

ONDE ESTÁ A PSICOLOGIA ESCOLAR NO MEIO DA PANDEMIA?

ORGANIZADORES

Fauston Negreiros
Breno de Oliveira Ferreira



ONDE ESTÁ A PSICOLOGIA ESCOLAR NO MEIO DA PANDEMIA?

ORGANIZADORES

Fauston Negreiros
Breno de Oliveira Ferreira

| São Paulo | 2021 |



Digitized by Google

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

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

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

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

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

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

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

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

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

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

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

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Leonardo Pinheiro Mozdzinski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

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

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

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

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

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

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

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

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

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

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

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

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

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

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

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

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

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Saices
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

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

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

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

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

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

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
 Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
 Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
 Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
 Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
 Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
 Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
 Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
 Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
 Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
 Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
 João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
 Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
 Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
 Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
 Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
 Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
 Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
 Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil
 Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
 Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
 Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
 Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
 Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

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

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eyng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Ligia Andrade Machado
Imagens da capa Education_Free, Chernikovatv - Freepik.com
Editora executiva Patricia Biegging
Assistente editorial Peter Valmorbidia
Revisão Autores e organizadores
Organizadores Fauston Negreiros
Breno de Oliveira Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O584 Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?
Fauston Negreiros, Breno de Oliveira Ferreira -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p..

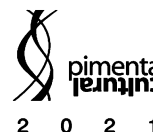
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-044-1 (eBook)

1. Escola. 2. Educação. 3. Psicologia. 4. Pandemia.
5. Covid-19. I. Negreiros, Fauston. II. Ferreira, Breno de Oliveira.
III. Título.

CDU: 37.015
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.441

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



35

Renata Plácido Dipp

PUCRS, renata.placido@pucrs.br

Andreia Mendes dos Santos

PUCRS, andreia.mendes@pucrs.br

Giovanna Gonçalves de Bortoli

PUCRS, giovanna.bortoli@edu.pucrs.br


A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PENSANDO AS INFÂNCIAS NA PANDEMIA: OS REFLEXOS DO ANTES AO DEPOIS DO ISOLAMENTO SOCIAL SOBRE AS CRIANÇAS

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização marca uma etapa fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. Diferentes estudos sobre temas da infância vêm sendo desenvolvidos e em comum pontuam a escola como espaço de diferentes aprendizagens e que fenômenos que se manifestam na escola possuem origem multicausal e os impactos de tais experiências na infância perduram até a vida adulta.

Em 2020, a pandemia do Covid-19, causada por um coronavírus de uma família de vírus que causa infecções respiratórias, atingiu o Brasil de forma (in)tensa, exigindo da sociedade novos modos de operar - do individual, ao coletivo; em nível de prevenção e intervenção. Em consonância com os demais países atingidos pela pandemia, a principal medida adotada com vistas à prevenir e diminuir a dispersão do Coronavírus, foi a quarentena, por meio de medidas de isolamento social, conforme a orientação da Organização Mundial de Saúde – OMS, e referendadas pelo Ministério da Saúde (MS) no mês de março do mesmo ano. Esta medida previu o fechamento de serviços, a exceção daqueles considerados como essenciais à população. Comércio, indústria, bares e restaurantes, e quaisquer outros serviços coletivos, tais como, instituições de ensino foram fechados ou tiveram que se adaptar.

Na Educação, as atividades de ensino foram suspensas por determinação da Portaria nº 343/2020, do Ministério da Educação, que também autorizou o ensino remoto nas escolas e universidades brasileiras. Segundo a UNESCO (2020), a nível global, quase 1,3 bilhão de estudantes vem sendo afetados pelo fechamento das escolas em 186 países. “Muitos desses estudantes e seus professores já estão enfrentando problemas de saúde física ou mental resultantes do longo período de confinamento e, em alguns casos, perderam familiares durante a pandemia” (UNESCO, Giannini, 2020).




Ainda que o ensino remoto tenha caráter de emergência e seja considerado um plano de contingência educacional, cabe-nos pensar nos possíveis desdobramentos deste tempo sem precedentes, tão inusitado quanto vulnerável, em especial para as infâncias. O que se evidencia, apesar de transcorridos meses do início da pandemia e, portanto, até o momento, trata-se das observações das consequências primárias, são impactos na saúde, educação, economia, entre outros, agravando sobremaneira a desigualdade social no Brasil e no mundo. O conhecimento científico escasso sobre o novo Coronavírus, sua velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre os caminhos de enfrentamento e de pós pandemia. No Brasil, os desafios são enormes, pois, em um contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração, a transmissão pode ocorrer de maneira incontrolável.

Atualmente, ainda que o número de infectados e de mortos pelo coronavírus siga aumentando em diversas regiões brasileiras, os órgãos governamentais vem planejando a retomada da economia, por meio da reabertura do comércio, da indústria e de outras atividades de forma controlada, bem como do retorno gradual das instituições de ensino.

Diante deste cenário, nos ocorre refletir, desde os nossos lugares de professoras universitárias e orientadoras de estágio profissional em Psicologia Escolar e Educacional do curso de Psicologia de uma universidade comunitária do sul do Brasil, sobre perspectivas das infâncias em um tempo (cronológico e subjetivo) de isolamento social e conseqüentemente, pós pandemia.

Em termos epistemológicos, utilizou-se contribuições da Psicologia Escolar e Educacional, da Sociologia da Infância e da Psicologia Social, como bases de considerações discursivas, assim,




como forma de situar esta produção científica, como investimento na infância contemporânea, na educação escolar e na promoção de saúde mental, em tempos de pandemia mundial e isolamento social.

Metodologicamente, este texto se utiliza do diálogo profícuo entre os grupos de estagiários de Psicologia Escolar e Educacional matriculados nos Seminários de Estágio, e os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola, onde participam alunos de graduação e pós-graduação *Stricto Sensu*, no período de março a agosto de 2020. Pensar as infâncias e a escola antes e durante a pandemia são fundamentais para lançar perspectivas para elas após tal evento sanitário e social.

AS INFÂNCIAS E A ESCOLA ANTES DA PANDEMIA

Partindo da evidência de que o tempo atual impõe novas experiências à infância, mudam também as formas de operar de uma comunidade - de se subjetivar, de se relacionar. No tocante às infâncias, subitamente os encontros, as rotinas escolares, as brincadeiras e o vínculo real deram espaço às telas e a novos arranjos em casa. Telas essas que são temas de discussões rotineiras, entre educadores e profissionais da área da saúde, no que se refere ao tempo de uso recomendados à cada faixa etária (SBP, 2020).

A suspensão das atividades escolares, portanto, resulta em uma série de desdobramentos que nos levam a problematizar os efeitos deste tempo na vida da população. Em relação à educação, especificamente, tem-se discutido desde a sobrecarga dos educadores que estão atuando na forma remota - às dinâmicas familiares, pelo mesmo motivo, ainda que, de perspectivas diferentes:




novas responsabilidades tiveram de ser incorporadas, e, não raro, com tempo e recursos limitados.

Em relação às infâncias, diante do confinamento, o excesso de trabalho dos pais em casa, ou a preocupação pela falta dele, a discussão sobre aprendizagem tornou-se ainda mais complexa. Se por um lado, antes da pandemia, a Psicologia e a Educação discutiam amplamente a necessidade de se respeitar e qualificar a infância na escola, em relação às experiências do *brincar* como ferramenta de aprendizagem, atualmente se impôs às famílias e às escolas uma condição que, de imediato, pareceu não alcançar nem uma coisa, nem outra.

Um dos conceitos clássicos sobre a importância do brincar foi cunhado por Winnicott (1975), no qual o autor afirma que “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem a sua liberdade de criação” (p.79). Com todas as diferenças socioeconômicas observadas no país, percebe-se que os extremos se mantêm operando, o que faz com que em diferentes realidades, as infâncias sigam sendo desrespeitadas, e não alcancem a prerrogativa do brincar como condição subjetiva fundante.

A escola, ainda que busque privilegiar estes espaços do brincar na articulação entre os processos de ensino e educação, ainda demonstra dificuldades para esta efetivação. Palma (2017) destaca através de seu estudo com crianças entre 5 e 12 anos de idade de uma escola pública no sul do Brasil, que o brincar, do 1º ao 5º ano ainda é referenciado por elas por meio das aulas de educação física, que com frequência coincidem com as suas preferências durante o recreio. As crianças expressam que brincam pouco ou não brincam, em sala de aula, evidenciando que há um espaço na escola supostamente destinado à reprodução dos conhecimentos formais.




Sabe-se que deve haver um enlace entre a proposta pedagógica, a compreensão dos educadores e da instituição, bem como da família, em última análise, para que se estabeleça e se mantenha uma cultura do brincar e da sociedade. Em um contexto de suspensão de atividades presenciais da escola e de um consequente isolamento social, outras questões sociais se impõem.

Sabe-se que há contextos familiares com diferentes fragilidades. Famílias que não experimentaram a educação e não conseguem estimular os filhos, que sobrevivem em contextos econômicos de precariedade, que convivem com violências de diferentes ordens. Tais cenários podem reduzir as chances de a família estimular a criança ao estudo e às experiências de brincar. A escola tende a cumprir este papel, em alguma medida na vida desta criança, que, possivelmente, no cenário atual enfrenta obstáculos para frequentar a educação à distância.

Em contextos sociais privilegiados, do ponto de vista econômico, também se identifica fragilidades familiares. As exigências de uma sociedade hiperinformada, digital, competitiva e fugaz (em que cada vez mais os pais são exigidos a se ocuparem com o mundo do trabalho), tendem a estimular brincar menos ao livre e mais à tarefa. Em ambos os extremos, crianças com pouco espaço para criar, passam apenas a reproduzir. Paradoxalmente, estes contextos podem gerar às crianças, o vazio; tendem a se entusiasmar menos pela aprendizagem; podem se tornar adultos mais ansiosos e menos criativos e; tendem a esperar pela condução do ambiente e exigir que o outro dê conta de lhe oferecer o melhor caminho para a aprendizagem.

Evidentemente, os ditames sociais do consumo sustentam a lógica, de que a educação também pode ser consumida, o que faz eco com os tempos de educação online indiscriminada:




O aluno tem de ser encantado, surpreendido por uma atuação performática dos professores. A rapidez do clique e o poder da linguagem imagética exigem que a escola incorpore a seus currículos igual velocidade e poder de adaptação: os assuntos e conteúdos devem ser apresentados de tal forma que se assemelhem à mobilidade e interatividade da internet. Em direta oposição aos métodos tradicionais de ensino, a cultura da leveza menospreza as atividades que exigem disciplina, repetição, previsibilidade, lentidão, espera, processos analógicos e lineares (Aquino e Dipp, 2018, p. 476).

Para compreender as situações de vulnerabilidade social das infâncias, faz-se necessário ampliar múltiplos olhares para diferentes cenários e contextos singulares, para estruturas específicas que propiciem questões vulnerabilizantes e considerar as implicações destas no cotidiano das crianças. Na vida cotidiana se expressam as características dos contextos sociais de vulnerabilidade e a qualidade dos processos de interação da criança (singular) e a sociedade (plural), assim são considerados fatores de risco ou de proteção à criança.

As dificuldades de acesso, a inexistência de recursos e serviços, a baixa infraestrutura de suporte e redes sociais, ambientes empobrecidos (que fazem com que as estruturas relacionais apresentem-se de forma diversificada), as desigualdades sociais, a ruptura e/ou a fragilidade de vínculos e afetos, famílias desestruturadas (ou com princípios contraditórios), a negligência - entre outros - criam fatores de risco à infância. A ausência destas condições, a educação e brincar são fatores protetivos, pois proporcionam a resiliência da criança contra processos invasivos (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014).

Neste contexto impera a necessidade da proposição de estratégias para que família e escola, desde seus lugares, atentem para o desenvolvimento de rotinas pautadas pelo respeito as infâncias, uma vez que esta não pode estar vinculada unicamente a uma idade cronológica ou a uma etapa linear do desenvolvimento, mas, sobretudo àquilo que é da ordem do lúdico, do inventivo, da experiência, do




cotidiano, do tempo. A isso se sobrepõe o contexto de isolamento social, que, por força de suas circunstâncias, torna a infância um espaço no tempo ainda mais deslocado-descolado do esperado.

AS INFÂNCIAS DA/NA PANDEMIA E A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) admite que os sistemas de ensino autorizem, em situações emergenciais as atividades à distância (Ensino a Distância - EaD) em todos os níveis de ensino. Essa autorização presume que autoridades dos Estados e Municípios e as instituições particulares proporcionem o acesso de todos os estudantes ao aprendizado: “Assim como a educação a distância necessita de metodologias próprias, as escolas devem adotar mecanismos próprios de fornecimento do conteúdo e acompanhamento avaliativo e da participação efetiva dos estudantes” (BRASIL, 2020). Em um país em que tantas famílias recorrem às escolas, para garantir a alimentação de seus filhos, muitas são as instituições que não possuem as infraestruturas necessárias para a manutenção das atividades à distância. Nestes casos, a LDBEN prevê que as atividades escolares sejam repostas, em relação aos conteúdos ou em relação aos dias letivos (BRASIL, 2020).

Pensar na adaptação das atividades da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma modalidade à distância provocou inúmeros questionamentos a todos. Ainda que, se trate de uma perspectiva emergencial e provisória, é também, imprevisível em termos de amplitude de planejamento. Os temas recorrentes nos seminários foram: a forma e o conteúdo das abordagens pedagógicas às crianças pequenas, a capacitação dos professores para o trabalho nesta condição, as reais condições de




famílias, em condições de vulnerabilidade acompanhar a educação à distância, as relações familiares, durante as diferentes demandas de trabalho e de estudo, durante o confinamento e o lugar do brincar e da socialização neste cenário.

Há uma sobreposição de tarefas e demandas a todos os atores deste cenário, exigindo recursos físicos e psíquicos, que jamais puderam ser sequer cogitados em ser experienciados. Isto sem considerar os sujeitos que fazem parte do grupo de risco, com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, que requerem cuidados – e recursos – ainda mais complexos. Os sentimentos negativos experimentados pela sociedade em decorrência da pandemia e da quantidade de informações veiculadas aumentam o estresse e a ansiedade, favorecendo que as pessoas se sintam confusas, em relação a sua competência, a sua vulnerabilidade, a capacidade de proteger a família e também em relação ao futuro (WEIDE et. al., 2020) o que repercute, além da dinâmica das relações familiares, também nas tentativas de estabelecimento dos novos processos educativos.

O que se impôs, ao longo dos primeiros meses de educação online, com crianças de educação infantil e séries iniciais no recorte a que se propõe este artigo, foi à tentativa de transpor a sala de aula para os computadores, por meio de reconhecidos esforços dos educadores, que buscavam partilhar conhecimentos formais e estimular as relações do grupo em meio a instabilidades das plataformas, às falhas de sinal da internet, dos *áudios* das crianças abertos, que denunciavam diálogos e desconfortos desconectados com a realidade, que se buscava experimentar.

Todos os envolvidos dedicados ao sucesso de uma nova experiência, todos frustrados com os resultados que vinham sendo obtidos. Para os alunos das séries iniciais, inclusive, algumas escolas adotaram o modelo de repositório de atividades, em suas plataformas de ensino, em que as famílias diariamente precisavam atuar como



educadores e executar/reproduzir tarefas com suas crianças. A tentativa de manutenção da educação a distância a crianças pequenas pareceu denunciar excessos. A proposta de sobreposição dos espaços presencial/não presencial na infância parecia escapar ao orgânico. E a educação a distância, no formato em que foi adotado por muitas instituições, aliada aos desdobramentos naturais do isolamento social, que sobrecarregaram as famílias e as crianças, parecia ter desconsiderado, ainda mais o direito das infâncias, do brincar.

Gradativamente, em maior ou menor grau, foi possível perceber que estas escolas passaram a adotar medidas de interlocução diferentes das anteriormente utilizadas, lançando mão de recursos como narrativas do cotidiano e, contudo, produzindo sentido às rotinas e aos ambientes familiares. Uma das escolas criou para a Educação Infantil o projeto “minha escola chegou”, em que a cada encontro (nesta ocasião, já reduzida a frequência para duas vezes por semana) uma das crianças contava uma história ao grupo, a partir de objetos de sua casa, em que ela escolhia para compor o contexto.

O que se impôs nos diferentes contextos observados foi à impossibilidade de se pensar em outras propostas, que buscasse alcançar, mais do que o conhecimento formal, a manutenção de vínculos, o protagonismo da criança, sua capacidade inventiva, propositiva, mesmo diante de um contexto inusitado.


Há outros aspectos que cabem ser destacados, desde o lugar de análise da Psicologia Escolar, que dizem respeito às condições atípicas do desenvolvimento, tais como, estudantes com necessidades educacionais especiais, pessoas com deficiência e todas as condições que requerem um olhar (ainda) mais direcionado ao subjetivo. Se já se tratava de um tema árido no contexto educacional presencial, que, com frequência, consegue acolher apenas a homogeneidade, quiçá em um processo de escolarização à distância. Evidentemente, é por

estes, além de outros motivos, que o ensino na modalidade online é restrito à educação superior.

Ao investigarem a perspectiva dos professores em relação ao fenômeno da medicalização dos problemas na escola, Tessaro e Suzuki (2016) assinalam que o uso indiscriminado de medicamentos em crianças que apresentam problemas de comportamento, refletem o esvaziamento das relações sociais estabelecidas na escola, o embotamento do trabalho do professor, que não se percebe como parte ativa no processo de aprendizagem dos alunos, e o próprio embotamento do aluno, que acaba absorvendo o discurso hegemônico da naturalização dos fenômenos sociais.

A leitura dessa conjuntura anuncia que, se a infância já sustentava fragilidades por conta de normativas que atravessam este tempo, o fenômeno da medicalização reassegura esta posição e valida as vias de escape da discussão do coletivo, remetendo aquilo que pode ser da ordem do social para uma condição médica/medicalizante individual. O que se enuncia aqui não é a desconsideração ou a desqualificação de processos avaliativos eficientes, com vistas a tratamentos adequados/terapêuticos e que, desde uma perspectiva ética, consideram para um diagnóstico a integralidade do contexto social do qual pertence o estudante.

Trata-se, portanto, de buscar alternativas que possam romper com compreensões aligeiradas da escola que, frequentemente, com a chancela de uma sociedade imediatista, visam, em alguma medida, eliminar o problema e se eximir do seu lugar constitutivo do processo de subjetivação do sujeito. Não se trata de prevenção, o que se argumenta é a reversão do sofrimento ocasionado pela incompreensão das subjetividades. Neste sentido, ao considerarmos o período de isolamento social e educação parcialmente remota, nos toca pensar o destino dos sujeitos desta lógica frequentemente exclusiva.




Desde a perspectiva da escolarização presencial, evidenciava-se, por meio do aumento do número de encaminhamentos às avaliações especializadas, a dinâmica de se resolver problemas do contexto escolar fora do âmbito da escola. Ou seja, o estudante que não se revela dentro das expectativas, em termos intelectuais e/ou comportamentais, pode facilmente ser caracterizado como portador de supostos transtornos. Isso leva a pensar que os problemas no processo de escolarização vêm sendo, frequentemente, justificados por uma lógica médica, numa perspectiva que dissocia o sujeito do seu contexto social.

Assim, urge o questionamento: onde estão as crianças com queixas escolares durante o período de isolamento social?

Pensar sobre infância é um desafio interdisciplinar. O mal-estar da/na infância é um grave problema social. Sintomas de sofrimento vem se tornando temas comuns, enquanto estas questões são divergentes da natureza das crianças. Como primeiras definições, adota-se a concepção de que a infância não é “simplesmente” uma etapa biológica que perdura até cerca de 12 anos de idade¹, tampouco se restringe numa preparação para a vida adulta. Infância é aqui concebida como uma construção social (SARMENTO, 1997) e as crianças são reconhecidas como atores que produzem culturas (CORSARO, 2011). Portanto, suas experiências, trajetórias, expectativas e conflitos são importantes demandas sociais. Entender como a infância e a criança são compreendidas e apreendem sobre a sociedade possibilita também a inserção dela neste contexto.

1 No Brasil, pela definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. Pela lei, a criança inclui-se nos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, com atenção à sua proteção integral, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espírito.




Como parte da constituição da sociedade, na atualidade, as situações de vulnerabilidade social caracterizam grande parte dos contextos de inserção da infância no país, o que inscreve um cuidado e o entendimento do significado das situações de marginalidade de condições de vida bastante empobrecidas, que acabam por englobar diferentes núcleos de convivência da criança (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014). Neste sentido, a escola se apresenta como um espaço de educação e de desenvolvimento psicossocial, o que pode predizer, tanto um lugar de saúde mental, quanto de opressão e produção de fragilidades psíquicas.

A educação é aqui entendida em seu conceito ampliado, concebido por Libâneo como uma ciência da educação, onde condiciona-se “que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade” (LISITA, 2007, p. 513), associando-se ao conceito de cultura e relacionando-se também a aprendizagem política. Assim, o que se quer afirmar é que, diferentes espaços que representam o cotidiano, entre os quais a escola (mas não se restringindo a ela), figuram como contextos de educação.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA

A educação brasileira opera em tempos de reinvenção. A fim de não suspender o processo de escolarização, diante de um contexto de inviabilidade da presença na escola, o Estado brasileiro determinou que as atividades educativas fossem mantidas no formato online. Assim, inicia-se um percurso até então impensável: educação básica à *distância*.



O cotidiano e o brincar são partes importantes da infância e, por isso os tomamos como desafios na promoção da inserção social da criança. Se ao brincarem as crianças introjetam e compreendem o cotidiano e, dos diferentes arranjos, que as brincadeiras permitem, elas formulam a identidade infantil na atualidade, então fazer uso de brincadeiras poderá potencializar a compreensão sobre as infâncias. Ao escutar as crianças e (re)conhecer as infâncias, o mundo adulto assume o papel de contribuir para o desenvolvimento de capacidades e habilidades das crianças, por meio do próprio protagonismo infantil.

A Educação está buscando se reinventar – do ensino básico ao superior. A Psicologia Escolar também supera obstáculos de formas criativas. E, não obstante, se em alguma medida este cenário a distância vai se acomodando, urge pensar, desde já, em formas de transição de volta, para a aprendizagem presencial na escola, à medida que as instituições de ensino retornarem ao convívio presencial. As instituições não seguirão de onde pararam. Neste contexto, o trabalho da Psicologia Escolar como via de escuta atenta, acolhimento e suporte à comunidade escolar, trará elementos essenciais e consistentes para intervenções posteriores. A Psicologia Escolar se reinventa, mas segue desde uma premissa fundamental, que é atemporal: sem escuta não há palavras que possam ofertar possibilidades de sentido ao outro.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, E.; CONCEIÇÃO, M.R. *Infâncias e contextos de vulnerabilidade social: a atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde*. Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo, v.34, nº 84, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v34n87/a12.pdf>. Acesso em: 18.06.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação*. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2020.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LDBEN/96. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96)*. Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10/05/2020.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. Cad. Pesqui., São Paulo, v.37, n.131, p.519-520, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de junho. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200014>.

PALMA, M. S. *Representações das crianças sobre o brincar na escola*. Revista Portuguesa de Educação. Vol 30 (2), 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, p.7-30, 1997.

SOC BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/>

TESSARO, Leonardo; SUZUKI, Mariana Akemi. *Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professoras Nilza Sanches*. Fractal, Rev.Psicol. Niterói, v.28, n.1, p.46-54, 2016. Disponível em: Acesso em Setembro. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1161>

UNESCO. GIANNINI Stefania. *Vamos nos unir agora!*. 20/03/2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/voices/covid19_unprecedented_education_emergency. Acesso em: 04/05/2020.

UNESCO. GIANNINI Stefania. *Vamos nos unir agora!*. 20/03/2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/voices/covid19_unprecedented_education_emergency. Acesso em: 04/05/2020.

WEIDE, J. N., Vicentini, E. C. C., Araujo, M. F., Machado, W. L., & Enumo, S. R. F. *Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia*. Porto Alegre: PUCRS/ Campinas: PUC-Campinas. Trabalho gráfico: Gustavo Farinero Costa. 2020.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. 1975.