, nesse momento foi bem necessário” (P15).

Além disso, foram mencionadas as reuniões remotas com as famílias, em que ocorriam os informes sobre as necessidades e condições para a realização do período remoto, bem como orientações de segurança sanitária. Durante esses momentos foi relatada a utilização de recursos mediadores, como cartilhas e vídeos informativos, visando a distribuição de informações tanto sobre o coronavírus como sobre demandas da própria comunidade escolar – saúde mental, depressão, ansiedade e suicídio – que eram acessadas pelas(os) profissionais. Uma das participantes ainda relata a realização de postagens diárias, com exposto a seguir: “*eram postagens em estilo de um jornalzinho que a gente saia colocando informações, e toda semana tinha esse jornalzinho da escola pra falar sobre prevenção, COVID, emoções*” (P19).

Esse tipo de ação é visualizado também em Hasking e colaboradores (2021), que observaram durante a pandemia o aumento das autolesões não-suicidas – como *cutting* – e utilizaram dos espaços de reuniões com os pais para a divulgação de informativos sobre a questão. Assim como, outros autores realizaram intervenções direcionadas aos pais e responsáveis a partir de boletins informativos com intervenções sociais, emocionais, comportamentais ou acadêmicas para os alunos, possibilitando a ampliação do envolvimento parental nas atividades escolares dos estudantes (Schaffer *et al.*, 2020; Touloupis, 2021).

Parte dos profissionais entrevistados mencionam também a possibilidade de acessar as demandas da comunidade escolar a partir das reuniões escolares com os pais. Com os relatos dos familiares, as(os) psicólogas(os) podiam compreender melhor as condições para a realização do processo de escolarização dos alunos no período da pandemia. Por meio do diálogo com esse grupo, as(os) profissionais expuseram que passaram a entender melhor as possibilidades e estratégias que poderiam ser pensadas para contribuir com a realidade escolar do aluno.

Hatzichristou *et al.* (2021) descreve em seu estudo a possibilidade de exploração das necessidades da comunidade escolar durante a pandemia da COVID-19, a partir de um questionário com questões abertas direcionado aos professores, alunos e pais de uma escola na Grécia. Dentre os participantes da pesquisa, os pais indicam como demandas: apoio emocional para as crianças, questões relacionais/comportamentais e apoio ao cumprimento das medidas de saúde. No artigo, assim como no contexto estudado nesta dissertação, percebe-se a importância da implicação da(o) psicóloga(o) escolar na compreensão e avaliação das demandas da escola para a elaboração e aplicação de intervenções que considerem os diversos fatores que envolvem a escola, quais sejam sociais, culturais e emocionais. Como menciona Golberg *et al.* (2021), o papel da psicologia durante o ensino remoto pode servir como ponte na relação entre a família, alunos e professores, contribuindo com estratégias para o acesso às vivências escolares, bem como para colaborações contínuas entre família-escola.

Uma outra forma de atuação junto a esse grupo, que ocorreu de maneira inaugural no contexto local, foi a aplicação de questionários sobre as questões socioeconômicas da família. Através de um instrumento a profissional relata que: *“aquela história do mapeamento institucional que a gente fez facilitou muito pra gente entender as questões sociais que estavam implicadas ali, as dificuldades que a gente ia ter. Porque a gente precisava identificar quais os alunos que teriam condições de terem essas aulas remotas, quem não ia ter celular, quem tinha celular e não tinha plano de internet”* (P24). Através da elaboração e aplicação do instrumento, a profissional pôde ter acesso às questões e demandas que permeavam a vida escolar da criança no momento da pandemia e, a partir disso, a escola pode pensar estratégias que colaborassem com a aproximação do aluno ao contexto escolar.

No relato apresentado nota-se a utilização do termo ‘mapeamento institucional’, que remete a uma das dimensões de Marinho-Araújo (2014; 2015), entendida como a caracterização da escola e de sua população, bem como a aproximação da(o) psicóloga(o) de aspectos sociais e políticos do contexto. O mapeamento institucional defendido por Marinho-Araújo é uma prática contínua e histórica, que deve ser realizada pela(o) psicóloga(o) como meio de acessar, entender e complementar sua compreensão sobre a realidade escolar. No momento da pandemia, é conduzido um tipo de mapeamento, por meio do questionário, que visou o acesso às condições de vida do aluno e à situação em que ele e sua família se encontravam, física, social e economicamente. Diante disso, pôde entender o público da instituição e as demandas que poderiam estar contribuindo para o distanciamento dos estudantes da escola, realizar o acompanhamento aos estudantes e, a partir disso, intervir na realidade (Guzzo *et al.*, 2021).

Houve também pontos em que foi possível visualizar a culpabilização da família diante da condição do aluno perante a escola no momento da pandemia. Parte dos pais que necessitavam sair para trabalhar e levar o aparelho de celular consigo – que daria acesso ao aluno à aula virtual – foi denominado como desinteressado ou despreocupado sobre a vida escolar do filho. Ao pensar essa questão, entende-se que as condições familiares agravadas pela pandemia e, nesse ponto, salienta-se a relevância de a(o) profissional ter o olhar crítico para as questões relacionadas às desigualdades sociais e, por conseguinte, implementar ações que possam ser efetivadas com o intuito de acolher as demandas e auxiliar as famílias com estratégias de enfrentamento (Guzzo *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021).

No que tange às ações realizadas durante a pandemia junto a equipe da escola, destacam-se: *reuniões com a equipe; busca ativa; realizar projetos; pensar estratégias para participação dos alunos; criar vídeos temáticos; parceria com Assistente Social;*

discussão coletiva de ações. Um aspecto marcante na fala das(os) profissionais é a realização da *busca ativa*, que ocorria, na maioria dos relatos, em parceria com o coletivo escolar, principalmente a equipe de especialistas. Esse movimento foi relatado de diferentes formas, uma delas sendo a divisão das turmas entre os profissionais, ficando cada um deles responsável por um conjunto de turmas, e uma outra forma seria o contato com alunos que estavam faltando as aulas remotas. É mencionado que: *“foi uma força-tarefa, eu, a assistente social, os gestores, todo mundo tentando trazer esses meninos pros grupos”* (P5).

A Busca Ativa Escolar é uma campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que teve como objetivo promover o resgate aos alunos que tiveram seu vínculo com a escola afetado durante a pandemia do coronavírus. A SEDEC-JP mobilizou os profissionais da escola para essa ação com o intuito de acessar os estudantes, estimular seu retorno às atividades da escola e definir estratégias para assegurar a participação dos alunos durante o período remoto.

Através da busca ativa as(os) psicólogas(os) relatam tentar acessar os alunos e entender suas condições de vida, bem como as possíveis implicações e dificuldades vivenciadas durante o período remoto de atividades, como é possível observar no trecho de uma das entrevistas:

“eu fiquei bastante nessa parte da busca ativa, que de certa forma me atingia, porque eu precisava saber o que estava motivando esses alunos a não participarem... não no sentido de assistente social de ser, mas no sentido de psicóloga, né, quais eram os motivos, quais eram as problemáticas que estavam dificultando o acesso à escola [...] eu ficava tentando compreender essas motivos e fazendo aquela motivação, explicando a importância da escola, explicando que

a escola estava trazendo diversas alternativas e que a gente entendia o período que eles estavam vivenciando ” (P19).

Nesse sentido, a busca ativa serviu como meio de contato com a realidade social dos alunos, contribuindo para o acolhimento das demandas e possibilitando a reflexão sobre os recursos e estratégias que poderiam ser utilizados para aproximar os estudantes da escola no momento da pandemia, considerando a singularidade da situação de cada sujeito. Uma das profissionais caracterizou a busca ativa como um meio de realizar uma escuta qualificada: *“acontecia sempre pelo WhatsApp ou por ligação, eu fazia esse acompanhamento no sentido de saber como eles tavam emocionalmente, como estavam as coisas em casa e ia orientando eles, como se organizar, como chegar no professor se tivesse dúvida” (P22).* Essa atividade possibilitou dar o espaço de acolhimento aos sujeitos e a compreensão sobre as desigualdades sociais vivenciadas pelas crianças e as dificuldades que seriam enfrentadas no processo de escolarização durante a pandemia da COVID-19. Entende-se que, por meio da Busca Ativa, atividade essa que não é privativa à(ao) psicóloga(o) na escola, as(os) profissionais puderam desenvolver, criativamente, uma forma de fazer uma ação específica da área.

Ainda no que tange as ações com a equipe, também foi citada a ampliação da parceria junto ao serviço social da escola. Essa atuação em conjunto aparece nos relatos no formato das visitas domiciliares, quando observados casos de alunos em que havia dificuldade de contato remoto ou os pais apresentavam preocupações com o bem-estar da criança, como é visto na fala: *“quando começou a pandemia, botava a máscara e ia. A gente não podia estar fazendo todos os casos, né, mas assim, teve uma menina que o desabafo dela foi muito forte, aí a gente não podia deixar ela sem apoio” (P11).*

Uma outra forma de desenvolver essa parceria foi através da elaboração de projetos, como campanhas de recolhimento de doações que seriam direcionadas às

famílias e projetos temáticos com os alunos, a exemplo: discussões sobre violência doméstica e a importância da escola. Essas duas formas de atuação se destacam, pois representam possibilidades de enfrentamento a questões que se sobressaem durante o período pandêmico: o aumento das vulnerabilidades sociais, como a fome e a ampliação da violência doméstica, e o distanciamento dos alunos à escola. Como Guzzo e colaboradoras (2021) abordam, pelo acesso às demandas da população escolar, a(o) psicóloga(o) escolar pode atuar a fim de “contribuir, por meio de processos de conscientização, para o fortalecimento de indivíduos, grupos e melhorias de suas condições de vida” (p. 675), a partir da problematização das dificuldades e da busca por soluções concretas junto ao coletivo escolar.

Diante disso, foram relatadas ações junto à equipe da escola com o intuito de pensar e produzir estratégias que poderiam contribuir para a participação dos alunos nas atividades remotas da escola, levando em consideração as dificuldades de acesso, como por exemplo a falta de um celular e/ou internet para acompanhamento das aulas. Esse movimento ocorria em momentos de reunião coletiva, com a equipe de especialistas, professores e a gestão, que viabilizavam a reflexão sobre as condições dos estudantes, assim como sobre quais estratégias poderiam ser utilizadas para contribuir com o acesso dos alunos à educação. Algumas das estratégias pensadas foram a entrega de atividades impressas na escola e a possibilidade de efetuação de atividades assíncronas para aqueles estudantes que tinha acesso a um celular/internet em momentos que extrapolavam o horário escolar.

Buscando tornar a aprendizagem mais atrativa para os estudantes durante a pandemia, parte das(os) psicólogas(os) apresentam relatos como: *“então a gente foi criando estratégias... a gente foi fazendo remotamente com concursos. Ai, é concurso de*

redação, de produção de texto, de desenho, entendeu. Então a gente foi criando coisas para poder atrair, entregando prêmios, assim, um chocolate” (P5).

No que se refere às ações com o professor foram verificados: *orientação aos professores; oficinas/intervenções com grupos online; e escuta individualizada*. A partir do diálogo com os professores, as(os) psicólogas(os) acessavam as demandas da sala de aula, como por exemplo, o comportamentos e a perda de interesse na escola pelos alunos. Dessa forma, alguns relatos mencionam que a principal necessidade nesse momento era a criação de canais de comunicação com os alunos, por meio da utilização de recursos como: construção de grupos do *WhatsApp* apenas com os alunos e o professor para facilitar a comunicação, o envio de vídeos e cartilhas com temas para discussão coletiva, realização de *lives* temáticas – bullying, indisciplina e saúde mental – no YouTube e a entrada em sala de aula para discutir questões de comportamento. A utilização de recursos como o envio de vídeos e a realização de *lives* surge também em relatos nacionais e internacionais. Nas experiências descritas por Schaffer e colaboradores (2020), no Canadá, Estados Unidos e na Austrália, é utilizado o recurso de envio de vídeos sobre questões sociais, emocionais, acadêmicas e informativas sobre a COVID-19. Esse processo, apesar de inovador e desafiador, facilitou e ampliou a comunicação com os jovens e possibilitou a aproximação com o contexto escolar (Fiaes *et al.*, 2021)

Nas ações junto aos professores também são relatados momentos de escuta individualizada, que tinham como foco ouvir as questões e aflições dos professores durante o período da pandemia. Descrita como uma “escuta emergencial” (P20), buscava o acolhimento desses docentes que estavam em sofrimento psíquico devido a questões como: o aumento da carga de trabalho, a dificuldade de conciliar trabalho remoto com o doméstico, os obstáculos tecnológicos e os problemas na relação professor-aluno. Guzzo *et al.* (2021) discorreram sobre as dificuldades encontradas pela equipe docente durante

o período de atividades remotas na pandemia, que envolviam o manuseio das novas tecnologias, a dificuldade de organização da rotina e a crise no papel e identidade do professor. De acordo com as autoras, a psicologia escolar pode contribuir para o resgate e fortalecimento da equipe docente, por meio de intervenções coletivas que minimizem as dificuldades, sofrimentos e angústias vivenciadas.

A partir desses momentos de escuta, algumas(ns) psicólogas(os) puderam realizar oficinas e intervenções on-line coletivas, como meio de socializar as questões dos professores e integrá-los à realidade remota da escola. Schaffer e colaboradores (2020) relatam a realização de atividades junto aos docentes com o intuito de fornecer recursos e ferramentas para apoiar o bem-estar emocional desse grupo como meio de enfrentamento das dificuldades e frustrações vivenciadas no período da pandemia. Ainda nesse âmbito, Silva e Maia (2021) descrevem a realização de um grupo operativo de acolhimento aos professores que visava a escuta das demandas e dos sofrimentos, reflexões sobre a educação e o trabalho de educador(a) em meio à pandemia de COVID-19. Os autores compreendem a importância de ‘dar voz’ às questões dos docentes como uma forma de contribuir para o desenvolvimento das atividades escolares.

Durante esses momentos coletivos, eram realizadas também orientações aos professores visando favorecer para a construção de estratégias que possibilitassem a aproximação dos alunos à escola, considerando os aspectos sociais que permeavam a vida dos estudantes. Nessa direção Oliveira *et al.* (2021) destacam o papel fundamental da psicologia escolar em colaborar com o professor na criação de estratégias criativas e diferenciadas que tornassem as aulas mais atrativas e facilitassem o ensino durante a pandemia. Entende-se que a parceria com o docente pode provocar a reflexão e resignificação de práticas existentes na sala de aula, bem como contribuir para o

favorecimento de ações que integrem os conhecimentos pedagógicos e psicológicos aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (Oliveira *et al.*, 2020).

Já nas ações realizadas com os alunos mencionadas pelas psicólogas(os) foram: *atendimento individualizado online e presencial; contato com os alunos via Whatsapp (grupos) para o acompanhamento de atividades; encaminhamentos; atividades em sala de aula sobre temáticas (frequência escolar, indisciplina); acolhimento e suporte emocional; acompanhamento aos alunos do AEE.*

Em parte das entrevistas, é percebido que a atuação da(o) profissional no período presencial já se tratava do atendimento psicológico aos alunos e continuou a ser realizado durante a pandemia, como é visto na fala:

“sempre meus atendimentos foram presenciais, cara a cara com o pai, cara a cara de um aluno [...] É totalmente diferente, você vai atender uma criança online, tem os fatores externos, se ele está em casa, tem alguém que passa, nunca é 100% sigiloso, porque tem um familiar, tem um irmão, tem um primo e nossa clientela é muito humilde. Você sabe que não vai ser 100% e nem 80% explorando, estourando uns 40%, ele não vai conseguir exterminar tudo o que ele sentindo, porque ele se sente acuado” (P10).

Ainda no relato de uma outra profissional foi mencionada a realização de atendimentos presenciais com os alunos: *“a prática na pandemia foi essa mesma, com a necessidade dos alunos da escola, aí eu tive que vir. Eu vinha presencial. Não teve prática remota, não, de jeito nenhum. Eu atendia eles aqui” (P16).* Na entrevista, a(o) psicóloga(o) relata ter ido à escola durante os primeiros meses da pandemia para efetuar o atendimento psicológico individualizado com três adolescentes. Entretanto, com o agravamento da pandemia, foi afastada(o) da escola por fazer parte de um grupo de risco e não realizou nenhuma ação de forma remota junto à escola.

A partir desses trechos é possível observar que, apesar das dificuldades para a realização, a prática se manteve durante o período da pandemia e, em alguns casos, foi a única forma de atividade da profissional na escola. O que se destaca é justamente a contrariedade em se utilizar do atendimento clínico, considerando que os alunos não tinham condições estruturais/tecnológicas/ambientais de manter a esse tipo de atividade, impedindo a ocorrência de requisitos básicos para a psicoterapia, como a privacidade e o sigilo. Até mesmo quando se trata do espaço físico da escola, não existe uma sala específica para atendimento psicológico, mas sim uma sala coletiva para os especialistas, aspecto esse que indica as contrariedades para tal prática no contexto escolar.

Como foi descrito por autores que utilizaram as estratégias de teleatendimento e tele-avaliação durante o período remoto em contextos internacionais, é necessário observar uma série de limitações ao uso das ferramentas em telessaúde e realizar adaptações e reestruturações das ações, considerando as recomendações oficiais de órgãos institucionais, como a NASP (Farmer *et al.*, 2020; Hass & Leung, 2020; Holland *et al.*, 2020).

Os relatos indicavam a dificuldade de realizar o encaminhamento dos alunos para outros serviços durante a pandemia, o que direcionava as(os) profissionais a realizarem o atendimento dos alunos, como é visto nas falas: *“É, a gente não faz aqui, eu geralmente eu encaminho, mas como a gente não tinha para quem encaminhar na época, então eu mesma fiz, né, fui atendendo a aluna”* (P6) e *“não tinha como encaminhar, porque os serviços estavam praticamente todos fechados. E então, o que eu fiz, os alunos que eu podia acompanhar, eu acompanhava, por telefone, chamada de vídeo”* (P17).

Já uma outra forma de contato com os alunos era a realização de momentos de escuta ao aluno como meio de acolhimento e suporte emocional, que ocorriam de modo individual ou coletiva a partir das demandas que chegavam às(aos) profissionais, como

por exemplo: crises de ansiedade e angústia exacerbada. Uma psicóloga relatou: *“sempre que a mãe me procurava ou a direção pedia, eu ligava para fazer essa conversa com esses meninos, só pra ouvir mesmo, que as vezes é só o ouvir que eles já melhoram”* (P21).

Um dos relatos se destaca diante dessa questão, pois a(o) profissional relata que: *“nós não podemos fazer o trabalho, não posso fazer o trabalho do clínico, eu sei perfeitamente disso, não sou clínica e nem quero ser. Mas ao mesmo tempo, você fica angustiada com o que está se passando com o outro e você não pode [pausa] não é não fazer nada, porque você ouve, orienta, tá ali conversando com a pessoa pra pelo menos dar um caminho, uma luz”* (P17).

A partir dos relatos é possível perceber uma distinção entre o trabalho em psicologia escolar e em clínica, que aborda a escuta na escola durante a pandemia como um momento de acolhimento e orientação frente às demandas apresentadas. Fiaes *et al.* (2021) descrevem sua atuação no período remoto com base tanto em estratégias coletivas, como a construção de recursos e informativos, assim como o acolhimento de estudantes por meio do recurso de “cartas terapêuticas” e, quando necessário, videochamadas seguindo as recomendações do CFP. Entende-se, portanto, a importância de dar voz aos sujeitos que estavam isolados de seus pares e passando por dificuldades e necessidades durante o período pandêmico.

Um outro aspecto abordado na atuação junto aos alunos foi o acompanhamento dos alunos do AEE, como é visto na fala: *“uma das questões que fazia pra procurar... era fazer essa conversa por vídeo ou por telefone pra saber se eles estavam tendo algum tipo de acompanhamento, saber se eles como estava a situação deles”* (P19). A realização desse tipo de ação foi percebida como necessária pelas(os) psicólogas(os) devido afastamento dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e de suas

famílias do contexto escolar. Assim como, por consequência do fechamento/diminuição de ofertas de serviços de acompanhamento das demais instituições da Rede, percebeu-se a necessidade de aproximar esses sujeitos da realidade escolar remota. Touloupis (2021), em seu estudo na Grécia, aponta a importância de a psicologia escolar realizar ações que busquem proporcionar o apoio educacional e psicológico aos alunos da Educação Especial e às suas famílias. O autor sugere o uso de práticas preventivas e orientações, visando principalmente compreender as demandas e contribuir para uma maior envolvimento dos sujeitos na realidade escolar.

Uma outra forma de ação junto aos estudantes foi a utilização dos grupos de *Whatsapp* para efetuar a interação entre os sujeitos escolares. Os relatos destacam a utilização dessa ferramenta como meio de exercer a busca ativa dos alunos, bem como acompanhar a realização das atividades e acessar as demandas dos alunos. Devido à baixa presença durante as aulas em videochamada, era principalmente por meio dos grupos que os professores, psicólogas(os) e assistentes sociais conseguiam manter contato com os alunos e propor e enviar atividades, como o caso de P5 que promoveu junto a um professor(a) um concurso de redação para os estudantes.

Algumas(ns) psicólogas(os) também destacam os momentos que, quando convidadas(os) pelo(a) professor(a), entravam nas videochamadas para realizar conversas junto às turmas sobre temáticas como frequência escolar, indisciplina e bullying, tal como menciona P21: “*a entrada na aula era questão de comportamento, eles pediam pra gente conversar com sobre a questão da necessidade de fazer as atividades, a importância de eles assistirem aula, era mais esse lado da questão do dia a dia*”. Esse momentos são visualizados como um meio de contribuir para a prática docente, bem como conscientizar os alunos sobre suas responsabilidades e atribuições (Truong *et al.*, 2020). Como enfatizam Golberg e colaboradores (2021), a partir das ações em sala de aula virtual é

possível compreender melhor as demandas e contribuir para a construção de uma cultura de sala de aula virtual.

É importante evidenciar um aspecto interessante nos relatos em que, ao se falar das demandas vivenciadas durante a pandemia, as(os) profissionais mencionam que vivenciaram “*demandas que já existiam e vem com nova roupagem*” (P10). Essa fala apresenta uma diferenciação das formas anteriores presentes na escola a partir do novo contexto de atuação provocado pela pandemia, como exemplo seria “*buscar formas de diminuir a desigualdade social*” (P19). A profissional relata que “*as demandas são as mesmas, mas surgem de uma forma diferente devido às desigualdades que se sobressaem*”. Ela afirmou que desigualdades sempre existiram na escola, entretanto, na pandemia estava voltada para o acesso à internet e condições socioeconômicas das famílias que foram agravadas nesse período. Nesse sentido, esse aspecto provocou a necessidade de um novo olhar pela(o) profissional para o contexto.

No mesmo sentido, as(os) psicólogas(os) citaram demandas, como: ansiedade e depressão, perda de interesse do aluno, orientação à família, suporte aos professores, acompanhamento de alunos do AEE. Ou seja, essas demandas que já existiam na realidade escolar, passaram a estar ligadas diretamente às condições impostas pela pandemia. Por exemplo, os casos de ansiedade e depressão nos alunos estavam relacionados ao medo da doença e ao distanciamento social, a perda de interesse às dificuldades de acesso ao meio remoto e o suporte aos professores vai estar ligado às estratégias para alcançar os alunos durante esse período.

5.3.4 Mudanças necessárias à atuação

Com relação ao eixo **Mudanças necessárias à atuação**, ao responderem à pergunta: “*Você observou mudanças na sua prática como psicóloga(o) escolar em função*

da pandemia? Em caso afirmativo, quais as estratégias, procedimentos e recursos você utilizou para atuar diante das demandas relacionada a esse período?”, vinte psicólogas(os) responderam afirmativamente, quatro responderam que *não observaram mudanças* e uma respondeu “*não sei*”.

As falas fazem referência ao que as(os) profissionais consideraram como mudanças em suas práticas, a partir das vivências e necessidades que surgiram na escola com a pandemia da COVID-19, como por exemplo: *repensar a prática, reforçar o olhar para o papel social e político da escola, olhar mais crítico e a necessidade de sair da perspectiva tradicional de atuação*. Foram percebidos também mudança no âmbito pessoal, como *fortalecimento pessoal, maior abertura para aprender e mudança interior*.

As(os) profissionais relatam ações que foram enxergadas como fruto desse novo cenário, como: a aproximação junto ao professor e a possibilidade de inserir novas discussões no contexto escolar como, por exemplo, conscientizar os familiares sobre a importância da escola e desenvolver diálogos sobre o desenvolvimento humano das crianças e adolescentes com o coletivo escolar. Dentre as atividades, destacam-se também as ações que tiveram foco no olhar social e crítico da realidade escolar, considerando as vulnerabilidades vivenciadas pelas famílias e alunos durante a pandemia. A necessidade mais intensa de suporte a esses grupos proporcionou alterações na forma em que o espaço escolar é visto pelas(os) profissionais, que reflete na noção de que a escola pode contribuir para o fortalecimento da comunidade, diante das múltiplas necessidades.

Observa-se que, a partir do surgimento de um novo momento – aqui, o ensino remoto ocasionado pela pandemia – foi possibilitada a emergência de mudanças e transformações na realidade das(os) psicólogas(os), sejam pessoais ou profissionais. Diante disso, destaca-se o papel do trabalho no desenvolvimento humano adulto como meio de reestruturação de suas condições reais de vida (Rios, 2015). Mesmo não sendo

descritos como momentos “fáceis” ou “tranquilos”, as vivências ocorridas durante a pandemia foram, como menciona uma(um) das(os) entrevistadas(os), “*uma verdadeira ruptura, uma saída total da realidade que a gente vivia na escola*” (P22). A partir disso, podemos retomar a noção que, por meio das quebras de ciclos conservadores, o sujeito vai poder entender a necessidade de reorganização e ressignificação de sua experiência e vai poder se desenvolver (Vigostki, 1934/2018).

No que tange às mudanças na prática no período da pandemia, entende-se que foram necessárias alterações principalmente nas ferramentas e recursos utilizados para a atuação profissional das(os) psicólogas(os) escolares durante a pandemia. Diante disso, destaca-se uso de ferramentas como o aplicativo de conversa *WhatsApp*, seja nas conversas privadas com pais, professores e alunos ou nos grupos formados pela escola, e as ligações telefônicas e chamadas de vídeo. Foram mencionados também alguns recursos utilizados que contribuíram para a realização de práticas pela(o) psicóloga(o), como por exemplo: textos e vídeos temáticos, cartilhas e jornal informativo, questionários online e lives no YouTube. Como mencionam Fiaes e colaboradores (2021), a produção de materiais e o uso das tecnologias se mostrou como uma prática que pôde viabilizar o contato com a comunidade escolar e beneficiar os sujeitos nela inseridos.

Considera-se que, por meio da utilização dessas ferramentas e recursos foi possível realizar mediações intencionais diante das demandas da escola, quais sejam: prevenção e cuidados na pandemia, saúde mental e questões que poderiam contribuir para a aprendizagem. A adoção de instrumentos, entendidos como recursos auxiliares constituídos e objetificados no meio cultural, no contexto escolar pode favorecer processos de mediação e contribuir para a transformação desse cenário (Martins, 2020; Vigotski, 2021).

5.3.5 Desafios enfrentados

O eixo **Desafios enfrentados** foi sistematizado a partir da pergunta: “*Quais são os principais desafios que você considera importantes mencionar no que se refere a sua atuação profissional na transição do ensino presencial para o ensino remoto?*”. O primeiro aspecto a ser destacado são os desafios relacionados à prática profissional, que é caracterizado pelos desafios referentes às necessidades que emergiram diante da atuação na transição para o ensino remoto. Neste conjunto de respostas, a temática relacionado ao *processo de adaptação ao modelo remoto* teve destaque e se referia à necessidade de se adequar e adaptar as práticas para o modelo remoto.

Essa questão que emerge nos relatos abre espaço para reflexões sobre as condições para o trabalho durante a pandemia. Além de uma mudança drástica de lócus de trabalho, deixando de ser um espaço presencial para um remoto, ainda havia as questões de desigualdades de acesso aos recursos, não somente dos estudantes e famílias, como da(o) própria(o) profissional, que não tinha um computador ou internet de qualidade, e até habilidades tecnológicas necessárias para esse momento.

Diante dos desafios vivenciados, as(os) profissionais também mencionam o *aumento da necessidade de suporte à saúde mental* aspecto que, pelos discursos, aparece de forma generalizada no contexto escolar, seja com o aluno, com o professor ou com a família. É também percebido a *falta de contato presencial* em que as profissionais relatam tanto a dificuldade de manter o acesso ao aluno quando não havia o “*olho no olho*” (P10) do ensino presencial, assim como a diminuição da interação entre os alunos. Diante disso, os relatos demonstram a importância do espaço físico da escola como meio de interação social, especialmente entre pares, como é visto na fala: “*a convivência da escola, é necessária essa convivência diária aqui, que eles perderam... dois anos afastado de colegas e... do aprendizado pra vida*” (P21).

A partir do relato da profissional, evidencia-se o papel da escola como meio de socialização e construções de relações, entre os alunos e os demais atores escolares, como discorrem Guzzo e colaboradoras (2021):

“a escola pública apresenta-se como um espaço em que as crianças e adolescentes passam maior parte do seu dia e estabelecem ricas trocas entre todos os atores escolares, ou seja, ir à escola e realizar atividades relacionadas a ela faz parte de sua rotina” (p. 671).

Também Martins (2020) resgata os argumentos da teoria vigotskiniana ao afirmar que na escola ocorrerão mediações e interações que tornam possíveis a elaboração e transmissão de conhecimentos culturais que vão fazer parte do repertório dos sujeitos. O que se percebe nas falas é que, com a emergência da pandemia e suas consequências, como o fechamento do espaço físico das escolas, distancia-se dessa noção da escola como espaço de trocas e interação diante das diversas dificuldades encontradas nesse período.

Emergiu também nas falas como desafio a questão de *ser cobrada o tempo todo*, que faz referência ao fato de, durante o período pandêmico, não haver delimitação um horário de expediente de trabalho. Isso culminava em um trabalho que, como menciona uma profissional, “*não tinha hora pra terminar, era ligação e mensagem manhã, tarde, noite e madrugada*” (P8). Foram diversas as justificativas para a exacerbação do horário de trabalho, como a necessidade da(o) profissional de responder às demandas e a indisponibilidade dos familiares nos horários convencionais, seja por estar trabalhando ou falta de celular/internet. Em alguns casos, as profissionais relataram que, especialmente no início da pandemia, houve uma grande necessidade própria de dar conta de proporcionar respostas às famílias e aos alunos. Entretanto, com o passar do tempo e maior adaptação ao contexto remoto, começaram a perceber a “*impossibilidade de sanar todos os problemas daquele momento, porque eram muitos e iam muito além do que eu*

poderia fazer” (P10), o que contribuiu para a efetivação de ações mais focadas e específicas da psicologia escolar.

O processo de reflexão por parte das profissionais, ao entender as condições para sua atuação com práticas específicas do campo pode contribuir para a efetivação de processos de transformação da realidade e conscientização da população escolar. Em vista disso, no contexto da pandemia, houve a necessidade de um olhar crítico para as possibilidades e limitações das práticas dentro da escola, de forma que abarquem o contexto social e político da comunidade e proporcionem a mudança e fortalecimento social (Guzzo *et al.*, 2020).

As respostas também envolviam os desafios relacionados às questões sociais, a ampliação das desigualdades socioeconômicas foi amplamente mencionada nas entrevistas. Esse aspecto está relacionado às dificuldades que envolvem desde a perda de emprego dos familiares à falta de acesso aos aparelhos tecnológicos que facilitassem a aproximação do aluno a escola no momento da pandemia. Foi relatado pelas(os) psicólogas(os), por exemplo, a diminuição da frequência do aluno nas aulas online e, quando investigado, era observado que as condições socioeconômicas da família daquela criança haviam mudado, tornando o acompanhamento das aulas remotas inviável. A aproximação com o contexto social dos estudantes contribuiu para a maior visualização das necessidades e dificuldades enfrentadas pelas famílias durante a pandemia, momento histórico que trouxe consigo um caminho de desemprego, fome e negação de direitos básicos (Guzzo *et al.*, 2021; Song *et al.*, 2021).

Junto a isso, surgiram também nos relatos o *aumento da defasagem da aprendizagem; aumento do consumo de drogas; e dificuldade dos pais em auxiliar os filhos*. Nesse último ponto, a profissional fala sobre como os pais tinham problemas em acompanhar o processo de escolarização dos filhos, seja porque ele mesmo não era

alfabetizado para auxiliar a criança ou porque necessitava sair de casa para trabalhar e não poderia acompanhar o filho nas atividades. A psicóloga relata a importância desse auxílio das famílias ao processo de ensino da criança na pandemia, já que o contato do aluno com a escola estava reduzido – quando ainda existia, como meio de fortalecer o vínculo da criança com o contexto escolar. Nesse sentido, McIntyre *et al.* (2022) corroboram com essa noção apresentada pela profissional quando discutem a importância de realizar práticas que integrem e melhorem o engajamento dos pais nas atividades escolares da criança, por meio de intervenções que abranjam a realidade social e cultural daqueles sujeitos. Parte das(os) profissionais relataram como os desafios vivenciados durante o período de transição para o ensino remoto de forma geral: *Incalculáveis/Todos*; e “*a pandemia como um todo*” (P2)

Destacam-se também nas falas das profissionais os aspectos que se referem à formação profissional, como por exemplo: as *lacunas na formação*. Sobre essa questão, as profissionais expõem reflexões sobre como sua formação acadêmica foi predominantemente voltada para a clínica, sem distinções específicas para atuar no campo escolar. Os relatos que apontam as lacunas são de psicólogas(os) que se formaram, majoritariamente, antes dos anos 2000, período anterior à implementação das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, publicadas em 2004 (Nascimento, 2007).

Ao mesmo tempo, parte das profissionais salienta a *importância do estudo permanente* para atuação, aspecto entendido como um processo necessário a atuação no campo escolar pois, possibilita a reflexão, ressignificação e conscientização mediante as atualizações e renovações da ciência psicológica (Braz Aquino *et al.*, 2022; Dutra-Freitas & Marinho-Araújo, 2018). Acrescenta-se a importância da formação em serviço ou continuada após a graduação, como meio de provocar ressignificações de concepções e

práticas, a partir do acesso à diferentes formas entender para mobilizar ações diante da realidade institucional.

Considera-se relevante ainda mencionar as falas que descrevem a escola como via de aprendizado contínuo para as(os) psicólogas(os), diante da diversidade de profissionais, contextos e possibilidades a serem explorados. A partir disso, é possível fazer um paralelo com o entendimento da escola como um espaço dinâmico de interação social, que tem como base a transmissão de conhecimentos e a mobilização de aprendizagens (Andrada *et al.*, 2019; Martins, 2020).

Percebeu-se também um forte viés da psicologia clínica nos relatos das(os) psicólogas(os), quando menciona: *“passei a dar valor a escuta na escola”* (P21). Parte das práticas relatadas, antes e durante a pandemia, envolviam o atendimento a alunos e familiares. Em trechos da entrevista, a psicóloga refere: *“eu acho que eu tô precisando fazer uma especialização em clínica, porque a demanda agora é mais ansiedade, a demanda agora tanto dos pais como esses meninos”*; e *“eu acho que futuramente a secretaria de educação tem que ver que a escola não tá mais precisando de psicólogo escolar, não, tá precisando de psicólogo clínico”* (P21). Esses relatos mostram que a psicologia de base clínica ganhou espaço quando a população escolar se encontrava fragilizada, com queixas expressas de ansiedade e depressão por parte das crianças e famílias em decorrência das vivências na pandemia.

Apesar da realização de práticas clínicas, parte das(os) psicólogas(os) as descrevem como um conjunto de ações que não são entendidas como função da(o) profissional de psicologia escolar. Dentre essas atividades, são descritas também questões relacionadas a assumir a função de outros membros da equipe de especialistas, como de orientador pedagógico. Sobre isso, a(o) profissional destaca que, por não haver uma equipe completa na escola, a gestão distribuiu as funções do orientador entre a(o)

psicóloga(o) e a(o) assistente social. Nesse sentido, o acompanhamento de atividades e o auxílio e organização de projetos pedagógicos ficou como responsabilidade da(o) psicóloga(o) escolar, como é relatada na fala abaixo:

“Eu sei que eu não tenho a competência de fazer vias de supervisor... e a gente foi cobrado quanto a isso, de estar junto ao professor, de estar orientando professor, de estar cobrando projeto, como se eu fosse a parte pedagógica da coisa, né” (P14).

Diante disso, expõe-se a importância de uma equipe de especialistas completa no contexto escolar, de forma a explorar e usufruir das competências de cada profissional, ressaltando-se as especificidades dos conhecimentos e práticas. Afirma-se que essa configuração possibilita o aprimoramento das condições educacionais dos alunos, como deve estar indicado em documentos como o Projeto Pedagógico (PP) da escola.

As necessidades da escola no momento da pandemia, a dificuldade de sistematizar ações, bem como a existência de um olhar individualizante para o aluno, fizeram com que psicólogas(os) tivessem problemas em visualizar suas funções durante o período da pandemia, desviando suas práticas para outros âmbitos, como descreve P15: *“o meu trabalho de psicóloga não tava existindo, era de estar auxiliando professor, auxiliando o aluno, em atividades pedagógicas, não no meu trabalho propriamente dito”.*

A partir deste ponto, considera-se que a prática em Psicologia Escolar pode colaborar e potencializar os processos de ensino e aprendizagem, juntamente aos professores, especialistas, gestores e toda a comunidade escolar (Marinho-Araújo, 2014; 2015). Nesse sentido, o acompanhamento e assessoria a esses processos vai se dar por meio da união dos conhecimentos pedagógicos e psicológicos, evidenciando-se as particularidades de cada atuação. Busca-se, portanto, a proposição e mediação de

discussões, reflexões e processos de ressignificação diante das demandas que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Um outro ponto que se associa a esse aspecto e está presente nas falas das profissionais é a questão de *entender e demarcar o papel da Psicologia Escolar*. Esse aspecto que se sobressai nas falas, principalmente quando relacionado à pandemia, tendo em vista as dificuldades e desafios enfrentados para a atuação nesse período. Houve, portanto, relatos que articulam a importância de um profissional consciente de seu papel e a criação de possibilidades e estratégias durante o ensino remoto. Em vista disso, corrobora-se com a afirmação de Andrada e colaboradoras (2019, p. 13) de que é necessário “*criar um espaço em que seja possível a ampliação da consciência de todos sobre sua responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem*” para, assim, promover o desenvolvimento e transformação do contexto escolar.

Para além do trabalho da(o) própria(o) psicóloga(o) para firmar sua função na escola, as(os) profissionais mencionam que há a necessidade de uma atuação mais focada neste aspecto por parte de outros setores, como a Secretaria de Educação. Sobre isso, uma profissional mencionou a “*necessidade de a SEDEC atuar na conscientização sobre o papel da Psicologia Escolar para os gestores*” (P21). O que se observa, entretanto, é que, apesar de haver discursos que corroboram as práticas amplamente estudadas e amparadas teórico-metodologicamente no campo da Psicologia Escolar Educacional, ainda são identificados relatos de profissionais que promoveram práticas clínicas e remediativas quando mencionam a necessidade de demarcação da atuação. Nesse sentido, percebe-se que os pontos apresentados se afastam da psicologia escolar de base crítica defendidas neste trabalho, visto que parte das práticas relatadas pelas(os) psicólogas(os) foram amplamente estudadas, problematizadas e criticadas pelos teóricos e pesquisadores da área (CRP, 2013; 2019; Patto, 1997; Guzzo, 2003; 2008; Meira, 2003).

Diante do conjunto de respostas, entende-se que a entrevista realizada possibilitou alcançar uma série de informações que favoreceram a compreensão sobre a atuação de psicólogas(os) escolares antes e durante a pandemia do coronavírus, e implicação deste acontecimento sobre as práticas destes profissionais. Neste aspecto, foi possível depreender as dificuldades enfrentadas para implementação de ações que se fizeram necessárias no processo de adequação, bem como entender o motivo pelo qual determinadas práticas ainda permearam no campo de atuação, mesmo com a mudança de contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo conhecer e analisar a atuação de psicólogas(os) escolares antes e durante o período da pandemia da COVID-19, na cidade de João Pessoa (PB). Buscou-se a fundamentação para a análise e discussão dos resultados encontrados nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e de pesquisadores contemporâneos, para quem a escola é um espaço de interação social promotor de desenvolvimento, bem como na Psicologia Escolar Educacional brasileira, que defende uma atuação voltada para o contexto vivenciado no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada com vinte e cinco psicólogas(os), dentre eles 24 mulheres e um homem, lotadas(os) nos nove polos regionais do município, dos quais pelo menos uma entrevista foi realizada em uma instituição de cada polo. As(os) profissionais entrevistados, tinham de nove meses a 13 anos de tempo de atuação em psicologia escolar nas escolas que eram da Educação Infantil a EJA.

Destaca-se a relevância e necessidade de se investigar as formas de atuação de psicólogas(os) em contextos educacionais de modo a conhecer as estratégias e recursos utilizados, bem como os impactos dessa prática no contexto escolar para, dessa forma, possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas futuras. Ainda, aponta-se a dimensão de se conhecer o contexto em que se constitui a atuação.

Por ter sido realizada em um município onde a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais nas escolas - Lei no 7.846, de 04 de agosto de 1995 – torna-se favorável o acesso aos profissionais do campo e suas respectivas perspectivas de atuação, aspecto que deve ser analisado e refletido continuamente. Ainda considerando essa realidade, constata-se a importância de, em pesquisas futuras, estudar de forma mais aprofundada o

perfil sociodemográfico das(os) profissionais, o levantamento e análise desses dados pode contribuir para o entendimento de questões que envolvem a prática na escola.

Entende-se que os instrumentos elaborados para a pesquisa atuaram como recursos complementares para o acesso aos conteúdos referentes à atuação de psicólogas(os) no contexto de ensino presencial e durante a pandemia da COVID-19. Pôde-se acessar, pelas falas das profissionais, aspectos concernentes aos processos imaginativos, afetivos, memórias, e ações que contribuíram para um melhor entendimento dos aspectos que se pretendia estudar.

A partir de cada imagem apresentada no painel foram atribuídos significados e sentidos que iam desde a percepção que se restringe à descrição da imagem vista até a expressão de sentimentos que expressam o vivido no período da pandemia. Também foram mencionados aspectos relacionados ao surgimento do novo a partir do contato com a imagem que buscava representar o ensino remoto, aspecto relevante quando relacionado à emergência novo na perspectiva Histórico-Cultural. Além disso, foi possível acessar pelos relatos sobre o que é considerado a escola pelas(os) psicólogas, em que o espaço escolar foi associado a *movimento e conexões*, distanciando-se do que foi vivenciando no período remoto.

As falas das(os) psicólogas(os) expressaram sentimentos, reflexões e elaborações que permitem a aproximação da pesquisadora ao contexto pandêmico experienciado. Defende-se que o uso de recursos como as imagens pode se constituir enquanto mediadores no diálogo com profissionais e demais grupos, ou seja, uma ferramenta para a prática em psicologia escolar dado seu potencial para promover a circulação da fala, fomentar reflexões e projetar ações de forma mais consciente e crítica neste campo (Souza *et al.*, 2018).

Através da entrevista, adentra-se nas vivências e práticas realizadas pelas(os) profissionais no período presencial, assim como buscou-se compreender os impactos iniciais da emergência da pandemia nas(os) profissionais. Voltou-se também para as ações que ocorreram efetivamente no período pandêmico, como ações com a equipe da escola, com os alunos e com a família. Uma das questões da entrevista permitiu acessar os tipos de demandas endereçadas às(aos) psicólogas(os) antes e durante o ensino remoto, e verificar que as demandas são substancialmente as mesmas, mas se apresentam por motivos distintos, quais sejam: as desigualdades sociais ou as perdas e luto na pandemia.

Diante dos grupos ou setores com que as(os) psicólogas(os) trabalhavam no período presencial e remoto, observa-se que antes da pandemia o foco foi em práticas com os alunos, professores e com a família. Já na pandemia, houve uma intensificação nas ações com a família, buscando a aproximação com esse grupo que, na maioria dos casos, experimentava o aprofundamento das desigualdades sociais na relação com o contexto escolar. Com a entrevista, foi possível entender também as mudanças ocorridas no período da pandemia que foram percebidas pelas profissionais e impactaram suas condições de atuar na escola.

A partir de uma das questões, foram acessados os principais desafios referentes a atuação na transição do ensino presencial para o remoto, dentre eles os desafios relacionados à prática, como a falta do contato presencial e a dificuldade de adequação ao modelo remoto. Também foram elencados os desafios relacionados a questões sociais, como o aumento das desigualdades socioeconômica, aspecto esse que se relaciona com o aumento do desemprego e a falta de acesso aos recursos tecnológicos pelos alunos, necessários para o acompanhamento das aulas remotas.

Menciona-se que a pesquisa ocorreu ainda durante o período pandêmico e entende-se que essa questão se constituiu como um marco histórico e social

imprescindível e que afetou, em especial a educação. As adversidades que emergem ou se agravaram com a pandemia quais sejam, afetivas e sociais, impactaram a realidade escolar e necessitaram de uma resposta pelos sujeitos nela inseridos, de forma a garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados na escola e a segurança sanitária para tanto. Nesse sentido, é importante ressaltar a compreensão de que a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para a elaboração e efetuação de ações institucionais que prezem pela educação de qualidade, através de um trabalho ético e consciente diante das condições da realidade.

Como limitações da presente pesquisa menciona-se o fechamento prolongado das escolas da rede municipal para a execução de reformas, aspecto que impossibilitou, por vezes, a entrada da pesquisadora no contexto escolar. Devido à reforma, os alunos continuavam tendo aulas de forma remota e a equipe se encontrava reduzida ou estava impedida de estar no ambiente escolar presencial, o que dificultava o acesso à(o) psicóloga(o) e provocou a necessidade de refazer o sorteio das escolas em alguns momentos.

Além disso, constatou-se, com o início da pesquisa, a dificuldade de entrar em contato com as escolas por meio de ligação telefônica, já que os números ou não estavam disponíveis ou estavam impossibilitados de receber ligações. Entende-se esse aspecto como uma limitação pois, se possível, essa comunicação facilitaria o contato inicial com a gestão e viabilizaria a marcação da ida da pesquisadora à escola em um dia que a(o) psicóloga(o) se encontrasse no contexto escolar. Por vezes, foi necessário retornar à escola duas ou três vezes para conseguir contato com a(o) profissional alvo do estudo. Por outro lado, das escolas e profissionais participantes, obteve-se a vasta colaboração e interesse em cooperar com a pesquisa, ponto essencial para o desenrolar deste estudo.

Os desdobramentos da pesquisa fazem surgir novos questionamentos e reflexões no que tange os processos de desenvolvimento humano, atuação em psicologia escolar e sobre as especificidades do contexto local. Diante disso, emergem questões sobre aspectos no que tange as formas de atuação nas escolas, tendo em vista que se observou que durante a pandemia houve muitos relatos de práticas clínicas, que divergem daquilo discutido e delimitado como práticas em psicologia escolar. Entende-se que a ausência das possibilidades do/no coletivo que a pandemia causa conduz a uma prática mais individualizante por um lado. Mas, por outro, a própria pandemia e as suas consequências também produzem adoecimentos e demandas aos psicólogos que não podem ser ignoradas, tendo em vista que esse aspecto sempre existiu e é posto em evidência durante o período de isolamento social. Levanta-se, então o questionamento sobre quais são as possibilidades, estratégias e meios de atuar diante dessa realidade.

Além disso, pensa-se que buscar conhecer os processos formativos em serviço desses profissionais pode contribuir para a compreensão das formas de atuação. Assim como, percebe-se como necessário verificar como se dá a entrada das(os) psicólogas(os) na realidade escolar, se houve critérios a serem seguidos para inserção profissional, por exemplo a existência de uma delimitação ou especificidade que garantisse a entrada de um psicólogo(a) capacitado para a prática voltada ao contexto institucional.

Isto porque, assim como os diversos campos de atuação, existem conhecimentos e ações específicas à psicologia escolar que precisam ser conhecidas e materializadas na prática para que o acompanhamento e assessoria aos diversos setores e sujeitos escolares se dê de forma competente e efetiva. Entende-se que essa reflexão se aplica também ao contexto instaurando diante da pandemia do COVID-19, quando foram necessárias adaptações, formulação de novas propostas e instrumentos para responder às demandas advindas deste cenário.

A partir da compreensão de que houve uma ruptura, tanto na vida pessoal como profissional provocada pela pandemia, espera-se que seja possível ampliar o entendimento sobre os impactos desse momento no desenvolvimento humano de profissionais e demais seguimentos da comunidade escolar, e suas contribuições para o surgimento de novas formas de ser, fazer e estar na sociedade. Portanto, faz-se pertinente acessar e aprofundar de que modo a pandemia pode influir na atividade profissional de modo a provocar mudanças e avanços qualitativos no sujeito.

Ressaltam-se as contribuições do estudo para a construção de conhecimento da pesquisadora no campo da psicologia escolar, oportunizada pelo contato e aproximação com a realidade escolar, espaço tão estimado em seu percurso formativo. Compreende-se também que essa experiência agrega tanto à sua história acadêmica como à profissional, permitindo o acesso a práticas, saberes, teoria e vivências que podem ser explorados em experiências profissionais futuras.

Almeja-se que este estudo possa favorecer o entendimento sobre as práticas que vêm sendo realizadas por psicólogas(os) escolares no município de João Pessoa (PB) e, a partir disso, possibilitar a emergência de reflexões e problematizações que podem contribuir para o campo. Junto a isso, é relevante apontar a importância deste estudo para o desenvolvimento da pesquisadora, que se deu tanto pela aproximação com os pressupostos teóricos-metodológicos, possibilitado pelas leituras e discussões realizadas, como pelo contato com as práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2020) Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: Juventude e trabalho. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico* (pp. 241-265). Autores Associados.
- Abrantes, A. A., & Eidt, N. M. E. (2019). Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: Contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. *Revista Obutchénie*, 3(3), 1–36. <https://doi.org/10.14393/obv3n3.a2019-51694>
- Abreu, F. S. D., & Pederiva, P. L. M. (2022). O nascimento de uma teoria psicológica no processo revolucionário russo: Os princípios marxistas da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. *Revista Cocar*, 16(34), 1-20.
- Albuquerque, J. A., & Braz Aquino, F. de S. (2018). Psicologia Escolar e a relação família-escola: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 23(2), 307–318. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Aldossari, M., & Chaudhry, S. (2021). Women and burnout in the context of a pandemic. *Gender, Work and Organization*, 28(2), 826–834. <https://doi.org/10.1111/gwao.12567>
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In: V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. L. S. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 13–33). Alínea.
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. de. (2019). Atuação de psicólogas(os) na escola: Enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Azevedo, G. V. (2017). *Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 104-123. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: Uma análise de seu desenvolvimento. *Univ. Psychol.*, 14(3), 865-880.
- Brasil. Ministério da Saúde. Portaria N.188, de 3 de fevereiro de 2020. *Declara Emergência em Saúde Pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCov)*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>
- Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: Um estudo da formação de psicólogos. *Psicol. Esc. Educ.*, 14(1), 105-120. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100012>
- Braz Aquino, F. S., & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 225-235. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>
- Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J. S., Souza, B. F., Gomes, E. D. S., & Gomes, R. A. (2022). Formação continuada de psicólogas escolares: Ampliando ações promotoras de desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 246–262. <https://doi.org/10.21814/rpe.21870>
- Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J. S., Souza, B. F., Gomes, E. D. S., Silva, G. E. F. S., Gomes, R. A., & Carvalho, T. I. A. (2021). Formação continuada de psicólogas escolares: intervenções exitosas no contexto da pandemia da COVID-19. In E/ L. Abreu & M. S. S. Barboza (Orgs.). *Psicologia na atualidade: contextos de formação e atuação* (pp. 203- 211). Editora UFPB.
- Braz Aquino, F. S., & Rodrigues, L. F. (2016). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. In R. Franschini & M. N. Viana (Org.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 188-205). Conselho Federal de Psicologia.

- Brock, S. E., Lieberman, R., Cruz, M. A., & Coad, R. (2021). Conducting school suicide risk assessment in distance learning environments. *Contemporary School Psychology, 25*, 3–11. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00333-6>/Published
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. Routledge.
- Buško, V., & Bezinović, P. (2021). Experiences with on-line teaching and psychological adjustment of high-school students at the onset of the COVID-19 pandemic in Croatia. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647991>
- Carvalho, S. R., & Martins, L. M. (2020). Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: A maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico* (pp. 266–292). Autores Associados.
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: Concepções, formação e atuação profissional* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Cavalcante, L. A. (2019). *Formação continuada em Psicologia Escolar: (Re)configurando sentidos na prática profissional*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Cavalcante, L. de A., & Braz Aquino, F. de S. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF, 24*(1), 119–130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Cavalcante, L., & Marinho-Araújo, C. (2019). A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. *Revista de Psicologia da IMED, 11*(1), 103-119. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3018>
- Cerović, T. K., Mičić, K., & Vračar, S. (2022). A leap to the digital era: What are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia?. *European Journal of Psychology of Education, 37*, 745-764.
- Codding, R. S., Collier-Meek, M., Jimerson, S., Klingbeil, D. A., Mayer, M. J., & Miller, F. (2020). School psychology reflections on COVID-19, antiracism, and gender and racial disparities in publishing. *School Psychology, 35* (4), 227–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000399>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica. *Conselho Federal de Psicologia, CFP*.

- Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica. (Ed. rev.) *Conselho Federal de Psicologia*, CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2021). Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. *Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social*.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). Diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164>
- Cucinotta, D, & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Biomed*, 91(1), 157-160. doi: 10.23750/abm.v91i1.9397
- Cunha, J., Silva, C., Guimarães, A., Sousa, P., Vieira, C., Lopes, D., & Rosário, P. (2021). No children should be left behind during COVID-19 pandemic: Description, potential reach, and participants' perspectives of a project through radio and letters to promote self-regulatory competences in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647708>
- D'Costa, S., Rodriguez, A., Grant, S., Hernandez, M., Alvarez Bautista, J., Houchin, Q., Brown, A., & Calcagno, A. (2021). Outcomes of COVID-19 on latinx youth: Considering the role of adverse childhood events and resilience. *School Psychology*, 36(5), 335–347. <https://doi.org/10.1037/spq0000459>
- Decreto nº. 9.455, de 17 de março de 2020. *Altera o decreto n. 9.456, de 2020, Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (covid-19), declara situação de emergência no município de João Pessoa e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. E dá outras providencias.* http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/2020_Edição_Especial_17-03-1.pdf
- Delari Jr., A. (2013). *Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade*. Alínea.
- Dias, A., Barros, L. M. S., & Urt, S. (2021). Psicólogos e psicodramatistas na educação: Projeto em formato on-line desenvolvido na pandemia. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(2), 86–98. https://doi.org/10.15329/2318-0498.00459_pt

- Diogo, M. F., & Assis, N. de. (2021). Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: Contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Política*, 21(51), 491–508. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200014&lng=pt&tlng=pt.
- Dobránszky, I. A., & González-Rey, F. L. (2008). A produção de sentidos subjetivos e as configurações subjetivas na especialização esportiva. *Rev. Bras. Psic. Esp.*, 2(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.31501/rbpe.v2i2.9277>.
- Dutra-Freitas, R. A., & Marinho-Araújo, C. M. (2018) Inovações metodológicas em psicologia escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. L. S. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 35-64). Alínea.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: Uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403.
- Faria, P. M. F., Dias, M. D. L., & Camargo, D. (2019). Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(3), 152-165. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i3p.152-165>
- Farmer, R. L., McGill, R. J., Dombrowski, S. C., Benson, N. F., Smith-Kellen, S., Lockwood, A. B., Powell, S., Pynn, C., & Stinnett, T. A. (2021). Conducting psychoeducational assessments during the COVID-19 crisis: the danger of good intentions. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 27–32. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00293-x>
- Ferreira, F., Carvalho, M., Gomes, Y., Alarcão, L., Galvão, D., & Marinho-Araujo, C. (2019). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 202-216.
- Fiaes, C. S., Ribeiro, K. D. O. C., Andrade, M. F., de Souza, M. O., Tolentino, C. A., & Gonçalves, M. T. (2021). Psicologia Escolar na Pandemia por COVID-19: Explorando Possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1–4. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021247675>
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica*. Mercado de Letras.

- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In M. E. Meira & M. A. A. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: Práticas críticas* (pp: 87-104). Casa do Psicólogo.
- Goldberg, A. E., McCormick, N., & Virginia, H. (2022). School-age adopted children's early responses to remote schooling during COVID-19. *Family Relations*, 71(1), 68–89. <https://doi.org/10.1111/fare.12612>
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para a realidade. In: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais. In Conselho Federal de Psicologia (Org). *Ano da Psicologia na Educação: Textos geradores* (pp. 53-61). Brasília. <https://site.cfp.org.br/publicacao/ano-da-psicologia-na-educacao-textos-geradores/>.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: A difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, M. H. T. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e educação*. (pp. 253-270). Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In: M. V. M. Dazzani, M. & V. L. T. Souza (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-35). Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: Buscando um caminho. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 664-682). Pimenta Cultural.
- Hasking, P., Lewis, S. P., Bloom, E., Brausch, A., Kaess, M., & Robinson, K. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on students at elevated risk of self-injury: The importance of virtual and on-line resources. *School Psychology International*, 42(1), 57–78. <https://doi.org/10.1177/0143034320974414>
- Hass, M. R., & Leung, B. P. (2021). When You Can't R.I.O.T., R.I.O.: Tele-assessment for school psychologists. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 33–39. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00326-5>
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak

- of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590–615. <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>
- Hess, M. (n. d.). *Man standing in the beginning of a winding road*. [ilustração gráfica]. Illustration Source. <https://www.illustrationsource.com/stock/image/432973/man-standing-at-beginning-of-winding-road/>
- Hoffman, J. A., & Miller, E. A. (2020). Addressing the consequences of school closure due to COVID-19 on children's physical and mental well-being. *World Medical and Health Policy*, 12(3), 300-310. <https://doi.org/10.1002/wmh3.365>
- Holland, M., Hawks, J., Morelli, L. C., & Khan, Z. (2021). risk assessment and crisis intervention for youth in a time of telehealth. *Contemporary School Psychology*, 25, 12–26. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00341-6/Published>
- Jager, M. E., & Patias, N. D. (2020). Identidade do psicólogo escolar e educacional: Reflexões com base na supervisão de estágio. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (vol. 1, pp. 11–31). Alínea.
- Jones, T. M., Diaz, A., Bruick, S., McCowan, K., Wong, D. W., Chatterji, A., Malorni, A., & Spencer, M. S. (2021). Experiences and perceptions of school staff regarding the COVID-19 pandemic and racial equity: The role of colorblindness. *School Psychology*, 36(6), 546–554. <https://doi.org/10.1037/spq0000464>
- Kahhale, E. M. S. P., Montrezol, J. R., Costa, C. M. A., & Zanateli, T. R. (2022). Sentido e significado na Teoria Socio-Histórica. In M. I. C. Moreira & S. M. G. Sousa. *Psicologia socio-histórica: Bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais* (pp. 207-216). Editora da Pontificia Universidade Católica de Goiás.
- Khan, M., Adil, S. F., Alkhthlan, H. Z., Tahir, M. N., Saif, S., Khan, M., & Khan, S. T. (2020). COVID-19: a global challenge with old history, epidemiology and progress so far. *Molecules*, 26(1), 39, 1-25. <http://dx.doi.org/10.3390/molecules26010039>
- Kim, E., & Patterson, S. (2020). The pandemic and gender inequality in academia. *SSRN*, 1-19. <https://ssrn.com/abstract=3666587>

- Lei nº. 4.119, de 27 de agosto de 1962. *Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.*
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm
- 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.*
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm
- Lei nº. 7.846, de 04 de agosto de 1995. *Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais.* <http://leismunicipais.gov.br>
- Leontiev, A. N. (2012). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotsk, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). Ícone.
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflections based on psychology about the effect of COVID-19 pandemic on child development. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037E200089>
- Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: Relato de experiência. *Pesquisa e Práticas Psicossociais*, 9(1), 73-82.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia: ciência e profissão*, 34(3), 760-773. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001112013>
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens*. Companhia das letras.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores da escola pública* (pp. 153-176). Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19(1), 147-164.
- Martins, L. M. (2020). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-cultural e desenvolvimento humano. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico* (pp. 13-34). Autores Associados.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: Categorias de análise da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683.

- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- McClain, M. B., Roanhorse, T. T., Harris, B., Heyborne, M., Zamantic, P. K., & Azad, G. (2021). School-based autism evaluations in the COVID-19 era. *School Psychology*, 36(5), 377–387. <https://doi.org/10.1037/spq0000447.supp>
- McIntyre, L. L., Neece, C. L., Sanner, C. M., Rodriguez, G., & Safer-Lichtenstein, J. (2022). Telehealth delivery of a behavioral parent training program to Spanish speaking latinx parents of young children with developmental delay: Applying an implementation framework approach. *School Psychology Review*, 51(2), 206–220. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1902749>
- McKune, S. L., Acosta, D., Diaz, N., Brittain, K., Beaulieu, D. J., Maurelli, A. T., & Nelson, E. J. (2021). Psychosocial health of school-aged children during the initial COVID-19 safer-at-home school mandates in Florida: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10540-2>
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-histórica. In M.E.M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs). *Psicologia escolar: Teorias críticas*. Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Moraes, R. J. S., Silva, G. L. R., & Rossler, J. H. (2010). A alienação e o sofrimento da classe trabalhadora: Contribuições da psicologia histórico-cultural. *Revista Eletrônica Arma Crítica*, 2, 72–97.
- Moreira, B. K. B., Arinelli, G. S., & Souza, V. L. T. (2021). Os sentidos e significados como tema de investigação na Psicologia Histórico-Cultural: Uma análise das pesquisas com adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 25(2), 54-68.
- National Association of School Psychologists (2020a). *Conducting school suicide intervention in a time of distance learning: an intervention checklist*. <https://www.nasponline.org/x55254.xml>
- National Association of School Psychologists (2020b). *Preparing for school suicide intervention in a time of distance learning: a prevention checklist*. <https://www.nasponline.org/x55253.xml>

- National Association of School Psychologists. (2020c). *COVID-19 resources: virtual service delivery in response to COVID-19 disruptions*. [Handout]. <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-and-crisis/health-crisis-resources/virtual-service-delivery-in-response-to-covid-19-disruptions>.
- Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. L. S. Guzzo (Org.) *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-191). Alínea.
- Neves, M. A. P., Jesus, J. S., Arinelli, G. S., & Souza, V. L. T. (2020). Vivências e processos imaginativos em adolescentes: práticas desenvolvidas em uma escola pública estadual. In C. M. Marinho-Araújo & I. M. Sant'Ana (Orgs.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (vol. 2, pp. 165–180). Alínea.
- Oliveira, M. K. (2009). *Cultura & Psicologia: Questões sobre o desenvolvimento do adulto*. Hucitec Editora.
- Oliveira, M. A., & Leite, L. P. (2011). Educação Inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia*, 21(49), 197-205. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200007>
- Oliveira, B. C., Ramos, V. R., & Souza, V. L. T. (2020). Parceria crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. In: C. M. Marinho- Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (pp. 105-122). Alínea.
- Oliveira, W. A. de, Andrade, A. L., Souza, V. L. T., Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2021). COVID-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1-26.
- Paraíba. Secretaria do Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. (2020). *Regime Especial de Ensino da Rede Estadual*. <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-de-educacao-anuncia-regime-especial-de-ensino-da-rede-estadual-durante-pandemia-do-novo-coronavirus>

- Paraventi, L., Scaff, L, Cord, D., & Oltramari, L. (2017). Mediação grupal com estratégia de ressignificação da queixa escolar. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(3), 1-14.
- Patto, M. H. S. (Org). (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicol. Estud.*, 14(1), 31-40.
- Pasqualini, J. C. (2020). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico* (pp. 63-90). Autores Associados.
- Petroni, A. P., & Pissolatti, L. (2016). As imagens como materialidades artísticas no trabalho do psicólogo em práticas educativas: Possibilidades de ampliação da consciência. In: V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Orgs.). *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem*. Edições Loyola.
- Pino, A. L. B. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Pino, A. L. B. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. Cortez Editora.
- Rego, T. C. (2014) *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes.
- Reupert, A., Schaffer, G. E., von Hagen, A., Allen, K.-A., Berger, E., Büttner, G., Power, E. M., Morris, Z., Paradis, P., Fisk, A. K., Summers, D., Wurf, G., & May, F. (2021). The practices of psychologists working in schools during COVID-19: A multi-country investigation. *School Psychology*, 37, 190-201.
<https://doi.org/10.1037/spq0000450>
- Ritchie, T., Rogers, M., & Ford, L. (2021). Impact of COVID-19 on school psychology practices in Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 358–375.
<https://doi.org/10.1177/08295735211039738>
- Rose, T. S., Afonso, M. A., Bondioli, R. M., Gonçalves, E. G. & Prezenszky, B. C. (2016). Práticas educativas inovadoras na formação do psicólogo escolar: Uma

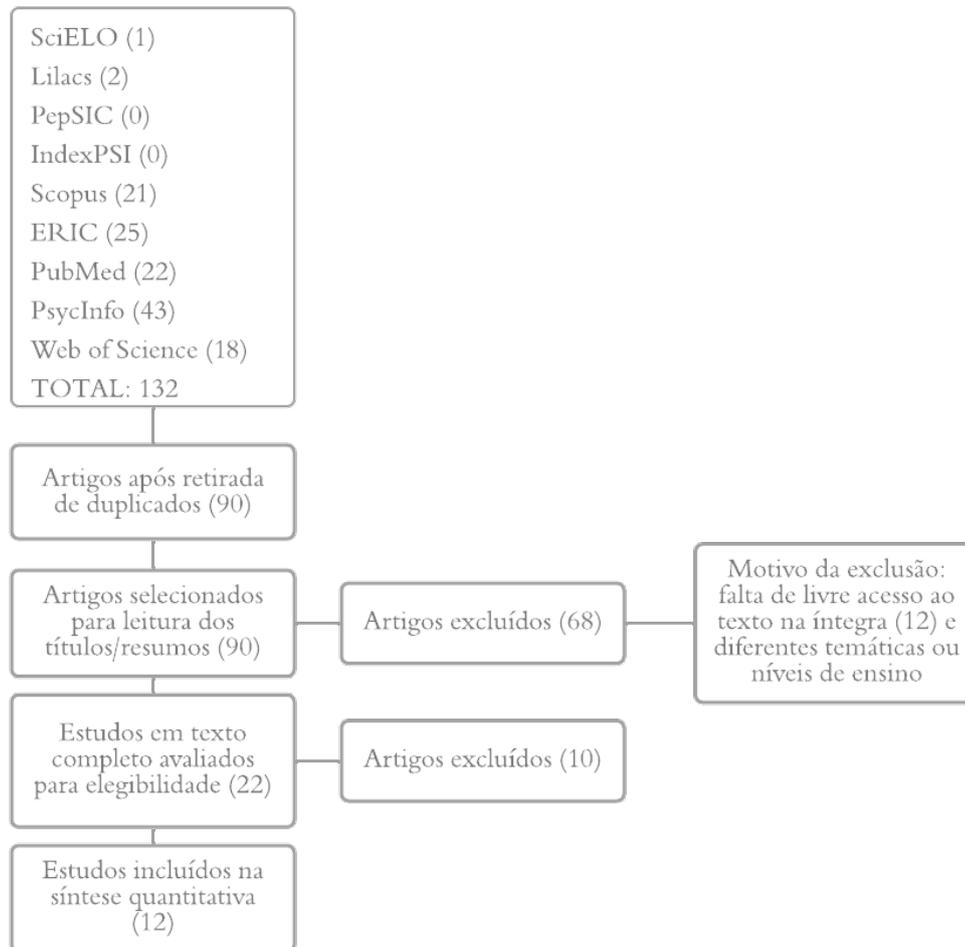
- experiência com aprendizagem cooperativa. *Psicologia Ciência e Profissão*, 36(2), 304-316.
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno CEDES*, 35(spe), 242-360. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>
- Sawaia, B. B., Magiolino, L. L. S., & Silva D. N. H. (2022). Por uma Teoria Socio-Histórica das emoções. In M. I. C. Moreira & S. M. G. Sousa. *Psicologia socio-histórica: Bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais* (pp. 93-124). Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Schaffer, G. E., Power, E. M., Fisk, A. K., & Trolan, T. L. (2021). Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1246–1265. <https://doi.org/10.1002/pits.22543>
- Schruber, J. & Cordeiro, A. F. M. (2010). Educação inclusiva: Desafios do estágio curricular supervisionado em psicologia escolar/educacional. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(1), 21-30.
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., van Bavel, M., Williams, S., & Canfield, R. (2021). COVID-19 and student well-being: Stress and mental health during return-to-school. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2), 166–185. <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>
- Silva, A. C. B., & Maia, B. B. (2021). Grupo de acolhimento com professoras: Desafios frente ao ensino remoto emergencial. *Pesquiseduca*, 13(30), 533–552. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1083>
- Soncini, A., Politi, E., & Matteucci, M. C. (2021). supplemental material for teachers navigating distance learning during covid-19 without feeling emotionally exhausted: The protective role of self-efficacy. *School Psychology*, 36(6), 494–503. <https://doi.org/10.1037/spq0000469.supp>
- Song, S. Y., Wang, C., Espelage, D. L., Fenning, P., & Jimerson, S. R. (2020). COVID-19 and School Psychology: Adaptations and new directions for the field. *School Psychology Review*, 49(4), 431–437. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852852>

- Souza, C. A. de (2021). Notas sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia. *Estilos da clínica*, 1(1), 17–28. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1>
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: Fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 375-388. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. L. S. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Átomo & Alínea.
- Stifel, S. W. F., Feinberg, D. K., Zhang, Y., Chan, M. K., & Wagle, R. (2020). Assessment during the COVID-19 pandemic: Ethical, legal, and safety considerations moving forward. *School Psychology Review*, 49 (4) 438–452. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1844549>
- Szulevicz, T. (2021). COVID-19 and educational consequences for (vulnerable) children from the perspectives of educational psychologists. *Human Arenas*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00214-1>
- Teixeira, S. R. S. (2022) A educação em Vigotski: práticas e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, 47, e116921. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivência: Questões de traduções, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345–2360. <https://doi.org/10.1002/pits.22596>
- Truong, D. M., Tanaka, M. L., Cooper, J. M., Song, S., Talapatra, D., Arora, P., Fenning, P., McKenney, E., Williams, S., Stratton-Gadke, K., Jimerson, S. R., Pandes-Carter, L., Hulac, D., & García-Vázquez, E. (2021). School psychology unified call for deeper understanding, solidarity, and action to eradicate anti-AAAPI racism and violence. *School Psychology Review*, 50(2-3), 469-483. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1949932>

- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2020). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominantes e a formação de funções psicológicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico* (pp. 35-61). Autores Associados.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 83-90. <https://doi.org/10.17759/chp>
- Veresov, N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 129-148. doi:10.17759/chp.2016120308
- Vigotski, L. S. (1926/2010). *Psicologia Pedagógica*. (3ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (1934/2018). *7 aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da pedagogia*. E-papers.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7ª ed.). Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski*. Expressão Popular.
- Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: Implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08>
- Wendel, M., Ritchie, T., Rogers, M. A., Ogg, J. A., Santuzzi, A. M., Shelleby, E. C., & Menter, K. (2020). The association between child ADHD symptoms and changes in parental involvement in kindergarten children's learning during COVID-19. *School Psychology Review*, 49(4), 466–479. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1838233>
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X., & Wang, T. (2022). parenting and teacher–student relationship as protective factors for Chinese adolescent adjustment during COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>

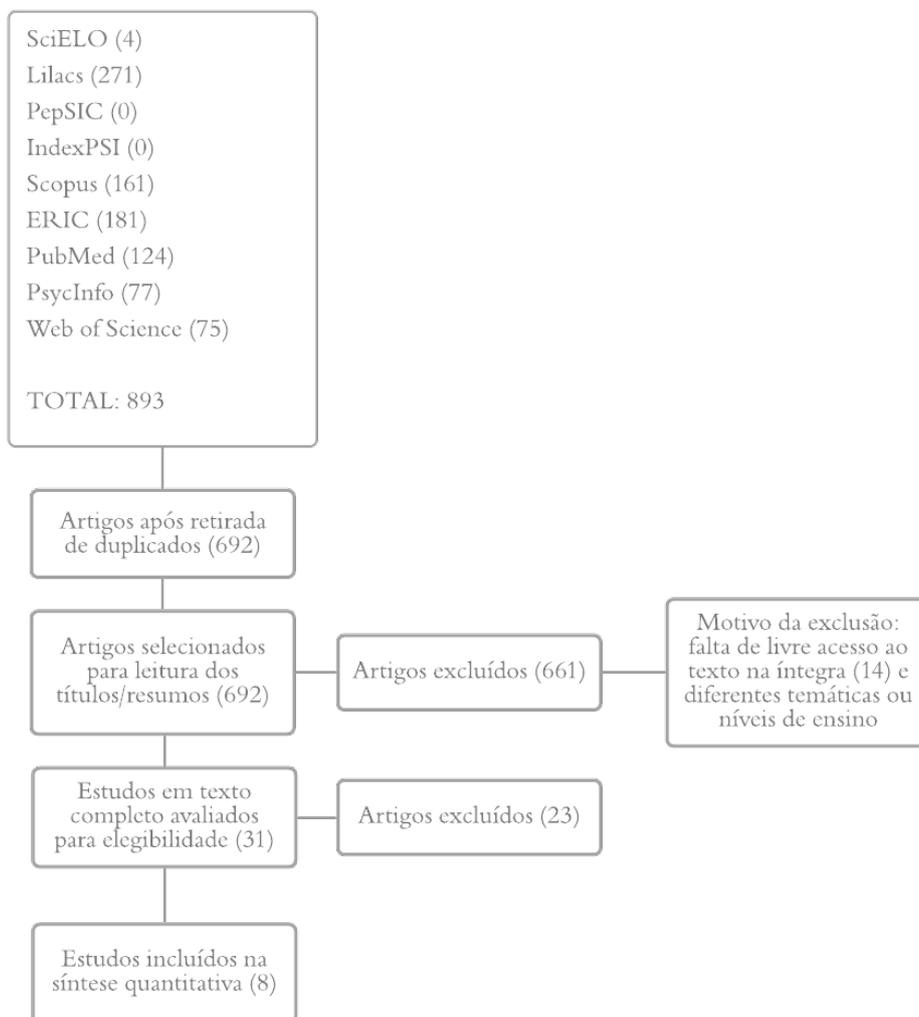
APÊNDICES

APÊNDICE I: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a primeira combinação de descritores em agosto de 2021.



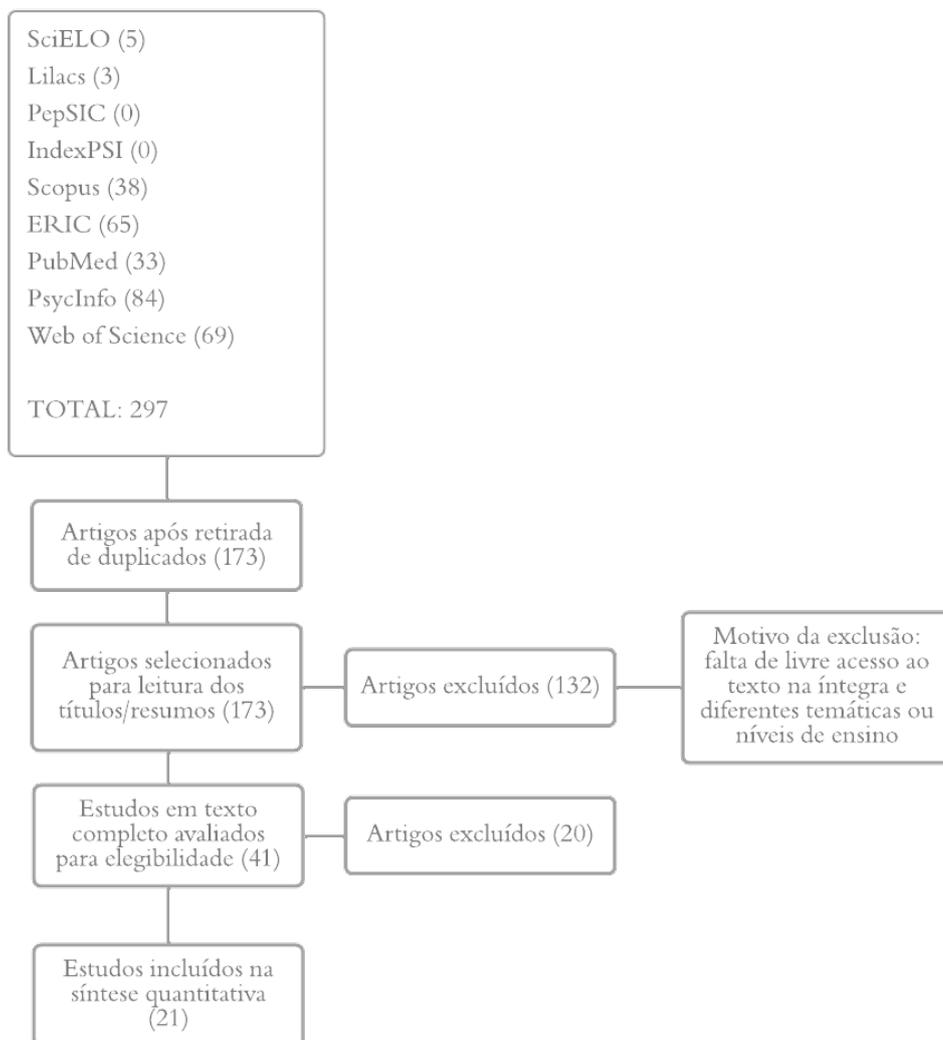
Fonte: elaborada pela autora

APÊNDICE II: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a segunda combinação de descritores em agosto de 2022.



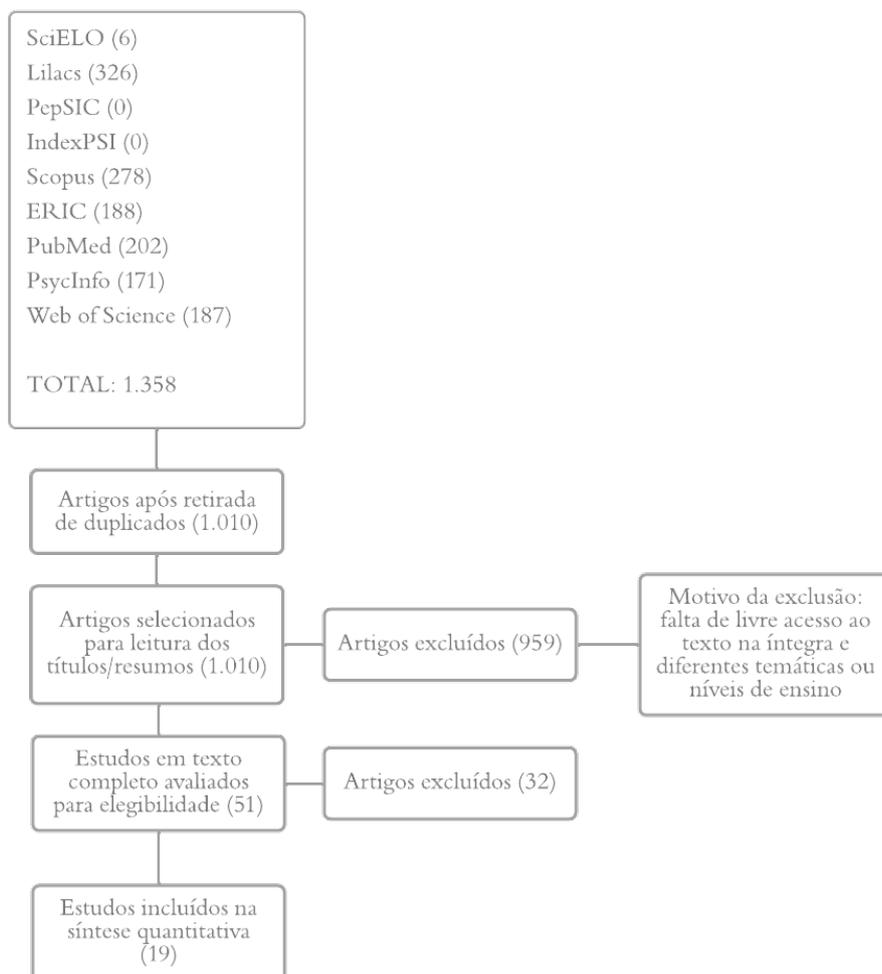
Fonte: elaborada pela autora

APÊNDICE III: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a primeira combinação de descritores em março de 2022.



Fonte: elaborada pela autora

APÊNDICE IV: Fluxograma do percurso metodológico de seleção dos artigos referente a segunda combinação de descritores em março de 2022.



Fonte: elaborada a autora

APÊNDICE V: Estudos incluídos na amostra final para síntese qualitativa sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia

Título	País de origem	Objetivos	Delineamento do método	Possibilidade de atuação do psicólogo escolar (PE)
Autores	Periódico			
Ano				
1. Conducting Psychoeducational Assessments During the COVID-19 Crisis: The Danger of Good Intentions <i>Farmer et al.</i> 2020	Estados Unidos Contemporary School Psychology	Explana sobre o processo de realizar avaliações psicoeducacionais obrigatórias durante a pandemia. Tem como objetivo levantar limitações provisórias associadas ao uso dessa ferramenta para conduzir as avaliações na educação especial.	Comentários e recomendações sobre a prática profissional de psicólogas(os) escolares durante a pandemia. Recomendações do NASP.	Aponta que profissionais PE estão utilizando métodos de teleavaliação. O texto apresenta as limitações associadas ao uso de ferramentas de telessaúde para conduzir avaliações na educação especial.
2. When You Can't R.I.O.T., R.I.O.T.: Tele-assessment for School Psychologists <i>Hass & Leung</i> 2020	Estados Unidos Contemporary School Psychology	Descrevem-se as limitações da avaliação virtual e argumentamos que, apesar dessas barreiras, os três primeiros elementos do R.I.O.T., revisão de registros, entrevistas e observações podem fornecer dados de avaliação abrangentes e úteis.	Revisão sobre o uso do método R.I.O.T. durante a pandemia	Uso do método R.I.O.T sem o T (teste). Apresenta formas em que o PE pode revisar registros, entrevistar e realizar observações como meio de avaliar os alunos de forma on-line.
3. Risk assessment and crisis intervention for youth in a time of telehealth <i>Holland, Hawks, Morelli & Khan</i> 2020	Estados Unidos Contemporary School Psychology	Fornecer programas de prevenção e intervenção baseados na escola que promovam o bem-estar social, emocional e comportamental, em modelo de telessaúde.	Construção de orientações. Recomendações do NASP.	Realizar entrevista de avaliação em relação a ideação suicida e uma avaliação de fatores de risco relacionados à pandemia. Entrevista e incorporação do responsável no processo terapêutico.
4. Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak <i>Schaffer, Power, Fisk & Trollan</i> 2020	Estados Unidos Psychology in the School	Examinar como as funções e responsabilidades das(os) psicólogas(os) escolares mudaram como resultado do COVID-19.	Estudo exploratório Questionário do tipo Escala Likert Participantes: Psicólogas(os) escolares	Visão multidimensional. Intervenções de telessaúde ou teleconselhamento, postar conteúdo social/emocional em bancos de dados, Desenvolver intervenções sociais/emocionais ou acadêmicas para os pais usarem em casa e envio de boletins informativos com intervenções sociais/emocionais, comportamentais ou

				acadêmicas para os alunos. Fornecer recursos para apoiar o bem-estar social-emocional de professores e administradores.
5. Assessment During the COVID-19 Pandemic: Ethical, Legal, and Safety Considerations Moving Forward Stifel, Feinberg, Zhang, Chan & Wagle 2020	Estados Unidos School Psychology Review	Aborda uma das questões mais controversas para psicólogas(os) escolares durante a pandemia: como conduzir eticamente avaliações psicoeducacionais válidas sem colocar a saúde de ninguém em risco. É apresentado um protocolo de avaliação de educação especial que visa auxiliar os psicólogos escolares a realizar as avaliações necessárias diante da pandemia em curso.	Construção de orientações Recomendações do NASP.	Necessidade de um treinamento para os profissionais sobre como administrar os testes por meio de plataformas online. Investimento em formas de comunicação seguras. Realização de observações durante as instruções on-line combinadas com o professor. Anotações e descrições para relatórios. Consultar outros funcionários da escola para levantar mais informações sobre o aluno em investigação.
6. The Association Between Child ADHD Symptoms and Changes in Parental Involvement in Kindergarten Children's Learning During COVID-19 Wendel, Ritchie, Rogers, Ogg, Sabtuzzi, Shekkeby & Menter 2020	Canadá School Psychology Review	Investiga o envolvimento parental e sobre como os pais têm relatado os sintomas de TDAH durante a pandemia.	Estudo exploratório longitudinal; Pesquisa com questionários: Parent Involvement Project Questionnaire, The Family Involvement Questionnaire e The ADHD Rating Scale-5 for Children and Adolescent, Home Version; Participantes: pais.	Ter conhecimento sobre esse tipo de informação (importância da pesquisa em PE) para dar suporte aos pais através de ideias e treinamentos sobre como melhorar a estrutura e incorporar rotinas saudáveis no dia a dia.
7. Conducting School Suicide Risk Assessment in Distance Learning Environments Brock, Lieberman, Cruz & Coad 2021	Estados Unidos Contemporary School Psychology	Apresenta formas como os sistemas escolares podem conduzir intervenções como meio de prevenção ao suicídio conduzidos de forma remota.	Construção de orientações com base em documentos do NASP	O artigo apresenta uma forma de conduzir a avaliação de risco ao suicídio segundo o National Association of School Psychology. Aponta a importância de o PE saber a forma de uso, suas implicações e limitações.
8. Outcomes of COVID-19 on latinx youth:	Estados Unidos School Psychology	Examinar a associação da exposição à pandemia ao estresse pandêmico em	Estudo de abordagem	Construção de relacionamentos e ensino explícito de

considering the role of adverse childhood events and resilience		uma amostra de alunos predominantemente do ensino médio Latinx.	quantitativa crítica	habilidades de enfrentamento.
D'Costa, Rodriguez, Grant, Hernandez, Bautista, Houchin, Brown & Calcagno			Uso de três questionários: UCLA Brief COVID-19 Screen for Child/Adolescent PTSD, Modified ACEs Questionnaire e Child and Youth Resilience Measure-Revised	Atuação junto aos atores no entendimento sobre os impactos da pandemia relacionados ao aumento do estresse e como a resiliência pode mitigar esse impacto.
2021			Participantes: alunos	Promover a relação professor-aluno. Atuar na promoção de práticas e programas de base cultural, aproximando a escola da família.
9. Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology	Brasil	Realizar uma <i>scoping review</i> com o objetivo de analisar a experiência de estudantes e profissionais da educação durante a pandemia e apresentar reflexões para o campo da psicologia escolar educacional.	Revisão sistemática da literatura do tipo Joanna Briggs	Necessidade de superação do modelo clínico na busca pelo trabalho de foco coletivo.
Oliveira, Andrade, Souza, Micheli, Fonseca, Andrade, Silva & Santos	Psicologia: Teoria e Prática			Contribuir para a implementação de estratégias junto aos professores no processo de ensino e aprendizagem.
2021				Ajudar os professores e gestores a compreenderem a complexidade dos eventos. Incentivar a criatividade dos professores na construção de aulas mais atrativas.
10. Impact of the COVID-19 pandemic on students at elevated risk of self-injury: The importance of virtual and online resources	Austrália	Oferecer recursos para funcionários escolares ajudarem alunos que estão se engajando ou em risco de ALNS.	Levantamento e divulgação de informações	Apresentar ações para a equipe escolar e profissionais da saúde mental (PE incluído) para lidar com os estudantes (e suas famílias) com risco de autolesão não-suicida.
Hasking, Lewis, Bloom, Brausch, Kaess & Robinson	School Psychology International			
2021				
11. The practices of psychologists working in schools during COVID-19: a multi-country investigation	Multi-países	Identificar as maneiras pelas quais os psicólogos que trabalham em escolas nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha e Austrália apoiaram a saúde mental dos alunos durante o fechamento de escolas relacionadas à pandemia COVID-19.	Estudo exploratório	Intervenções em telessaúde; uso de boletins ou informações enviadas pelos correios ao entregar intervenções sociais, emocionais, comportamentais ou acadêmicas; desenvolver ou
Reupert <i>et al.</i>	School Psychology		Pesquisa online: questionário construído pelos pesquisadores	
2021			Participantes:	

			Psicólogas(os) escolares	postar vídeos sobre questões sociais, emocionais, comportamentais ou acadêmicas para os pais usarem com seus filhos; uso de bancos de dados ou sites para postar intervenções; Aumento da prestação de serviços de consultoria.
12.School Psychology Unified Call for Deeper Understanding, Solidarity, and Action to Eradicate Anti-AAAPI Racism and Violence Truong <i>et al.</i> 2021	Estados Unidos School Psychology Review	Busca fornecer um ponto de partida muito necessário para psicólogas(os) escolares aprenderem sobre a história de discriminação, racismo e violência contra Asiáticos, Americanos asiáticos e nascidos nas Ilhas do Pacífico (AAAPI) nos Estados Unidos que tem sido virtualmente não abordada.	Construção de orientações	Auto-reflexão sobre o aumento do racismo a AAAPI, diálogos contínuos entre a comunidade escolar sobre a temática. Uso conhecimento psicológico para enfrentamento da violência racial e proteção das vítimas. Trabalho para dismantelar o estereótipo: ensino sobre a história AAAPI e o racismo institucionalizado.
13.Experiences With Online Teaching and Psychological Adjustment of High-School Students at the Onset of the COVID-19 Pandemic in Croatia Busko & Bezinovic 2021	Croácia Frontiers in Psychology	Examina as fontes relevantes de estresse que os alunos encontram em relação às aulas on-line e as frustrações que eles enfrentam devido ao fato de viverem em isolamento social, bem como como esses estressores se relacionam com as medidas de bem-estar emocional e ajustamento psicológico dos alunos.	Estudo de desenho correlacional transversal multivariado; Questionário on-line Participantes: alunos	Realizar estudos sobre as condições dos alunos para que se possa ter base para intervenções nas escolas. Elaboração de programas específicos de apoio à aprendizagem e adaptação às novas condições de vida e estudo.
14.A leap to the digital era—what are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? Cerovic, Micic & Vracar 2022	Sérvia European Journal of Psychology of Education	Focado exclusivamente nas percepções dos alunos sobre a educação no tempo de bloqueio.	Estudo exploratório do tipo qualitativo; Construção de história/carta Participantes: professores	Realização de pesquisa junto aos professores.
15.Impact of COVID-19 on school psychology practices in Canada Ritchie, Rogers & Ford	Canadá Canadian Journal of School Psychology	Apresenta os resultados de uma pesquisa com psicólogos(as) escolares canadenses sobre as práticas experienciadas durante a pandemia e sobre a satisfação com o trabalho, autoeficácia e	Pesquisa descritiva Uso de questionário on-line;	Encontros com estudantes, familiares e professores. Desenvolvimento e atividades de consultoria,

2021		saúde mental dos profissionais.	Participantes: Psicólogas(os) escolares	reuniões, check-ins da equipe e preparação de recursos, ação de desenvolvimento profissional para funcionários da escola sobre os comportamentos e consequências da COVID. Treinamento em telepsicologia para a validação de avaliações online.
16.Experiences and perceptions of school staff regarding the COVID-19 pandemic and racial equity: the role of colorblindness	Estados Unidos School Psychology	Compreender como professores e funcionários da escola expressam preocupações e conscientização sobre o potencial aumento das desigualdades raciais e educacionais como resultado da pandemia e do racismo estrutural	Estudo qualitativo; Participantes: professores e funcionários da escola	Pesquisa realizada por psicólogos escolares. Desempenhar um papel importante ao fazer recomendações para a prática relacionada à carga desproporcional do trauma relacionado ao COVID-19 e aos traumas raciais em ambientes escolares. Criação e/ou participando de comunidades de aprendizado de funcionários dedicadas ao antirracismo; estabelecimento de comitês escolares/distritais focados em equidade racial para desenvolver e planejar estratégias para interromper as desigualdades raciais. Integração de pedagogias culturalmente sustentadas.
Jones, Diaz, Bruick, McCowan, Wong, Chatterji, Malorni & Spencer				
2021				
17.School-based autism evaluations in the COVID-19 era	Estados Unidos School Psychology	Descreve o papel tradicional dos psicólogos escolares nas avaliações de crianças com autismo nas escolas e revisa as diretrizes de melhores práticas. Discute o impacto da COVID-19 nesse processo, apresentando alternativas para o trabalho do PE.	Pesquisa exploratória Método de amostragem “bola de neve”; Uso de questionário online; Participantes: professores e psicólogas(os) escolares	Uso de escalas para rastreio de forma online. Considerar também métodos menos tradicionais para observar o comportamento dos alunos, como a Naturalist Observation Diagnostic Assessment (NODA). Comunicação e colaboração com a família;
McClain, Roanhorse, Harris, Heyborne, Zemantic & Azad				
2021				

				Entrevista com múltiplos informantes de forma remota; Colaboração interprofissional com a escola e outros setores; Determinar uso de teleavaliação ou avaliação presencial; Preparar e conduzir a teleavaliação. Interpretação e contextualização dos resultados.
18. Psychosocial health of school-aged children during the initial COVID-19 safer-at-home school mandates in Florida: a cross-sectional study McKune, Acosta, Diaz, Brittain, Joyce-Beaulieu, Maurelli & Nelson 2021	Estados Unidos BMC Public Health	Descrever a saúde psicossocial de crianças e adolescentes em idade escolar durante os mandatos Safer-at-Home School no período da COVID-19.	Estudo multidisciplinar exploratório; Pesquisa elaborada por um grupo de psicólogos escolares. Participantes: alunos	Planejamento e execução de pesquisa. Elaboração de instrumento específico para identificar grupos de estudantes em risco de desenvolver pelo menos uma questão psicossocial estudada (TOC, depressão, ansiedade).
19. Psicologia escolar na pandemia por COVID-19: explorando possibilidades Fiaes, Ribeiro, Andrade, Souza, Tolentino & Gonçalves 2021	Brasil Psicologia Escolar e Educacional	Relatar as atividades desempenhadas pelas estagiárias de psicologia escolar em uma escola pública do interior da Bahia.	Relato de experiência. Estagiárias de PE. Alunos de uma escola de nível médio e profissionalizante.	Construção e distribuição de materiais informativos virtuais com orientações de entidades nacionais e internacionais. Estratégias práticas para estudar durante a pandemia e conteúdos científicos em linguagem acessível. Uso do Google Forms. Projeto de cartas terapêuticas: Conta no <i>Instagram</i> : divulgação das cartilhas e de assuntos discutidos em momento de supervisão. Acolhimento online de casos específicos.
20. Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: teacher, parent	Grécia School Psychology Review	O objetivo do estudo é explorar as necessidades da comunidade escolar durante o surto de COVID-19 na Grécia. O estudo se concentra nas necessidades percebidas	Estudo exploratório; Uso de escalas e de um questionário com questões abertas (uma das questões	Temas sugeridos para colaboração com o PE: apoio psicossocial e de aprendizagem a nível de prevenção e intervenção; intervenção na crise com foco no

and student perception Hatzichristou, Georgakakou-Koutsonikou, Lmpropoulou & Yfanti 2021		de colaboração com psicólogos escolares, para obter uma visão mais aprofundada das necessidades da comunidade escolar	estava relacionada a colaboração com PE). Participantes: professores, pais e alunos.	funcionamento familiar e luto, facilitação para o retorno presencial. Sugestões pelos pais: apoio emocional para as crianças, aconselhamento de gestão de crise, intervenções educacionais, questões relacionais/comportamentais, apoio no cumprimento das medidas de saúde. Implicações para o PE: é essencial uma abordagem sistêmica para a avaliação das necessidades, para proporcionar uma compreensão abrangente das necessidades da comunidade escolar. A consulta e o aconselhamento com cuidadores e professores devem levar em consideração as necessidades e pontos fortes pessoais e profissionais.
21. Telehealth Delivery of a Behavioral Parent Training Program to Spanish-Speaking Latinx Parents of Young Children With Developmental Delay: Applying an Implementation Framework Approach McIntyre, Neece, Sanner, Rodriguez & Safer-Lichtenstein 2022	Estados Unidos School Psychology Review	Desenvolvimento de um programa de treinamento comportamental para pais via tele saúde para 42 pais latinos de língua espanhola de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento (DD) e problemas de comportamento elevados durante a pandemia. Discussão de questões-chave de implementação que são relevantes para psicólogos escolares que realizam consultas e intervenções centradas na família para apoiar famílias e alunos de diversas origens.	Relato; Uso de ferramentas online; questionários de satisfação; notas qualitativas. Participantes: pais.	Uso do recurso de tele saúde para o desenvolvimento de um programa de treinamento junto a pais latinos de crianças com deficiências no desenvolvimento. Integração de valores culturais para melhorar o engajamento das famílias na construção de parcerias colaborativas entre a família e a escola.
22. Parenting and Teacher-Student Relationship as Protective Factors for Chinese Adolescent Adjustment	China School Psychology Review	Examinou os efeitos das dificuldades de aprendizagem on-line percebidas e do cyberbullying no engajamento acadêmico e na saúde mental.	Estudo exploratório do tipo quantitativo; Uso de questionário online.	Os adolescentes solicitaram especificamente apoio em saúde mental pelo psicólogo escolar. Oferecer workshops em saúde mental, resolução de

During COVID-19		Apresenta implicações para a atuação do PE.	Link da pesquisa divulgado pelo PE.	conflitos familiares e treinamento de professores para identificação de problemas de saúde mental.
Ye, Wang, Zhu, He, Havawala, Bai & Wang			Participantes: pais e alunos.	Apoiar os professores: exploração de maneiras criativas de incentivar o autocuidado entre os professores e ajudar os professores a equilibrar seu trabalho e vida para reduzir o desgaste dos professores.
2021				
23.COVID-19 and school psychology: adaptations and new directions for the field	Estados Unidos	Visou disseminar inovações e adaptações em pesquisa, treinamento e prática que ajudem a informar e avançar no campo durante a pandemia de COVID-19.	Construção de orientações.	Reconhecer o impacto deletéreo desproporcional nas comunidades minorizadas; Ferramenta de saúde psicossocial e mental da pandemia; Pesquisa, treinamento e prática em psicologia escolar; Considerar cuidadosamente e defender que os alunos tenham acesso equitativo aos recursos de telepsicologia.
Song, Wang, Espelage, Fenning & Jimerson	School Psychology Review			
2021				
24.School-age adopter children's early responses to remote schooling during COVID-19	Estados Unidos	Buscou abordar as experiências de 89 pais adotivos (heterossexuais, lésbicas e gays) nos Estados Unidos com crianças em idade escolar em relação à transição para a educação remota e a saúde mental de seus filhos durante a parte da pandemia de COVID-19.	Estudo de métodos mistos; Questionário online.	Papel de ponte entre pais, crianças e professores, facilitando as colaborações contínuas entre casa e escola e apoiando as famílias no acesso (agora remoto) a recursos, avaliação e intervenções.
Golberg, McCormick & Virginia	Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science			
2022				
		Apresenta implicações para o trabalho dos profissionais: professores, assistentes sociais e psicólogos.	Participantes: pais.	Apoiar os professores fornecendo recursos que facilitem sua capacidade de fazer parceria com as famílias, construir uma cultura de sala de aula virtual e ganhar confiança com o ensino remoto.
25.Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance	Grécia	Investigou o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa de crianças com dificuldades de aprendizagem, durante o ensino à distância devido à pandemia da	Estudo exploratório; Questionário online.	Necessidade de apoio educacional e psicológico ao vivo ou online para os pais durante o período de pandemia.
	Wiley			

learning: relations with fear of COVID-19 and resilience Touloupis 2021		doença coronavírus 2019 (COVID-19). Apresenta implicações para o trabalho do PE junto aos pais.	Participantes: pais.	Organizar ações de prevenção/intervenção (mesmo online) para os membros da comunidade escolar sobre questões escolares atuais na Educação Geral e Especial, assim como o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa durante o confinamento.
26. Teachers navigating distance learning during COVID-19 without feeling emotionally exhausted: the protective role of self-efficacy Soncini, Politi & Matteucci 2021	Itália School Psychology	Explorar as avaliações de ameaças dos professores, investigar a relação entre as avaliações de ameaças dos professores e sua exaustão emocional e examinar os processos que protegem os professores da exaustão emocional. Apresenta implicações para a atuação do PE junto aos professores.	Estudo de métodos mistos Questionário online Participantes: professores	Suporte tecnológico; Intervenções: programas de apoio focados em aspectos práticos. Em parceria com outros profissionais da educação: ajudar os administradores escolares a desenvolver e fornecer aos professores habilidades técnicas e pedagógicas para integrar dispositivos digitais na educação. Apoio psicológico e consultas individuais.
27. Notas sobre a atuação de uma psicóloga escolar na pandemia Souza 2021	Brasil Estilos da Clínica	Propõe reflexões acerca do trabalho da autora como psicóloga escolar de orientação psicanalítica	Relato de prática Psicanálise Participantes: professores, pais e alunos	Escuta de professores, pais e alunos com base na psicanálise; Discussões sobre saúde mental com gestores.
28. Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural Diogo & Assis 2021	Brasil Psicologia Política	Analisar mediações possíveis relacionadas às APNP desde o escopo da Psicologia Histórico-Cultural. Refletir sobre o retorno às atividades presenciais, mesmo em formato sazonal, parcial ou num futuro distante	Artigo teórico Psicologia histórico-cultural	Pesquisa realizada por pesquisadoras do campo da psicologia escolar educacional, utilizando as bases da psicologia histórico-cultural para compreender as atividades pedagógicas não presenciais (APNP).
29. Grupo de acolhimento com professoras: desafios Silva & Maia 2021	Brasil Revista Eletrônica Pesquiseduca	Instituir reflexões junto a um grupo de professoras da educação infantil - rede pública - que tiveram que adaptar suas aulas durante a pandemia de Covid-19.	Relato de prática; Questionário online; Participantes: professores	Atividade realizada em um estágio com ênfase na área de social e educação do curso de psicologia. Contribuir para resgatar o sujeito histórico em suas ações escolares durante a pandemia. Realização de um grupo operativo de

				acolhimento de professores.
30. Psicólogos e psicodramatistas na educação: projeto em formato on-line desenvolvido na pandemia	Brasil	Apresenta o projeto sociométrico Ouvindo a Escola e seus desdobramentos, um conjunto de práticas sociopsicodramáticas realizadas durante o ano de 2020, gerado em modo remoto e em tempos de pandemia.	Relato de experiência de prática;	Apoio no desempenho do trabalho (papéis e atendimento psicoterápico emergencial, para pessoas em sofrimento psíquico. Entrevistas sociodramáticas, psicoterapia psicodramática. Grupos com professores.
Dias, Barros & Urt	Revista Brasileira de Psicodrama		Psicodrama	
2021			11 psicodramatistas, 39 professores e 15 funcionários, trabalhadores de escolas da rede pública de ensino.	

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE VI: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) senhor(a),

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de mestrado intitulada: “**Análise do trabalho do psicólogo(a) escolar durante a pandemia da covid-19: desdobramentos para os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento**” e está sendo desenvolvida pela discente Bianca Fernandes de Souza, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação e responsabilidade da Prof^ª Dr^ª Fabíola de Sousa Braz Aquino.

Os objetivos do estudo são conhecer e analisar as formas de atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante o retorno das aulas de forma remota em 2020 e 2021 no período da pandemia do coronavírus e seus desdobramentos nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. O estudo será realizado com psicólogas(os) que atuam na rede pública municipal de João Pessoa. Os benefícios dessa pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas pode colaborar para que se conheça os possíveis impactos da pandemia para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar na escola e possibilite o reconhecimento da importância desse profissional, bem como a ampliação e potencialização de um trabalho consciente e intencional nos processos existentes na escola.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada com mediação da pesquisadora. A entrevista poderá ocorrer de forma on-line através do Google Meet ou presencial, a depender das condições sanitárias do Município de João Pessoa (PB) e das diretrizes da Secretaria de Educação Municipal. Ela será registrada através da opção de gravação da plataforma digital ou por meio de um gravador de voz para posterior transcrição e análise. Sendo assim, solicitamos também a sua autorização para gravar imagem e/ou voz e apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, respeitando os princípios éticos em pesquisa.

Advertimos também que de acordo com o disposto nas Resoluções 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos os riscos envolvendo a sua participação são mínimos, podendo

ocasionar desconforto durante as respostas do questionário on-line e/ou da entrevista semiestruturada. No entanto, caso você identifique alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma poderá ser interrompida imediatamente, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, prejuízo ou constrangimento.

O presente documento deverá ser lido com cautela e deve ter o consentimento devidamente declarado. Informamos que o documento foi elaborado em duas vias, sendo uma do(a) participante e uma para arquivamento pelas pesquisadoras.

As pesquisadoras, Fabíola de Sousa Braz Aquino e Bianca Fernandes de Souza, estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisadora Bianca Fernandes de Souza.

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

Telefone: (83) 99623-0759 / e-mail: biancafs2102@gmail.com

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

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

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

APÊNDICE VII: Formulário sociodemográfico**Dados pessoais**

Nome: _____

Idade: _____

Gênero

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outro: _____
- d) Prefiro não responder

Estado civil:

- a) Solteiro(a)
- b) Casado(a)
- c) Viúvo(a)
- d) Divorciado(a)
- e) Recasado(a)
- f) União estável

Dados sobre a formação e atuação profissional

Ano de formação em Psicologia: _____

Instituição de conclusão do Curso: _____

Campo de estágio durante o curso

- a) Psicologia Clínica
- b) Psicologia Organizacional
- c) Psicologia Escolar
- d) Psicologia Hospitalar
- e) Outros

Se marcou "Outros" na pergunta anterior, informe qual o campo: _____

Realizou pós-graduação? Caso sim, marque o último grau de titulação:

- a) Especialização
- b) Mestrado
- c) Doutorado
- d) Não realizei

Em caso afirmativo, informe o ano de conclusão e a Instituição:

Participa ou já participou de alguma Formação específica para a atuação no campo da Psicologia Escolar?

- a) Sim
- b) Não

Ano e duração da participação/Instituição promotora:

Tempo de atuação em Psicologia Escolar: _____

Atua em escola:

- a) Pública
- b) Privada
- c) Pública e privada

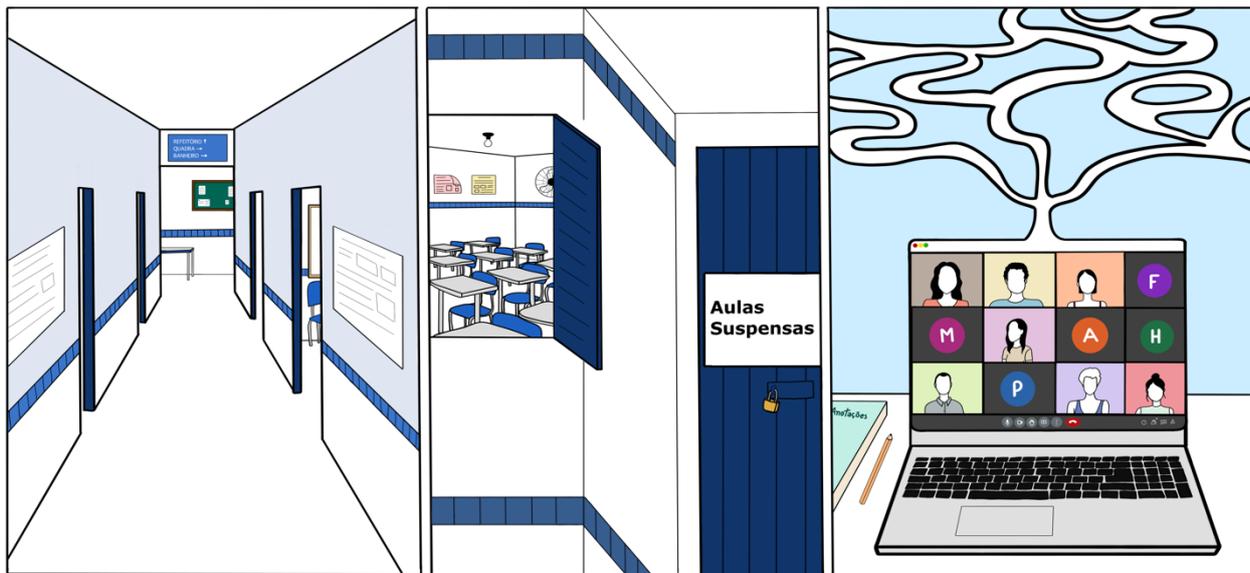
Nível(eis) de ensino em que atua: _____

Tempo na Instituição como psicóloga(o) escolar: _____

Exerce outra(s) atividade(s) laboral(ais)?

- a) Sim
- b) Não

Se sim, qual(is) função(ões)?

APÊNDICE VIII: Imagem utilizada e pergunta disparadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1. Considerando as três imagens que foram apresentadas e pensando na sua experiência como psicóloga(o) escolar, quais são os significados e sentidos que você atribui a essas imagens?

APÊNDICE IX: Entrevista semiestruturada

1. Como você descreve a sua atuação no período anterior à pandemia?
2. Como você imaginava que seria a sua atuação durante a pandemia?
3. Como se deu efetivamente a sua atuação durante a pandemia?
4. Quais foram as principais demandas que lhe foram endereçadas durante o período da pandemia? Essas demandas já existiam antes desse período?
5. Quais os principais setores ou grupos com os quais você vem trabalhando antes e durante a pandemia?
6. Você observou mudanças na sua prática como psicóloga(o) escolar em função da pandemia? Em caso afirmativo, quais as estratégias, procedimentos e recursos você utilizou para atuar diante das demandas relacionada a esse período?
7. Quais são os principais desafios que você considera importantes mencionar no que se refere a sua atuação profissional na transição do ensino presencial para o ensino remoto?
8. Você gostaria de mencionar alguma questão que não foi abordada nesta entrevista?

ANEXOS

ANEXO I: Imagem retirada do site *Plataforma Brasil* informando o percurso de aprovação da pesquisa submetida ao Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS – UFPB).

- LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO							
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	BIANCA FERNANDES DE SOUZA	2	17/11/2021	07/12/2021	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	07/12/2021 15:34:47	Parecer liberado	2	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	PESQUISADOR	
PO	07/12/2021 15:34:15	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	06/12/2021 09:21:10	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	06/12/2021 09:11:48	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	22/11/2021 11:01:15	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	17/11/2021 16:18:19	Indicação de Relatoria	2	Secretária	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	17/11/2021 16:17:57	Aceitação do PP	2	Secretária	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	17/11/2021 14:02:03	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	
PO	20/10/2021 15:26:11	Parecer liberado	1	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	PESQUISADOR	
PO	20/10/2021 15:25:29	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB	

Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s)