



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CAMPUS CAMPO GRANDE**



BRIMÁURIA NASCIMENTO DA LUZ

**ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O), SOB A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

CAMPO GRANDE/MS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CAMPUS CAMPO GRANDE

BRIMÁURIA NASCIMENTO DA LUZ

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O), SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Linha de pesquisa: “Processos psicológicos e suas dimensões socioculturais”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus Campo Grande.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

CAMPO GRANDE/MS

2023

BRIMÁURIA NASCIMENTO DA LUZ

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O), SOB A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada para avaliação por banca examinadora, como requisito final para a obtenção do título de mestre em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Maria da Apresentação Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Sônia da Cunha Urt

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CAMPO GRANDE, 29 DE MAIO DE 2023.

Dedico esta Dissertação:

Às pessoas que deram nova dimensão em minha vida. A você Eurípedes, filhas Giovana e Jordana Junqueira, meus pais, João e Geralda ... por tudo que representam em minha vida, pelo incentivo e apoio incondicional...

Às minhas irmãs, Brígida, Brímali, Beatriz e irmão Brimair, por compartilhar desse sonho...

A todos que, de alguma forma, se privaram da minha companhia, todavia entenderam o momento e deram-me total apoio...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço *a Deus*, meu TUDO, fonte de bênçãos e sabedoria em todos os momentos. Toda honra e glória a TI pelos séculos dos séculos.

Agradeço *a todas as pessoas* que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste. Manifesto minha gratidão a todas e de forma especial:

A minha orientadora, professora *Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci*, que, através do seu exemplo de pessoa, profissional e pesquisadora orientou-me na elaboração desta dissertação, debatendo questões de suma relevância para a minha atuação como professora, psicóloga e pesquisadora e que também neste período, mostrou-se paciente, disponível e exemplo ímpar de motivação para iniciarmos uma caminhada pelos conhecimentos científicos que libertam e transformam!

Às professoras *Dra. Maria da Apresentação Barreto e Dra. Sônia da Cunha Urt* pela valiosíssima contribuição no exame de qualificação e por aceitar participar da banca de defesa desta dissertação...

Agradeço *aos professores do Programa de Pós -Graduação em Psicologia* - da faculdade de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul que nos acompanharam nessa caminhada rumo ao conhecimento...

Agradeço *às secretárias da Pós-Graduação da UFMS* - Campus Campo Grande, pelo excelente atendimento e atenção às minhas solicitações.

Agradeço *a todas(os) coordenadoras(es), professores, alunos das Universidades e faculdade* que participaram desta pesquisa.

Agradeço *a todos os amigos(as) e colaboradores* que não citei, em especial, *Andreza Pereira*, Deus lhes pague e o meu muito obrigado por tudo.

LUZ, B.N. da. Ensino remoto e formação da(o) psicóloga(o) escolar, sob a perspectiva histórico-cultural. Campo Grande, MS, 2022, p. 151. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

RESUMO

Pesquisas com coordenadores, professores e estudantes universitários denunciam os inúmeros, imensos e intensos desafios enfrentados na formação superior e que o contexto pandêmico da Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-Cov-2, no Brasil, ajudou a descortinar e a acentuar. Tal pandemia levou a implantação do Ensino Remoto Emergencial - ERE. Compreendemos que o Ensino remoto (ER) também provocou e continua a provocar impactos na formação acadêmica, social e história dos estudantes universitários, em geral. Considerando esse aspecto, nosso objetivo geral é identificar e analisar as implicações do ensino remoto para a formação do psicólogo em seis instituições de Ensino Superior da região Centro-Oeste do Brasil, tomando como fundamento pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. Também pretendemos, discorrer sobre alguns aspectos relacionados diretamente a Psicologia Escolar e Educacional, obtidos nos questionários, em especial referente a Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção da Psicologia e da Assistência Social na Educação Básica. O estudo está fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural. Como metodologia usaremos as pesquisas bibliográfica e empírica. A dissertação é composta de três seções. A primeira contextualiza a formação do psicólogo no Brasil, apresentando as legislações sobre o funcionamento do ensino remoto e abordando alguns aspectos da atuação e formação dos psicólogos escolares. Na seção 2, abordamos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Já na seção 3, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, que foi composta de questionários respondidos por oito coordenadores/docentes e 41 discentes. Como resultados constatamos que a maioria de professores, assim como discentes, consideram que o processo ensino-aprendizagem foi impactado pela pandemia da Covid-19 e pelo ensino remoto. Os participantes da pesquisa relatam dificuldades na relação professor-aluno e aluno-aluno devido ao distanciamento. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo ERE, 87,5% dos professores e 58,5% dos graduandos consideraram que o ensino foi eficaz nessa modalidade. Constatamos também que todos os docentes e 82,9% dos estudantes declararam ter conhecimento sobre a referida Lei 13.935/2019 e que formação e atuação estão predominantemente voltadas para uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional. Diante disso, compreendemos que a perspectiva Histórico-cultural pode descortinar as inúmeras implicações diretas e indiretas na área da educação, em particular, do Ensino Superior, no contexto pandêmico, trazendo contribuições inegáveis para o enfrentamento dos diversos tipos de desafios e impactos para o indivíduo: ser social, histórico. Nos resta agora, na formação dos psicólogos, buscar resgatar os conhecimentos que ainda não foram apropriados pelos estudantes, para que a universidade cumpra com sua função de formação humana e preparação profissional.

Palavras-chave: Formação superior; Covid-19; Ensino remoto; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Research with coordinators, professors and university students denounce the countless, immense and intense challenges faced in Higher Education and that the pandemic context of Covid-19, an infectious disease caused by the SARS-Cov-2 virus, in Brazil, helped to reveal and accentuate. This pandemic led to the implementation of Emergency Remote Teaching - ERT. We understand that Remote Learning (RL) has also caused impacts on the academic, social and historical background of university students in general. Considering this aspect, our general objective is to identify and analyze the effects of remote teaching for the training of psychologists in some Higher Education institutions in the State of Goiás, based on theoretical assumptions of historical-cultural psychology. We also intend to discuss some aspects directly related to School and Educational Psychology, obtained in the questionnaires, in particular regarding Law 13.935/2019, which provides for the insertion of Psychology and Social Assistance in Basic Education. The study is based on Historical-Cultural Psychology. As a methodology we will use bibliographical and empirical research. The dissertation is composed of three sections. The first contextualizes the psychologists' training in Brazil, presenting the legislation about the functioning of remote teaching and addressing some aspects of the performance and training of school psychologists. In section 2, we address the relation between development and learning from the perspective of Historical-Cultural Psychology. In section 3, we present the results of the empirical research, which was composed of questionnaires answered by eight coordinators/teachers and 41 students. As a result, we found that most teachers, as well as students, consider that the teaching-learning process was impacted by the Covid-19 pandemic and remote teaching. Research participants report difficulties in the teacher-student and student-student relationship due to distancing. Even in the face of the difficulties imposed by the ERE, 87.5% of teachers and 58.5% of undergraduates considered that teaching was effective in this modality. We also found that all teachers and 82.9% of students declared to have knowledge about the aforementioned Law 13.935/2019 and that training and performance predominantly focused on a critical perspective of School and Educational Psychology. In view of this, we understand that the Historical-cultural perspective can reveal the direct and indirect countless implications in the education area, in particular, Higher Education, in the pandemic context, bringing undeniable contributions to facing the different types of challenges and impacts for the individual: social and historical human. It remains for us now, in the psychologists' training, to rescue the knowledge that has not been appropriated by the students, so that the university fulfills its function of human formation and professional preparation.

Keywords: Higher Education; Covid-19; Remote teaching; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação Qualis dos artigos científicos	48
Quadro 2 - Frequência de artigos que abordam as dificuldades recorrentes	50
Quadro 3 - Portaria MEC, 2020, de caráter excepcional	56
Quadro 4 - Orientações para as atividades desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19 ..	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos negativos na relação professor-aluno no contexto ensino remoto	104
Tabela 2- Aspectos positivos na relação professor-aluno no contexto ensino remoto.....	104
Tabela 3 - Sentimentos do professor no desempenho da sua função docente na modalidade remota	108
Tabela 4 - Tipo de alterações realizadas nos conteúdos das disciplinas para o formato de ensino remoto.....	110
Tabela 5 - Conteúdos que estão sendo desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação na área escolar.....	116
Tabela 6 - Séries em que os alunos estudam	122
Tabela 7 - Renda familiar	123
Tabela 8 - Escolaridade do pai	124
Tabela 9 - Escolaridade da mãe.....	124
Tabela 10 - Explicações dadas acerca das alterações da relação professor-aluno em decorrência da pandemia.....	126
Tabela 11 - Aspectos positivos na relação professor-aluno no contexto do ensino remoto...	127
Tabela 12 - Aspectos negativos na relação professor-aluno no contexto do ensino remoto..	128
Tabela 13 - Aspectos positivos da relação aluno-aluno no ensino remoto.....	129
Tabela 14 - Aspectos negativos da relação aluno-aluno no ensino remoto.....	130
Tabela 15 - Sentimentos dos estudantes em relação a sua formação na modalidade remota.	132
Tabela 16 - Explicações dadas acerca das alterações da relação professor-aluno em decorrência da pandemia.....	136
Tabela 17 - Nota atribuída pelo estudante ao seu desempenho acadêmico.....	140
Tabela 18 - Conteúdos desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação do psicólogo na área escolar.....	141
Tabela 19 - A realização dos estágios na área da psicologia escolar e educacional durante o ensino remoto	143

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPEPP	Associação Brasileira de Pós-Graduação em Psicologia
AP	Avaliação Psicológica
APNP	Atividades Pedagógicas não Presenciais
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Conselho Estadual de Saúde
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease</i> – ano 2019
CP	Conselho Pleno
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CSSE	<i>Center for Systems Science and Engineering</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino à Distância
ER	Ensino Remoto
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
GA	Google Acadêmico
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PPC	Projeto Pedagógico Complementar
SciELO	<i>Brasil Scientific Electronic Library Online</i>
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC
UEM

Tecnologias da Informação e Comunicação
Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS E ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA - COVID-19	18
1.1 Formação da(o) Psicóloga(o).....	18
1.2 Formação e Atuação na Área de Psicologia Escolar e Educacional.....	27
1.3 Formação Universitária Durante a Pandemia da Covid-19	41
1.4 Entrelaçando algumas reflexões	60
2 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	62
2.1 A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem em Algumas Teorias.....	63
2.2 A Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Próximo	67
2.3 A Formação de Conceitos.....	74
2.4 A Relação entre a Unidade Afeto-Cognição e o Processo Ensino Aprendizagem.....	79
2.5 Tecendo Algumas Considerações.....	86
3 A PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ENSINO REMOTO	90
3.1 Procedimentos Adotados na Pesquisa	91
3.2 Apresentação e Discussão das Informações Obtidas com Docentes e Coordenadores	96
3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos com os Questionários dos Discentes	121
3.4 Tecendo Algumas Considerações em Relação às Respostas dos Professores e Alunos ..	147
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICES	168

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Projeto “Ensino Remoto e Formação do Psicólogo no Brasil, sob a perspectiva de docentes e discentes”, coordenado pela Profa. Zaira de Fátima Rezende Gonzalez Leal, da Universidade Estadual de Maringá. O projeto foi elaborado por alguns pesquisadores do GT Psicologia e Políticas Educacionais, da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP e foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Universidade Estadual de Maringá - COPEP/UEM, CAAE: 39650120.3.0000.0104. A orientadora do projeto que estamos apresentando, a Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, faz parte da equipe de pesquisadores. Esse projeto, coordenado pela Profa. Zaira Leal, tem como finalidade identificar e analisar os efeitos do ensino remoto para a formação do psicólogo, sob o ponto de vista do estudante e do professor. Fazem parte do estudo, acadêmicos e docentes de várias regiões do país.

Nossa pesquisa fará um recorte mais amplo desse estudo. Ela tem como objetivo geral identificar e analisar as implicações do ensino remoto para a formação do psicólogo em seis instituições de Ensino Superior da região Centro-Oeste do Brasil, tomando como fundamento pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. Também pretendemos discorrer sobre alguns aspectos relacionados diretamente a Psicologia Escolar e Educacional, obtidos nos questionários, em especial referente à Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção da Psicologia e da Assistência Social na Educação Básica. A análise será realizada tomando como referências os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Em específico, pretendemos contextualizar, explorar e discutir sobre a formação do psicólogo no Brasil durante a pandemia da Covid-19; identificar e sistematizar a legislação nacional sobre o ensino remoto na região Centro-Oeste do Brasil, as políticas adotadas nas universidades/faculdades para o ensino remoto; dissertar sobre a relação ensino-aprendizagem e a formação do psicólogo, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e discorrer sobre aspectos da unidade afetividade-cognição no processo ensino-aprendizagem; analisar dados coletados de questionários com coordenadores, docentes e discentes de seis instituições brasileiras de ensino superior da região Centro-Oeste. Como metodologia usaremos pesquisas bibliográficas e pesquisa empírica.

Importa situar brevemente, de acordo com Soligo *et al.* (2020), que no ano de 2019 esperava-se ver aprovadas as Diretrizes Nacionais Comuns para os cursos de graduação em Psicologia pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CES 1071

de 2019, e sua homologação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando o mundo foi estremecido, severamente e em grande escala, por uma pandemia causada pela Covid-19.

A pandemia fez com que fossem estabelecidas medidas de distanciamento social e quarentena, bem como normativas oficiais pertinentes ao funcionamento da educação nos diversos níveis de ensino. Entre elas, a supressão das aulas escolares presenciais em todos os níveis educacionais e a alteração para ensinos remotos, mediados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

E em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara sobre o surto de Covid-19 em vários países do mundo, como emergência de saúde pública, com consequências internacionais. Em 11 de março, desse mesmo ano, uma nova declaração da OMS reconheceu o Covid-19 como uma pandemia. Tais fatos fizeram com que o regime de aulas das universidades e faculdades também fosse alterado para o ensino remoto.

Com isso, a partir da publicação da Portaria 343/2020 MEC, foram autorizadas as mudanças das atividades presenciais de ensino superior para meios remotos, porém vetando a realização de práticas e estágios remotos mediados pela TIC, dando início a processos de discussão envolvendo o Conselho Nacional de Educação, Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) entre outros.

Com base nessa argumentação, é muito provável que o ensino remoto impactou a formação acadêmica do psicólogo nas instituições de ensino superior e cabe a esta pesquisa delineá-los. Alinhado a essas questões, nosso objetivo neste trabalho é identificar e analisar as implicações do ensino remoto para a formação do psicólogo em seis instituições de Ensino Superior da região Centro-Oeste, com base nos pressupostos da Psicologia-Histórico-Cultural.

Para compreender o Ensino remoto e a Formação do psicólogo, sob a perspectiva Histórico-Cultural, que é o foco principal desta dissertação, frisamos as afirmações de Werneck e Carvalho (2020, p. 2) sobre aquele contexto. “A pandemia da Covid -19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século”. Na segunda quinzena do mês de abril, logo no começo da pandemia na China, no final de 2019, já existiam “mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por Covid-19, e estão previstos ainda muitos casos e óbitos nos próximos meses.”. No território brasileiro, até este momento, haviam sido protocolados em torno de 21 mil casos comprovados e 1.200 falecimentos pela COVID-19.

Negreiros e Ferreira (2021), relembram que essa doença causada por este vírus foi detectada, primeiramente, em dezembro de 2019, em Wuhan, na China e registra que a chegada

desse vírus impactou o mundo e deixou “[...] rastros imensuráveis na economia, segurança e em vários outros dispositivos sociais como a educação.” (p. 18).

Em conformidade com os autores citados, no território brasileiro, essa situação foi análoga, a população que, já convivía com os crescentes problemas advindos da falta de igualdade social e a concentração de poderes e riquezas na classe capitalista, confronta também abundantes acontecimentos tensos e as disputas de narrativas. E assim, as instituições escolares e os processos educativos poderiam ser comparados a “[...] uma arena de desafios tanto para professoras (es), estudantes, gestores (as) e trabalhadoras (res) da educação, como para psicólogos (os) escolares.” (NEGREIROS e FERREIRA, p. 18, 2021).

Em relação ao Ensino Remoto, o Conselho Federal de Psicologia - CFP- (2020) assinala que até as normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, a partir da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 suscitaram incertezas, indagações. (CFP, 2020, p. 17).

Cerqueira (2020) enfatiza que esta Portaria ao mesmo tempo que delegou às IES a viabilização de ferramentas de ensino à distância, possibilitando aos alunos acompanhar as disciplinas, também autorizou que estas suspendessem as aulas, desde que houvesse imediata reposição. Inicialmente, as Universidades Federais teriam que “cumprir” o parágrafo 2º desta Portaria, que reza:

Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. (BRASIL, 2020, p. 39).

Entendemos que com a publicação desta Portaria, no Diário Oficial, pelo Ministério da Educação, as instituições públicas de ensino superior sentiram-se ainda mais desamparadas na atual gestão de Jair Bolsonaro¹. Já estavam sofrendo com estruturas péssimas, cortes do orçamento de custeio e com a pandemia da Covid-19 e ainda teriam que “rezar” conforme o que o chefe de governo manda sem ao menos contar com as vozes que representam toda essa coletividade nestas IES (*Instituição de Ensino Superior*)?

Tendo em vista o contexto, a maioria das IES Federais no Brasil, tiveram somente uma opção, a suspensão das aulas, dando início a uma acentuada mobilização e argumentações sobre

¹ Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, em 2018, aos 63 anos, com 56,2 milhões de votos (55,5% dos votos válidos). A cerimônia de posse do presidente da República eleito e seu vice aconteceu em 1º de janeiro de 2019.

as atuações dessas universidades no decorrer desta pandemia, em especial, no aspecto do ensino. Passados dois meses que a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 estava em vigor, o referido autor (2020) descreveu como era a situação:

[...] seis das 69 Universidades brasileiras iniciaram a retomada de suas aulas não presenciais, são elas: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Além dessas, duas outras adotaram arranjos parciais, Universidade Federal do Acre e Universidade Federal de São Carlos. (CERQUEIRA, 2020, p. 2)

Cerqueira (2020) pontuou que muitas inverdades foram repassadas pelos meios de comunicação sobre a IES que paralisaram algumas de suas atividades objetivando, incansavelmente, “[...] alternativas para a retomada do ensino, de modo que se mantenha a qualidade que é marca do Ensino Superior brasileiro”. (CERQUEIRA, 2020, p.2).

Constatamos então, que a educação, de modo geral, sempre vivenciou impactos negativos relacionados à valorização do ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas. Todavia com a chegada inesperada e impactante da pandemia Covid-19, no Brasil, em março de 2020, todas as comunidades universitárias passaram a enfrentar outros tipos de obstáculos que discutiremos no decorrer da nossa pesquisa.

Outro fato percebido ainda pelas exposições de Silva, Barreto, Abreu e Almeida (2021), no território brasileiro, foi que a população e o estudante pobre sofreram bem mais, devido aos impactos existentes e os advindos e muitas vezes intensificados por esta pandemia. Mas foi nas escolas dos pobres que os impactos foram gigantescos.

Essa problemática, apresentada até o momento, também permeou a formação do psicólogo e está presente na organização das seções. O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira. A primeira seção iremos abordar sobre o ensino remoto/formação do psicólogo no ensino superior. Na segunda seção discorreremos sobre o processo ensino e aprendizagem, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Na terceira seção apresentaremos a discussão e análise das informações obtidas por meio dos questionários online realizados pela plataforma google formulário, que tiveram a participação de alunos e professores de seis instituições de ensino superior do curso de Psicologia.

Enfim, variados e complexos foram os desafios colocados para a formação em Psicologia, no ensino remoto, quando essa pesquisa foi realizada, isto é, durante e após a pandemia da Covid-19. Além disso, conforme destacado por Prado e Silveira (2021), acreditamos que a implementação de ações projetadas e avaliações coletivamente oferece a

melhor oportunidade de minimizar os efeitos negativos tanto para aqueles que estão em processo formativo na área da psicologia quanto para aqueles que já concluíram o ensino superior.

1 FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS E ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA - COVID-19

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já não tem a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

Para maior aprofundamento e atualização no estudo da temática quanto a formação do psicólogo na educação superior brasileira, em contexto pandêmico, consideramos pertinente abordar sobre a formação do psicólogo. Inicialmente discorreremos sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2012, e a luta constante e permanente, por parte de várias entidades e parceiros que representam a categoria pela não descaracterização das DCNs da Psicologia pelo Ministério da Educação. Na sequência, trataremos das normativas que foram estabelecidas para guiar a formação em nível de graduação, com destaque para o curso de Psicologia. Finalizando essa seção, apresentamos, brevemente, uma discussão sobre a formação do psicólogo para atuar na educação, enfatizando a necessidade de que os profissionais psicólogos escolares sejam um dos protagonistas contra as ideias cristalizadas e psicologizantes quanto aos problemas educacionais e que sua atuação seja e esteja voltada para uma perspectiva crítica principalmente em tempos de pandemia.

1.1 Formação da(o) Psicóloga(o)

Antunes (2012), ao tratar da história da Psicologia no Brasil afirmou que esta é síntese de múltiplas determinações, orientada por delineada concepção de homem e sociedade e comprometida com uma classe social. Segundo a autora, o início da produção de saberes psicológicos data do período colonial. No entanto, a profissão de psicólogo foi regulamentada em 1962. Antunes resgatou, brevemente, várias fases da história da Psicologia onde registrou as contradições presentes na estruturação e fortalecimento dessa ciência, deixando claro que a Psicologia foi construída de acordo com as necessidades históricas. Desde o período colonial muitas ações e estudos foram desenvolvidos na área, entretanto, nesta dissertação vamos tratar da formação dos psicólogos a partir da década de 2000.

² Resolução CNE/CES 5/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 - Seção 1 - p. 19

Segundo Guzzo (2008) as discussões sobre a formação do(a) psicólogo(a), no Brasil, é uma das temáticas sempre presentes e marcantes nos debates e nas pontuações de vários estudiosos e pesquisadores. Quando a Psicologia estava com mais de três décadas de existência, ainda permanecia fundamentada na legislação que a organizou, “[...] com características bem generalistas” (p.75) e dando poucas respostas às necessidades contemporâneas do povo brasileiro. Esse contexto levou diversas instituições de ensino que atuam na formação dos(as) psicólogos(as), bem como os segmentos sociais que contam com esses trabalhos e os indivíduos que buscam por esses serviços, no setor privado ou estatal, a se mobilizarem para efetivarem modificações nos dispositivos legais que defendem a atividade do(a) profissional psicólogo(a) e a sua formação.

Lessa e Facci (2011) destacaram que é importante recuperar referências sobre a historicidade dos trabalhos desenvolvidos por estudiosos da ciência psicológica no Brasil, para divulgar o desenvolvimento desta na área teórica e prática regulamentada como ciência que conquistou a sua autonomia. Para compreender a atuação da psicóloga(o) no contexto atual, é fundamental analisar e debater a história da constituição da Psicologia enquanto ciência e os desdobramentos que foram ocorrendo tanto na atuação como na formação.

Esse debate também proposto pelas autoras Souza e Barbosa (2020) demonstrou que, geralmente, a história da formação de psicólogas(os) no Brasil

[...] constituiu-se, aos poucos, como tema fundamental nas universidades como também pelo Sistema Conselhos de Psicologia e Fórum Nacional das Entidades da Psicologia Brasileira (FENBP). Além disso, vários pesquisadores debruçaram-se por conhecer os cursos de formação e a expansão da profissão no Brasil. (SOUZA e BARBOSA, 2020, p. 32).

Essas autoras apresentaram uma descrição cronológica dos estudos realizados em relação à questão da formação dos psicólogos e psicólogas. Para a elaboração dessa cronologia Souza e Barbosa (2020) utilizaram as seguintes produções: a) os trabalhos de Mello (1975 - 1980), que afirmaram que a formação para atuação, em geral, aconteceram em consultórios privados, com intervenção individual marcada por uma visão de homem, sujeito e sociedade de natureza liberal e elitista; b) os documentos do Conselho Federal de Psicologia (CFP) com o Estudo clássico - CFP (1988) no qual se pontuou a necessidade de pensar a prática, a identidade e o papel social como psicólogos; c) os estudos de Bastos e Achcar (1994) que analisaram a formação e compreensão sobre a atuação da categoria de psicólogos no país; d) a produção do CFP (2013) com o livro **Quem é a psicóloga brasileira - mulher; psicologia e trabalho**, com vistas a revisitar a temática, atualizar dados e afirmar a hegemonia da presença de psicólogas

no Brasil, mostrando as modificações no interior da formação e a presença maciça de profissionais psicólogas.

Ao analisarmos os trabalhos apresentados, concordamos com as autoras que, no começo dos primeiros cursos de graduação em Psicologia, observou-se um entendimento de modelo e concepção de ciência e atividade profissional voltada e copiada de “modelo-clínico”, entretanto, no decorrer do tempo, com as discussões acerca de direitos humanos, políticas públicas e inserção do profissional psicólogo em vários contextos e modos de atuação e intervenção proporcionaram a “presença” de um novo paradigma de “caráter ético-político” direcionado em “ações institucionais e de promoção de saúde”. (SOUZA e BARBOSA, 2020, p. 33). Pode-se afirmar que quando os primeiros cursos de psicologia foram criados, em 1962, o foco era para “estudos psicopatológicos” enfatizando o olhar da patologização/medicalização e padronizador da psicologia, privilegiado por um entendimento curativo, individualizante e não muito preventivo.

Rudá, Coutinho Filho (2015) analisaram que foi no auge do processo de modernização e industrialização brasileira, no decorrer dos anos de 1930 e 1950, que a psicologia se desenvolveu e focou-se em três áreas basilares e diferentes: clínica, educação e trabalho. Nos anos de 1950 houve a intensificação dos debates quanto a prática do (a) psicólogo (a) e esses autores lembraram duas grandes conquistas: a primeira, a normatização dos cursos de Psicologia e conseqüentemente a regulamentação da profissão de psicólogo, no Brasil, com a Lei Federal nº 4.119 de 27 de agosto de 1962.

De acordo com essa Lei, a formação em Psicologia deveria funcionar nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O Decreto regulamentador da Lei 4.119 (1962) propôs em seu Artigo 2º que poderiam exercer a profissão de Psicólogo quem se enquadrar nos seguintes quesitos: (Decreto nº 53.464, 1964).

- 1) Os possuidores de diploma de Psicólogo expedido no Brasil por Faculdade de Filosofia oficial ou reconhecida nos termos da Lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962.
- 2) Os diplomados em Psicologia por Universidade ou Faculdade estrangeiras reconhecidas pelas leis do país de origem, cujos diplomas tenham sido revalidados de conformidade com a legislação em vigor.
- 3) Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia, Psicologia Educacional, Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido, com base nas Portarias Ministeriais nº 328, de 13.5.1946, e nº 274, de 11-7-1961, após estudos em cursos regulares de formação de Psicólogos, com duração mínima de quatro anos, ou estudos regulares em Cursos de Pós-Graduação, com duração mínima de dois anos.
- 4) Os atuais possuidores do título de Doutor em Psicologia e de Doutor em Psicologia Educacional, bem como aqueles portadores do título de Doutor em Filosofia, em Educação ou em Pedagogia que tenham defendido tese sobre assunto concernente à Psicologia.

5) Os funcionários públicos efetivos que, em data anterior ao dia 5 de setembro de 1962, tenham sido providos em cargos ou funções públicas, sob as denominações de Psicólogo, Psicologista ou Psicotécnico.

6) Os militares que, em data anterior ao dia 5.9.1962, tenham obtido diplomas conferidos pelo Curso criado pela portaria n.º 171, de 25 de outubro de 1949, do Ministério da Guerra.

7) As pessoas que, até o dia 5 de setembro de 1962, já tenham exercido por mais de cinco anos, atividades profissionais de Psicologia Aplicada. (p.1)

Nesta Lei 4.119 (1962), de acordo com Cruces e Maluf (2007), estava previsto que a formação do profissional psicólogo se desse em curso de nível superior, com 5 anos de duração, e estabelecia, em seu artigo 16, que as IES que tivessem cursos de Psicologia deveriam organizar Serviços Clínicos e de aplicação à Educação e ao Trabalho.

As autoras destacaram o artigo 4º do decreto-lei nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964, que regulamentou a Lei 4.119 e apontou como funções do psicólogo:

1. Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de:
 - a) diagnóstico psicológico;
 - b) orientação e seleção profissional;
 - c) orientação psicopedagógica;
 - d) solução de problemas de ajustamento.
2. Dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
3. Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor.
4. Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia.
5. Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
6. Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia. (p.2)

Em consonância com Cruces e Maluf (2007), já na primeira função do psicólogo percebeu-se problema: a instrumentalização de futuros profissionais usando métodos e técnicas nas dificuldades de aprendizagem enfatizadas somente no discente, visto estar inadaptado à realidade da escola.

Souza e Barbosa (2020) ressaltaram a grande influência dessa criação da Psicologia sob a proteção “do regime político, econômico e social da ditadura militar” iniciada na década de 1960, perdurando até a década de 1980. É como disseram as autoras (2020) “[...] uma marca que se amalgama nos contextos formativos e também nas práticas profissionais desse período.” (p. 34).

A história da formação em Psicologia foi permeada por várias ações e elaboração de vários documentos. Debate e reflexão estão sempre presentes quando o assunto é sobre a formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o) nos cursos de graduação em Psicologia. A formação, mais recentemente, especificamente a partir de 2004, foi regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ou seja, um conjunto de diretrizes para esse curso cuja aprovação ocorreu

em 2004 e reformulado em 2011. Nessa reformulação foram feitas adequações e modificações baseadas no atual paradigma requerido pelos currículos e as estruturas de curso, tendo como referencial o Currículo mínimo. (CFP, ABEP, FENAPSI, 2018).

As DCNs de 2011, para os cursos de graduação em Psicologia estabeleceram as orientações em Psicologia, a serem observadas pelas IES brasileiras e essas consistiram nas orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação desse curso. Sendo a meta principal nesse curso a formação da(o) psicóloga(o) voltado à atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, assegurando, obrigatoriamente, uma formação fundamentada em princípios e compromissos, conforme citamos anteriormente.

Destaca-se que para os cursos de psicologia são atribuídas competências e habilidades gerais, conforme constam nas DCNs/2011 (Art. 4º) que seguiram os eixos estruturantes:

- I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;
- II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;
- III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;
- IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;
- V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;
- VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins. (BRASIL, 2011, p. 2)

Frisamos alicerçadas nas DCNs e ABEP que a formação em Psicologia requereu competências e habilidades gerais compatíveis com as DCN 2011, sendo as seguintes:

- I - Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
- II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (BRASIL, 2011, p. 3)

Devendo haver, segundo a ABEP (2021), a articulação entre conhecimentos, habilidades e as competências em torno dos eixos estruturantes e que a concepção de competências se referiu ao que está reportado no artigo 8º das DCNs 2011, ou seja,

[...] a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida. (BRASIL, 2011, p. 3)

No que tange às competências, relembramos pautadas na ABEP e nas DCNs que foram definidas quinze competências bases para a(o) psicóloga(o), que se encontram nas DCNs 2011, no artigo 8º e estas são (BRASIL, 2011, p. 3):

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;

II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;

III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;

V - escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;

VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;

VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;

VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;

IX - atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;

X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;

- XI - atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- XII - realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
- XIII - elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;
- XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público;
- XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

No que tange a essas modificações ocorridas nas DCNs em 2011, Souza e Barbosa (2020) afirmaram que quando comparadas com as de 2004, percebe-se que “[...] grande parte da DCNs-Psicologia de 2011, ainda corresponde ao texto das DCNs-Psicologia de 2004” (p.41).

Além disso, segundo o CFP, ABEP, FENAPSI (2018, p. 9) tem-se registrado progressos, problemas e resistência para a real consolidação das DCN. Essa constatação foi realizada pelas vias

[...] do diálogo direto e constante com as coordenações de Curso de Psicologia, dos Fóruns ABEP com coordenadoras e coordenadores, docentes e estudantes de Psicologia promovidos em todos os eventos nacionais da Psicologia e de modo especial nos Encontros Nacionais da ABEP, de pesquisas que tratam da formação em Psicologia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e de levantamentos realizados pela diretoria da ABEP.

É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovada pela Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, quanto aos estágios, estabeleçam nos artigos seguintes:

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso. (BRASIL, 2011, p. 7).

Pontua-se também quanto ao estágio que o artigo primeiro da lei de estágio nomeia-o ato educativo, entretanto tem suas normativas específicas, conforme as Portarias 343 e 345 evidenciando a indeferência da atividade do estágio a distância.

Como afirmamos anteriormente, no período atual os cursos ainda são guiados pelas DCNs de 2011. No entanto, iniciou-se em 2017 a organização de um processo de revisão das DCNs para os Cursos de Graduação em Psicologia. De acordo com Soligo *et al.* (2020, p. 5) essa ação “[...] vinha articulada com as demais áreas de Saúde, na tentativa de promover avanços nas perspectivas de formação e evidenciar a presencialidade como princípio irredutível da formação”. Isto posto, as citadas autoras mencionaram que o ano de 2018 foi contemplado como o “Ano da Psicologia” para debates “pela categoria de novo texto para as DCNs”, objetivando aprimorar as DCNs de 2011.

E após várias discussões com diferentes entidades da Psicologia, foi produzido um relatório nacional com as sugestões provenientes dos participantes e uma outra proposta de DCNs-2018. A proposta foi levada até ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) que propôs uma pequena alteração textual para

[...] contemplar a equiparação com outras graduações em saúde. Posteriormente, a DCNs-Psicologia -2018 foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que reabriu o debate com entidades da Psicologia para promover mudanças no texto e fez uma nova versão que tem sido chamada de DCNs-Psicologia- 2019. (SOUSA e BARBOSA, 2020, p. 42).

Inúmeros momentos de debates e lutas, em parceria, com as entidades da Psicologia, com grande participação de representantes do CFP, CRPs e Entidades do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) foram efetuadas em relação a atualização das DCNs. Precisamos enfatizar que por meio do CFP e os parceiros ABEP e FENAPSI (2018) foram realizadas 118 reuniões preparatórias, cinco encontros regionais, o nacional e ainda teve a consulta pública, objetivando discutir “a formação da psicóloga e do psicólogo brasileiro e elaborar propostas para a revisão das DCN” (p. 94). O CFP afirma “que o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu o Parecer CNE/CES Nº 1071/2019 aprovando a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e o estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia”. Esse Parecer foi encaminhado pelo CNE ao Ministério da Educação (MEC) para ser homologado pelo Ministro. Na atualidade, as representações estudantis mineiras, o Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais - CRP-MG, em conjunto com o Núcleo Abep Minas, os Núcleos Juiz de Fora, Belo Horizonte e Betim da Abrapso,

demais entidades da Psicologia e parlamentares demonstraram “total repúdio ao Parecer MEC/CNE/CES nº 179 de 17 de fevereiro de 2022, que descaracterizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Psicologia”. (CRP-MG, 2022).

Em contundentes observações, estas entidades perceberam que

[...] o Parecer retira a modalidade presencial presente nas DCN, o que abriu caminho para a Portaria 749 publicada pelo Ministério da Educação em 14 de julho de 2022. A Portaria autorizava uma universidade privada a abrir curso de graduação em Psicologia na modalidade de Ensino a Distância (EaD) com 2 mil vagas anuais. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, publicou no dia seguinte, 15 de julho, uma nova normativa para tornar sem efeito a Portaria MEC 749, sob alegação de erro material. (CRP-MG, 2022).

Isto posto, concordamos com as pontuações destas entidades que o momento exigiu e “pediu” a todos os interessados posição de vigilância, mesmo que tenha sido anulada, podem “na calada da noite” republicar essa Portaria.

A partir destas colocações, cabe-nos ressaltar as palavras de Souza, Facci e Silva (2018) ao citarem a Associação Brasileira de Ensino e Psicologia (ABEP) e recordarem que essa inovação na DCN objetiva:

[...] contemplar um conjunto de conteúdos referentes à formação docente em Psicologia que, a partir desta nova regulamentação, deve ocorrer em um projeto pedagógico complementar de Licenciatura. Prevê uma carga horária além das previstas anteriormente acrescentando no mínimo 800 horas, com 500 horas de conteúdos específicos da área de Educação e 300 horas de estágio supervisionado. (SOUZA, FACCI e SILVA, 2018, p.13.)

A formação, do nosso ponto de vista, necessita estar direcionada para a transformação da situação de desigualdade que vive o país. Nesse contexto, é indubitável, de acordo com o CRP (2018), que a prática alienada do psicólogo, juntamente com outros elementos, pode reforçar os paradigmas que naturalizam e biologizam o fenômeno psicológico. Esses paradigmas são insuficientes para atender às reais exigências regulatórias em relação à formação desse profissional, o que ressalta a necessidade de alterações nessas diretrizes.

Diante dessas constatações, como citamos no primeiro item desta dissertação, houve a crescente preocupação das entidades profissionais e parceiras - CFP, ABEP, FENAPSI - quanto as práxis alienantes e alienadoras de diversos(as) psicólogos(as), comprovando que as orientações reguladoras da formação do (a) psicólogo(a) necessitavam de mudanças.

Segundo as mencionadas entidades parceiras, vários fatores demonstraram essa necessidade, entre os quais: a percepção e contestação do elitismo da Psicologia, as alterações

nas configurações e estruturas sociais, o aumento expressivo da quantidade de cursos, e por consequência de profissionais. Além destas,

[...] a abertura democrática do país, a inserção de psicólogas e psicólogos(s) em novos campos de atuação, em especial nas políticas públicas, o contato profissional com uma população mais heterogênea, a necessidade de que a profissão se comprometesse com as condições e necessidades da população brasileira. (CFP, ABEP, FENAPSI, 2018, p.22)

Ainda aguardamos a aprovação das novas DCNs. Abordamos aqui, brevemente, sobre as DCNs aprovadas em 2011 até o momento atual. Na sequência, discorreremos sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional.

1.2 Formação e Atuação na Área de Psicologia Escolar e Educacional

O curso de graduação em Psicologia tem como objetivo primordial a formação de psicólogos qualificados e preparados para atuarem de forma profissional, conduzirem pesquisas e contribuir para o ensino da Psicologia. Para alcançar essa meta, o curso deve garantir uma formação embasada nos seguintes princípios e compromissos fundamentais:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações na área da Psicologia,
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos. (SOUZA, FACCI e SILVA, 2018, p. 14).

As mencionadas autoras destacaram em relação à atuação do psicólogo no campo educacional que os debates têm contribuído para que haja articulações com as demandas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares vigentes. A demanda dos atores que estão à frente dessa luta é por uma formação em psicologia, que tanto na teoria quanto na prática, entendam a relevância de um trabalho social, em equipes multiprofissionais, pautadas em referenciais teórico-metodológicos que colaborem com a busca de respostas para tantos “desafios postos pela realidade social a qual os indivíduos estão inseridos, destacando-se sua constituição histórica e cultural.” (SOUZA, FACCI e SILVA, 2018, p. 13)

No que concerne a formação do psicólogo escolar/educacional Gomes e Aquino (2020) destacaram que é necessário haver a construção dessa formação tanto na teoria quanto na prática firmada “no tripé ensino, pesquisa e extensão”, (p.6), oportunizando aos(as) psicólogos(as) uma atuação com e na educação voltada para a reflexão e o desenvolvimento de atuações críticas organizadas consoante às presentes queixas da sociedade brasileira, incrementando transformações nos processos educacionais.

Como vimos, mudanças pertinentes ocorreram com a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil. À vista disso, Moura (2015, p. 68 - 69) lembrou que após essa regulamentação, a área da educação tornou-se secundária para os profissionais psicólogos(as), pois a partir dessa modificação

[...] a prevalência dos alunos e profissionais passou a ser nas áreas de clínica e de organização do trabalho. Bastos e Gomide (1989) realizaram uma pesquisa entre os anos de 1986 e 1987 em que retratam a atuação e formação dos psicólogos. Nessa época, 60,7% dos profissionais atuavam na área clínica, 23,6% na organizacional e 16,5% na educacional. A preferência pela clínica influenciou diretamente na forma de atuar na escola. Segundo Antunes (2008, p. 472), “esse é um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da Psicologia Escolar”.

Enfatizamos baseadas em Moura (2015), que vários outros fatores influenciaram a formação dos(as) psicólogos(as) no Brasil para atuar na educação. Como, por exemplo, a instalação da ditadura militar nesse período, e conseqüentemente, a efetivação da Reforma Universitária, ocasionando o aumento significativo dos cursos superiores e das instituições particulares. Isso fez com que surgissem bastante cursos de Psicologia, gerando de acordo com Antunes (2003) e Moura (2015) excesso de profissionais. Entretanto, em relação à formação tanto teórica quanto prática, raramente foi sólida e muito menos pautada na prática profissional aliando teoria e prática tendo em vista os aspectos técnicos, científicos, culturais e humanizados.

Ainda em conformidade com Moura (2015), nos currículos dos cursos de Psicologia houve a incrementação de “teorias que explicavam a sociedade pelo aspecto individual, reforçando a culpabilização dos sujeitos e ratificando a ideia de que estes eram doentes psiquicamente, desvinculados da realidade social”. (p. 69).

No âmbito educacional, o autor mencionado destacou que o Regime Militar intensificou a percepção das questões sociais como problemas de natureza individual. Essa ideia ganhou força com o surgimento nos Estados Unidos da “Teoria da Carência Cultural” e essa chegou ao Brasil aproximadamente em 1960, explicando o porquê das dificuldades dos alunos no processo de escolarização. A explicação foi a “falta de condições culturais e de sobrevivência, como a

pobreza, a falta de afeto dos pais, a desnutrição, o QI, a deficiência cultural, a carência afetiva.” (p. 69).

Moura (2015, p. 69-70) embasado nos estudos de Maria Helena Souza Patto, afirmou que essa teoria simbolizou totalmente “os estereótipos e preconceitos sociais” em relação aos pobres, mediante aqueles que deveriam planejar e fazer a educação básica brasileira. Enfim, essa teoria

[...] acabou contribuindo para estigmatizar os alunos filhos da classe trabalhadora, pois embora estivesse preocupada com fatores sociais que circunscreviam o fracasso na escola, não ia ao âmago da questão: a luta de classes. E esta questão estava longe de ser discutida. Com isso, a Psicologia apoiada na psicometria e em explicações individualizantes para o fracasso escolar cresce no país.

O ser humano passa a ser o centro e é sustentado pelo Construtivismo, que resgatou teorias da Escola Nova e Moura (2015) analisou que, nessa teoria pedagógica, o processo de aprendizagem, deveria considerar os interesses e necessidades de aprendizagem de cada aluno e transferir para este a autonomia para a construção do próprio conhecimento. Todavia o que ocorreu foi uma repetição dos pressupostos da teoria da carência cultural, apesar de tentar compreender o contexto social em que esse indivíduo mora, o resultado foi a restrição desse social à relação efetivada entre os pares.

Nessa linha de raciocínio, amparadas em Facci (2004) e Moura (2015), podemos afirmar que o indivíduo não tinha a oportunidade de adquirir o conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo do tempo, que é o objetivo principal da educação escolar. Facci (2004) menciona, no Construtivismo, o esvaziamento dos conhecimentos na escola e no trabalho do professor Isso resulta na falta de consciência dos limites impostos pelas construções sociais.

Nos anos 1980, a profissão de psicologia passou a enfrentar desafios inspiradores, especialmente com a abertura do mercado de trabalho no setor público de saúde. Surgiram demandas que não estavam relacionadas à área da Psicologia, mas que ganharam a fidelidade. Diante desse cenário, diversos setores se mobilizaram para lidar com a nova realidade da profissão.

Moura (2015, p. 70) mencionou que a união dos Sindicatos resultou na criação da Federação Nacional dos Psicólogos e dos Conselhos que sistematizam congressos e entregam materiais sobre a essa atividade profissional. Inclusive, psicólogos começaram a atuar no Movimento da Luta Antimanicomial. O referido autor ainda afirmou que na metade de 1980 teve início

[...] um movimento de crítica à concepção naturalizante da Psicologia Escolar, inicialmente por meio da tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto (1981) intitulada “Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar”, que

investigou a prática dos serviços de Psicologia Escolar no município de São Paulo. Conforme explicitam Barbosa e Souza (2012) alguns teóricos começam a discutir e questionar a o atendimento individual, a utilização de testes e as teorias da psicanálise e da carência cultural na atuação dos psicólogos escolares.

De acordo com Moura (2015) esse movimento assinalou a existência de múltiplas determinações quanto a não aprendizagem do discente. São questões que estão relacionadas a uma sucessão de causas e esse autor, assim como Souza e Barbosa (2000) lembraram demandas relacionadas as políticas públicas, a formação dos professores, ao material didático, a organização do espaço escolar, dentre outros. Questões essas ao nosso olhar profissional, parafreando Souza e Barbosa, mencionadas anteriormente, que amalgamaram e amalgamam todos os contextos de formação, as práticas profissionais, bem como o tripé estudo, pesquisa e extensão.

No que tange a sociedade brasileira, no ano de 1980, as transformações políticas propiciaram, segundo Zibetti (2021), discussões voltadas tanto para a teoria quanto para a prática e nortearam a elaboração de propostas de atuação de natureza emancipatória, inclusive, no campo da Psicologia. Culminou-se também a aprovação da Constituição de 1988 por meio dos movimentos sociais de restauração da democracia da sociedade brasileira, principiando em uma sequência de modificações na direção de institucionalizar espaços democráticos, corroborando para recuperar direitos civis e sociais.

Por consequência, surgiram uma quantidade relevante de publicações em diversos meios, como por exemplo, livros, artigos e teses com análises críticas. Um dos desfechos ante o exposto, conforme assinalou Moura (2015, p. 71)

[...] foi a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2014) em 1990, responsável por: incentivar a melhoria da qualificação e serviços dos psicólogos escolares e educacionais; estimular a realização de estudos científicos nas áreas da Psicologia Escolar e Educacional; promover condições para o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo nas instituições ligadas ao ensino; divulgar atividades práticas e de pesquisa dos psicólogos escolares e educacionais; incentivar o intercâmbio entre psicólogos escolares e educacionais; atualizar os psicólogos escolares e educacionais promovendo seminários, encontros, conferências e palestras; fomentar a criação de um banco de dados sobre estudos referentes às áreas de atuação do psicólogo escolar; organizar um registro nacional sobre os psicólogos escolares e educacionais brasileiros; publicar informativos, revistas e/ou periódicos sobre tópicos de interesse dos psicólogos escolares e educacionais; e recuperar e preservar a história da Psicologia Escolar e Educacional no país. Um dos espaços para efetivar os debates sobre estes aspectos é a realização do Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), que é promovido pela ABRAPEE a cada dois anos.

Logo, Moura pontua (2015) que algumas abordagens da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) perceberam que o processo tanto de aprendizagem quanto o da não aprendizagem era proveniente de fatores intraescolares e extraescolares. No que se refere a isso,

Silva (2016) e Moura (2015) exemplificam como fatores decorrentes das relações intra e extraescolares, a gestão/organização escolar, a formação/prática docente e o clima escolar. Já os extraescolares mencionam os de ordem social, cultural, econômica, política e familiar do discente.

Desnuda-se, portanto, no contexto da educação, que a Psicologia em uma perspectiva crítica deve compreender que o fracasso na escola” é um produto das relações sociais, das práticas pedagógicas e da história da educação que se fazem presentes no contexto escolar”. (MOURA, 2015, p. 72)

Levando em consideração a importância da atuação das(os) psicólogas(os) na educação, importa também trazer à tona o que a literatura traz sobre a questão da nomenclatura psicologia educacional ou escolar quando se discute em Psicologia o seu vínculo com a Educação. Barbosa e Souza (2012), por exemplo, lembraram que, frequentemente, são usadas as palavras “Educativa” ou “Escolar”, além de Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, Psicologia aplicada à Educação e Psicologia do Escolar. Mas o estudo histórico demonstrou a existência de outros vocábulos tais como “Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedagogia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia e Defectologia”.

As mesmas autoras pontuaram também a presença, em uma variedade de obras, de outros vocábulos relacionados, especificamente, “Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, Psicologia do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia, Psicologia Especial, Higiene mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional”. (p. 164-165). A partir dessas discussões, Barbosa e Souza (2012) mencionaram que em alguns contextos relaciona-se à parte teórica e nos demais representa a coletividade de práxis elaboradas.

No que se refere ao assunto em pauta, compartilhamos com os pensamentos Maluf (1991), Cruces e Maluf (2007) que acreditam que devam ser tratadas como equivalentes as denominações Psicologia Educacional, Psicologia Escolar. Neste sentido, Meira (2000) analisou que, embora costumeiramente a Psicologia Educacional esteja relacionada a aspectos teóricos e a Psicologia Escolar à atuação profissional, não há como separar a teoria da prática. No caso deste trabalho usaremos a terminologia Psicologia Escolar e Educacional.

Em relação à atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, podemos constatar de acordo com Dias, Patias e Abaid (2014) que ela tem passado por transformações - predominava filiada à prática da psicometria, com atendimento clínico individualizadas em escolas e agora tem-se

direcionado a uma prática mais crítica, considerando fatores multideterminados para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

A intervenção, em uma concepção crítica, como analisado por Tanamachi e Meira (2003), a partir de uma concepção Materialista Histórico-Dialética, requer uma análise crítica da sociedade capitalista, compreendendo o homem em sua totalidade. Além disso, essa intervenção deve estar direcionada à transformação da sociedade, garantindo a todos os homens o acesso aos bens materiais e culturais. Para as autoras, isto implica

[...] a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se, cada vez mais, livre e universal. A finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana, estando, portanto, presentes as dimensões ontológicas - formação do ser dentro de determinadas circunstâncias sócio-históricas, epistemológica - como se conhece esse processo e a dimensão lógica - lógica inerente a essa peculiaridade e que precisa ser apropriada. (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 19)

Muitas pesquisas e intervenções já realizadas denotaram a possibilidade dessa intervenção crítica, mas, como afirmaram Dias, Patias e Abaid (2014) a prática da Psicologia no âmbito da educação permanece com problemas, tanto em detrimento do sistema educacional brasileiro (não cumpre sua função como deveria, ficando longínquo dos requisitos de excelência na prática pedagógica) como pela formação ofertada aos futuros profissionais da psicologia escolar. As autoras analisaram que a formação, no geral, “é deficiente” e deixa de contemplar as especificidades ofertadas nos processos de educação e no contexto da escola.

Na linguagem de Patto (2005) é de conhecimento da sociedade que a política educacional brasileira tem se fundamentado pela omissão e abandono da escola. Fontes e Lima (2011) lembraram a realidade posta: a existência de dois tipos de escola: a escola para os pobres e a escola para os ricos. Na escola do aluno pobre falta tudo - livros didáticos, carteiras escolares, docentes, atividades que estimulam a criatividade. Enquanto na outra escola, o cliente tem dinheiro para custear pelo conhecimento e a realidade é bem diferente. Há uma diversidade de livros e atividades pedagógicas, têm laboratórios de informática e os docentes continuam seus estudos.

Nesse sentido Patto (2005), Fontes e Lima (2011) ressaltaram que, a maneira como a escola está organizada não contribuiu para o enfrentamento dos graves problemas existentes e nem mesmo com as necessidades do indivíduo da contemporaneidade. O mesmo ocorreu com o Ensino Superior.

Dias, Patias e Abaid (2014) pontuaram que, o psicólogo inserido na unidade escolar deve buscar

[...] o aperfeiçoamento de suas práticas mediante intervenções que considerem fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, realizando uma intervenção ampla e contextualizada, que envolva os diferentes atores presentes nos processos educativos, sejam eles professores, pais, funcionários, alunos - enfim, a comunidade escolar (DIAS, PATIAS; ABAID, 2014, p. 106).

Os referidos autores mencionaram a necessidade de internalizar, em relação às dificuldades enfrentadas pelos discentes na instituição escolar, que estas vão além de questões pessoais ou produzidas pelo meio no qual residem. Deve-se indagar também “processos, práticas, ideologias e questões políticas presentes no contexto educacional e social” que, ainda hoje, reconfirmam e favorecem o crescimento do fracasso na escola em determinados grupos afetados nas ordens social, econômica e cultural. (DIAS, PATIAS e ABAID, p. 106, 2014).

Dias, Patias e Abaid (2014), explicam que, o psicólogo escolar deve estar sempre em formações continuadas voltadas para as intervenções que ponderem sobre os vários aspectos: histórico, social, político e econômico. Além do mais, ao realizar uma intervenção, esta deve ser vasta e contextualizada, envolvendo os diversificados protagonistas participantes, comunidade escolar, dos processos educativos.

As mencionadas autoras enfatizaram que o assunto sobre a atuação do psicólogo escolar é uma questão que precisa sempre estar em e na pauta das discussões e indagações, visto que ainda há muitas pessoas na sociedade entendendo que são funções deste profissional o atendimento a discentes denominados aluno-problema, a mediação de momentos de conflitos e o apagador de incêndios.

Diante do exposto, lançamos um questionamento baseadas nas mencionadas autoras a fim de provocar reflexões sobre a formação e atuação destes profissionais. Ainda há muitos indivíduos na sociedade entendendo que o papel das(os) psicólogas (os) é o atendimento a discentes denominados aluno-problema, a mediação de momentos de conflitos e ser o apagador de incêndios. Será que dessa forma, estes profissionais, em uma perspectiva crítica da Psicologia, conseguirão efetivar o real papel das(os) psicólogas(os) educacionais?

Cassins *et al.* (2007), destacaram que a escola é o ambiente, com primazia sobre todos, para proporcionar o desenvolvimento integral das pessoas por intermédio de propostas que podem ser percebidas através dos sentidos e eficientes em intervenção que provenham em impacto social. Ao refletirmos em relação às falas mencionadas por Cassins *et al.* (2007), vale ressaltar os princípios defendidos pelo CFP e CRPs (2019), reconhecendo sua relevância para

a atuação de psicólogos (as) na Educação Básica, nas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio:

- compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional;
- problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas;
- construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino- aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida;
- considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico -assistencial;
- valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;
- buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora;
- produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;
- romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.
- formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento. (CFP, 2019, p. 53-54).

Ao apresentarmos estes princípios, o documento enfatiza que os autores se baseiam em uma Psicologia Escolar crítica, contextualizada”, sempre em processo de emancipação, superação e de contraposição à alienação. Para isso, é relevante que todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente nessas áreas e ou outras que inter-relacionam com a Educação conheçam as políticas públicas nacionais de Educação e tenham espaços interlocutórios para compartilhar, questionar e articular conhecimentos e ações.

Foi nesta linha que, depois de 20 anos de tramitação, foi aprovada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A forma como foi gestada a lei caminha em direção a uma atuação de psicólogas(os) que se contraponha à uma visão tradicional de Psicologia, calcada em práticas psicométricas, clínicas, patologizantes.

Conforme consta nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicóloga(os) na Educação Básica (CFP, 2019, p. 54) são necessárias novas formas de intervenção que “[...] certamente serão produzidas, desta vez, coletivas e integradas na construção, gestão e execução das políticas públicas para a promoção e garantia dos direitos da criança e dos jovens na direção da educação para todos.” Entretanto Martinez (2009) salientou que “[...] promover mudanças intencionalmente constitui um processo difícil” (p 176), visto que os resultados de toda ação

planejada independentem de modo direto da própria ação, porém da maneira como é conhecida, entendida e defendida pelos indivíduos a quem vai ser destinada.

Por isso vale a pena frisar sobre a atuação desse profissional psicólogo, que deve ser variada, abrangente e impulsionada pela compreensão do funcionamento da escola. Além disto, objetive o desenvolvimento de projetos pedagógicos que consigam atender as necessidades dos alunos, professores, demais profissionais que atuam na unidade escolar, pais e ou responsáveis. Isso estimula a reflexão e o aprimoramento das práxis docentes. (PIENIAK e FACCI, 2020, p. 143).

Silva, Araújo e Negreiros (2021) pontuaram que a área da Psicologia Escolar e Educacional, ultimamente, tem tido avanços, possibilitando a reconfiguração dos papéis do psicólogo em seus muitos campos de trabalho. Entre os quais compreendem-se questões relacionadas à educação e as várias possibilidades de intervenção diante delas. Vale ressaltar que, de acordo com estes autores, nos últimos anos, foram “[...] incluídos outros elementos na prática do psicólogo no contexto educacional” (SILVA, ARAÚJO; NEGREIROS (2021, p. 34) entre os quais citam os(as) professores(as), gestores(as), bem como atuando entre as políticas públicas para que “respeitem o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de direitos”.

Conforme, Silva, Araújo e Negreiros (2021)

[...] uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar, o psicólogo escolar e educacional (PEE) deve desenvolver sua prática a partir de um olhar atento aos determinantes sociais e das questões subjetivas que estão relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem e da organização da escola. Esse profissional deve estar comprometido no combate às ideias cristalizadas e psicologizantes em relação à concepção de que as problemáticas educacionais têm raízes apenas no próprio estudante, desconsiderando outros aspectos que atravessam a vida deste. A Psicologia deve estar implicada em ajudar e fomentar a responsabilização da escola no cumprimento de sua função social. (SILVA, ARAÚJO, NEGREIROS, 2021, p.34-35).

Pedroza e Maia (2021) também compartilharam sobre a atuação do PEE com olhares críticos, pontuando que esta deve ser construída “de forma colaborativa” entre os diversos “atores escolares” em prol de uma “educação de qualidade e uma escola mais democrática”. Logo, é essencial garantir a todos, inclusive “[...] as psicólogas e os psicólogos escolares, um trabalho que permita uma atenção ao bem-estar das pessoas”, entendendo que o processo educativo está associado aos sujeitos que o constituem. Indivíduos estes que “expressam em suas práticas e em suas relações interpessoais, suas histórias, dores e alegrias”. (p. 96)

Desse modo, considera-se que a psicologia escolar “pode ter função importante de criação de espaços de escuta e troca, entre a comunidade escolar” para tornar mais ampla “a conscientização dos processos e relações que se dão no fazer educativo”.

Ao apresentarmos os princípios defendidos pelo CRP (2019) pontuamos que estes não são garantia de cumprimento, visto que ainda hoje o cidadão se depara com a essência conservadorista e simultaneamente contraditória do projeto burguês de escola, trabalho e sociedade. Isso também afeta e muito os objetivos desta ciência, bem como a emancipação da psicologia e a superação do processo de alienação.

O CFP (2013) especifica que a atuação do psicólogo escolar e educacional deve ser pautada neste enfrentamento: a luta em prol da escola regida pelos princípios da democracia, compromissada com a criação de práxis em psicologia que respondam às demandas das queixas da escola e defenda a efetivação de políticas públicas, rompendo com a concepção adaptacionista. E quando se fala sobre a atuação desse profissional psicólogo, as autoras Pieniak e Facci (2020) p. 143 enfatizam

[...] deve ser diversificada, abrangente, que inspire pelo entendimento do funcionamento da instituição escolar e vise a elaboração de projetos pedagógicos que atendam as demandas de toda a comunidade escolar, promovendo a reflexão e o aprimoramento das práticas docentes. (PIENIAK e FACCI, 2020, p. 143).

Além da atuação se faz necessário pensar na formação deste psicólogo em uma vertente crítica. Souza e Barbosa (2020, p. 37-38), no caso específico da formação em Psicologia escolar, expõe que aconteceram intensas verificações e retificações dos “esquemas conceituais”, que serviam de sustentação para a formação em psicologia no decorrer do curso superior, impulsionadores de modificações quanto a prática no campo educacional. Em relação às mudanças, Santos e Toassa (2015) destacaram que estas começaram a ocorrer desde as censuras ao paradigma da psicométrica de avaliação, da mesma forma em relação às atribuições do psicólogo escolar nos variados contextos da educação. Surge então, relevantes mudanças tanto na prática quanto na teoria constatadas por várias publicações em livro, como, por exemplo, o trabalho pioneiro de Patto “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar” (1984). Esta pesquisa contou com a empiria fundamentada em questionários com psicólogos que atuavam em escolas públicas do município e do estado de São Paulo. Consoante a autora: “A má formação do psicólogo se revela em toda a sua força quando solicitado a discorrer sobre a criança que frequenta a escola pública de primeiro grau; aqui, predomina a enxurrada de preconceitos e estereótipos” (p.172), resultante da psicologização de problemas advindos da política.

Diante das proposições aqui apresentadas, Guzzo (2008) também pontuou que a formação do (a) psicólogo(a) no Brasil é uma fonte abundante de debates, discussões, considerando a diversidade teórica e práticas desenvolvidas na área. Porém, salientou que, nesta

ocasião, a Psicologia, como profissão, estava com mais de trinta anos de existência e ainda permanecia fundamentada na legislação que a organizou, com atributos convenientemente generalistas e que priorizavam concepções produtivistas, individualistas e elitistas.

Firbida (2012) embasada em Maluf mencionou que o período de 1964 a 1980 foi caracterizado por uma série de questionamentos sobre uma sociedade que perpetuava a exclusão dos menos privilegiados. Nesse contexto, surgiu uma discussão sobre o papel da psicologia escolar e sua falta de preparação para lidar com os desafios impostos pelas demandas do novo mercado, além de sua visão estigmatizadora.

A autora também pontuou que na década de 1980 surgiu uma crítica referente às práticas utilizadas pela psicologia escolar quanto ao uso indiscriminado de testes pautados em uma avaliação acrítica, culpabilizando o aluno por ter fracassado na escola, sem levar em conta os determinantes sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. Ademais, esses julgamentos expandiram-se “[...] à prática médica/clínica nas intervenções com os alunos e professores e pais, negligenciando as questões pedagógicas e coletivas.” (FIRBIDA, 2012, p.58).

Nessa perspectiva Firbida (2012) por meio de seus estudos comenta que, tais críticas

[...] não são infundadas quando nos atemos para a proposta do currículo mínimo, em que fica evidente o sobressalente investimento em disciplinas que priorizam a prática do modelo tradicional e reducionista, em detrimento de uma formação mais ampla e que instrumentalizasse o profissional para uma atuação mais criativa e crítica. (FIRBIDA, 2012, pp. 58 -59).

Acrescentando as falas de Firbida (2012), Pieniak e Facci (2020, p. 137) mencionaram que na educação profissional, “[...] o desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico” deve constituir o foco da formação. Por meio da pesquisa intitulada "A Formação do Psicólogo no Estado do Paraná para Atuar na Escola", Firbida destacou que a Psicologia escolar foi influenciada pelos modelos liberal e neoliberal do ser humano, uma vez que está inserida em uma realidade capitalista. Nesse contexto, a Psicologia escolar busca lidar com os desafios resultantes da alienação do indivíduo pelo capitalismo, que o impulsiona a buscar de forma desenfreada e egoísta tanto espaço profissional quanto pessoal.

Percebe-se a crítica intensa a ideia de “adaptação” do aluno na escola e a visão analítica individualizante dos inúmeros e variados fenômenos que geralmente ocorrem na escola. A defesa é para um “novo olhar” que priorize “todos os personagens presentes no processo de escolarização e ainda considere “todo o contexto sociopolítico e cultural no qual se insere”, bem como a real situação escolar no Brasil e os “pressupostos históricos” envolvidos na produção das problemáticas (SOUZA e BARBOSA, 2020, p.38).

Souza e Barbosa (2020) lembraram que, geralmente, a história da formação de psicólogos (as) no Brasil é marcada por uma ciência e profissão até então em construção, advinda e fundamentada nos primeiros experimentos dos Laboratórios de Psicologia no interior dos hospitais psiquiátricos e Escolas Normais e das primeiras associações congregadoras de psicólogos em nosso país. Além disso, a informação dos primeiros cursos brasileiros de formação em psicologia, em 1925, teve a duração de seis meses, ofertando disciplinas de “Metodologia do trabalho experimental em psicologia”, “problemas fundamentais do psicopedagogo”, entre outras e outros.

Como percebido pela pesquisa destas autoras,

Os cursos de Psicologia Clínica, Psicologia Educacional e Escolar e Psicologia Experimental, juntamente com a produção científica e prática no interior dos Laboratórios de Psicologia, espalhados no país no interior das Escolas Normais e hospícios, foram os embriões do que, posteriormente, se constituiu como faculdades/institutos e cursos de graduação em Psicologia. (SOUZA e BARBOSA, 2020, p. 31.)

Acreditamos como as autoras que, a formação do psicólogo está se constituindo, pouco a pouco, temática essencial nas IES, nos Conselhos de Psicologia, no Fórum Nacional das Entidades da Psicologia Brasileira (FENBP), nas Associações Brasileiras como Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO e outras entidades têm contribuído para que um número expressivo de pesquisadores continuem estudando a real situação dos cursos de graduação em psicologia, bem como o crescimento da profissão no Brasil.

Nessa mesma direção, Firbida e Facci (2012) lembraram que a Lei 4.119 (1962), ao atribuir as funções mencionadas anteriormente para o psicólogo, “impunha uma patologização do educando”, (p. 54) praticamente fadado ao fracasso escolar. Como descreveram Asbahr e Lopes (2006), tal prática continuou a existir nos anos posteriores.

Os alunos portadores de dificuldades de escolarização são frequentemente encaminhados para diagnóstico psicológico. Professores, coordenadores e demais profissionais da Escola anseiam por um lugar onde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais dessas dificuldades. E os "exames psicológicos" quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas. Assim, são os alunos individualmente que não têm capacidade de aprender, são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes. (ASBAHR e LOPES, 2006, P. 60).

Refletindo sobre a descrição feita pelas citadas autoras percebe-se que, na maioria das vezes, os profissionais psicólogos atuavam nos espaços escolares tendo em vista entendimentos reducionistas da realidade e das inúmeras demandas dos indivíduos presentes nas instituições escolares. E ainda hoje, no ano de 2022, luta-se para que haja mudanças, em relação ao atendimento individual, característico do modelo-clínico e que a Psicologia como ciência e profissão deve “pensar o homem, como ser histórico e social, que atua de forma transformadora sobre o mundo e, ao fazer isso, se transforma também”. (BOCK, 2003, p. 101).

As denúncias da referida autora denotaram aspectos relevantes a respeito da convivência de ideologia da psicologia para o fato da educação e das escolas permanecerem “sem lesões” e isentas de opiniões contrárias ou da falta de sucesso. Aliás, isso ainda hoje, no ano de 2023, é característica marcante na educação. Para Bock (2003) essa relação de cumplicidade entre a psicologia e Educação foi bem-vinda, entretanto estas são chamadas à superação, ao mesmo tempo, de tantas “visões naturalizantes que temos desenvolvido”. (p.79).

No entanto, como sugere Bock (2003), qual seria a natureza dessa relação entre estas duas áreas do conhecimento?

[...] a relação da Psicologia e Educação deve ser analisada criticamente, isto é, devemos ser capazes de desvelar o que o discurso e as concepções construídas, a partir dessa junção, ocultaram. A Psicologia fortaleceu noções naturalizantes da Pedagogia e contribuiu para ocultar a educação como processo social. A educação ficou concebida como processo cultural de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Todos os aspectos sociais que compõem a educação ficaram ocultados. (BOCK, 2003, p. 83)

Acreditamos, como Bock (2003), que a Psicologia, como ciência, tem o potencial de esclarecer questões relacionadas ao fracasso escolar, ao processo ensino-aprendizagem, à educação e às consequências de políticas educacionais que maquinaram o declínio escolar. Essas políticas frequentemente culpabilizam a falta de recursos materiais necessários, de apoio familiar aos alunos, o constante absenteísmo das mães que trabalham para sustentar suas famílias, a falta de infraestrutura nos lares, o desinteresse pelo estudo, a ausência de espaços familiares que promovam a cultura e a inacessibilidade tanto às normas sociais quanto às atividades literárias oferecidas pela sociedade capitalista. Essas situações, em nossa perspectiva, vão além de questões individuais e devem levar em consideração a compreensão de uma sociedade estruturada em classes.

Mesmo diante deste avanço que tem ocorrido na formação do psicólogo, Santos e Toassa (2015) defenderam e compartilhamos dessa defesa que, isso exige do psicólogo uma formação crítica e sem vínculos com as “lacunas legitimadoras de ideologias” (p. 122) como

mencionou Wanderer e Pedroza (2010), contudo seja conforme almejou tanto o CFP (2019) quanto estas pesquisadoras e psicólogas da área escolar/ educacional

À Psicologia [...] um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando a responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras. À psicologia Escolar e Educacional [...] um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CRP, p. 26, 2019.)

Nessa direção, reafirmamos mediante Barbosa e Sousa (2020) a necessidade de uma revisão crítica na medida devido à “[...] prerrogativa da inter e multidisciplinaridade assim como a ampliação para uma formação que coadune com as necessidades histórico, sociais, culturais de forma contextualizada com a realidade brasileira”. Além disso, de acordo com as autoras, ao pontuarem as habilidades e competências da(o) psicóloga(o) contemplaram também “[...] a compreensão do psiquismo, dos fenômenos sociais e o compromisso com a defesa dos direitos humanos”, bem como a necessidade indispensáveis de observar e cumprir os aspectos éticos e estar em aprimoramento contínuo (p.38).

Nesse sentido percebemos através das compreensões de Oliveira e Araújo (2009), a urgente necessidade do psicólogo escolar e educacional voltar-se para abordagens e práticas, direcionadas aos processos educativos, com o dever de sempre questionar a “adoção de concepções relacionais, integradoras e amplas” (p. 655). Enfim, os(as) psicólogos(as), segundo Bock (2003) “não podem se manter ingênuos. Basta de ingenuidade!” (p. 102)

Ainda chamamos a atenção para os autores: Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002) que em suas análises de trabalhos publicados nos Anais de Congressos de Psicologia proporcionados pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), destacaram o quanto os autores participantes desses encontros têm se empenhado nos debates em prol deste novo paradigma de atuação e formação para responder efetivamente às demandas desta época.

Ao refletirmos sobre as pertinentes pontuações dos citados autores cabe-nos destacar de acordo com Tanamachi e Meira (2003) que, uma das funções do psicólogo escolar é ser mediador no processo de estruturação das condições primordiais para a superação da(s) queixa(s) nas instituições de ensino brasileiras, desde as modalidades da educação básica até a educação superior. Além do mais, isso já era um fato contínuo e recorrente na atuação de vários

profissionais psicólogos escolares no Brasil, contudo retomamos as ideias de Gomes e Aquino (2020) para frisarmos que essa atuação deve levar em consideração três questões basilares: reflexão; desenvolvimento de práticas críticas, bem articuladas com as demandas reais e contemporâneas e a ampliação de metamorfoses na escolarização tanto nos seus aspectos relativos à teoria quanto a prática.

Relembramos que, em leitura análoga, Souza e Barbosa (2020) acrescentaram que este novo modelo de atuação também precisa estar pautado na dimensão ético-política. Ademais, Tanamachi e Meira (2003) destacam que a avaliação e a intervenção do psicólogo escolar precisam estar voltadas para a historicidade dos fatos expostos como queixa a ser analisada.

Ainda conforme as supracitadas autoras, Silva, Araújo e Negreiros (2021) o objeto do psicólogo fundamentado no pensamento crítico e nas teorias da Pedagogia histórico crítica e da Psicologia sócio-histórica em qualquer instituição de ensino

[...] é o encontro entre sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser a de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos. (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 22).

Nessa direção, enfatizamos, concordamos e entendemos como Gomes e Aquino (2020), Pieniak e Facci (2020), o CFP (2013), Furbida (2012), Tanamachi e Meira (2003) que o psicólogo é um profissional que tem sim limites e o seu campo investigativo definido, entretanto pode contribuir com as instituições de ensino para desobstaculizar as interposições entre os indivíduos e o conhecimento e ainda colaborar para a formação de pessoas por meio de “práticas educativas” favoráveis “aos processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico” (p. 22).

No próximo subitem, falaremos sobre a formação universitária no período da pandemia da Covid-19, enfatizando que esta afetou os seres humanos, mundialmente, e em todos os aspectos.

1.3 Formação Universitária Durante a Pandemia da Covid-19

Como vimos discutindo nesta dissertação, todos os indivíduos do planeta foram surpreendidos por uma pandemia de delineamentos globais provocada pelo novo Coronavírus, e novas exigências foram se apresentando à educação, em princípio e para o ensino superior, principalmente. O ensino remoto começou a fazer parte da realidade dos estudantes. (CFP, 2020, p.9).

Autores como Schmidt *et al.* (2020) em consonância com a Organização Mundial de Saúde (OMS) - 2020 - declararam que essa é a maior emergência de saúde pública que a comunidade internacional enfrenta em décadas. E desde então, o tempo foi de restrições e isolamento social como medidas para prevenir a infecção, sua propagação e o mais importante: salvar vidas. Como consequência, surgiu a necessidade de lidar com aspectos que interferiram de modo direto em vários aspectos da vida das pessoas. Entre esses desafios, uma publicação que merece destaque é a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, presente no Diário Oficial da União. Essa portaria, assinada pelo Ministro de Estado da Educação, Abraham Weintraub, trouxe mudanças na modalidade de aulas nas instituições de ensino superior (IES), visando enfrentar as situações decorrentes da pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. (BRASIL, 2020). Entretanto, precisamos enfatizar que as IES públicas e estaduais já estavam sofrendo bastante impactos orçamentários, adicionando ainda mais prejuízos ao tripé estudo, pesquisa e extensão à estas comunidades universitárias pelo (des)governo brasileiro. A portaria propôs através do

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, p. 62.)

Esta Portaria também inclui os seguintes parágrafos::

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e pensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 6º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas. (BRASIL, 2020, p. 1.)

Analisando as legislações sobre o Ensino Remoto no Ensino Superior observamos que, devido a pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, este ensino processou-se através de várias Portarias. Passaremos a apresentar algumas delas.

a) Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, em seu Art. 1º, § 1º, estabeleceu que o período de autorização de que trata o caput seria de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. , Inicialmente, essa Portaria previa um prazo de vigência de 30 dias e deixava a critério das Instituições de Ensino Superior (IES), com a devida comunicação ao órgão regulador, a responsabilidade pela definição de disciplinas e aulas que poderiam ser substituídas. Importante ressaltar que a possibilidade excepcional de substituição das disciplinas presenciais não se aplicaria aos cursos de medicina, às práticas profissionais e aos laboratórios.

b) Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020, alterou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e passou a vigorar com algumas modificações. Dentre elas, destaca-se o “Art. 1º:

Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. [...]” (BRASIL, 2020, p. 1).

Além disso, essa portaria também revogou a vedação anteriormente imposta aos cursos de Medicina, permitindo a aplicação do ensino remoto para as disciplinas teórico-cognitivas dos anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quarto ano. Posteriormente, entraram em vigor, as seguintes portarias:

c) Portaria Nº 395, de 15 de abril de 2020, merece destaque, pois prorrogou por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, referente às medidas excepcionais.

d) Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020, também prorrogou o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. O Art. 1º dessa portaria determinou a prorrogação do referido prazo por mais trinta dias.

e) Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revogou as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. A seguir, estendeu a autorização até 31 de dezembro de 2020, em razão do cenário que se apresentava e das orientações emanadas

do Parecer CNE/CP nº 5/2020, homologado por meio do Despacho s/nº de 29 de maio de 2020, do Senhor Ministro de Estado da Educação.

f) Portaria Nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, teve como objetivo estabelecer as diretrizes para o retorno às aulas presenciais e também abordar o caráter excepcional do uso de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas durante a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Essa portaria entrou em vigor em 4 de janeiro de 2021.

g) Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, alterou a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Já a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, abordou o retorno às aulas presenciais e a utilização excepcional de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, durante a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Além dessas, foram observadas as seguintes alterações na Portaria MEC nº 544, de 16 de julho de 2020:

[...] § 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 28 de fevereiro de 2021, bem como na A Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, Art. 1º, deliberando que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19. (BRASIL, 2020, p.1).

Ressalta-se que as Portarias 1.030 e 1.038/ 2020 mencionaram o retorno às aulas presenciais, entretanto Campelo *et al.* (2021) fundamentados em Soares e Schoen alertaram que a comunidade escolar deve estar preparada para efetivar e a ambientar-se as normas e procedimentos de segurança. Bem como adequar-se, em consonância, com as demandas que deverão aparecer e ainda desenvolver habilidades de se recriar e enfrentar as mudanças relativas ao ambiente. Ademais, estimular a colaboração dos estudantes. No Brasil, a retomada estava vinculada aos decretos dos prefeitos de cada cidade, dependendo do decréscimo pandêmico e da demanda ao atendimento hospitalar de emergência.

Muitas dificuldades passaram a ser enfrentadas, conforme apresentaremos no próximo item, a partir de levantamento bibliográfico realizado. Aliás, também na pesquisa empírica que realizamos, constamos tanto nas falas dos professores quanto dos estudantes universitários complicações quanto a relação professor/aluno e aluno/aluno, o processo ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de Psicologia em seis IES no ensino remoto na região Centro-Oeste do Brasil e a formação do psicólogo e na área da psicologia escolar.

1.3.1 Amostragem das Discussões Realizadas nas Bibliotecas Eletrônicas - GOOGLE ACADÊMICO, BVS E SCIELO

Nesses tempos de pandemia da Covid-19, muitas indagações surgiram, inclusive a nossa: quais foram as discussões realizadas nas Bibliotecas Eletrônicas Virtuais sobre a formação superior nos cursos de Psicologia?

Nesse intuito, realizamos pesquisas nas bibliotecas eletrônicas de periódicos Google Acadêmico - GA, BVS e SCIELO nos seguintes sites e datas: <<https://scholar.google.com/?oi=gsb00&lookup=pt-BR>>, no dia 09 de agosto de 2022; <<https://www.scielo.br>>, no dia 18 de agosto de 2022 e <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/advanced/?lang=pt>>, no dia 19 de agosto de 2022. Inicialmente usamos várias palavras-chave e suas combinações com a intenção de alcançar uma quantidade considerável de pesquisas publicadas a respeito. Para isso, especificamos que o tipo de idioma seria o português, períodos específicos de publicação entre 2020 2022 e área temática formação superior do(a) psicólogo(a) em contexto pandêmico no Brasil.

Optamos pelas palavras-chave “formação do psicólogo + Coronavírus”, “formação em psicologia + pandemia”, “Covid-19 + educação”, “ensino superior + formação dos psicólogos”, alunos ou acadêmicos ou universitários e “formação dos psicólogos” ou “ensino remoto” porque estas reportam materiais condizentes com os nossos objetivos.

Nos períodos citados, totalizamos 64 trabalhos relacionados às palavras e termos utilizados. Porém, após as leituras analíticas destes, verificamos que 51 artigos abordam assuntos que não se enquadram na temática ensino remoto/formação do psicólogo (a) nas instituições de ensino superior, em razão de não discutirem o assunto central de nossa pesquisa: ensino remoto/formação do psicólogo. Em seguida, exporemos as referências dos 13 artigos selecionados e salientamos que esses artigos falam do ensino remoto e a formação no ensino superior, entretanto não mencionam, especificamente, o ensino remoto e a formação do psicólogo no ensino superior. Mesmo considerando este aspecto, achamos importante trazer esses artigos para esta dissertação, pois nos apresenta informações relevantes sobre como o ensino remoto, no ensino superior, foi abordado por vários autores.

Tendo em vista esse contexto complexo, Silva (2021) expôs que, o ensino remoto se destacou na discussão como uma das possibilidades para que não fosse interrompido o processo de aprendizagem, enquanto estava em vigor as medidas de distanciamento social. A citada autora mencionou ainda outras inquietações que deveriam ter sido pensadas pela escola/universidade tais como a inexistência de acesso democrático às tecnologias da

informação e comunicação - (TICs), ensino remoto desfocado da aprendizagem promotora do desenvolvimento da pessoa. Ademais, os discentes tentaram realizar as atividades universitárias envolvidos em contextos em que faltavam certezas e que continham, por parte de muitos, temor e preocupações.

Admite-se que a pandemia da Covid-19 fez com que emergissem novos desafios na educação, aflorados pela crise sanitária e humana. Isso evidenciou, sobretudo, a relevância da função das psicólogas e psicólogos na área educacional. (SILVA JUNIOR *et al.* 2021). Assim, infere-se que os profissionais destas duas áreas, atuando nas redes públicas educacionais básicas brasileiras, estão enfrentando inúmeros problemas decorrentes da pandemia e isso exigiu e vai exigir muitas ações coletivas em defesa da educação atrelada a formação humana.

De acordo com Negreiros e Oliveira (2021) esta pandemia deixou “rastros imensuráveis na saúde, economia, segurança e em vários outros dispositivos sociais, como a educação”. (p.18).

Na educação

milhões de pessoas mundo afora foi bruscamente interrompida e é inegável que isso afeta, em diferentes modos, o processo de ensino-aprendizagem escolar. Não se trata de afirmar que a situação da pandemia causou/causará perdas irreparáveis ou danos permanentes ao processo de escolarização, mas de reconhecer a realidade que está colocada, e a excepcionalidade do que estamos vivendo. (NEGREIROS e OLIVEIRA, 2021, p. 18).

Ainda nessa direção, Silva Júnior e Araújo (2021) assinalaram que, no universo, o cenário pandêmico trouxe enormes desafios nos mais diversos setores, em especial, para o educacional, pois mais de 1 bilhão de estudantes permaneceram sem escolas, além dos muitos problemas e dificuldades a serem enfrentadas a cada mês ou ano.

Destacamos que, no Brasil, durante a pandemia da Covid-19, dos 56 milhões de discentes matriculados na educação básica e superior, 35% (19,5 milhões) sofreram com a suspensão das aulas presenciais e apenas 58% (32,4 milhões) começaram a ter aulas online. Entretanto, nas escolas públicas, 26% dos discentes não estavam acessando as aulas remotas porque não tinham conexão à internet, conforme dados apresentados na página de Notícias do Senado. (SENADONOTÍCIAS, 2020).

Levando em consideração esse contexto, após a realização de pesquisas, leituras e análises de artigos científicos, apresentamos a seguir a lista dos artigos selecionados:

1 - ALVES Ribeiro, W. *et al.* (2021). Desafios do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em tempos de pandemia da covid-19: uma revisão de literatura. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 2, n. 6, p.2(6), e26495.

- 2 - MENDES Netto, C., *et al.* (2021). Cenários da educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19: revisão sistemática de literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 03-25.
- 3 - PEREIRA, João Guilherme Nunes; SANTIAGO, Silvany Bastos. **Perspectivas e desafios do ensino brasileiro: uma revisão da educação remota na pandemia do covid-19. Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 16, p. e022004, mar. 2022. ISSN 2176-0144. P.1-10.
- 4 - GOMES, T. R. da C., e BARBOSA, L. D. da C. e S. (2022). **Impactos da pandemia de COVID-19 na rotina de alunos universitários: uma revisão integrativa sobre saúde mental. Research, Society and Development**, 11(9), e44711932148. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32148>. P. 1-16.
- 5 - LEHMKUHL, K. *et al.* (2021). **Covid-19 e os desafios para o ensino superior: uma revisão de escopo. Saúde Coletiva (Barueri)**, 11(70), p. 8747–8761. <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2021v11i70p8747-8761> (Original work published 26° de novembro de 2021)
- 6 - BATISTA, Adriana; SADOYAMA, A.; e SADOYAMA, G. (2020). Desafios na transição para o ensino remoto emergencial: uma revisão integrativa. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 24 (3), 21-39. <http://hdl.handle.net/10400.26/41590>
- 7 - GARCIA, C. L., LIMA, J. P. M. ., SILVA, C. C. L. S. da ., e TEIXEIRA, R. da C. (2022). **Desafios da atuação docente no ensino remoto em saúde: uma revisão bibliográfica. Research, Society and Development, [S. l.]**, v. 11, n. 6, p. e32911629319, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29319.
- 8 - MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. **Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]. 2021, v. 28, n. 4, pp. 1263-1267. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>>. Epub 30 Jul 2021. ISSN 1678-4758. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>.**
- 9 - KANTORSKI, L. P., WÜNSCH, C. G., SOUZA, T. T., FARIAS, T. A., e OLIVEIRA, M. M. de. (2022). **Potencialidades e limites do ensino remoto emergencial de saúde mental no contexto da COVID-19. Revista De Enfermagem Da UFSM**, 12, e25. <https://doi.org/10.5902/2179769268178> (Original work published 5° de julho de 2022)
- 10 - GARCIA FW, KANTOVISCKI ALL, VETTORAZZI MLT, OGRADOWSKI KRP, KANTOVISCKI AR. **Percepção de docentes de cursos da área da saúde sobre adaptação ao ensino remoto. Espaço para a Saúde, [S. l.]**, v. 23, 2022. DOI: 10.22421/1517-7130/es.2022v23.e851.
- 11 - DIOGO, Maria Fernanda, e ASSIS, Neiva de. (2021). **Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. Revista Psicologia Política**, 21(51), 491-508. Recuperado em 08 de setembro de 2022, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2021000200014&lng=pt&tlng=pt.

12 - SOLIGO, Angela de Fátima *et al.* **Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica.** Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2020, v. 40, p. 1-18, e243432. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>>. Epub 11 Dez 2020. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>.

13 - CAVALCANTE, A. S. P., MACHADO, L. D. S., FARIAS, Q. L. T., PEREIRA, W. M. G. e da SILVA, M. R. F. (2020). **Educação superior em saúde:** a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. *Avances en Enfermería*, 38(1supl), 52–60. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1supl.86229>.

14 - MEIRA, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E.; Proença, M.; Rocha, M. M. (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

15 - TANAMACHI, E. de R. e MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

Vale ressaltar, que todos os artigos mencionados aqui constam na Plataforma Sucupira no quadriênio 2017-2020, fazem parte de programas de Pós-Graduação acerca de artigos publicados em periódicos científicos e foram avaliados nessa Plataforma. Então, estamos considerando-os relevantes para a nossa pesquisa. No quadro 1, mencionamos o número, a área e a avaliação publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação com a classificação Qualis de cada artigo apresentado acima.

Quadro 1 - Classificação Qualis dos artigos científicos

Artigo nº	Área	Classificação Qualis
1	Psicologia	B4
2	Psicologia	B4
3	Educação	A2
4	Psicologia	C
5	Ensino	B2
6	Psicologia	B1
7	Psicologia	C
8	Psicologia	A1
9	Psicologia	B1
10	Ensino	B4
11	Psicologia	A4

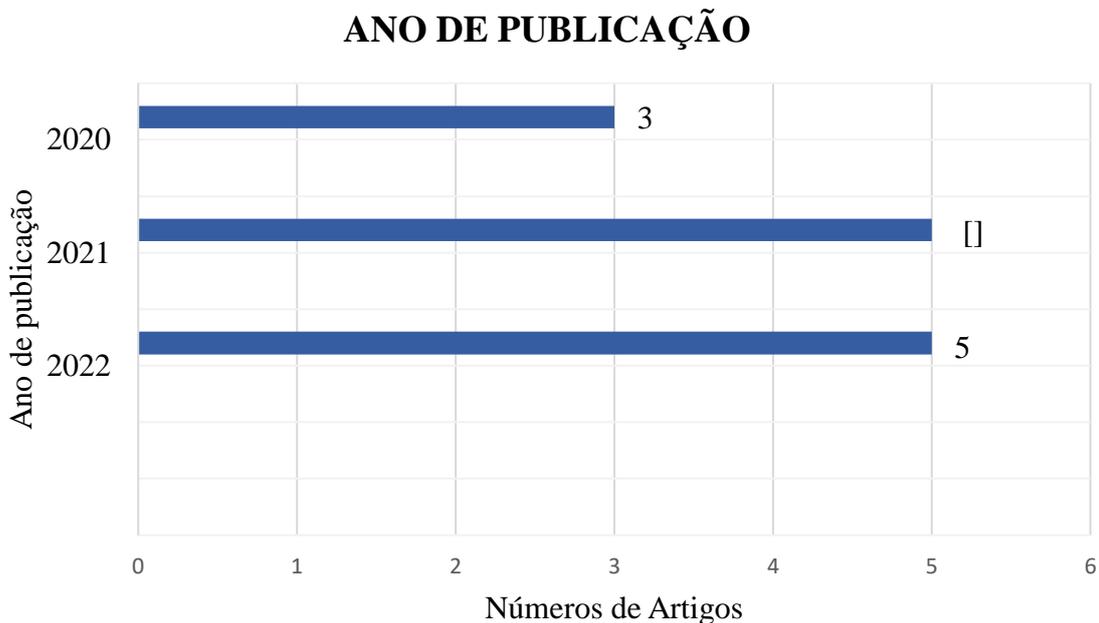
12	Psicologia	A2
13	Ensino	B1

Fonte: Autoras, 2022.

Nas leituras e análises desses artigos, consideramos os seguintes aspectos: ano de publicação, temáticas, legislação, aspectos presentes sobre o processo ensino-aprendizagem, relações professor/aluno, aluno/aluno e ensino remoto/sofrimento psíquico, dificuldades apresentadas em relação ao ensino remoto (uso da tecnologia), tipos de influências do ensino remoto na formação universitária e os desafios.

Nessa direção, procuramos por pesquisas bibliográficas e de campo sobre o ensino remoto/formação do psicólogo (a) nas instituições de ensino superior do Brasil. Logo após, discutiremos sobre os resultados obtidos.

Gráfico 1 - Ano de publicação e frequência dos artigos.



Podemos verificar que as publicações em relação à temática ensino remoto/formação no ensino superior durante a pandemia da Covid-19 nas instituições de ensino superior brasileiras teve início em 2020, ano em que o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, noticiou que a pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19) destroçava o mundo. Todas as esferas da sociedade foram impactadas velozmente

[...] gerando, por exemplo, um aumento das taxas de desemprego, um maior número de casos de violência doméstica, um crescente risco de adoecimento e morte, entre outros problemas, que foram constituindo uma crise sanitária potencializada por uma crise econômica e política, colocando em evidência os problemas decorrentes da desigualdade social de nosso país. (FACCI, ANACHE e FERREIRA, 2021, p. 625).

Desnuda-se nas falas das referidas autoras, no país brasileiro, descrito por um povo com características étnico-raciais variadas, acrescentando a falta de igualdades, impactos que tendem a intensificar “as fissuras sociais” (637), visto que essa pandemia aumentou os índices de desemprego, passando da marca de 12,9 milhões, de acordo com dados publicados na Agência Brasil, em 23/09/2020, um acréscimo de 27,6% desde o mês de maio. (CAMPOS, 2020).

Necessitamos ressaltar que a educação no Brasil também foi muito impactada pela pandemia da Covid-19 e para contê-la, vieram as medidas restritivas, isolamento social, aulas suspensas, escolas e instituições de ensino superior fechadas para amenizar as contaminações, internações e os números crescentes de casos de óbitos. Somado a isso, a questão do ensino remoto, mostrando realmente “a cara” da educação brasileira: milhões de alunos sem ferramentas tecnológicas mínimas, sem internet para acessar as aulas, docentes tendo que usar recursos tecnológicos próprios, planos residenciais de internet para replanejar e modelar as aulas, atividades pedagógicas para manter o vínculo com os alunos e tentar dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

Lembramos através de Esper (2019) que estamos falando de uma educação “considerada como mercadoria”, isto é, “como objeto de troca” (p.28), que sempre é impactada pelos cortes de verba e tudo isso são repercussões bastante negativas e prejudiciais para todos os níveis da educação brasileira, em especial, a educação superior, nível graduação.

Enfim, visualizamos em relação aos artigos mencionados que as temáticas foram direcionadas à questão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19 e a adoção por várias instituições de ensino superior por uma das seguintes denominações: educação remota ou ensino remoto emergencial, ou simplesmente ensino remoto, ou atividades pedagógicas não presenciais (APNP), ou educação a distância. Sendo o enfoque a formação superior em geral.

Em contrapartida, ao ler e analisar os 13 artigos, detectamos também as dificuldades mais recorrentes. Produzimos, então, o quadro 2 para mostrar as principais e a frequência de artigos que as abordam.

Quadro 2- Frequência de artigos que abordam as dificuldades recorrentes

Dificuldades mais recorrentes	Frequência de Artigos que as abordam
-------------------------------	--------------------------------------

Precarização e intensificação do trabalho docente	7
Com o uso e acesso da internet	5
Omissão na formação digital dos professores	4
Falta de concentração no ambiente remoto	3
Ausência na formação da tríade ensino/pesquisa/extensão	3
Celulares, notebooks, tablets	2
Desigualdade digital dos discentes	2
Nível de satisfação e participação dos discentes reduzidas	2
Metodologia pedagógica centrada no docente	2
Recursos tecnológicos ultrapassados ou ausência deles	2
Ausência de espaço de interação	2
Plataforma digital	1
Acúmulo de atividades remotas por semana	1
Alteração de 80% no rendimento dos alunos	1
Compartilhamento de local de trabalho com os de estudo	1
Inúmeras dificuldades financeiras dos alunos	1
Ausência de segurança e instabilidade do contexto global	1
Uso da tecnologia/visão instrumental capitalista da educação	1
Local inadequado de trabalho no domicílio	1
Falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos nas IES à inclusão social	1
Quantidades de informações em excesso	1
Redução salarial, demissões em massa no ensino privado e instituições públicas de docentes	1
Cortes e redução de investimentos na educação	1
Continuidade da formação acadêmica/qualidade dos cursos superiores	1

Fonte: Autoras, 2022.

As dificuldades mais abordadas foram em relação à precarização e intensificação do trabalho docente, contemplada em sete artigos; depois quanto ao uso e acesso da internet, presente em cinco artigos; a omissão na formação digital dos professores aparecem em quatro artigos; ausência na formação da tríade ensino/pesquisa/formação foi contabilizada em três artigos; celulares, notebooks, tablets, desigualdade digital dos discentes, nível de satisfação e participação dos discentes reduzidas, metodologia pedagógica centrada no docente, recursos tecnológicos ultrapassados ou ausência deles, ausência de espaço de interação, aparecem citadas duas vezes nos artigos e as demais apenas uma vez.

Em alguns artigos (Netto *et al.* 2021, Pereira e Santiago 2022, Garcia Lima *et al.* 2022, Kantorski *et al.* 2022, Garcia Weber *et al.* 2022, Diogo e Assis 2021 e Cavalcante *et al.* 2020) os aspectos abordados referem-se às dificuldades mais recorrentes no ensino remoto nas IES, sendo que a ênfase recai na precarização e intensificação do trabalho docente. Netto *et al.* (2021) recordam que esta é apenas uma das consequências (re)surgidas que inviabiliza “[...] uma educação de qualidade e democrática”. (p. 6)

Ainda segundo Netto *et al.* (2021) foi observado na pesquisa “Retratos da Educação” que a única preocupação foi instalar o ensino remoto. Não houve preparação formativa para essa situação, mas teve salários reduzidos, a intensificação de serviço, disparidade de acesso aos meios digitais intercalada pelo preconceito racial e como consequência o trabalho do professor diminuiu na qualidade bem como na eficiência.

Pereira e Santiago (2022), assim como Netto *et al.* (2021) enfatizaram também a falta de formação digital dos professores. Além disso, Batista Sadoyama e Sadoyama (2020) abordaram a negação ao docente em adquirir essa formação. Garcia *et al.* (2022) acrescentaram que os obstáculos enfrentados pelos professores, no ensino online, estavam relacionados também às insuficientes formações continuadas para adquirirem competências, habilidades e conhecimentos necessários.

Para Oliveira *et al.* (2021) entre as dificuldades encontradas na educação a distância (EAD) cita-se a utilização da internet, inabilidades quanto o manejo da plataforma digital, habilidade com aparelhos tecnológicos (celulares, notebooks, tablets o espaço de estudos), dificultando o envolvimento dos discentes nas aulas e trazendo prejuízos para o processo de ensino. Outra questão mencionada por Lehmkuhl *et al.* (2021) diz respeito à promoção de debates que possibilitem o uso da tecnologia na educação com igualdade e equidade. Além disso, questionar e refletir: qual visão o uso da tecnologia reforça? A instrumental capitalista ou a promotora do crescimento humano holístico? Por isso, os referidos autores sugerem aos gestores educacionais que pensem, com cautela, sobre as deliberações que optaram e/ou escolheram e como estas “pavimentam o caminho da educação no futuro”. (p. 8752).

Entretanto, as maiores dificuldades enfrentadas no que se refere ao ensino remoto, conforme Garcia *et al.* (2022), Kantorski *et al.* (2022) e Diogo e Assis (2021), estavam relacionadas a local inapropriado de trabalho, o acesso à internet bastante precário, recursos tecnológicos obsoletos, desatualizados ou inexistentes. Tudo isso, para Garcia Weber *et al.* (2022), na percepção dos docentes, resultaram em exaustão e, frequentemente, em sintomas adicionais e sentimento de impotência, consequência do exagero de atribuições. Também ficará na memória o tempo a mais para a preparação das aulas e as muitas falhas técnicas, a adequação e flexibilização da carga horária trabalhista e das atribuições, o distanciamento da realidade nas atividades práticas e a certeza de que nessas aulas remotas os protagonistas encontraram-se completamente invisíveis.

Nessa premissa, Magalhães (2020) revelou o que já estava desvelado, porém, no ensino remoto acentuou-se. Trata-se de uma das marcas registradas da sociedade brasileira: a falta de igualdade histórica e estrutural. Com base nas ideias dos mencionados pesquisadores, Soligo *et*

al. (2020) advertem que a expansão da modalidade remota necessita de uma avaliação cautelosa, em razão de trazer também dificuldades significativas para o povo tanto na coletividade quanto na individualidade.

A partir dessas considerações, percebemos por meio desses estudos a relevância de pesquisas focadas no ensino superior geral, contudo julgamos também indispensáveis aquelas com enfoque voltado para os cursos superiores específicos de outras áreas, como, por exemplo, a Psicologia. Além disso, nesse momento de análises e leituras dos artigos citados, comprovamos a inexistência de pesquisas direcionadas para o enfoque ensino remoto na formação dos estudantes de Psicologia nas instituições de ES no Brasil.

Tudo isso nos levou a questionar como foi a formação da(o) psicóloga(o) no Ensino Superior? Quais parceiros podem nos ajudar nesse olhar? Que novas possibilidades se abrem e que outras se fecham?

1.3.2 Formação da(o) Psicóloga(o) no Ensino Superior no Brasil em Tempos de Pandemia

Além da saúde dos seres humanos, das implicações psicossociais e econômicas, a formação da(o) psicóloga(o) no ensino superior no Brasil e da(o) Psicóloga(o) Escolar em tempos de pandemia são alvo de preocupação, pois Prado e Silveira (2021) afirmaram que

[...] evento de desastre internacional dessa magnitude se configura um desafio para a resiliência das populações (WANG *et al.*, 2020) e demanda a articulação de diferentes setores e atores públicos (e também do setor privado). Diante da complexidade deste evento, as ações planejadas e avaliadas coordenadamente são a melhor possibilidade para se alcançar o menor dano. (PRADO e SILVEIRA, 2021, p. 884).

Em um momento como este, é importante adotar ações diferenciadas e estar atento a essa necessidade. No entanto, a ABEP, o CFP e a FENAPSI alertaram que é obrigação de todo profissional comprometido com a educação, com a profissão e com a boa formação em Psicologia considerar as seguintes reflexões pontuais:

- A substituição de disciplinas presenciais, com suas propostas pedagógicas e práticas planejadas com essa perspectiva e aprovadas pelos órgãos competentes das IES, por atividades a distância - sem planejamento prévio, muitas vezes sem as ferramentas necessárias e suficientes e, principalmente, sem uma séria reflexão sobre as reais possibilidades dessa transposição, garantirá qualidade mínima à formação com que se compromete a instituição, apresenta seu curso e é escolhida pelos estudantes?
- Ao optar pela substituição de partes ou da totalidade de seu curso para a modalidade a distância, garante o acesso igualitário a todos os estudantes? Sabemos que muitos estudantes não dispõem dos recursos necessários para o acesso a conteúdos e atividades a distância - computadores, rede de qualidade - e dependem dos equipamentos disponíveis nas instituições de ensino, que não estarão acessíveis no período de quarentena. Especialistas no campo da tecnologia já apontaram também que o uso aumentado das redes acarretará sobrecarga e a consequente falha na

comunicação e transmissão de conteúdos. Não se garante, portanto, a equidade da oferta e, conseqüentemente, a possibilidade de avaliações realistas e justas.

- Com relação aos estágios, as normativas acima mencionadas não deixam dúvida quanto à proibição de oferta na modalidade a distância, atividade remota ou outras nomenclaturas que configurem atividade não presencial. Sabemos que há instituições interpretando equivocadamente o artigo primeiro da lei de estágio, que denomina o estágio como ato educativo, considerando que, se é ato educativo, vale a mesma regra que flexibiliza a oferta de disciplinas. Tal interpretação é, senão descabida, deturpada. Todo ato pedagógico que se realiza intencionalmente em uma instituição acadêmica é um ato educativo – a pesquisa e a extensão, assim como o estágio, são, portanto, atos educativos. Mas, em sua especificidade, requerem normativas específicas, como de fato se concretiza nas Portarias 343 e 345, que são inequívocas quanto ao veto da realização do estágio a distância.

- Outras IES têm organizado atividades de leitura e debates online como atividades de estágio, o que frontalmente contraria a lei de estágios, nossas diretrizes curriculares e as Portarias 343 e 345.

- Não resta dúvida que há grandes interesses corporativos na adoção total do ensino a distância, que muitas mantenedoras pressionarão cursos e coordenações para que adotem tal medida, inclusive porque muitas pretendem manter a cobrança das mensalidades, conforme informado pela representação da CONEP.

- Vemos com preocupação que algumas Instituições Públicas têm insistido na adoção de estratégias a distância, apegadas à ilusão da eficácia no caos e manutenção de uma normalidade impossível.

- Seremos coniventes com políticas que declaradamente questionamos?

- Nossos questionamentos não são isolados ou desconectados das discussões que vêm ocorrendo. O ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, o Fórum das Seis, que representa docentes das 3 Universidades Estaduais Paulistas, bem como representações docentes de universidades de notório reconhecimento – Unicamp, UNB, UFMG, ou reitorias, como a da UFRJ, UNB, UFPA entre outras, manifestam as mesmas preocupações e indagações expressas aqui.

- Em um momento em que lutamos pela garantia da oferta da Psicologia apenas na modalidade presencial, embora tenhamos consciência da excepcionalidade da situação, devemos adotar acriticamente a modalidade a distância? Renunciaremos aos princípios amplamente discutidos e consolidados em nosso processo de revisão das diretrizes? (ABEP, CFP, FENAPSI, 2020, p. 2-3)

Embora a citação seja extensa, consideramos importante apresentá-la, pois nos dá uma ideia da complexidade que foi pensar no ensino remoto durante a pandemia. Por que essas indagações? Em conformidade com citadas entidades há um ônus e esse poderá tornar a cair “sobre um lado apenas da moeda”: professores e alunos - professores atarefados, lidando com as mudanças bruscas e inesperadas de suas rotinas diárias. Ademais, tinham que dominar as tecnologias “que nem sempre são de seu total conhecimento”. Os alunos também tiveram suas vidas viradas de cabeça para baixo, “muitos com bolsas de estudo cortadas contingencialmente, vários sem as ferramentas tecnológicas adequadas e suficientes”. (p.3)

Nesse sentido, essas entidades acreditam que quando se pensa e se orienta de modo pedagógico e humanizado, essa sempre será a forma mais assertiva. A luta é contra a lógica hegemônica de expansão baseada no lucro, em educação transformada em um negócio, ao invés de direito social. Lembrando que o intuito é determinar o mínimo de recursos para que os estudantes tenham garantidos um ensino de qualidade e vigilante às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

Conforme a ABEP (2021) destacou, o núcleo comum da formação em Psicologia conferiu a identidade do curso, sendo definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, de acordo com o artigo 6º das DCNs de 2011. Nele, observando as DCNs de 2011, artigo 7º, está estabelecida uma base homogênea para a formação e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. Assim sendo, o curso de Psicologia deve garantir, consoante o artigo 14º das DCNs de 2011, o desenvolvimento das competências do núcleo comum de modo articulado às ênfases curriculares, isto é, as partes diversificadas e “sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.” (BRASIL, 2001, p.6).

Já mencionamos, anteriormente, como o estágio supervisionado básico deve ser estruturado e acrescentamos que a carga horária total desse estágio deve estar explicitada no Projeto Pedagógico Complementar (PPC) e ainda compreender o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

Nessa retrospectiva sobre a formação, no ES, de psicólogas(os) de modo presencial já havia o enfrentamento de muitos obstáculos e no período mais crítico da pandemia da Covid-19, o CFP e ABEP (2020) enfatizaram que foi necessário achar novas alternativas para a manutenção das instituições de ensino e dos professores e alunos atuarem neste período e que todos os desafios postos e vindouros são para todas(os). Diante disso, questionamentos se fazem presentes:

Que processos de trabalho apresentam atividades ou etapas que permitem a sua realização e, portanto, o seu aprendizado, em uma situação de distância física do contexto e das/os usuárias/os? Ou, em outras palavras, que segmentos dos processos de trabalho da/o profissional de Psicologia podem ser realizados por meio remoto? O que pode ser realizado e ensinado sem significar perda de qualidade científica, ética e técnica da formação? (CFP e ABEP, 2020, p. 12)

Em virtude do momento pandêmico e após análises pontuais das orientações do Ministério da Saúde, dos órgãos sanitários, o CFP e a ABEP (2020) analisaram que a proposta de uma educação remota emergencial precisava buscar a exploração de possibilidades de ensino e de práticas que não abarcavam a complexidade da formação nos diversificados processos de trabalho em Psicologia. Lembrando que “são emergenciais e de duração limitada”. (p. 13). Por esta razão, afirmaram que as práticas permeadas por recursos tecnológicos são, meramente, fazeres profissionais que partem de um mundo bem mais vasto de domínio do saber científico e prático para uma determinada profissão.

Ainda nesse sentido, orientaram

[...] que os contextos de trabalho em que se insere a/o estudante de Psicologia retomarem as suas atividades presenciais, as práticas deverão voltar ao modelo que permite, de forma integral, a vivência e o aprendizado das condutas profissionais. Esse retorno tem sido solicitado por gestores estaduais e municipais, por distintos grupos e instituições, bem como por aqueles que não dispõem das ferramentas tecnológicas e acesso à internet. Resguardadas as medidas de segurança e proteção estabelecidas pela OMS e por cada Estado ou Município, esse retorno em nada contraria as DCN de Psicologia e está em acordo com a Nota Técnica 48/2020 do Conselho Nacional de Saúde. (CFP e ABEP, 2020, p. 13)

Após extensa consulta à categoria e às entidades científicas do Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), assim como verificação responsável e detalhada pautadas nos contextos, nas possibilidades e limites de todos os processos de trabalho (Processos de investigação científica, Processos de avaliação psicológica, Processos educativos, Processos de prevenção e promoção da saúde e bem-estar, Processos clínicos, Processos de orientação e aconselhamento, Processos organizativos de coletivos sociais, Processos de mediação de conflitos, Processos de proteção social e desenvolvimento e Processos de ensino da Psicologia) foi identificada a necessidade de fornecer orientações e compartilhar práticas e estágios emergenciais remotos.

Essas instruções estão reunidas no livro "Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da Covid-19 - Recomendações", disponível na página das práticas na formação em psicologia em situação remota. (CFP e ABEP, 2020).

Além das recomendações mencionadas anteriormente, foram fornecidas orientações específicas para a implementação de práticas remotas no curso de Psicologia, levando em consideração a autorização do Ministério da Educação (MEC) conforme estabelecido na Portaria MEC nº 544 de 2020. Essa autorização permitiu, em caráter atípico, “[...] substituição das disciplinas, estágios e práticas presenciais por atividades letivas em que o uso de TICs é possível” (p. 45). Salienta-se que essa possibilidade, todavia, foi restrita, conforme demonstra o quadro 3 abaixo:

Quadro 3- Portaria MEC, 2020, de caráter excepcional

Portaria	Artigo 1º	Incisos 3º e 4º
MEC nº 544 de 2020	Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais...	§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às diretrizes nacionais curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE. § 4º [...] deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

Fonte: CFP e ABEP, 2020

Outro ponto bastante pertinente contido no Artigo 25, DCNs de 2011 e lembrado por Oliveira e Ferreira (2021) estava direcionado para o Serviço-escola de Psicologia que deveria constar no projeto do curso as atribuições de dar respostas “às exigências para a formação do psicólogo, congruentes com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido”. (p. 8)

Por conseguinte, é nesse espaço Serviço-escola que são articulados os estágios supervisionados que integram a formação da(o) psicóloga(o) e no qual se processam, em sua totalidade ou parcialmente, “supervisões e atividades práticas do estágio, além da coordenação dos estágios externos, obrigatórios ou não”. (CFP, CRP-SP e ABEP, 2013, p. 14).

A partir dessas considerações, salientamos a relevância desses parceiros na luta pelo ensino de qualidade e atento às DCNs para os cursos de Graduação em Psicologia, em formato remoto. Anteriormente, ao discorrermos sobre as portarias que orientaram o ensino remoto no Brasil, percebemos a ausência de ações como discutir e orientar quanto as práticas e estágios em Psicologia. No que tange a essa demanda, o Conselho Federal de Psicologia - CRP - (2020), no documento intitulado Práticas e estágios Remotos em Psicologia no contexto da Pandemia da Covid-19, também registra:

[...] o ensino remoto tornou-se realidade, mesmo que para ele não estivéssemos preparados, e trouxe a imperiosa condição de discutir e orientar sobre a realização de práticas e estágios em Psicologia, em um processo colegiado, realizado a muitas mãos. (CFP, 2020, p. 9).

Nesse contexto do ERE, fez-se necessário apresentar as diferenças entre Ensino Emergencial Remoto e educação a distância. Cabe lembrar, segundo o CRP (2020) que a proposta de educação orientada nos contextos pandêmicos, na qual são mantidos os padrões similares da educação presencial, isto é, os docentes têm que estar online, em tempo real, utilizando materiais pedagógicos que viabilizem a interação com os discentes de maneira simultânea. Trata-se de intensificar o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICS) enquanto for necessário o isolamento social. Nesta modalidade de ensino supõe-se antecipadamente um projeto pedagógico de curso específico e ainda aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No que tange o Ensino à Distância (EaD), o portal do Ministério

da Educação e Cultura (MEC), por meio do Decreto n.º 5.622 de 19 de dez. 2005, trouxe a seguinte definição³:

[...] é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1-10).

Destacamos que os dois paradigmas usam de TICs, podendo ser aplicados tanto em atividades síncronas e assíncronas. Atividades síncronas são aquelas em que a participação de alunos e docentes acontece de maneira simultânea, ao mesmo tempo, e no mesmo ambiente de aprendizagem. Como, por exemplo, web, vídeo e áudio conferências, chats. Nas atividades assíncronas os alunos e docentes participam das aulas, mas em momentos diferenciados. Assim, a interatividade entre aqueles que estão envolvidos no processo- aprendizagem acontece sem precisar estar conectadas no mesmo ambiente de aprendizagem e em tempo real. (CFP, 2020, p.11).

Rodrigues (2020) pontuou que nenhuma disciplina presencial se transforma em disciplina à distância rapidamente, isto é, da noite para o dia, nem pode ser percebida dessa maneira por estar ocorrendo nesse formato em consequência do cenário pandêmico da Covid-19. A autora ressaltou ainda que em momentos pandêmicos, muitas instituições educacionais conseguiram manter e/ou retomar suas atividades por intermédio da adaptação, provisória, de ensino presencial para ensino remoto. É importante compreender que essa mudança emergencial para o ensino remoto, durante momentos pandêmicos, representou para Rodrigues (2020) uma estratégia de resposta e não deve ser equiparada à abordagem completa e planejada da EaD.

Nesse sentido, percebemos como é relevante que se faça essa diferenciação entre EaD e Ensino Remoto através das orientações do CFP entre outros parceiros e dos estudos científicos, visto que na área educacional, principalmente, o ensino remoto foi o que tivemos para este momento de pandemia. No entanto, é fundamental evitar qualquer confusão conceitual entre essas duas abordagens, buscando compreender suas diferenças e particularidades.

Outro aspecto destacado pelo CFP (2020), no documento intitulado *Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da Covid-19: recomendações*, que identificamos como importante foi o uso de TICs, apesar de potencializar o processo educativo

³ Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98) e regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia?Itemid=164>

em várias dimensões, tentando fazer com que o discente se envolvesse ativamente em direção ao conhecimento, limitaram:

[...] a vivência dos contextos ou dos territórios em que a/o profissional se insere e nos quais estabelece relações com colegas, equipes, normas institucionais, assim como com usuárias/os dos seus serviços. Afastados fisicamente dos seus contextos de trabalho e da convivência com a dinâmica que esse trabalho assume no seu cotidiano, que práticas profissionais podem ser preservadas e, sobretudo, ensinadas às/aos futuras/os profissionais? (CRP, 2020, p. 12).

Vale enfatizarmos, conforme Silva (2021), que, de modo gradual, as atividades escolares presenciais foram alteradas por atividades virtuais e depois foi adotado o ensino híbrido em várias instituições de ensino. Entretanto, a citada autora afirmou que as medidas adotadas impossibilitaram o acesso à escolarização de qualidade e com equidade no decorrer da pandemia da Covid-19 no Brasil. A falta de igualdade social gerou a exclusão de muitos alunos, em todas as modalidades de ensino, “do acesso às alternativas ofertadas por algumas escolas e que exigiam equipamentos, acesso à internet banda larga, espaço para estudo em casa, experiência com as tecnologias de informação e comunicação (TICs)”. (p. 23).

Isto posto, concordamos com Silva (2021) que as atividades escolares foram comprometidas, principalmente quando levamos em conta a região do país, o local de moradia e a classe social, visto que foram obrigados a interromperem os estudos e a conservação do vínculo.

Ainda nessa direção, pautadas na citada autora, sentimos a obrigação de perguntar: como foi a acessibilidade à internet banda larga, a disponibilidade de equipamentos (celulares, computadores ou tablets) nas moradias de muitos alunos e a familiaridade com o uso dessas TICs nas variadas classes sociais e regiões brasileiras?

Em relação a essas pontuações, trazemos a fala de Silva (2021) que apresentou dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar Contínua (PNADC) realizada pelo IBGE em 2017. Esses resultados revelaram que a acessibilidade à internet nos lares apresentou “percentuais abaixo de 80% na maioria dos estados”, na maior parte dos estados. Porém, em nenhuma das unidades federativas brasileiras foi alcançado 80% de conexão à internet e “mais da metade delas não chega sequer a 60% com esse tipo de conexão” (p. 25). Evidencia-se a existência de desigualdade entre os alunos das redes de ensino, isto é, da pública e privada. A pesquisa constatou que 31% dos discentes do ensino fundamental e 42% do ensino médio da rede pública, dispõem, de modo adequado, de computador/tablet e acesso com banda larga em suas moradias e que os da rede privada possuem 77% e 83%. Isso, nas palavras da autora,

demonstrou e ampliou as desigualdades na educação e devido a essa falta de igualdade, a escola foi impedida de chegar a cada um dos(as) alunos(as) no Brasil.

1.4 Entrelaçando algumas reflexões

Outro destaque, conforme analisaram Gomes e Aquino (2020) é que, na formação do psicólogo escolar/educacional é essencial que essa formação teórica e prática seja firmada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, como no Brasil existem 2 tipos de escola/universidade: a dos ricos e a dos pobres, Patto (2005), Fontes e Lima (2011) denunciam que, a forma como a escola está organizada não contribui para que o indivíduo enfrente grandes problemas existentes e muito menos os advindos na contemporaneidade.

A pandemia da Covid-19 parou o mundo. Segundo Silva (2021), Barreto, Abreu e Almeida (2021) a pandemia tornou mais intensa e visível, historicamente a imensa desigualdade entre os detentores do poder, a classe trabalhadora e aqueles que lutam para pertencer a uma classe social. Se a situação já estava nesse nível no Brasil, com a chegada abrupta e inesperada da Pandemia da Covid-19, os impactos nos processos escolares e a substituição das aulas presenciais por remotas não conseguiram promover o acesso ao processo ensino-aprendizagem pautado na escolarização de qualidade e muito menos com equidade durante o contexto pandêmico. Aliás, destacamos que essa situação de falta de acesso ao ensino com qualidade e com equidade já existia antes da pandemia. (Silva, 2021)

Barreto, Abreu e Almeida (2021) abordaram outros fatores, como os intensos, visíveis e grandes problemas interligados a ordem econômica, política, capitalista na qual o povo brasileiro está imerso, principalmente os mais pobres. Além disso, observou-se uma queda nos índices de desenvolvimento humano, acentuando as desigualdades entre os detentores de poder e riqueza, e aqueles que têm menos recursos e oportunidades.

Ademais, as normas estabelecidas pelo MEC e CEE (Conselho Estadual de Educação) a partir da Portaria MEC nº 343, de 17/03/2020⁴, que tratou da substituição das aulas presenciais em meios digitais no contexto de pandemia geraram incertezas, indagações. Essa situação pode ser comprovada pela existência de diversas portarias, leis e decretos com os quais as IES tiveram que lidar e tentar cumprir.

⁴ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Cerqueira (2020) ainda acrescentou que na gestão do governo de Jair Bolsonaro, eleito presidente do Brasil em 28 de outubro de 2018 e empossado em 1 de janeiro de 2019, queriam que as IES públicas disponibilizassem ferramentas para os estudantes dar continuidade às atividades pedagógicas. O único caminho que restou de início para estas IES foi a paralisação das atividades acadêmicas para encontrarem alternativas para a retomada do ensino, mantendo a qualidade, marca do Ensino Superior Brasileiro.

Diante de tantos obstáculos e impasses vivenciados pelas IES, a ABEP, o CRP e a FENAPSI ressaltaram a necessidade de fazer algumas ponderações e orientações às IES em relação outras práticas pedagógicas possíveis em consonância com as DCNs/2011, em vigência.

Vale também enfatizar que, segundo as DCNs da Psicologia, a formação em Psicologia pelas IES precisa estar direcionada para a atuação profissional, pesquisa e ensino de Psicologia, garantindo que esta esteja alicerçada em princípios e compromissos. (Souza, Facci e Silva (2018).

No levantamento bibliográfico que apresentamos nesta seção, é importante ressaltar que os estudos relacionados aos artigos pesquisados estavam voltados para a formação acadêmica de estudantes em um contexto geral. Isso evidenciou a falta de pesquisas específicas sobre a formação superior de psicólogas(os) em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Essa lacuna ressalta a relevância e pertinência da nossa pesquisa, que busca preencher essa falta de investigações nessa área específica.

Vimos, nesta Seção, ainda, o quanto as influências sociais, políticas, econômicas, históricas, culturais e a pandemia da Covid-19 afetaram e ainda afetam a formação acadêmica no ensino superior no curso de Psicologia. A partir de então, veremos, a seguir, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do estudante, no ensino superior, na visão da Psicologia Histórico-Cultural. Corroboramos com as ideias de Lessa e Facci (2011, p. 134) e “[...] defendemos que a atuação da Psicologia na escola com pressupostos Marxianos/Vigotskianos é uma proposta que leva em conta o processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe”, conforme abordaremos com mais propriedade na seção 2.

2 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (NEVES e DAMIANI, 2006, p. 7).

Vimos na seção anterior que ABEP, CFP, FENAPSI (2020), pesquisadoras(res) da área, muitos profissionais psicólogos e psicólogas, bem como estudantes universitários em formação para atuar como psicóloga ou psicólogo ressaltaram a relevância de momentos de estudo e análise revisional das regras para a formação superior do curso de Psicologia, nas IES brasileiras. Visualizamos que todo o caos advindo pela Pandemia da Covid-19, contribuiu ainda mais para descortinar essa necessidade e muitas outras, como também demonstrou os severos impactos sofridos na educação escolar brasileira nos níveis de ensino: educação básica e educação superior. Percebemos ainda que, a formação universitária superior dos futuros psicólogos e psicólogas já estava afetada na forma de ensino presencial devido às estruturas físicas péssimas, cortes do orçamento de custeio, entre outros. No contexto pandêmico global, especialmente no Brasil, enfrentamos desafios decorrentes da falta de alinhamento e orientações claras por parte dos governos Federal, Estaduais e Municipais em relação às instituições de ensino superior. Essa falta de direcionamento por parte do MEC (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2021) resultou em precarização das condições nas quais vivenciamos o ensino remoto, afetando diretamente a formação dos futuros psicólogos.

Conforme veremos no decorrer desta dissertação, com a apresentação dos questionários aplicados a professores e estudantes de psicologia, o processo ensino-aprendizagem acabou sendo influenciado pelo ensino remoto. Assim, consideramos imprescindível, trazer alguns elementos para pensarmos esse processo, tendo como norte uma formação direcionada ao processo de humanização de todos envolvidos na graduação. Nesta seção, analisaremos a relação desenvolvimento e aprendizagem do estudante universitário fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Optamos por essa abordagem teórica porque reconhecemos seu potencial em contribuir para uma compreensão crítica das questões educacionais e do psiquismo humano, incluindo a relação desenvolvimento e aprendizagem do estudante universitário.

2.1 A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem em Algumas Teorias

Nos estudos de Vigotski (2001), o autor abordou a relação entre desenvolvimento e aprendizagem apresentando três perspectivas distintas para compreender essa relação. Inicialmente, ele discutiu como cada uma delas compreendeu o processo ensino e aprendizagem. Em seguida, de forma analítica, posicionou-se sobre esse processo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Em concordância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre desenvolvimento do ser humano e aprendizagem se faz de maneira processual e é inesgotável no decurso da vida. Posto isto, quando propomos a estudar as particularidades da relação entre desenvolvimento e aprendizagem no adolescente e no adulto, percebemos a necessidade de abarcar o processo em sua totalidade, isto é, rememorar com olhares mais maduros os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem desde a infância até a fase adulta até finalizar no que compreendemos que seja a particularidade dessa relação.

Conforme as análises de Vigotski (2001), há três perspectivas essenciais em que se podem associar as teorias alusivas à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira, parte do princípio de que entre desenvolvimento e aprendizagem não há uma dependência, em razão do desenvolvimento não ser afetado pela aprendizagem. Aliás, de acordo com essa premissa, primeiro, a criança precisa se desenvolver para posteriormente aprender. Nessa direção, visualiza-se a teoria de Piaget defendendo que o desenvolvimento da criança é via processo de maturação dos processos biológicos, enquanto a aprendizagem é visualizada como aquela que se beneficia exteriormente dos momentos favoráveis criados pelo processo de desenvolvimento biológico. Desse modo, de acordo com esta perspectiva, é preciso esperar a criança atingir determinado nível de desenvolvimento para que se possa ensinar alguma coisa a ela.

A partir das pontuações elencadas quanto à primeira categoria, Zavadski (2009) considerou que

teríamos o pressuposto de que o desenvolvimento dar-se-ia normalmente e atingiria seu nível mais elevado sem nenhuma necessidade de ensino – em nenhum nível. Assim, mesmo que uma pessoa não passasse pelo ensino escolar, desenvolveria todas as formas superiores de pensamento abstrato, da mesma forma que os indivíduos que passaram pelo ensino escolar. (P. 100-101, 2009)

Vigotski (2001) desconsiderou a concepção de que “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem” (p. 104), salientando algumas implicações trazidas, como, por exemplo, a total independência entre os dois processos – o de desenvolvimento e o da

aprendizagem. Em tal contexto Zavadski (2009) analisa que na teoria piagetiana a aprendizagem se constrói sobre a maturação e esta, no que lhe diz respeito, não se modifica sob a influência do ensino. Portanto, pode-se afirmar de acordo com essa teoria, que certo grau de maturação de funções psíquicas particulares é base obrigatória para toda aprendizagem. Resumindo, na perspectiva de Piaget, “[...] o desenvolvimento deve completar determinados ciclos, deve concluir determinados estágios para que aprendizagem se torne viável” (Vigotski, 2001, p. 299).

De acordo com Vigotski (2001) há alguma verdade nessa teoria quando se considera que determinadas condições são essenciais de fato no desenvolvimento da criança para que a aprendizagem se torne factível. Diante disso, o autor concluiu que

[...] a aprendizagem se encontra indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos [...] pois realmente existe um baixo limiar de aprendizagem além do qual ela se torna impossível. [...] mas essa dependência não é principal mas subordinada, e a tentativa de apresentá-la como principal e mais ainda como integral leva a vários mal-entendidos e equívocos. É como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 299)

Já na segunda categoria, proposta pelo autor, há uma fusão dos dois processos: desenvolvimento e aprendizagem, tornando-os similares. A tal ponto que Vigotski (2001) enfatizou de forma significativa a seguinte afirmação: “[...] aprendizagem é desenvolvimento. Aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento” (p. 300). Visualizamos, nesse pressuposto, a afirmação que aprendizagem e desenvolvimento existem simultaneamente, e desta forma é impossível haver uma relação entre estes dois fatores, visto que os dois representam o mesmo processo. Esta categoria estaria fundamentada na psicologia “velha e moribunda”, (p. 300) baseada na concepção do associacionismo.⁵

Em síntese, Vigotski (2001) discorreu que na primeira categoria “o nó da questão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é desatado, mas cortado” (p. 301), devido a inexistência de alguma relação entre os dois processos. Na segunda, “esse nó é inteiramente eliminado ou omitido”, (p. 301) já que os referidos processos se tornaram a mesma coisa. Cabe-nos ainda discutir a terceira categoria.

⁵ O termo associacionismo origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação das ideias — das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, que estariam associadas àquele conteúdo. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, p. 53, 1999.) Vigotski (2001) menciona que Thorndike representa esta corrente através da reflexologia – corrente que traduziu a doutrina do associacionismo para a linguagem da fisiologia, compreendendo os processos de aprendizagem e desenvolvimento como acumulação gradual de reflexos condicionados.

Em concordância com Vigotski (2001), essa concepção nos faz avançar em três sentidos. No primeiro, a fim de fundir dois pontos de vista antagônicos, deve-se compreender que entre maturação e aprendizagem precisa haver uma interdependência. Essa dimensão é defendida por Koffka que afirmou:

[...] a maturação depende do funcionamento do órgão e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento das suas funções no processo de aprendizagem. Em sentido inverso o próprio processo de maturação faz avançar a aprendizagem, abrindo diante dela novas possibilidades. A aprendizagem influencia de certo modo a maturação, e esta também influencia de certo modo a aprendizagem (VIGOTSKI, 2001, p. 302)

Acompanhando as ideias propostas por Zavadski (2009), pode-se dizer que essa teoria desconsiderou a influência “de certo modo” – porque seria necessário reconhecer que se processa uma influência recíproca – e se satisfaz em estabelecer uma relação de dependência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O segundo avanço desse entendimento da relação entre ensino e aprendizagem refere-se à inserção, no processo de aprendizagem, de uma nova concepção. Visualizam-se os processos como o advento de novas estruturas e a evolução das antigas. Vigotski (2001) reconheceu o processo de formação das estruturas como processo primário – “que não surge como decorrência, mas é premissa da aprendizagem - esta adquiriu desde o início um caráter estrutural consciente nessa nova teoria”. (p. 303). Considera-se então que a característica primordial de qualquer estrutura é a sua independência do material constituinte, pensando desde o material concreto até a sua capacidade de ser expandida a outro material. Desse modo, pode-se entender que quando a criança, no processo educacional, forma qualquer estrutura, ela adquiriu, além da capacidade de reproduzir esta estrutura, possibilidades ampliadas e inacreditáveis no campo de outras estruturas. À vista disso, Vigotski (2009), p. 303) sustentou que: “Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento”.

O autor ressaltou que este é o ponto auge da teoria, visto que nos ensina a enxergar, de acordo com Vigotski, “a diferença entre uma educação que só dá o que dá e outra que dá mais do que dá imediatamente”. (p. 303). Como, por exemplo, aprender datilografia, na estrutura da consciência do aluno pode não modificar em nada. Em contrapartida, se esse discente, aprende um novo método de pensamento, um novo tipo de estrutura, ele terá a possibilidade de desenvolver outras atividades além daquela que lhe proporcionou a aprendizagem e ainda ir além dos resultados alcançados a que aquela aprendizagem direcionou.

Em relação a terceira perspectiva teórica, aprendizagem e desenvolvimento se vinculam, ressaltando que a aprendizagem é, segundo Vigotski (2009), processo estrutural e conscientizado que pode surtir efeitos no desenvolvimento tanto de longo alcance quanto em

seus resultados imediatos. Aprendizagem pode ir atrás do desenvolvimento, estar passo a passo com ele e, além disso, pode superá-lo, visto que ela muda o desenvolvimento da pessoa e suscita nele novas formações. Entretanto, o autor ressaltou que:

[...] na história do pensamento científico que se desenvolve dialeticamente do ponto de vista do apogeu atingido pela ciência em dado momento, a revisão de alguma teoria acarreta o restabelecimento de algumas teses corretas de teorias bem mais antigas do que aquela que está sendo objeto de revisão. (VIGOTSKI, 2009, p. 305).

Nesse sentido, pontuamos que é primordial revisar tanto as teorias que ditavam, bem como aquelas que ditam os parâmetros dos estudos sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento para que se possa perceber os avanços e os retrocessos no que concerne a esta relação. A teoria de disciplina formal de Johann F. Herbart, por exemplo,

[...] compreende a concepção de que existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança. Nessa ótica desenvolveram-se as matérias mais e menos importantes (VIGOTSKI, 2009, p. 305)

Assim como Vigotski, percebemos que essa teoria avança quanto a outras questões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, contudo não coaduna com as ideias dele e nem com as que defendemos, pois

[...] partimos da tese segundo a qual os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas [...] complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar como ensinar às crianças a ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais, ciências naturais. (VIGOTSKI, 2009, p. 310).

Visualiza-se então que nas três categorias mencionadas, entre a relação aprendizagem e desenvolvimento, há uma interpretação distinta da concepção proposta por Vigotski (1991). Dessa forma, o autor se fundamentou na premissa de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, pois está “sempre adiante do desenvolvimento”. (p. 8). Por isso, o autor frisou

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (VIGOTSKI, 1896-1934, p. 109).

De acordo com Vigotski (2010) desde os primeiros dias de vida do bebê existe uma ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento; é preciso entender dois pontos. O primeiro é sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e o outro acerca das

características específicas dessa inter-relação na idade escolar. É no interior do estudo da relação desenvolvimento e aprendizagem que o autor elabora o conceito de desenvolvimento próximo e efetivo.

Vigotski (2010) ressaltou a importância de estabelecer dois níveis de desenvolvimento para compreender a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem da criança: o nível do desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. Esses níveis serão abordados no item 2.2.

Na perspectiva do referido autor, é fundamental considerar a importância dos níveis de desenvolvimento mencionados para que o indivíduo possa apropriar-se do conhecimento de forma orientada, indo além da etapa já desenvolvida e sendo capaz de guiar o processo de desenvolvimento. Esses conceitos serão abordados de forma mais detalhada no próximo item.

2.2 A Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Próximo

Para Duarte *et al.* (2019) Vigotski, sempre em seus estudos, atribuía destaque à abordagem elencada na contribuição do desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos. Isto posto, constatamos em seu livro, *A construção do pensamento e da linguagem*, que Vigotski (2000) inicia mencionando que o ponto de partida da sua tese é sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, defendendo que esses são dois processos dependentes, mas heterogêneos, havendo entre eles vinculações que são ao mesmo tempo complexas e recíprocas. Sendo que estes atingem, de modo direto, a área da educação nos processos de ensino: ler e escrever, gramática, operações numéricas - soma, subtração, divisão e multiplicação, ciências da natureza e humanas.

Notamos que o fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural concluiu através dos resultados investigativos, por exemplo, dos processos de ler e escrever, que a aprendizagem escolar, pensada no aspecto da psicologia, precisa girar “sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão”. (VIGOTSKY, 2009, p. 321). Quer dizer, com base em suas pesquisas sobre processos de leitura e escrita, esse psicólogo russo concluiu que a aprendizagem escolar, sob uma perspectiva psicológica, deve se concentrar nas novas formações básicas da idade escolar, ou seja, na tomada de consciência e na apreensão. Isso significa que essas formações devem ser o foco central da educação nessa fase da vida, a fim de promover um desenvolvimento cognitivo em constante aprimoramento, desenvolvido no decorrer de todas as fases da vida do sujeito, em outras palavras, da infância à velhice.

A aprendizagem, de acordo com o citado autor, promove e impulsiona o desenvolvimento dos conceitos científicos, sendo que esta antecede o desenvolvimento do ser humano. Nessa premissa, ressaltamos por meio do citado autor que esse aprendizado quando é

[...] adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Mas não basta ter uma aprendizagem escolar sistematizada. Além desse fator, Vigotski defendeu a necessidade de se definir/determinar tanto a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento quanto os aspectos bases dessa relação assim que a criança inicia sua vida escolar. E ainda compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para que a aprendizagem na escola esteja focada nas funções psicológicas em desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2010), o nível de desenvolvimento próximo representa aquilo que uma criança ou um aluno escolar consegue fazer com a mediação daqueles que possuem um nível mais avançado de desenvolvimento.

No processo educativo mister se faz considerar tanto o nível de desenvolvimento real – referente aquilo que o indivíduo já se apropriou – como o que está em vias de desenvolvimento. Para o autor russo

[...] podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 112)

Nesse sentido, o autor demonstrou por meio da empiria que a idade mental, quando pensamos em uma avaliação psicológica, é equivalente ao desenvolvimento já alcançado, contudo quando se trata do processo desse desenvolvimento a dinâmica é completamente diferenciada. Levando em consideração o desenvolvimento da criança, o ensino direcionado precisa dar continuidade à etapa de desenvolvimento já alcançada, a fim de ser eficaz no contexto do desenvolvimento integral da criança. Isso implica conduzir o processo de desenvolvimento adiantando-se a ele, e nunca ficando para trás.

Conforme foi mencionado por Vigotski (2010), a teoria no contexto de desenvolvimento potencial suscitou a seguinte fórmula: o bom ensino não é aquele que se avança ao desenvolvimento, porém é ele que faz gerar, impulsionar e estimular na criança os processos internos de desenvolvimento na área das correlações conjuntamente e que necessitam de uma

continuidade para serem assimilados “pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.” (p. 115). O autor abordou especificamente o processo de escolarização da criança. No entanto, compreendemos que esse mesmo pressuposto é válido para o processo de ensino-aprendizagem do estudante universitário, que é o foco de nossa pesquisa.

Por isso, relembramos de acordo com Vigotski (2010) que quando se considera esta visão,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (p. 115)

Nessa perspectiva, esse autor enfatizou a necessidade de se desenvolver no sujeito, além dos requisitos pertencentes a ele desde o seu nascimento, as funções psíquicas superiores, tais como memória lógica, atenção concentrada, pensamento, entre outras funções.

Botelho (2017) compartilhou da ideia de Vigotski de que existe uma correlação entre desenvolvimento e aprendizagem desde o momento em que o bebê nasce, isto é, “[...] a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento”. (p. 9). A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e esse desenvolvimento impulsiona a aprendizagem. Com base nessa premissa, podemos afirmar que quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento cognitivo humano, independentemente do nível de escolarização que o sujeito está inserido.

Moura (2015) destacou que a ZDP é um dos conceitos fundamentais de Vigotski (2000). Para ele, esses dois níveis de desenvolvimento devem ser considerados no processo de formação que ocorre no ensino superior.⁶ Como mencionamos anteriormente, o nível de desenvolvimento real diz respeito ao estágio em que o aluno internalizou o conhecimento e executou as atividades com autonomia. Vigotski (1991) em suas contundentes pesquisas observou que quando o aluno tem auxílio de seus pares mais experientes ou de adultos, pode atingir níveis maiores de desenvolvimento e assim formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

⁶ Zoia Prestes explica em sua tese de doutorado, “Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional”, pela Universidade de Brasília, 2010, que a tradução mais adequada para o termo russo (blijaichego) é iminente, pois os termos proximal, potencial e imediato não são as traduções mais apropriadas. Desse modo, o conceito correto seria zona de desenvolvimento iminente. Todavia, para fins dessa pesquisa e com intenção de propagar os termos propagados pela Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, deliberamos por usar a terminologia “Zona de desenvolvimento próximo”.

[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que produzirá no processo de maturação (Vygotsky, 1991, p. 12).

Vale ressaltar nas palavras de Moura (2015) que, na escola, somente haverá aprendizagem desenvolvvente, quando se volta o olhar na potencialidade do discente. Tanamachi, Meira (2003) e Moura (2015) acrescentaram a necessidade de o docente identificar o nível de desenvolvimento efetivo dos alunos, por meio das atividades que cada um realiza de modo autônomo. Além disso, o professor precisa atuar na zona de desenvolvimento proximal para ocorrer a aprendizagem de novos conteúdos, isto é, o aluno precisa da ajuda e mediação de outro indivíduo que tem domínio do conhecimento.

As autoras Tanamachi, Meira (2003) ressaltaram a importância do papel ativo dos docentes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Quando o professor tem consciência “que seus alunos se desenvolvem à medida que os ensina e os educa [...] poderá contribuir para a reversão dos processos de produção do fracasso escolar.” (p 48).

Além disso, Tanamachi, Meira (2003) assinalaram que é na sala de aula que de fato a educação acontece, visto que docentes e discentes encontram-se nesse espaço para esse fim. Entretanto, as referidas autoras lembraram que nesse espaço deve haver algumas características específicas tais como: a existência de regras, espontaneidade e garantia de participação do processo de produção do conhecimento, uma vez que o processo de aprendizagem é um processo social. “É fundamental que a escola favoreça o maior número possível de oportunidades de vivência de relações sociais significativas” (p. 50).

Se considerarmos que a escola tem o papel fundamental de socializar o conhecimento historicamente acumulado e que o objetivo principal do professor é ensinar de forma eficiente, é necessário que o docente seja capaz de selecionar cuidadosamente os elementos culturais que devem ser transmitidos aos alunos, além de escolher as estratégias pedagógicas mais adequadas para atingir esse objetivo. (MEIRA, 1998)

A citada autora baseada nas reflexões de Saviani enfatizou que os educadores devem orientar suas práticas pedagógicas em torno de três objetivos primordiais: identificar as formas mais avançadas de expressão do conhecimento objetivamente produzido pela sociedade, transformar esse conhecimento em conteúdo escolar assimilável pelo conjunto dos alunos e assegurar as condições necessárias para que os alunos não apenas adquiram o conhecimento, mas também desenvolvam uma compreensão mais profunda da realidade.

Contudo, a tarefa docente é ainda mais desafiadora, uma vez que, além de definir os conteúdos e a metodologia a ser utilizada, os professores também enfrentam o fato de que os

alunos não aprendem todos da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Além disso, Meira (1998) ressaltou que alguns discentes podem ter dificuldades significativas para aprender, o que pode ser um desafio adicional para a(o) professora(o).

Ainda nessa direção, Meira (1998) declara que muitos professores, devido à formação insuficiente, especialmente em relação às disciplinas da área da Psicologia, tendem a buscar explicações para as dificuldades de aprendizagem em uma série de preconceitos impregnados no dia a dia da escola. Esses preconceitos incluem ideias como: crianças pobres, desnutridas ou preguiçosas não aprendem; filhos de pais analfabetos ou de famílias desestruturadas e desinteressadas pela escola têm mais dificuldades de aprendizagem; e crianças com problemas emocionais ou doenças físicas são incapazes de aprender. Esses e outros julgamentos de valor, desprovidos de qualquer embasamento científico, persistem inalterados, gerando uma inversão lamentável: ao rotular os alunos como patológicos, a escola é transformada em uma suposta "vítima" de uma clientela não adequada.

Dentre as diversas pseudoexplicações utilizadas no âmbito educacional para justificar a falta de aprendizado dos alunos, mencionamos pautadas em Meira a crença infundada de que os discentes “não aprendem porque não estão prontos”. (MEIRA, 1998, p. 62)

É preciso romper com essa rede de situações e, conseqüentemente, com os preconceitos, “do qual o maturacionismo” (p. 63) é uma expressão. Transformar a concepção de conhecimento é essencial, bem como a maneira que ele pode ser difundido e apropriado pelos alunos. Ou melhor, é preciso repensar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem de uma nova forma, conforme Meira (1998).

Segundo Meira (1988), Vygotsky contribuiu nesse repensar, pois marcou uma etapa diferenciada no estudo da determinação sócio-histórica do psiquismo humano, reconhecendo que o homem não pode ser apreendido como objeto ou produto. Isso se deve ao fato de que, ao mesmo tempo, ele é sujeito e produtor das relações sociais. Nesse sentido, é importante destacar que Vygotsky defende a tese de que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual, ao contrário do que se acreditava anteriormente. Segundo essa perspectiva, as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser buscadas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. É importante ressaltar que essa perspectiva é reconhecida e defendida pela autora em questão.

Na visão de Meira (1998) Vygotsky se contrapôs a duas tendências importantes na Psicologia ao levar em consideração que os processos psicológicos humanos ocorrem inicialmente no âmbito social como processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se intrapessoais ou intrapsicológicos, ou seja, individuais. A primeira

defende que o comportamento social deriva do indivíduo, enquanto a segunda considera que o indivíduo é passivamente influenciado pelo ambiente social. Essa segunda concepção é baseada em um conceito limitado de "ambiente" como um conjunto de circunstâncias ou contingências que podem ou não facilitar o desenvolvimento, e que deve ser aceito como algo natural ao qual se deve adaptar.

Vygotsky, de acordo com Meira (1998), trouxe uma nova compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, ao destacar que o indivíduo interioriza formas culturais de funcionamento, mas que ao apropriar-se delas, as transforma em instrumentos de pensamento e ação. A contribuição deste autor para a psicologia foi fundamental ao estabelecer uma nova compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico. Sua abordagem resgata o sentido subjetivo e pessoal do ser humano, contudo, o situa dentro da trama complexa das relações sociais que o cercam.

Nas palavras da referenciada autora, Vygotsky sustentava que os processos psicológicos superiores dos seres humanos são constituídos por atividades mediadas pela linguagem, organizadas em sistemas funcionais que se modificam de forma dinâmica e são do ponto de vista histórico mutáveis. Pois para Vigotsky o pensamento e a linguagem são fundamentais para a compreensão da natureza da consciência humana, pois refletem a realidade de uma forma distinta da percepção. As palavras desempenham um papel central tanto no desenvolvimento do pensamento quanto na evolução histórica da consciência. Cada palavra é um microcosmo da consciência humana, e por meio dela, pode-se expressar pensamentos, ideias e emoções de forma precisa e articulada. (Meira, 1998).

Vigotsky analisou que o indivíduo é um ser social e histórico, cuja consciência é formada pela maneira como ele interage com o mundo e assimila o conhecimento construído e transmitido ao longo da história. Ele também defendeu que a ação transformadora pode expandir a consciência humana, permitindo que os indivíduos busquem maior liberdade e criatividade. Além disso, afirmou que a transmissão e assimilação da cultura é considerada o principal aspecto da condição humana. A apropriação dos conhecimentos científicos possibilitará que o aluno faça generalizações cada vez mais complexas, ampliando sua capacidade de compreender e intervir na realidade (VIGOTSKI, 2000). Portanto, a aprendizagem é de extrema importância, pois é fundamental para o desenvolvimento das características humanas que não são naturais, mas sim moldadas historicamente. Em outras palavras, conforme defendeu Meira (1998), é crucial para o ser humano atuar no mundo de forma consciente e efetiva.

Leontiev (1978), ao tratar sobre o processo de humanização, destacou que ao analisar a evolução histórica e ontogênica dos processos psíquicos, também evidenciou a apropriação da cultura como o principal mecanismo determinante do desenvolvimento humano. Ele argumentou que o ser humano é um ser social e toda a sua essência humana provém da vida social, ou seja, a natureza biológica do homem não é suficiente para garantir o seu desenvolvimento enquanto indivíduo. Dessa forma, a humanidade se realiza somente quando, em contato com um mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio das relações com outros indivíduos semelhantes, o homem aprende a se tornar verdadeiramente humano. Para o autor, o homem nasce hominizado, no sentido de ter o aparato biológico dos seres humanos, mas para ele se humanizar ele necessita se apropriar da cultura já elaborada historicamente. No caso da educação, conforme propõe Saviani (2003), esta deve socializar os conhecimentos produzidos em várias ciências, contribuindo para o processo de humanização de todos aqueles os que passam pelos bancos escolares.

Meira (1998) afirma que a educação escolar é responsável por produzir o desenvolvimento dos indivíduos, e cabe ao educador encontrar as melhores maneiras de produzir um desenvolvimento "ótimo" ao selecionar, em cada momento do processo pedagógico, os conteúdos historicamente produzidos que se encontram na zona de desenvolvimento próximo. Essa compreensão é fundamental, uma vez que se o conteúdo escolar estiver além dessa zona, o ensino fracassará, já que a criança não será capaz de assimilar aquele conhecimento e as habilidades cognitivas correspondentes. Por outro lado, se o conteúdo escolar for limitado e não desafiar o indivíduo, o ensino torna-se algo sem serventia, dispensável.

É importante ressaltar por meio de Meira (1998) que a educação escolar não se limita apenas à aprendizagem em si, mas também tem o poder de produzir desenvolvimento e ampliar as potencialidades dos professores e alunos. No entanto, é fundamental reconhecer que todo esse processo ocorre necessariamente por meio das relações estabelecidas na sala de aula. Há uma correspondência direta entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos no dia a dia. Isso significa que as diversas maneiras como ocorre o encontro entre professores e alunos no espaço concreto da sala de aula têm implicações significativas para o trabalho educacional.

Para Meira (1998) a atividade educacional engloba um processo de formação construído por meio das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, mas também é um processo de preparação dos alunos para desenvolverem essas mesmas relações tanto dentro quanto fora da escola. E como ser social, o homem está em constante construção e essa construção é

realizada na relação com outros indivíduos. É nesse contexto relacional que o homem entende o mundo em que vive, ou seja, a aprendizagem só pode ocorrer dentro de processos grupais por meio das relações sociais que se estabelecem neles. Como a aprendizagem é imprescindível para a humanização das pessoas, pode-se afirmar que não há indivíduo plenamente desenvolvido sem a apropriação do conhecimento.

Esses pressupostos defendidos aqui precisam ser levados em conta na formação dos psicólogos. Quando esses se apropriam dos conteúdos clássicos, “que resistiram ao tempo”, conforme destacou Saviani (2003), que constituem o arcabouço da psicologia, suas funções psicológicas superiores vão se transformando: conteúdo e a forma de compreender os problemas vão sendo transformados na graduação, por meio dos conteúdos teórico-práticos, eles podem encontrar caminhos para pensar e intervir junto às pessoas.

2.3 A Formação de Conceitos

Zavadsk e Facci (2012), ao tratar do Ensino Superior afirmaram que neste nível de ensino a “[...] a formação se dá com a abstração de conceitos complexos que são possíveis quando o processo de aprendizagem efetiva sua característica de “alavancar” o desenvolvimento.” (p. 688). Os conceitos a serem formados devem estar contemplados nos componentes curriculares nos cursos de graduação.

Pesquisas sobre o processo de formação de conceitos levaram Vigotski a perceber e a divulgar que um conceito está além da somatória de certos vínculos associativos desenvolvidos pela memória; os conceitos são bem mais do que “um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o seu nível mais elevado”. (p. 246).

Vigotski (2009) considera nesse processo dois esquemas conceituais: conceitos espontâneos e conceitos científicos. O primeiro conceito refere-se aquilo que já faz parte no sistema de aprendizagem do estudante antes de ingressar na escola ou na instituição de ensino superior, pensando nos participantes do nosso estudo. Já o outro, diz respeito à junção, interação, enriquecimento e modificação dos conceitos espontâneos em decorrência da aprendizagem. Para que isso ocorra, o autor explicou que é preciso passar pela etapa de fixação das modificações destes conceitos e que essa construção pode ser explicada por categorias, concernentes a dois distintos estágios, estágios inferiores e superiores.

Na análise desse autor, é nos estágios inferiores que estão localizados os conceitos espontâneos e nestes estão dispostos meios descritivos simples dos efetivos métodos científicos. Já nos estágios superiores se encontram os conceitos científicos, onde são formados conceitos mais amplos pelo conteúdo, objetivando ir além da descrição dos fenômenos, ou seja, descrevem e explicam-nos.

Importante perceber que para Vigotski (2000)

Trata-se de um passo fundamental no processo de aprendizagem infantil, no qual a criança evolui do conceito espontâneo para o científico, troca o simples registro do fenômeno associação a grupos de fenômenos e atinge o ponto fundamental da generalização, isto é, do conceito propriamente dito, pois, como entende Vigotski, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o “antes e o agora”. (VIGOTSKI, 2000, p. 15)

Conforme Bezerra (2009), um dos mais relevantes meios de conhecimento científico é a generalização, transição de conhecimento científico, “um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fenômenos”. (p. XIII). Segundo Bezerra (2009), Vigotski afirmou que a apropriação do conhecimento científico e a tomada de consciência pelo sujeito exige que ele tenha alcançado, no desenvolvimento espontâneo, um determinado nível. Além disso, acrescentou que visualizava todo o processo de aprendizagem e formação de conceitos “como um sistema [...] no qual os conceitos espontâneos e científicos estão interligados por complexos vínculos internos”, (p. XIV) viabilizando sistematicidade ao processo de aprendizagem e permitindo constatar as suas diferenciadas etapas como constituintes de um processo único.

Entretanto, para haver o desenvolvimento do pensamento no ser humano, Vigotski mencionou que é preciso dar suporte em relação aos problemas elencados, da necessidade surgida e é instigada, dos objetivos postos diante do sujeito, bem como o meio social ao redor o incentive e o leve a dar esse passo decisório.

Porém, Vigotsky (2009) salientou que existem diferenças significativas nos processos mentais envolvidos no pensamento de adultos e crianças, o que se reflete em como seus pensamentos se cruzam. Mesmo quando o significado de uma palavra usada por uma criança coincide parcialmente com o significado de uma palavra usada por um adulto, isso ocorre devido a processos psicológicos distintos e originais. A palavra da criança é produto de uma mistura sincrética de imagens, que está por trás do seu uso da palavra.

Com base nisso, o autor em questão dividiu o desenvolvimento do pensamento conceitual em três fases, levando em consideração o percurso genético desse processo. Estas são: a) pensamento sincrético, b) pensamento por complexos, c) pensamento por conceitos.

Durante a primeira fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, que corresponde ao significado da palavra, é comum observar um período de tentativas e erros no pensamento infantil. Nessa fase, a criança seleciona novos objetos aleatoriamente, mediante uma série de tentativas que se substituem mutuamente até que se perceba que estão equivocadas. Vigotsky (2009) declarou que nessa fase, ainda é essencial que a criança não se oriente apenas pelos vínculos objetivos que ela encontra nos objetos, mas também pelos vínculos subjetivos que sua própria percepção sugere. Os objetos se agrupam em uma série e adquirem um significado comum não apenas em função de suas características individuais destacadas pela criança, mas também pela semelhança que ela percebe entre eles.

Já no segundo estágio crucial no desenvolvimento dos conceitos, o pensamento por complexos, abrange uma grande variedade de formas de pensamento, incluindo diferentes aspectos funcionais, estruturais e genéticos. Assim como no estágio anterior, esse também promove a formação de vínculos, o estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, a unificação e a generalização de objetos específicos, bem como a organização e a sistematização da experiência direta da criança com o mundo social.

A principal diferença entre um complexo e um conceito para Vigotsky (2009) reside no fato de que, enquanto o conceito agrupa os objetos com base em um atributo específico, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo e entre si podem ser tão variadas quanto os contatos e relações existentes entre esses elementos. Isso implica que as generalizações criadas por meio desse modo de pensamento correspondem, na sua estrutura, complexos de objetos particulares concretos que não são mais unificados com base em vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram instituídos nas impressões da criança, mas sim em vínculos objetivos que efetivamente existem entre esses objetos.

Dias *et al.* (2014) pautadas em Vigotsky explicam que na segunda fase dos complexos foram identificados cinco tipos de complexos. O primeiro tipo é chamado de complexo associativo, em que uma peça da amostra é agrupada com outra com base em alguma semelhança, contraste ou aproximação em termos de características como cor, altura ou forma. Já o pensamento por complexo coleção do segundo tipo consiste em combinar objetos ou impressões concretas, pois os objetos são agrupados com base em um traço diferente que se complementa com outros elementos presentes.

Após essa fase, tem-se o complexo em cadeia, que se fundamenta na transmissão de um significado de um elemento para outro, formando uma corrente em que um elemento se liga a outro com características semelhantes, criando uma sequência de objetos relacionados entre si. Às vezes, os elementos são agrupados por parecerem similares apenas devido a uma impressão

vaga, ao invés de uma característica concreta. Isso dá origem ao quarto tipo de complexo, denominado de complexo difuso, que se caracteriza pela maleabilidade da própria característica que liga seus elementos. Os grupos de objetos ou imagens concretas são formados por meio de ligações difusas, ou indefinidas. Finalmente o último complexo, denominado de pseudoconceitos, pois as generalizações formadas no pensamento da criança parecem semelhantes aos conceitos dos adultos, mas psicologicamente diferem de um verdadeiro conceito e se apresentam como um complexo. “Uma criança produz um pseudoconceitos quando inclui uma amostra de objetos que poderiam ser agrupados com um conceito abstrato”. (p. 496).

Os complexos têm uma importância fundamental por sua capacidade de relacionar elementos e unificá-los em uma categoria, criando uma base sólida para futuras generalizações. No entanto, os conceitos vão além da simples agregação de elementos e exigem uma abstração, isolamento e análise dos elementos individuais em relação ao todo, analisa Vigotski (2000). De acordo Dias *et al.* (2014) Vigotski pontuou que, na autêntica formação de conceitos, é relevante tanto unificar quanto isolar. A síntese deve ser combinada com a análise. O pensamento baseado em complexos não é capaz de realizar ambas as operações.

Em resumo, enquanto os complexos desempenham um papel agregador na organização de informações, os conceitos exigem uma compreensão mais profunda dos elementos que compõem essa categoria e sua relação com o todo. Portanto, a capacidade de formar conceitos é uma habilidade cognitiva mais avançada do que a simples organização baseada em complexos. Vigotski (2000) afirma, neste sentido, que é a partir da adolescência que o sujeito tem elementos para formar os verdadeiros conceitos.

Corroborando com Dias *et al.* (2014), Fonseca-Janes e Lima (2013) baseadas em Vygotsky afirmam que durante a puberdade, as funções intelectuais que fundamentam a formação de conceitos verdadeiros se desenvolvem e amadurecem. Antes desse período, o processo de formação de conceitos envolve equivalentes funcionais que se assemelham ao relacionamento entre um embrião e um organismo plenamente desenvolvido. A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa que envolve todas as funções intelectuais fundamentais, como memória, atenção, formação de imagens, inferências e tendências determinantes. Contudo, essas funções, por si só, não são suficientes para a formação de conceitos sem o auxílio dos signos, ou seja, das palavras.

Além disso, Fonseca-Janes e Lima (2013) sustentam que existem outros fatores relevantes para a formação de conceitos, embora não sejam os únicos. Entre eles, destacam-se as exigências, tarefas e problemas apresentados pelo meio sociocultural ao adolescente. É

importante ressaltar que, caso o meio não apresente novas demandas, o raciocínio do adolescente pode não atingir os estágios mais elevados ou alcançá-los com atraso considerável. No entanto, é importante destacar que essas exigências, por si só, não explicam completamente o mecanismo de desenvolvimento da formação de conceitos. Seu papel é ampliar o ambiente sociocultural do adolescente, o que impacta significativamente o conteúdo e desenvolvimento do seu raciocínio. Vale ressaltar que, caso não haja novas funções elementares na adolescência, ocorre apenas uma reorganização das funções já existentes. O mesmo podemos dizer em relação aos estudantes na graduação: se conteúdos mais complexos, se exigências não forem colocadas para ele, a formação de conceitos mais complexos pode ser prejudicada.

Assim, em conformidade com Fonseca-Janes e Lima (2013), as funções já existentes são integradas a uma nova estrutura, formando uma síntese complexa, na qual as leis que regem o todo também determinam o destino de cada parte. Aprender a direcionar os próprios processos mentais com o auxílio de palavras ou signos é uma parte fundamental do processo de formação de conceitos.

Fonseca-Janes e Lima (2013), com base em Vygotsky, compreendem que à medida que o adolescente se desenvolve, os pensamentos sincréticos e por complexos vão desaparecendo gradualmente, e os conceitos potenciais são utilizados com menor frequência na formação de conceitos verdadeiros. No entanto, mesmo após aprender a formar conceitos, o adolescente, e mesmo o adulto, ainda pode operar com os elementos anteriores, tanto os sincréticos quanto os por complexos, por um longo período. A adolescência é, portanto, um momento de transição para a formação plena de conceitos abstratos racionais, que podem ser adquiridos sem necessariamente depender da experiência.

Nesse sentido, entendemos que quando o sujeito dá esse passo, acontece aquilo que Monteiro (2015) citou de Emir Sader, “na apresentação do livro *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels,”

[...] a busca do conhecimento pelo pensamento humano partiu da dicotomia entre sujeito (subjetividade) e objeto (objetividade), a qual se desenrola num tipo mais profundo de dualização: razão (cognição) x emoção (afeto). (p. 25)

Monteiro alerta que esse tipo de busca ainda faz jus a psicologia tradicionalista, entendendo “o processo afetivo-cognoscitivo e teleológico do trabalho e da atividade humana” (p. 93) como processos isolados, porém demonstraremos a seguir que estes compreendem processos desenvolvidos sob outros formatos superiores do psiquismo do sujeito.

É a partir dessas noções gerais sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem que falamos, no item a seguir, da relação entre a unidade afeto-cognição e o processo ensino-aprendizagem.

2.4 A Relação entre a Unidade Afeto-Cognição e o Processo Ensino Aprendizagem

Nos estudos de Monteiro (2015), sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, foi proposto que a unidade afetivo-cognitiva seja representada pelo sistema semântico e pela relação significado-sentido na consciência humana. Isso sugere que os aspectos emocionais e cognitivos estão integrados nesse sistema e que o significado atribuído a palavras, expressões ou conceitos está relacionado à compreensão subjetiva e pessoal (sentido) que uma pessoa atribui a eles. Logo, discorrer acerca dessa unidade é falar do modo como o ser humano vivencia e reverbera o mundo em volta, experienciando em sua mente uma representação subjetiva desse universo objetivo e concedendo-lhe, em seus conhecimentos ou aprendizados, significados afetivo-cognitivos.

Entretanto, Monteiro (2015) em sua pesquisa “A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural” verificou que ainda existe o predomínio da visão dualista no tocante a emoção/razão nos estudos psicológicos, entendendo a dialética entre os processos cognitivos e afetivos como processos dicotômicos e possibilitando explicações ora idealistas, ora materialistas mecanicistas.

Diante dessa constatação, Monteiro (2015) assim como Martins (2011) defendem que é preciso

[...] entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos - como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos - é requisito metodológico para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como "conteúdos puros", isentos um do outro. (MARTINS, 2011, p. 193

A nosso juízo, esse entendimento contribui para demonstrar que essas autoras assim como Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros estudiosos da perspectiva Histórico-Cultural levaram em consideração, conforme Sasaki, Sforzi e Belieri (2021, p. 76), “[...] a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, portanto, na atitude de apreender as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos, a emoção”.

Sobre isso, Monteiro (2015) comentou que também para Max, na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, há uma unidade dos processos cognitivos e afetivos. Isto posto, vale ressaltar em concordância com Gomes (2014) que “o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na relação com o mundo”. (p. 165).

Assim, defende-se um sujeito único, singular e datado, que se constitui nas e pelas relações sócio-históricas. Vigotski (2009) aponta esse sujeito de relações sociais como um sujeito das relações dramáticas, que se constitui na contradição e na tensão inerente aos diversos papéis sociais que uma mesma pessoa assume ao longo da vida. Esse ser, constituído na e pela atividade ao produzir sua vida, manifesta em suas expressões mais íntimas a historicidade social, as relações sociais de que é fruto, a ideologia e o modo de produção vigentes. Nesse mesmo íterim, esse ser expressa em sua personalidade singular produções novas, novas necessidades, novos sentidos e significados sociais. Nesse sentido, entender a unidade afetivo-cognitiva como a própria relação entre atividade e consciência que se materializa no significado e no sentido envolve a noção de que a forma como isso se dá, na consciência do sujeito, sintetiza as relações sociais de que ele é fruto e as quais constitui. (MONTEIRO, 2015, p. 153-154)

Diante dessa defesa, podemos inferir que toda pessoa é única, singular e datada, que vai se tornando humana e se formando nas e pelas relações dialéticas com os outros em contextos culturais e históricos. E que esse desenvolvimento humano é um processo dinâmico, repleto de situações que exigem dos indivíduos superação daquilo que biologiza e patologiza. Nesse sentido, pontuamos que esse desenvolvimento depende dos processos de aprendizagem que vão sendo construídos por meio da interatividade da pessoa com a(s) outra(s) da sua espécie, pois é o aprendizado que faz despertar variados processos internos de desenvolvimento.

Destarte, lembramos que o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) formulado por Vigotski, permite-o afirmar que o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 102). Isto é, o processo de desenvolvimento não se sucede, simultaneamente, com o da aprendizagem, o primeiro processo é mais lento do que o segundo, apesar de estarem em conexão. Portanto, o docente deve nortear o trabalho dele “às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. (REGO, 2002, p. 107).

Nessa direção, os postulados de Vigotski (1998, 2001, 2004) apontam para a necessidade de se pensar uma nova escola, local esse que deve oferecer espaço para a interação, aos debates, às reflexões acerca dos conhecimentos, trocas de experiências que devem se valorizadas. Construção de uma escola em que, o aprender, venha acompanhado de significados. (EMILIANO e TOMÁS, 2015, p. 68)

Sasaki, Sforini e Belieri (2021) explicam que a educação na escola atua na formação da consciência do sujeito e Leontiev (2004) complementa que os elementos constituintes dessa consciência são o conteúdo sensível (sensações, imagens perceptivas, representações), a significação social e o sentido particular de cada ser humano. Isto indica que a formação do

psiquismo, e, por consequência, da atividade escolar, obtém resultado ao operar sobre esses elementos constitutivos da consciência.

Porém, Monteiro (2015) frisa em relação ao caráter cognitivo da atividade e o aspecto afetivo a existência, de modo imanente, de uma conexão, já que a consciência dos objetos, dos meios e dos fins da atividade afetam de modo positivo ou negativo o sujeito, regulando a atividade e assim pode retroagir sobre a atividade produzida, e até mesmo alterar “[...] a sanção dos objetos, dos meios, e, conseqüentemente, dos resultados dessa atividade”. (p 139)

Nesse sentido, Leontiev (2004) salienta que o processo de apropriação do saber sistematizado não deve ser passivo por parte daquele que aprende. Para isso, o sujeito da aprendizagem precisa ter como dizem Sasaki, Sforini e Belieri (2021) necessidades e motivos para atuar, o que também o aproxima da vinculação entre os conhecimentos advindos das interações, em sociedade, e o sentido particular. Essa vinculação é vista como uma unidade - a unidade afetivo-cognitiva.

[...] a unidade afetivo-cognitiva concatena atividade e consciência numa relação essencial de constituição do sujeito em meio ao seu desenvolvimento; por isso, somente com o destrinchamento e a devida conexão entre os componentes da consciência (conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal) e a estrutura da atividade (necessidades, motivos e finalidades) é que se pode chegar à determinação afetivo-cognitiva que constitui os processos psíquicos humanos (MONTEIRO, 2015, p. 139)

Monteiro (2015) pautada em Leontiev declara que para compreender a relação dialética entre consciência e atividade humana, é preciso entender o movimento dos elementos constitutivos da consciência. Esses elementos incluem: 1) conteúdo sensível, que forma a base das condições de existência da consciência e compreende as capturas sensoriais e perceptivas do sujeito; 2) significações sociais, que são as sínteses das práticas sociais; e 3) sentido pessoal, que representa as diferentes formas únicas pelas quais o indivíduo se apropria das significações sociais.

Segundo Monteiro (2015), o homem é capaz de conhecer o mundo apenas por meio do seu conteúdo sensível. Isso resulta na criação de uma matriz sensorial na consciência, formada por uma série de apropriações que derivam das sensações, imagens de percepção, representações, imaginação e outros fatores. Segundo Asbahr (2011b, p. 6), o conteúdo sensível é fundamental para a consciência, criando sua riqueza e colorido. Embora o conteúdo sensível represente apenas uma parte da especificidade da consciência, é ele que fornece a base e as condições necessárias para que o ser humano possa conceber e compreender significados sociais e sentidos pessoais em relação ao mundo. Um exemplo dessa relação pode ser observado

na forma como o conteúdo sensível, significação e consciência se relacionam quando Monteiro (2015) traz um apontamento de Leontiev demonstrando como a consciência pode ser refletida

A minha consciência não reflete uma folha de papel apenas como objeto retangular, branco, quadriculado ou como uma certa estrutura, uma forma acabada. A minha consciência reflete-a como uma folha de papel, como papel. As impressões sensíveis que percebo da folha de papel refratam-se de maneira determinada na minha consciência, porque possuo as significações correspondentes; se não as possuísse, a folha de papel não passaria para mim de um objeto banco, retangular, etc. Todavia, e isto tem uma importância fundamental, quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação "papel". Introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência: ela refrata o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. (LEONTIEV, 1978a, p. 95, apud MONTEIRO, 2015))

Através do exemplo acima, Monteiro (2015) visualiza que o conteúdo sensível está intimamente ligado ao significado, pois quando percebemos algo, também percebemos o conteúdo intrínseco e não aparente desse algo. Com relação aos últimos dois elementos da consciência - significado e sentido - é importante mencionar que Leontiev desenvolveu o conceito de sentido pessoal. Esse conceito se refere à relação criada na vivência do sujeito e, portanto, medeia as relações entre a consciência e as atividades realizadas pelo indivíduo.

Monteiro (2015) expõe que o conceito de significado social segue a mesma lógica do conceito de sentido e, juntos, mediam as relações do ser humano com o mundo. As significações espelham a realidade construída historicamente pela humanidade por meio de conceitos, saberes e modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. Ainda assim, a significação também é um fenômeno da consciência individual e não perde seu conteúdo objetivo e social. A forma como o indivíduo se apropria ou não de determinadas significações depende do sentido pessoal que elas têm para o indivíduo.

Leontiev (2021) compreende que os significados representam o mundo objetivo, as suas propriedades, conexões e vínculos que são produzidos pelas práticas sociais. Expressam o movimento das produções humanas. Já os sentidos conectam o indivíduo com os significados com a realidade do mundo objetivo.

As significações fazem parte da esfera da genericidade humana, dos significados sociais universais construídos coletivamente ao longo da história. Por outro lado, o sentido pessoal é próprio do processo de apropriação e singularização desses significados socialmente dispostos pelo indivíduo. A linguagem, ou seja, o significado das palavras, e a relação entre os motivos e fins das diversas atividades humanas são os mediadores dessa relação particular. Eles constroem o sentido da ação da pessoa. (MONTEIRO, 2015)

Martins (2011) cita:

[...] significação imbrica pensamento e linguagem, e, também, razão e afeto. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa. Assim, toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa. (MARTINS, 2011, p. 57)

A partir das considerações aqui pontuadas por Martins (2011), é possível afirmar que a realidade só pode ser percebida através das formas como ela afeta cada indivíduo, não existe uma relação com a realidade que seja independente dessas percepções pessoais. Assim, podemos afirmar fundamentadas em Vigotsky que a presença do outro é fundamental não apenas para a construção do conhecimento, mas também para a formação do sujeito e suas formas de ação. Desse modo, tais aspectos possuem um significado maior nas relações afetivas e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Monteiro (2015) pontua a importância da unidade afeto-cognição na conexão entre atividade e consciência numa vinculação indispensável de constituição do ser humano mediante o seu desenvolvimento. Logo, só se chega “à determinação afetivo-cognitiva” (p. 139), constituintes dos processos psíquicos humanos ao se destringir e fazer a adequada vinculação entre o significado social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, componentes da consciência, bem como suas necessidades, motivos e finalidades.

Pois para Monteiro e Rossler (2020) a unidade entre afeto e cognição possibilita

[...] as relações sujeito-objeto e sujeito-mundo, e a avaliação posterior dessa relação, em função da associação imanente entre afeto (processos psíquicos que instauram a atividade, dando-lhes seu tônus emocional ou sentimental e produzindo o motivo desta atividade na consciência, em razão do objeto que afeta o sujeito por corresponder a uma determinada necessidade – o que já contém aspectos racionais) e a cognição (os processos psíquicos que captam o objeto que nos afeta, possibilitando o deslindamento das suas propriedades essenciais, bem como sua conceptualização na forma de e por meio de signos ou significados socialmente estabelecidos – que também contém em relações afetivo-culturais em sua síntese). (MONTEIRO e ROSSLER, 2020, p. 319 e 319)

Ainda conforme a citada autora, é na unidade dessas relações que surge a possibilidade de o homem inteirar-se, experimentar e pensar o mundo. Esse processamento, no entanto, tem seus alicerces materiais no momento que se realiza a atividade humana, visto ser esta uma ligação relevante entre sujeito e objeto, pois é durante o processamento de ação do sujeito sobre o objeto que a atividade se torna realidade no mundo e nas interações que o ser humano estabelece no convívio em sociedade.

Porém, para Gomes (2013) a psicologia tradicional, em decorrência de algumas concepções equivocadas, estabeleceu dicotomias que ainda hoje estão presentes na educação

escolar. Um exemplo claro disso é a ideia de que afeto e cognição são elementos separados nos seres humanos que aprendem. Além disso, as emoções são frequentemente tratadas como se fossem independentes do processo de aprendizagem. É preciso superar essas concepções e compreender que a aprendizagem implica uma série de aspectos inter-relacionados, que incluem tanto o afeto quanto a cognição e as emoções.

Compreender o aspecto afetivo sob essa perspectiva tem implicações significativas para o trabalho pedagógico. Adotar uma visão estática e uniforme da motivação implica tratar as necessidades, desejos e interesses das crianças como aspectos naturais e intrínsecos à sua personalidade, sem levar em conta a história de apropriações e objetivações do sujeito. Essa abordagem limita a compreensão dos processos emocionais complexos que influenciam o aprendizado, impedindo que sejam considerados fatores como a influência do ambiente, da cultura e das experiências prévias do aluno. Portanto, é importante reconhecer a interdependência entre afeto, cognição e aprendizagem, a fim de promover um trabalho pedagógico mais efetivo e inclusivo. (Gomes, 2013)

Considerando essa perspectiva, a referenciada autora Gomes enfatiza que a aprendizagem dos conteúdos escolares é condicionada pela motivação preexistente do ser humano. Nesse sentido, acredita-se que pouco pode ser feito pela educação para estabelecer uma relação entre o sujeito e o conhecimento, uma vez que ou o sujeito já possui a motivação necessária para aprender, ou a escola tenta apenas criar uma motivação temporária.

A escola soviética de Psicologia, fundada e liderada por Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), de acordo com Gomes (2013), desenvolveu estudos fundamentados nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, que tiveram como objetivo superar as diversas dicotomias criadas ao longo da história da ciência na tentativa de explicar o ser humano e suas características. Entre essas dicotomias, destaca-se a natural-histórica, objetivo-subjetiva, social-individual e afetivo-cognitiva.

Para Gomes (2013) o movimento de superação desses dualismos incluiu a compreensão da constituição dos processos afetivos no conjunto do desenvolvimento humano, o que representa uma abordagem integrada e mais completa do ser humano. Os estudos deste líder e fundador trouxeram importantes contribuições para a Psicologia, especialmente no que se refere à relação entre afetividade, cognição e aprendizagem. Em vista disso, compreender a complexidade e a interdependência desses processos é essencial para a promoção de um desenvolvimento integral e humano.

Vigotski (1995, 1996) propôs uma teoria psicológica que se baseia na história e interdependência dos fenômenos e processos psicológicos. Ele enfatiza a indissociabilidade de

cada uma das funções psíquicas no desenvolvimento da personalidade humana, destacando que as diferenças nos processos afetivos entre crianças e adultos são significativas, conforme traz Gomes pautada nesse autor.

Reitera-se também fundamentada em Vigotski que tais processos afetivos

sofrem mudanças qualitativas à medida que o sujeito avança no desenvolvimento das demais funções psíquicas, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a vontade. Destaca [...] que, se os processos afetivos estão conectados a outras funções psicológicas e ao desenvolvimento da consciência como um todo, o lugar social que a criança ocupa no contexto das suas relações, suas experiências culturais e interações sociais constituem fatores indispensáveis para se compreender a dinâmica e o desenvolvimento desses processos. Afirma, ainda, que as emoções sofrem mudanças qualitativas ao longo do desenvolvimento da criança em decorrência de seu crescente domínio de instrumentos culturais, entre os quais se destaca a linguagem, que constitui uma conquista do sujeito: maior controle sobre si mesmo, sobre sua própria conduta. (GOMES, 2013, p. 511)

Pensando nesse desenvolvimento da criança, questionamos: qual é a importância do processo educativo no desenvolvimento do afetivo?

Segundo Gomes (2013) o processo educativo é fundamental para potencializar novas necessidades humanizadoras, já que por meio da atividade da criança, impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas. Nesse sentido, o papel do professor é crucial, pois ele cria possibilidades de afetar positivamente a criança, mobilizando sua potência para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando de forma inseparável nos processos cognitivos e afetivos da criança.

Assim, é importante destacarmos através da citada autora que o processo educativo não se restringe apenas ao ensino de conteúdos escolares, mas também à formação integral do sujeito, considerando tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. É por meio dessa abordagem que se torna possível criar um ambiente educacional propício para serem formados indivíduos críticos, reflexivos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e humanizada. Pois, conforme Gomes (2013):

O encontro do sujeito com as objetivações sociais – conhecimentos organizados histórica e socialmente e passíveis de serem compartilhados – poderá ou não produzir o desejo ou a necessidade de conhecer e apropriar-se desse objeto social; entretanto, a apropriação desse conteúdo dependerá de o sujeito empregar ou mobilizar um esforço capaz de reproduzir para ele as características acumuladas nesse objeto social. (GOMES, 2013, p. 516)

Enfatizamos através desta autora que o processo de construção do sentido pessoal surge como resultado de uma síntese entre a significação social e a vivência individual, caracterizada por uma qualidade única e própria de cada sujeito. Essa síntese é resultado da relação entre a apropriação e a objetivação do significado ou função social do objeto, combinando elementos

do social e do individual, do objetivo e do subjetivo, do cognitivo e do afetivo em uma experiência psicológica singular.

Ao enfatizar a unidade afetivo-cognitiva como princípio pedagógico, Gomes (2013) salienta que a educação escolar é desafiada a promover experiências positivas com o conhecimento, a fim de motivar o desejo de aprender, de se apropriar dos objetos e das formas de relacionamento com as pessoas, e de se exprimir por meio de palavras, comportamentos e/ou atitudes.

Por isso, em consonância com Gomes e Mello (2010) frisamos que este equívoco na escola precisa ser redefinido: “pensar que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, compromete o processo de escolarização das crianças e jovens”. (p. 678-679). Superar a visão natural e subjetiva dos afetos implica reconhecer que o conhecimento está intrinsecamente ligado ao motivo que impulsiona a ação, ao interesse. Assim, ao refletir sobre a motivação para a aprendizagem, é necessário considerar o papel da afetação, ou seja, como o sujeito é impactado, atravessado e envolvido pelas ideias, objetos e fenômenos presentes no ambiente escolar.

Essa unidade afeto-cognição está presente na formação dos futuros psicólogos e, com o isolamento social, foi afetada, podendo trazer grandes prejuízos tanto para a prática pedagógica do professor como para a apropriação dos conhecimentos pelos discentes. Conforme veremos na Seção 3, esse aspecto foi muito mencionado pelos participantes da pesquisa.

2.5 Tecendo Algumas Considerações

Entendemos que para Vigotski (1991), a relação aprendizagem e desenvolvimento está fundamentada no princípio: “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, pois está sempre adiante do desenvolvimento.” (p. 8), ou seja, que nessa relação não é o desenvolvimento que está adiante da aprendizagem da criança, mas a compreensão de que o desenvolvimento vem atrás da aprendizagem, visto que esta tem início antes do ingresso da criança no aprendizado escolar. Assim, no caso dos estudantes da graduação, esses já se apropriaram de vários conceitos antes mesmo de ingressar na universidade, no entanto, no processo de formação universitária, novos conteúdos serão apropriados e mobilizarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Aos olhos de Vigotski os processos de aprendizagem e desenvolvimento são dependentes, porque há entre eles relações complexas e recíprocas. Contudo, se o objetivo é designar a verdadeira relação entre processo de desenvolvimento humano e a capacidade

potencial do estudante, é necessário considerar os dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o próximo. Para que a aprendizagem escolar seja promotora e impulsionadora do desenvolvimento dos conceitos científicos é preciso sistematizar a prática pedagógica, de forma que, a partir da apropriação dos conceitos, promova desenvolvimento. Entender a importância da zona de desenvolvimento próximo (ZDP) pode proporcionar uma aprendizagem, na graduação, que possa produzir o novo no desenvolvimento do futuro profissional.

Na perspectiva Vigotskiana enfatiza-se a necessidade de desenvolver no indivíduo as funções psíquicas superiores. Nessa ótica, surge a afirmação: qualquer processo de aprendizagem pode ser fonte de desenvolvimento ativadora de vários processos, que podem se desenvolver com o aprendizado escolar. As várias disciplinas que o graduando tem acesso no processo formativo, pode ampliar a sua capacidade de generalização, de formar novos conceitos, complexificando o seu pensamento, as memórias, a atenção e outras funções psicológicas superiores, instrumentalizando-o para a ação profissional.

Moura (2013; 2015) enfatiza que a educação escolar tem um grande desafio: promover experiências positivas com o conhecimento, a fim de motivar o desejo de aprender, de se apropriar dos objetos e das formas de relacionamento com as pessoas, e de se exprimir por meio de palavras, comportamentos e/ou atitudes e que somente haverá aprendizagem desenvolvvente na escola, quando se voltar o olhar na potencialidade do discente. Para isso, Tanamachi, Meira (2003) e Moura (2015) explicam que é necessário o docente identificar o nível de desenvolvimento efetivo dos alunos, por meio das atividades escolares realizadas, mas ter um olhar prospectivo, mediando os componentes curriculares para movimentar os vários processos de desenvolvimento. Bem como, reconhecer que o conhecimento está intrinsecamente ligado ao motivo. Logo, frisamos mais uma vez que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VIGOTSKI, 2007, p. 103)

Isso fica evidente também quando Tanamachi e Meira (2003) afirmam que é na sala de aula que efetivamente a educação acontece. Todavia, pontuam a relevância do seguimento de algumas características específicas quanto às regras, a espontaneidade e a participação ativa do aluno na produção do conhecimento, uma vez que este é um processo social. Nesse sentido, a escola precisa favorecer muitas e variadas oportunidades de o discente vivenciar relações sociais significativas. Desse modo, o aluno poderá evoluir do conceito espontâneo para o científico, entretanto Vigotski (2000) ressaltou que, somente cientificamente, quando a criança

desenvolve as habilidades de generalização, terá consciência do conceito, e poderá, dessa forma, ampliar o conhecimento sobre a realidade.

Cada sujeito tem a sua maneira de experienciar e reverberar o mundo em sua volta, pois experiencia mentalmente uma imagem subjetiva desse universo objetivo e isso precisa propiciar-lhe conhecimentos ou aprendizados significativos afetivo-cognitivos. Todavia, asseveramos, por meio de Monteiro e Rossler (2020) que “a atividade coletiva do ser humano possibilita o desenvolvimento do psiquismo pela apropriação dos signos, da linguagem, das FPS e, conseqüentemente, da unidade que se estabelece entre significado social e sentido pessoal”. (p. 331). Lembrando que para ser atividade promotora de desenvolvimento, o objetivo principal do procedimento deve coincidir com o motivo primeiro que é: obter conhecimento. Ou seja, o que deve motivar o indivíduo ou cada um dos estudantes universitários a realizar as ações propostas pelos docentes em consonância com as DCNs de 2011, Matriz Curricular do Curso e o Projeto Político Pedagógico de cada IES, é pelo motivo efetivo, isto é, adquirir conhecimento tanto teórico quanto prático. Nesse sentido, podemos falar que esse procedimento é uma atividade promotora de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Contudo, se a atividade que foi realizada visou apenas obter uma nota avaliativa, o objetivo de obtenção do conhecimento não foi efetivado e a atividade a que se propôs pode até ser posta de lado.

Todavia, relembremos o caos que muitos seres humanos no nosso país vivenciaram e ainda nessa data estão vivenciando, primeiramente, devido termos sido surpreendidos por uma pandemia até então nunca vivida, sentida e sofrida, mundialmente. Depois, pela não adoção de uma estratégia preventiva do governo federal para lidar com todos os contextos pandêmicos, conforme ressaltaram Hur, Sabucedo e Alzate (2021)

Em relação a esse e outros caos, Marx (2004) já havia salientado que na mesma equivalência que a pessoa valoriza o “mundo das coisas” desvaloriza o “mundo dos homens” (p. 159) e esse cenário tem permeado a vida de muitos.

Enfim, foi nesse contexto que os(as) gestores das IE, docentes e estudantes em todos os níveis de ensino tiveram que dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que as IES, em relação às práticas e estágios, estavam sem um norte e que os suportes documentais produzidos pela ABEP, CFP e CNTE após variados debates com pesquisadores, coordenadoras/es, docentes e estudantes, contribuíram, de modo efetivo e competente, com notas orientativas pautadas nos princípios formativos expostos nas DCNs/2011 e na Lei específica sobre os estágios, a Lei n. ° 11.788/2008.

Sendo assim, concordamos com Verona (2013) de que a formação acadêmica, no ER, pode influenciar na atuação profissional e que é relevante realizar debates sobre a formação e a

qualidade teórico-prática dos profissionais atuantes e, em especial, dos futuros profissionais. Isso possibilita, de acordo com Monteiro (2015), a elaboração de práticas que podem trazer à sociedade brasileira e aos vários setores onde estes atuarão, a demonstração de que obtiveram o conhecimento e que poderão contribuir de modo efetivo frente às demandas postas e as futuras.

Ante o exposto, na próxima seção, analisaremos os dados coletados por meio dos questionários com discentes, docentes e coordenadores de seis universidades, localizadas na região Centro-Oeste do Brasil, sendo três públicas e três privadas, pela ferramenta do Google formulários, o que possibilitará uma melhor percepção do que temos tratado até aqui.

3 A PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ENSINO REMOTO

[...] a impossibilidade do contato foi prejudicial, não permitiu que alunos e professores se conhecessem. A partir de 2021, eu passei a dar aulas para alunos que não conhecia, que nunca tinha visto na universidade. Ainda que eu tenha dado aulas síncronas via TICS, o fato de muitos não ligarem as câmeras e não participarem, interferiu na relação, não permitiu nem mesmo que eu soubesse que rosto eles tinham. Para mim, o vínculo com os alunos é muito importante, é o que me motiva. (Coordenador/professor 8).

[...] Me sinto péssima do ponto de vista afetivo, pois estou formando sem ver meus colegas e sem possibilidade das últimas trocas. Do ponto de vista de aprendizado também já foi ruim, quando eu ainda tinha aulas. O estágio remoto não prejudicou tanto o aprendizado, apenas o deixou mais disperso no momento que ocorrem as supervisões. O estágio de atendimento não sinto que prejudicou (para mim). E em relação a aulas remotas, também deixou o aprendizado mais enfraquecido, devido à falta de trocas/participação e pela sensação do aprendizado depender mais da gente. Isso cansou mais e deu maior sensação de sufocamento, conseqüentemente, estados depressivos. (Por exemplo, "já não estou indo pra faculdade, as aulas são bem mais curtas, só preciso ler texto e mesmo assim, não estou conseguindo. Que raio de estudante eu estou sendo?). Resumindo... o online nos dispersou e nos deprimiu. (Mas isso não significa que a procrastinação não era presente antes, em alguma medida. A sensação que era menor. Porque íamos a aulas, participávamos, conversávamos sobre as aulas nos corredores e fazíamos atividades durante a aula). (Aluna 13, IES pública.)

O objetivo desta seção é apresentar e fazer a análise das informações obtidas, em questionários, na pesquisa realizada com oito docentes e 41 estudantes do curso de graduação em Psicologia em seis universidades/faculdade da região Centro-Oeste do Brasil, tomando como fundamento pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural.

Para a teoria histórico-cultural, o processo de desenvolvimento do sujeito em cada período, ocorre durante a vida e permanece na idade adulta, lembrando que estes são disruptivos e não podem ser compreendidos como determinantes cronológicos ou biológicos. Nas palavras de Abrantes e Bulhões (2020. p. 244) “[...] todos estão condicionados às determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico” em que a pessoa se encontra inserida e devem ser objeto de intensa investigação para entendermos o desenvolvimento do psiquismo em sua essência. Esse aspecto necessita ser considerado na análise das respostas de supervisores e professores.

A partir disso, buscamos analisar os dados da nossa pesquisa mencionando que Faria (2014) mostrou que nas relações humanas, em específico, no processo de escolarização, o movimento dialético se estabelece nestas relações e acrescentamos que também visualizamos este movimento no processo de ensino e de aprendizagem, nas modalidades de ensino presencial e remoto.

Aqui vale destacar o que Martins (2020, p. 14) sustentou

Tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano.

A autora assevera que a corrente da psicologia soviética e as concepções apresentadas, de base materialista histórica e dialética, visualizam que o sujeito apesar de estar condicionado, a princípio, por atividade espontânea, não se faz sujeito naturalmente. Ele precisa da natureza para sobreviver e se instrumentalizar. Para isso, ele a transforma e a recria sempre, reproduzindo nela a sua marca, a marca da cultura. À vista disso, pode-se dizer que o homem se humaniza ao criar o mundo dele e gerar suas manifestações culturais. (LEONTIEV, 2004)

Defendemos, como a mencionada autora, a posição de que as particularidades dos indivíduos passam por um processo de apropriação que são formados pela cultura e que demandam o domínio da herança objetivada pela prática histórico-cultural. Diante disso, Martins (2020) argumenta que os processos de atribuição de significados, denominados de processos de internalização, no que lhe diz respeito, fazem uma interposição entre os planos interpessoais (intersíquicas) e intrapessoais (intrapíquicas). Isso significa que são instituídos tendo como base o mundo de objetivações das pessoas disponibilizadas para cada ser humano graças as intervenções mediadoras de outros seres humanos.

É sobre esse prisma, de compreensão da constituição dos seres humanos por meio das relações sociais, que a análise das informações deve se pautar.

3.1 Procedimentos Adotados na Pesquisa

Participaram da pesquisa estudantes de seis universidades, três públicas e três privadas, das seguintes cidades: Campo Grande-MS, Anápolis-GO e Goiânia-GO. No caso dos docentes, em uma destas seis instituições convidadas a participar da pesquisa, não tivemos retorno de nenhum questionário, portanto, são docentes de cinco instituições.

A dificuldade de manter contato em nível presencial, devido às possibilidades de contágio, levou-nos a optar pela criação e envio dos questionários por meio da ferramenta do Google Formulários, que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. De acordo com Silva *et al* (2022, p. 3201) o Google Forms. “é uma ferramenta que oferece funcionalidade online para facilitar o desenvolvimento de coleta de dados”.

A formulação dos questionários teve como objetivo investigar e analisar os efeitos do ensino remoto na formação do psicólogo brasileiro, levando em consideração a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020 que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Desse modo, formulamos dois questionários: um para os docentes e coordenadores e outro para os discentes. O questionário para docentes e coordenadores foi enviado para 73 participantes e para os discentes universitários foram enviados um total de 405.

A escolha da região Centro-Oeste do Brasil e das universidades/faculdade se justifica pelo fato desta pesquisa fazer parte de um projeto mais abrangente intitulado “Ensino remoto e formação do psicólogo no Brasil sob a perspectiva de docentes e de discentes”, coordenado pela Profa. Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal da Universidade de Maringá, estado do Paraná. Trata-se de um projeto que tem por objetivo investigar e analisar os efeitos do ensino remoto na formação do psicólogo brasileiro nas seguintes regiões



Região Centro-oeste, in: <https://www.gabarite.com.br/dica-concurso/643-o-relevo-e-a-hidrografia-da-regiao-centro-oeste-do-brasil>

brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Dentre os procedimentos adotados, consta aplicação de questionários on-line dos cursos de graduação em Psicologia da área de Ciências Humanas nas universidades/faculdade públicas e privadas das referidas regiões.

Nossa pesquisa foi realizada em seis universidades/faculdade da região Centro-Oeste, que concordaram em participar da pesquisa. Primeiramente, fizemos contato com as gestoras do setor no qual o curso de Psicologia estava vinculado, das universidades/faculdades que tinham o curso de Psicologia dessa região, explicando os objetivos de nossa pesquisa e verificando a possibilidade de envio dos questionários às coordenadoras, professores e estudantes do curso de Psicologia. Deste contato inicial, seis autorizaram a realização da pesquisa. Depois de aceita nossa proposta, ficou decidido que as coordenadoras dos cursos estariam dando todo o suporte para a obtenção das informações junto aos docentes e estudantes. Já em contato com as coordenadoras por meio de telefone, e-mail ou WhatsApp, solicitamos autorização para a aplicação dos questionários e, também, os e-mails dos professores,

coordenadoras e dos estudantes dos 2ºs anos/4ºs semestres e 5ºs anos/10º semestres dos cursos de psicologia, para que pudéssemos enviar os questionários on-line.

Nos questionários, via Google Forms, utilizamos algumas perguntas do projeto da professora Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e acrescentamos outras mais direcionadas à nossa proposta de pesquisa, vinculada à Psicologia, acrescentando algumas questões mais específicas sobre a Psicologia Escolar e Educacional.

Utilizamos o questionário A para docentes e coordenadores de cursos e o B para os discentes. As questões dos questionários A foram divididas em duas partes, I e II. A parte I, dados de identificação, contém 11 questões objetivas e 25 subjetivas, totalizando 36 questões. Quanto ao questionário B para os discentes, mantivemos a divisão do questionário A, porém com 12 questões objetivas na parte I e 22 questões subjetivas na II, somando 34 questões.

Nos Apêndice 1, constam os modelos on-line que elaboramos por meio da ferramenta do Google Formulários (<https://docs.google.com/forms/u/0/>). Tal ferramenta possibilita a confecção personalizada do questionário, seu envio por e-mail, o aceite ou não do termo de consentimento livre e esclarecido (o modelo do termo de consentimento encontra-se no Apêndice 2), o anonimato das respostas e, ao mesmo tempo, a privacidade dos professores que não queriam se identificar. Assim, enviamos os questionários para os e-mails dos coordenadores, professores e discentes, logo que estes respondiam on-line, já recebíamos as respostas. Como a nossa pesquisa faz parte de um projeto mais abrangente, seguimos as deliberações de envio e reenvio das pesquisas, em conformidade, com as do projeto. Para a obtenção das informações, conversamos com as coordenadoras das IES e seguimos algumas orientações colocadas para incentivar a participação, como, por exemplo, elaboração de mensagens curtas via WhatsApp para a coordenação enviar aos participantes, bem como o envio destas pelo e-mail institucional dos estudantes do referido curso e períodos.

Conforme vimos discutindo nessa dissertação, interessa-nos entender como o ensino remoto estava se processando nas instituições de ensino superior no Brasil e a influência na formação de psicólogos. Fizemos, então, um levantamento por meio dos sites das IES participantes da pesquisa, para conhecermos quais foram as possíveis orientações para o ensino remoto realizadas pelos departamentos e/ou cursos de psicologia.

No quadro 4 apresentamos algumas orientações realizadas pelas IES no que se referia à condução das atividades, entre elas a realização das aulas, durante o período pandêmico. Tais consultas nos dão uma ideia do quanto as universidades não conseguiram estruturar o trabalho de forma igualitária em todos os cursos de formação em psicologia, considerando a

instabilidade da época, e a dificuldade de fazer planos, diante de uma situação inusitada e causadora de tantas mortes e sofrimento.

As informações foram obtidas a partir de consultas nos sites das citadas IES brasileiras, nos meses de setembro de 2022 e março de 2023. Por meio dos dados levantados, inferimos que cada uma lidou em consonância com o cenário de cada período pandêmico e a realidade diária da IES de forma particulares. Algumas usaram a tecnologia e as TICs para divulgarem as estratégias adotadas em sites institucionais, em Instagram.

Quadro 4 - Orientações para as atividades desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19

Instituições de Ensino Superior	Orientações para o Ensino Remoto
IES 1	Aderiu às determinações e decretos municipais e estaduais.
IES 2	Não encontramos durante o momento da realização da pesquisa nenhuma informação sobre o assunto.
IES 3	Não encontramos durante o momento da realização da pesquisa nenhuma informação sobre o assunto.
IES 4	Seguiu sempre os protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS)
IES 5	Não encontramos durante o momento da realização da pesquisa nenhuma informação sobre o assunto.
IES 6	Acatou as normativas dos órgãos sanitários referentes ao distanciamento social e a garantia do direito à educação superior para os jovens universitários, como preconizado pelo CNE/CP (Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno).

Fonte: Autoras, 2022.

Com base na leitura do quadro 4 do ponto de vista das possíveis orientações para o ensino remoto realizadas pelos departamentos e/ou cursos de psicologia, nas instituições que fazem parte deste estudo, constatamos que estas aconteceram de forma geral para os cursos superiores e que das seis instituições de ensino superior participantes da pesquisa, três ainda apresentam na página principal do site repasses informativos e orientadores sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

Nem todas as instituições socializaram, através do site institucional, direcionamentos sobre o funcionamento do ensino remoto. Isso foi constatado em setembro de 2020 ao visitarmos e analisarmos os sites, pois não foi possível visualizarmos informativos e ou panfletos sobre os tipos de informação para enfrentar a Covid-19 nas IES 2, 3 e 5. Outro dado relevante observado diz respeito aos estágios, visto que somente na IES 6 foram visualizadas normativas dos órgãos sanitários referentes ao distanciamento social e a garantia do direito à educação superior para os jovens universitários, como preconizado pelo CNE/CP (Conselho

Nacional de Educação-Conselho Pleno). Também constatamos que as IES 1, 4 e 6 mencionam que seguem determinações e protocolos, todavia não descrevem quais são.

Outra constatação é que apenas na IES 6 encontramos relatórios de acompanhamento de ações durante o ensino remoto emergencial e alguns informativos referentes aos estágios. Esses relatórios referem-se aos anos de 2020, 2021 e 2022. Sendo que no relatório de 2020 consta que os estágios seguiram as recomendações do MEC e do CNE e continuaram sendo cumpridos dentro das possibilidades e consoante o Plano de Biossegurança (PBio) organizado pela comissão interna de Biossegurança da IES e as normativas das autoridades sanitárias do estado de localidade da IES. Nos relatórios de acompanhamento de ações durante o modelo híbrido/2021 e 2022 foram mencionadas a continuidade das ações de manutenção dos estágios nos cursos da área da saúde.

Ao refletirmos sobre as possíveis ações orientadoras para o ensino remoto realizadas pelos departamentos e/ou cursos, percebemos que as IES tiveram autonomia para trabalhar e repassar as orientações, respeitando as suas particularidades, as subjetividades e objetividades da comunidade escolar. Além disto, muitas foram além para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, atentando para a qualidade deste processo, criatividade e incentivos como este: “[...] você não pode parar. E a IES não vai parar com você”. (IES 1).

Vale ressaltar que na IES 2, tivemos a oportunidade de questionar com a coordenadora pedagógica do curso de Psicologia sobre a ausência de informativos relativos à pandemia da Covid-19 no site institucional no decorrer do ERE e a mesma nos informou que esses eram repassados via grupos no WhatsApp de cada turma.

Com base nos sites das instituições, de forma geral, conforme exposto no Quadro 4, tivemos poucas informações sobre as orientações repassadas a professores e alunos sobre o ensino remoto. Inferimos que as instituições devem ter recorrido a outras formas de orientação, utilizando outros recursos, tais como foi realizado na IES 2.

Em relação aos questionários enviados, tivemos o retorno de oito questionários de docentes e coordenadores de cursos e 41 respostas de discentes. Isso posto, passamos à etapa seguinte, tabulação dos dados. Destacamos que os roteiros de questionários A e B foram aplicados de forma íntegra, no entanto, para este estudo, considerando a quantidade enorme de dados obtidos, selecionamos algumas questões para a análise. Delimitamos as questões mais relevantes, pertinentes e focamos naquelas que respondem ao objetivo geral proposto: compreender as influências do Ensino Remoto na formação do Psicólogo, em seis instituições de Ensino Superior, da região Centro-Oeste do Brasil, em contexto pandêmico da Covid-19, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

A seguir faremos a apresentação e discussão obtidas a partir de questionários respondidos por professores e coordenadores de cursos e de estudantes de graduação. No decorrer da exposição utilizaremos P1, P2, P3 e assim sucessivamente, para nos referirmos a relatos dos professores e coordenadores. Também utilizaremos A1, A2, A3 até o A41 para nos remetermos a apresentação de respostas dos discentes.

3.2 Apresentação e Discussão das Informações Obtidas com Docentes e Coordenadores

Para a discussão das informações obtidas com os docentes e coordenadores, analisamos e selecionamos alguns eixos de análise: 1 - relação professor/aluno e aluno/aluno; 2 – processo ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de psicologia nas IES no ensino remoto; e, 3 – a Lei 13.935 e alguns aspectos da formação na área de Psicologia Escolar e Educacional. É importante mencionar que esta separação ocorre mais para fazer uma apresentação didática dos dados, uma vez que as informações dos três eixos acabam se articulando na compreensão sobre a influência que teve o ensino remoto para o processo ensino-aprendizagem.

No eixo 1, centramos a análise na compreensão das relações estabelecidas entre professores e alunos e seus impactos no processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos. No eixo 2, focamos nas práticas desenvolvidas pelos docentes, abordando sentimentos vivenciados com o ensino remoto, dificuldades encontradas e alterações realizadas na prática pedagógica durante o ERE, visão dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes. Já no eixo 3, direcionamos a discussão mais para o conhecimento da Lei 13.935/2019 e sobre alguns aspectos da formação para atuar na área de psicologia escolar e educacional.

Na nossa discussão, não faremos uma diferenciação entre as respostas obtidas entre docentes e coordenadores. Consideramos todos estes participantes como docentes, uma vez que os coordenadores também ministram aulas na graduação.

3.2.1 Perfil dos Docentes Participantes

O resultado dos questionários mostra que o perfil dos(as) participantes se caracterizam por serem, na maioria, mulheres com idade superior a 35 anos, todas com formação na graduação em Psicologia. A prevalência do sexo feminino é evidente, atingindo o patamar de 87,5%. Em relação ao sexo masculino, o participante está na faixa etária entre 30 a 34 anos,

com formação na graduação em Biologia, não informou o ano em que formou, obtendo o percentual de 12,5%.

Essas informações coadunam com as falas de Souza e Barbosa (2020) que, ao apresentarem uma descrição cronológica dos estudos realizados, citaram a produção do CFP (2013) através do livro *Quem é a psicóloga brasileira - mulher: psicologia e trabalho*, mencionaram a necessidade de revisitar a temática, atualizaram dados e indicaram a predominância de psicólogas no Brasil

A idade dos docentes entrevistados em nossa pesquisa é de 30 a 60 + anos, sendo que 50% têm de 30 a 41 anos, mostrando prevalência de pessoas adultas e formadas há mais de 16 anos. Contatou-se também que 37,5% (= 3) desses participantes têm de 36 a 41 anos. Ressaltamos que entre os participantes observa-se que 12,5% (= 1) tem de 54 – 59 anos e 12,5% (= 1) 60 + anos., sendo este último, de acordo como o estatuto do Estatuto do Idoso (2009), considerado uma pessoa idosa.

Em relação a formação acadêmica em nível de pós-graduação, percebemos que nas IES públicas participantes dessa pesquisa, apenas um docente declarou ter Pós-doutorado e dois docentes assinalaram que fizeram doutorado. Já nas IES particulares, dois docentes declararam possuir título de doutorado e três docentes registraram que possuem mestrado. Partindo dessas informações, podemos hipotetizar que essas IES, isto é, Universidades/faculdade, estão em consonância com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 20177, Art. 17, o requisito II, quanto o corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Ressaltamos que, segundo o Censo da Educação Superior/2021, notas estatísticas, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep) “O típico docente da rede pública possui doutorado. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada”. (INEP, p.10). Outra informação relevante diz respeito a participação de docentes com doutorado, visto que nas duas redes - públicas e privadas, continua crescendo. Em contrapartida, na rede privada, a participação de docentes especialistas está sempre em queda a cada ano.

Constatamos que 50,0% (= 4) dos docentes participantes dessa pesquisa tanto das IES particulares quanto das públicas atuam no Ensino Superior a mais de 6 anos, 37,5% (= 3) a mais de 11 anos e 12,5% a mais de 16 anos. Ao registrar esses dados, queremos enfatizar baseadas em Souza e Barbosa (2020) as influências político-econômicas e socioculturais sofridas no

⁷ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [D9235 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br). Acesso em 11 de fev. 2023.

início da década de 1960, subsistindo até 1980. Além disso, esses princípios e compromissos teve e ainda têm um impacto significativo na configuração das práticas docentes e nas formas de aprendizagem dos estudantes.

As formações do ensino superior no Brasil sempre vivenciaram impactos negativos correlacionados a valorização do ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas. Nesse sentido, as mencionadas autoras, quanto a formação do curso superior na área da psicologia, lembraram que, ainda hoje, no século 21, isso é “[...] uma marca que se amalgama nos contextos formativos e também nas práticas profissionais desse período.” (SOUZA e BARBOSA, 2020, p. 26).

Ao analisar os dados referentes ao tipo de vínculo institucional, tem-se um total de 62,5% de professores caracterizados pelo vínculo permanente com a Universidade/Faculdade. Enfatiza-se que nas IES públicas destacam-se nesse quesito. Registra-se 37,5% de docentes que atuam nas IES particulares enquadram-se na categoria de temporário. Segundo Silva (2019) o servidor concursado onera bem mais os cofres públicos do que o temporário. À vista disso, a utilização da mão de obra mais barata foi a solução mais usual tanto para isso quanto para a redução de gastos com pessoal permanente imposta pelo próprio ordenamento jurídico. Aqui ao observarmos o percentual de funcionários enquadrados na categoria temporária, visualizamos como a supracitada autora que esse tipo de contratação para compor o quadro de funcionários, tornou-se regra e isso burla o sistema de concurso público. Enfim, constata-se lacunas consideráveis no quadro permanente de docentes.

Ao analisar no questionário o que tange ao cargo/função dos docentes participantes dessa pesquisa, verificou-se que nas instituições de ensino superior públicas 25% dos professores atuam na graduação e na pós-graduação e coordenação de curso o percentual foi de 12,5%. Em contrapartida, nas instituições de ensino superior particulares 25% atuam no cargo de professor de graduação e 37,5% em cargos/função de professor de pós-graduação e coordenação de curso.

Após essa descrição dos professores, é importante discorrer sobre a forma como ocorreu a participação dos docentes na implantação do ensino remoto nas Instituições de Ensino Superior que participaram da nossa pesquisa. A pesquisa revelou que 37,5% (=3) dos professores colaboram no processo decisório, porém constatamos que 62,5% (=5) afirmaram que não participaram do processo decisório em relação ao ensino remoto. Sete professores de instituições particulares receberam orientações quanto ao uso das ferramentas para as aulas digitais

Quanto a participação nas decisões institucionais para o ER e em reuniões do colegiado do curso, podemos inferir que as participações foram mínimas. As respostas nos permitiram pensar se existem ou se foram construídas uma cultura democrática de participação destes sujeitos envolvidos, bem como daqueles que compartilharam o exercício dos cargos de gestão ou dos próprios docentes a quem caberiam o papel de reivindicar a participação nesse processo decisório.

Passaremos, a seguir, para a discussão das demais respostas dos questionários, considerando os eixos expostos anteriormente. É importante mencionar que em algumas tabelas, quando as professoras apresentavam mais de uma resposta para a mesma questão, utilizamos frequência, e não percentual.

3.2.2 Eixo 1: Relação Professor/Aluno e Aluno/Aluno

Neste item, abordaremos a relação entre professor/aluno e aluno/aluno por meio de informações obtidas nos questionários. Buscamos esclarecer a partir de nossas análises como foi a relação professor/aluno e aluno/aluno diante da realidade educacional do Ensino Superior Remoto durante a pandemia da Covid-19. Será que os(as) profissionais docentes e coordenadores(ras) participantes do questionário consideraram que tanto o contexto pandêmico quanto o ensino remoto interferiram na apropriação dos conhecimentos de estudantes do ensino superior, nos cursos de psicologia, das instituições de ensino superior participantes dessa pesquisa, na região Centro-oeste do Brasil?

Para responder essa questão, iniciamos nosso estudo mostrando as análises que fizemos das respostas destes profissionais quanto ao vínculo entre relação professor/aluno e apropriação dos conhecimentos. Essa questão revela-se importante porque entendemos, em consonância com Meira (1988) que a educação escolar engloba à aprendizagem o poder de produzir desenvolvimento humano e ainda ampliar as potencialidades dos professores e alunos. Mas, é essencial admitir que todo esse processo ocorre obrigatoriamente por meio das relações estabelecidas na sala de aula. Isso significa que as várias maneiras como se processa o encontro entre docentes e discentes no espaço concreto da sala de aula têm implicações significativas para o trabalho na educação.

A referida autora afirma que a atividade educacional engloba processo formativo construído por meio das relações interpessoais definidas em sala de aula e ainda um processo de preparação dos alunos para desenvolverem essas mesmas relações tanto dentro quanto fora da escola. É nesse contexto relacional que o indivíduo entende o mundo em que vive, ou seja,

a aprendizagem só pode ocorrer dentro de processos grupais por meio das relações sociais que se estabelecem neles. Como a aprendizagem é extremamente necessária para a humanização dos seres humanos, pode-se afirmar que estes só poderão ser plenamente desenvolvidos ao se apropriarem do conhecimento.

Nessa mesma premissa, Ziesmann, Batista e Lepke (2020) ressaltam que na comunidade escolar as relações interpessoais são importantes e que estas são necessárias entre os pares para que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos.

Diante do exposto, Monteiro (2015) e Martins (2011) defendem que é preciso uma compreensão materialista histórico-dialética das emoções e sentimentos e ainda entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos. Essas compreensões são requisitos metodológicos fundamentais para o entendimento da atividade humana e além disso, é imprescindível reconhecer a unidade afetivo-cognitiva que a sustenta. Essa unidade exige que a emoção e o pensamento sejam considerados dados inerentes um ao outro, e não como conteúdos independentes. Nenhum sentimento ou emoção pode se manifestar como um conteúdo puro, separado do pensamento, e o mesmo vale para os atos cognitivos.

Acreditamos que esse entendimento seja relevante para demonstrar que autoras como Sasaki, Sforini e Belieri (2021, p.76), assim como estudiosos da perspectiva Histórico-Cultural como Vigotski, Leontiev e Luria, levam em consideração a atividade humana como uma unidade afetivo-cognitiva. Ou seja, como um conjunto integrado de processos cognitivos e afetivos que estão interligados e se influenciam mutuamente. Isso significa que as emoções e sentimentos são tão importantes quanto os processos cognitivos na determinação das ações e comportamentos humanos. Essa perspectiva reconhece que, ao aprender as significações da realidade objetiva, não só o pensamento, mas também os sentimentos, afetos e emoções estão envolvidos.

Quando interrogamos professores e coordenadores sobre a vinculação entre a relação professor/aluno e a apropriação do conhecimento, 100% dos docentes participantes dessa pesquisa, nas Instituições de Ensino Superior, consideraram que essa relação é fundamental para ocorrer o processo ensino-aprendizagem. Isso confirma a fala dos estudiosos Sasaki, Sforini e Belieri (2021) pautados em Vigotski, Leontiev e Luria que: [...] processos cognitivos e afetivos estão interligados e se influenciam mutuamente.

Essas relações sofreram modificações no período pandêmico. Devido a pandemia de Covid-19 e os altos índices de transmissão desse vírus, Rodrigues *et al* (2021, p. 226) mencionam que houve a necessidade de algumas determinações, entre estas, o isolamento social e os confinamentos para

[...] limitar a contaminação dos participantes da comunidade escolar (estudantes e familiares, professores, equipe técnica e funcionários) e, conseqüentemente, evitar mortes nesse público, escolas e universidades paralisaram suas atividades presenciais e, aos poucos, introduziram atividades a distância.

Esse isolamento dificultou as relações estabelecidas no contexto das aulas remotas, conforme podemos observar em falas de professores, nas quais estes apresentam algumas justificativas que vão ao encontro com as pontuações de estudiosos da perspectiva Histórico-Cultural. Nesta perspectiva, Neves e Damiani (2006) afirmam que o desenvolvimento humano não pode ser entendido como um resultado de fatores isolados que simplesmente amadurecem com o tempo, nem como resultado de fatores ambientais que controlam o comportamento do indivíduo. Pelo contrário, o desenvolvimento humano é o resultado de trocas recíprocas constantes entre o indivíduo ao longo de toda a vida, é resultado, do processo de apropriação dos conhecimentos, conforme analisa Vigotski (2009). A seguir apresentamos algumas respostas dos(as) docentes:

“Não se aprende e não se ensina o que não faz sentido para ambos. Para fazer sentido é preciso interação, participação e engajamento” (P01).

“Uma boa vinculação promove boa aprendizagem”. (P02).

“A interação pessoal presencial leva a maior fixação e compreensão dos conteúdos”.
(P05).

“[...] considero que a relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Uma boa relação pode contribuir para a apropriação dos conhecimentos e uma relação ruim pode prejudicar bastante”. (P08)

Tais justificativas assinalam que a inexistência de vinculação na relação professor/aluno podem trazer prejuízos significativos na apropriação dos conhecimentos científicos, pois entendemos o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, repleto de situações que exigem das pessoas superação e esse desenvolvimento depende dos processos de aprendizagem que vão sendo construídos por meio da interatividade da pessoa com a(s) outra(s) da sua espécie, Enfim, é o aprendizado que faz despertar variados processos internos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009).

Schmidt *et al.* (2020), em consonância com a Organização Mundial de Saúde (OMS) – 2020, alertaram que a pandemia da Covid-19 foi a maior emergência de saúde pública que a comunidade internacional confrontou em décadas. E desde então, o tempo foi de restrições e isolamento social como medidas para prevenir a infecção, sua propagação e o mais importante: salvar vidas. O ensino remoto, como vimos, caminhou na direção de evitar o contágio.

Enfatizamos ainda outros impactos, que já vinham ocorrendo antes mesmo da pandemia, como cortes orçamentários em todos os setores das IES públicas e privadas, adicionando ainda mais prejuízos ao tripé estudo, pesquisa e extensão. A pandemia se constitui uma emergência de Saúde Pública de relevância mundial, deixando como já mencionamos, baseadas em Negreiros e Oliveira (2021), “rastros imensuráveis na saúde, economia, segurança e em vários outros dispositivos sociais, como a educação”. (p.18). Como manter inalterada a qualidade da relação professor/aluno no ensino remoto durante a pandemia no Brasil diante dessas situações e das pontuadas por Silva, Júnior e Araújo (2021) de que, no universo, o cenário pandêmico trouxe enormes desafios nos mais diversos setores, em especial, para o educacional, pois mais de 1 bilhão de estudantes permaneceram sem escolas, além dos muitos problemas e dificuldades a serem enfrentadas a cada mês ou ano.

Além disso, como manter a qualidade da relação professor/aluno no ensino remoto com essa realidade apresentada pelo Instituto Data Senado (2020)? No Brasil, durante a pandemia da Covid-19, dos 56 milhões de discentes matriculados na educação básica e superior, 35% (19,5 milhões) sofreram com a suspensão das aulas presenciais e apenas 58% (32,4 milhões) começaram a ter aulas online. Entretanto, nas escolas públicas, 26% dos discentes não estavam acessando as aulas remotas porque não tinham conexão à internet. Esses dados também vão ao encontro com as respostas dos professores participantes dessa pesquisa, visto que 100,0% afirmaram que houve alteração nessas relações que ocorreram no espaço acadêmico.

Neves e Damiani (2006) enfatizam que na abordagem vigotskiana o ser humano é um ser social que está constantemente em interação com o meio em que vive. Em vez de ser visto como um produto da natureza ou da cultura isoladamente, o homem é melhor compreendido como um agente ativo que, ao mesmo tempo, transforma e é transformado pelas relações que estabelece em sua comunidade. O desenvolvimento humano é entendido como um processo contínuo de interação recíproca entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Cada aspecto, seja ele biológico, psicológico ou social, influencia e é influenciado pelas trocas que ocorrem durante toda a vida. Em outras palavras, o desenvolvimento humano é um processo interativo e mútuo, em que o indivíduo é afetado pelo ambiente e, por sua vez, contribui para a construção e transformação do meio em que vive.

Essa falta de interação presencial, segundo professores, causou transformações nas relações estabelecidas, conforme podemos observar em alguns excertos apresentados nos questionários:

[...] Não tem olho no olho, não tem leitura corporal, só voz e os “quadrinhos”. A interação diminuiu muito, tornando o ensino vazio de sentido. Tivemos que nos reinventar. (P.01).

[...] Não vemos todos os alunos, somente aqueles que abrem suas câmeras. (P.02).

[...] Com certeza, estamos mediando o conhecimento em um ambiente virtual, cuja impressão é que estamos conversando com uma câmera. A aproximação ficou distante. (P.06).

[...] a impossibilidade de contato foi prejudicial, não permitiu que os alunos e professores se conhecessem. A partir de 2021, eu passei a dar aulas para alunos que não conhecia, que nunca tinha visto na universidade. Ainda que eu tenha dado aulas síncronas via TICS, o fato de muitos não ligarem as câmeras e não participarem, interferiu na relação, não permitiu nem mesmo que eu soubesse que rosto eles tinham. Para mim, o vínculo com os alunos é muito importante, é o que me motiva. (P.08).

Conforme Monteiro (2015); Martins (2011); Sasaki, Sforini e Belieri (2021), a apropriação dos conhecimentos não se dá apenas por meio do pensamento racional, mas também envolve aspectos emocionais que estão em constante interação com a cognição. Para a Psicologia Histórico-Cultural, afeto e cognição formam uma unidade no processo pedagógico, lembrando que se acredita na existência de um sujeito singular e único, formado pelas relações sociais e históricas em que está inserido. Isso significa que cada indivíduo é resultado de um processo de construção e transformação constante, que ocorre em um contexto específico e influenciado por fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Dessa forma, o sujeito não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim como parte de um sistema social complexo em constante transformação. (GOMES, 2011)

A relação professor-aluno é permeada no ensino remoto, segundo os professores participantes dessa pesquisa, de aspectos negativos e positivos. Esses aspectos estão expostos na Tabela 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 - Aspectos negativos na relação professor-aluno no contexto ensino remoto

Respostas	Total
Falta de contato presencial, menor interação	02
Impacto na qualidade da aprendizagem	01
Falta de controle em relação ao acompanhamento das aulas pelos alunos	01
Frieza na interação; não conhecer os alunos; pouca interação e participação	01
Não mencionou aspectos negativos	02
Não respondeu	01

Fonte: Questionário realizado com docentes que atuam no Ensino Superior

Tabela 2- Aspectos positivos na relação professor-aluno no contexto ensino remoto

Respostas	Total
Praticidade de acesso em tempo real, flexibilidade de acesso de qualquer lugar	01
Comodidade; flexibilidade de acesso em qualquer lugar; uso de tecnologias de informação; treino de habilidades de autogestão e gestão de tempo	01
Comodidade e economia	01
Os alunos apresentam mais "coragem" de falar distantes, sem câmera ligada	01
Facilidade de acesso aos materiais e comodidade	01
Não mencionou aspectos positivos	02
Não respondeu	01

Fonte: Questionário realizado com docentes que atuam no Ensino Superior

Quando observamos os aspectos negativos do ensino remoto, mais uma vez vemos a preocupação dos professores com as relações estabelecidas, com o distanciamento e o comprometimento da aprendizagem. Os aspectos positivos estão mais direcionados com a praticidade, com a comodidade, economia, facilidade de acesso a materiais, mas não direcionados ao enriquecimento das relações interpessoais e aprendizagem.

As normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, a partir da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 suscitaram incertezas, indagações. (CFP, 2020). Silva, Barreto, Abreu e Almeida (2021) analisam que no Brasil a população e o estudante pobre sofreram bem mais que outros estudantes de um poder aquisitivo melhor, devido aos impactos

existentes e os advindos e muitas vezes intensificados por essa pandemia. Para os autores, foi nas escolas dos pobres que os impactos foram gigantescos.

Em relação a esses aspectos, o CFP, ABEP, FENAPSI (2018) advertiram que apesar do contexto pandêmico exigir ações distintas, de natureza atípica, todos e todas as profissionais compromissados (as) com os aspectos educacionais, profissionais e formativos devem ponderar se nessa substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais houve garantias quanto a qualidade mínima à formação comprometidas pela IES. A demanda destes atores e de outros como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES, o Fórum das Seis representando professores das Universidades Estaduais Paulistas, da Unicamp, como também “[...] representações docentes de universidades de notório reconhecimento - Unicamp, UNB, UFMG, ou reitorias, como a da UFRJ, UNB, UFPA entre outras” que estão à frente dessa luta é por uma formação, principalmente em psicologia, tanto na teoria quanto na prática, que entendam a relevância de um trabalho social, em equipes multiprofissionais, pautadas em referenciais teórico-metodológicos que colaborem com a busca de respostas para tantos “desafios postos pela realidade social a qual os indivíduos estão inseridos, destacando-se sua constituição histórica e cultural.” (SOUZA, FACCI e SILVA, 2018, p. 13).

Por isso, concordamos com as pontuações deste Conselho que essa situação demandava e ao nosso ver ainda demanda duas obrigações: a de discutir e orientar sobre as implicações que essa modalidade de ensino remota trouxe para a formação dos estudantes universitários, bem como aqueles que se formaram e ainda elencar mais dados sobre os pontos negativos e positivos no tocante ao processo ensino aprendizagem destes nas IES, especialmente em relação a práticas e estágios em Psicologia. Essa discussão deve ser feita de forma colegiada, envolvendo várias pessoas e pontos de vista, para que possamos encontrar soluções eficazes e adaptáveis a essas questões e outras que serão postas diante dessas diferentes realidades.

Conforme mencionamos anteriormente, Silva (2021), enfatizou que, de modo gradual, as atividades escolares presenciais foram alteradas por atividades virtuais e depois foi adotado o ensino híbrido em várias instituições de ensino. Entretanto, a citada autora afirma que as medidas adotadas impossibilitaram o acesso à escolarização de qualidade e com equidade no decorrer da pandemia da Covid-19 no Brasil. A falta de igualdade social gerou a exclusão de muitos alunos, em todas as modalidades de ensino, “do acesso às alternativas ofertadas por algumas escolas e que exigiam equipamentos, acesso à internet banda larga, espaço para estudo em casa, experiência com as tecnologias de informação e comunicação (TICs)”. (p. 23).

As informações aqui apresentadas, assim como os dados obtidos através dos questionamentos quanto à efetividade do ensino remoto, levam a afirmar que para 87,5% dos

docentes houve efetividade do ensino remoto. Todavia, ressaltamos que, esse aspecto carece de futuras pesquisas empíricas para uma visualização mais ampla e em ensino presencial, pois reafirmamos, embasadas em Vigotski (2000), que a aprendizagem na escola ou na universidade para ser promotora e impulsionadora do desenvolvimento dos conceitos científicos, é necessário sistematizar a prática pedagógica, de modo que, a partir da apropriação dos conceitos, haja a promoção do desenvolvimento.

Ainda nessa questão em relação à efetividade do ensino remoto, obtivemos as seguintes explicações:

Tem alguma sim, melhor que nada. (P.01).

Tem efetividade, mas como disse não sabemos se para todos, ou uma pequena parcela dos alunos, pois as formas de avaliar omitem a real participação ou mesmo a aprendizagem. (P.02)

Tem pouca efetividade. (P.03).

Tem vantagens, mas nem todos conseguem aprender nesse formato. (P.05).

Já estamos trabalhando a quase 2 anos, e entendo que o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem. (P.07).

[...] Eu creio que ele tem efetividade, mas exige muitas condições para isso. Uma dessas condições é ser síncrono. Com alunos e professores ao mesmo tempo em uma sala de aula virtual. Creio que ainda que haja perdas em termos de interação, a aprendizagem é possível, pois existe a possibilidade de interação do aluno acessar o professor, mesmo que de forma individual, após o término da aula. É claro que esse formato exige que tanto alunos quanto professores tenham uma boa internet, um bom computador, celular ou outro dispositivo. (P.08).

Assim, podemos pontuar baseadas nesses posicionamentos dos(as) professores(as) (P.01), (P.05), (P.08) que houve uma efetividade sempre carregada de oposição e contraste como, por exemplo, efetividade x nada, vantagens x desvantagens, efetividade x perdas x condições. Nessas premissas visualizamos aqui, algumas constatações já mencionadas antes que vão ao encontro com as ideias Vigotski (2009), que enfatizam a importância das mediações realizadas por pessoas mais experientes e pelos professores para a apropriação do conhecimento

científico.) A apropriação dos signos – representados pelos conhecimentos curriculares – provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, levando o estudante a fazer generalizações cada vez mais complexas e a tomar consciência da realidade vivida.

Complementando essas compreensões, retomamos Gomes (2011) defendendo a ideia de que toda pessoa é única, singular e datada, que vai se humanizando e se formando nas e pelas relações dialéticas como os outros em situações que envolvem a cultura e a história. E que esse desenvolvimento do indivíduo se processa de forma dinâmica, repleta de situações que exigem dos seres humanos a superação daquilo que biologiza e patologiza, ou seja, de concepções deterministas da educação fundamentadas na influência do meio e/ou em bases biológicas. Entendemos que estas concepções consideram que o indivíduo (criança, adolescente ou adulto) é determinado por sua herança biológica ou ambiental. Elas afirmam que, por meio do processo de maturação ou das influências do ambiente, os indivíduos se tornam capazes de realizar aquilo que é inerente à condição humana.

3.2.3 Eixo 2: Processo Ensino-Aprendizagem dos Estudantes do Curso de Psicologia nas IES no Ensino Remoto

Conforme observamos no item acima, a existência de vínculo entre professores e estudantes é essencial para a aprendizagem e que, por causa da pandemia da Covid-19, isso se tornou praticamente inexistente. Desse modo, baseadas nas respostas dos questionários com os docentes que atuam nas IES, em três universidades públicas e três privadas, e subsidiadas por alguns artigos científicos, iniciaremos uma explanação sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do curso de Psicologia, da região Centro-Oeste do Brasil.

Entendemos que é relevante iniciar essa questão com esta pergunta: como os(as) professores(as) se sentiram ao desenvolverem suas funções docentes na modalidade remota? Os dados apresentados na tabela 3 mostram que, em consonância com o que já foi mencionado, o conceito de sentido medeia as relações da pessoa com o mundo, pois a significação reflete a realidade que a humanidade construiu historicamente através de conceitos, conhecimentos e formas de agir, independentemente das relações individuais que as pessoas estabelecem com ela. Apesar disso, a significação é também um fenômeno da consciência individual e não perde seu conteúdo objetivo e social. (MONTEIRO, 2015).

Os sentimentos aqui inferidos mostraram a maneira como cada professor(a) se enxergou quanto ao desempenho da sua função na modalidade remota, demonstrando que certas significações dependem do significado pessoal que estas têm para cada pessoa. Sendo que “[...]”

na atitude de aprender as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos, a emoção”. (SASAKI, SFORNI E BELIERI, 2021, p. 76).

Tabela 3 - Sentimentos do professor no desempenho da sua função docente na modalidade remota

Respostas	Total
Inicialmente estranho, sensação de conversar com uma máquina. Hoje se sente à vontade	1
Adorou	1
Preocupado com o aprendizado dos alunos	1
Sobrecarregada, trabalhando mais para ter criatividade na elaboração de atividades com uso das tecnologias. Confortável, pois pode-se pesquisar para complementar aulas e debates	1
No início, cansada, mais adaptada agora. Hoje utiliza mais recursos e estratégias para incentivar a interação. Sente dores no corpo devido a movimento repetitivo	1
Cansada e sentindo falta do convívio com os alunos	1
Cansada e desmotivada, como se estivesse falando sozinha. Por um tempo foi confortável estar em casa, mas isso também cansou	1
Não respondeu	1
	8

Fonte: Questionário realizado com docentes que atuam no Ensino Superior

De forma geral, constatamos o cansaço e o sentimento de solidão ao dar aulas, por outro lado, a valorização da tecnologia para a atividade docente. Garcia et al. (2022) também perceberam nos professores pesquisados o sentimento de exaustão, de impotência no processo de ensino.

Observamos que as respostas das professoras expressam a necessidade de repensar em outros processos de aprendizagem porque o desenvolvimento humano depende deles e estes deveriam ter sido construídos por meio da interatividade dos(as) professores(as), dos(as) estudantes com os seus pares e/ou outros indivíduos, porém o que foi revelado é que este despertou vários sentimentos do professor no desempenho da sua função docente na modalidade remota. Isto posto, reafirmamos que a atividade humana é sustentada por uma unidade afetivo-cognitiva, o que implica afirmar que emoção e cognição estão intrinsecamente ligadas. Isso ocorre porque nenhum sentimento ou emoção, assim como nenhum ato de pensamento, pode ser considerado como "conteúdo puro", sem influência um do outro. (MARTINS, 2011. p. 193).

Com o exposto pelas professoras, podemos inferir que o significado da atividade docente, direcionado para a formação de profissionais de psicologia, pode não estar relacionado com o sentido do trabalho desenvolvido. A câmera desligada, o pouco contato com os estudantes, a falta de vínculo, pode ter levado a uma dissociação entre sentido e significado, conforme discute Leontiev (1978).

A exploração do trabalho, característica do sistema capitalista, permaneceu e se acentuou com o ensino remoto. A precarização do trabalho, a “uberização”, conforme propõe Uchoa-de-Oliveira (2020), vem permeando o trabalho do professor e foi intensificada no período pandêmico. Tal fato pode ser observado no cansaço, no excesso de trabalho, por exemplo, relatado pelos professores.

De acordo com as respostas dos(as) pesquisados(as), 62,5% declararam a inexistência de dificuldades na atividade docente antes da pandemia e 37,5% afirmaram que já existiam várias dificuldades como as mencionadas a seguir:

Sempre há a preocupação com o entendimento do aluno. (P05).

Sempre há dificuldades e desafios. (P02).

Falta de conexão em sala de aula, ar condicionado quebrado, excesso de trabalho, cansaço, dificuldade na utilização de equipamentos. (P01).

Essa situação persistiu em relação ao ensino remoto, dado que declararam que as dificuldades enfrentadas foram:

[...] ficar sentada o dia todo e não ver a turma (dar aulas para os “quadradinhos”.) (P.01).

Uso das tecnologias, e falta de visualizar todos os alunos como podíamos fazer no presencial. (P02).

Problemas de conexão com os alunos. (P03).

Observamos que os aspectos mais pontuados pelos(as) docentes, entre os que responderam, estavam relacionados a falta de interatividade, ao uso das tecnologias e a problemas de conexão. Fatos apresentados anteriormente nas discussões das informações obtidas nos artigos científicos analisados, possibilitando mostrar a real “cara” da educação brasileira:

milhões de alunos não possuem acesso às ferramentas tecnológicas mínimas, como a internet, o que dificulta o acesso às aulas. Além disso, muitos professores precisam utilizar recursos tecnológicos próprios e replanejar suas aulas com base nos limites dos planos residenciais de internet. Há também a necessidade de criar atividades pedagógicas que possam manter o vínculo com os alunos e tentar dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Para mais, observamos que 37,5% dos pesquisados relataram a necessidade de fazer alterações nos conteúdos das disciplinas para o formato de ensino remoto e os principais tipos de alterações realizadas estão representadas na tabela 4:

Tabela 4 - Tipo de alterações realizadas nos conteúdos das disciplinas para o formato de ensino remoto

Respostas	Total
Mudança de atividades, transformação de todas as aulas em slides pois não temos mais o quadro	1
Especialmente no estágio, o conteúdo mudou, visto que não houve experiências de campo. Houve também inclusão de temáticas relativas à pandemia (isolamento, medos, perdas, etc.) nas disciplinas	1
Redução do tempo de aula e inserção de outras atividades para completar a carga horária	1
Não houve necessidade de alteração	5

Fonte: Questionário realizado com docentes que atuam no Ensino Superior

Quando questionamos a esses(as) docentes em relação a avaliação do aprendizado dos alunos por meio do ensino remoto, obtivemos como respostas:

Avalia que independentemente da modalidade, vamos encontrar alunos que são interessados no processo de aprender e outros não. (P07).

Da mesma forma que o presencial, uns aprendem, outros não. (P04).

Mediano. (P05).

Não foi possível mensurar de forma precisa, mas qualifica como média, pois as participações nas aulas são pouco apreciadas. (P06).

Em questões de conteúdo está indo bem, mas em questões de habilidades sociais, não. (P02)

Havia basicamente participação e escrita, não é possível saber se realmente acompanham as aulas. Atividades eram respondidas no "cópia e cola". A leitura diminuiu. (P01).

Razoável. (P03).

Nas avaliações tiveram bom desempenho, porém pode ser devido às alterações realizadas nas disciplinas. (P08).

Os relatos dos professores denotam uma incerteza quanto à aprendizagem dos estudantes, por não acompanhar, presencialmente, como os alunos estavam se apropriando dos conhecimentos. De acordo com Vygotsky (2007) o aprendizado deve ser devidamente organizado para despertar vários processos internos de desenvolvimento na criança e/ou no estudante, que só podem ser ativados por meio da interação com pessoas do seu entorno e da cooperação com seus companheiros. Nesse viés a aprendizagem é promotora e impulsionadora de desenvolvimento dos conceitos científicos. Sem essa interação, fica difícil avaliar como o estudante está compreendendo os conteúdos expostos.

Pautadas nas respostas dos(as) participantes inferimos que não foi possível medir o processo de desenvolvimento que foi produzido durante o aprendizado dos estudantes mediante o ensino remoto.

Vale ressaltar, então, que pode não ter se concretizado a aprendizagem desses estudantes, no ensino remoto, pois como que Moura (2015) salientou: a aprendizagem desenvolvente só ocorre quando se direciona o olhar para as potencialidades do estudante. De acordo com Vigotski (2000) é necessário que os docentes identifiquem o nível de desenvolvimento efetivo dos alunos por meio das atividades que realizam de forma autônoma e em nenhum momento nas falas dos pesquisados(as) constatamos isso.

Com base nessas proposições, recordamos as afirmações de Zavadsk e Facci (2012) ao abordar o Ensino Superior e afirmarem que a formação ocorre por meio da abstração de conceitos complexos, que só são possíveis quando o processo de aprendizagem atinge sua característica de "alavancar" o desenvolvimento. À vista disso, entendemos como Silva (2021) que é inegável que as atividades escolares foram significativamente afetadas pela pandemia, especialmente quando consideramos as disparidades regionais, socioeconômicas e geográficas.

Afinal, é fundamental que o processo de apropriação do conhecimento sistematizado não seja passivo por parte do aprendiz. Para isso, segundo Sasaki, Sforzi e Belieri (2021), é necessário que o sujeito da aprendizagem tenha necessidades e motivos para agir, o que também o aproxima da conexão entre os conhecimentos adquiridos por meio das interações sociais e seu significado pessoal. Essa conexão é vista como uma unidade: a unidade afetivo-cognitiva, unidade essa vista por Monteiro (2015) como a concatenação da atividade e da consciência, em uma relação essencial para a constituição do sujeito ao longo do seu desenvolvimento. Para compreender adequadamente os processos psíquicos humanos, é necessário descrever e conectar os componentes da consciência (como conteúdo sensível, significado social e sentido

peçoal) com a estrutura da atividade (que inclui necessidades, motivos e finalidades). A partir dessa análise, é possível alcançar a determinação afetivo-cognitiva que constitui a base dos processos psíquicos humanos.

Dessa forma, ao abordarmos sobre a formação do(a) psicólogo(a) nos deparamos mais uma vez com as pontuações de Martins (2011) afirmando que não existe nenhuma relação com a realidade que possa ser considerada independente das formas pelas quais ela afeta o indivíduo. Dessa forma, é possível afirmar que toda ideia, enquanto conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do sujeito em relação à realidade que ela representa.

Ainda neste eixo de análise, perguntamos aos docentes, acerca dos impactos do ensino remoto à atividade de trabalho na universidade e obtivemos as seguintes respostas: 87,5% consideram que houve impacto e 12,5% não responderam a essa questão. Quase todos os professores constaram as implicações que o ensino remoto trouxe para a prática docente e para apropriação dos conhecimentos, conforme vimos discutindo neste trabalho.

Perguntamos, ainda, se foi possível identificar algumas implicações do ER em suas atividades laborais na universidade ou faculdade. As análises das respostas demonstraram que 75,0% responderam sim e 25,0% não.

Nestas duas questões vemos o quanto o ensino remoto teve influência no trabalho do professor. Em consonância ao que falamos anteriormente, em alguns artigos (Netto *et al.*, 2021; Pereira e Santiago, 2022; Garcia Lima *et al.*, 2022; Kantorski *et al.*, 2022; Garcia Weber *et al.*, 2022; Diogo e Assis, 2021; e Cavalcante *et al.*, 2020), foram abordadas as dificuldades mais recorrentes enfrentadas no ensino remoto nas instituições de ensino superior e a maioria dos artigos destaca a precarização e intensificação do trabalho docente como um dos principais obstáculos. Netto *et al.* (2021) destacam que esse é apenas um exemplo das muitas consequências que inviabilizam a oferta de uma educação de qualidade e democrática.

Não podemos deixar de mencionar, conforme propõe Uchoa-de-Oliveira (2020) que a precarização do trabalho, a “uberização”, vem permeando o trabalho do professor e foi intensificada no período pandêmico. Os autores comentam o seguinte:

[...] a uberização do trabalho organiza a informalização e aprofunda a precarização do trabalho; organiza a massa de trabalhadores que não encontram emprego e tem de se inserir no mercado informal; aprofunda a precarização do trabalho no repasse de todo e qualquer custo do trabalho para o trabalhador, sem que ele possa negociar suas condições de trabalho e o valor de seu serviço ou produto. (UCHOA-DE-OLIVEIRA, 2020, p. 3)

Embora o ensino remoto, com o professor ficando em casa, possa dar uma ideia de maior autonomia, de gerenciamento do seu tempo, o que ocorreu foi o excesso de trabalho, o acúmulo de tarefas a serem executadas.

Além da precarização do trabalho, recordamos os dados da pesquisa “Retratos da Educação” (NETTO et al. 2021), mencionando que a única preocupação que houve no período pandêmico da COVID-2019 foi implementar o ensino remoto, sem que houvesse preparação adequada para essa nova realidade. Em vez disso, os salários dos professores foram reduzidos, o serviço intensificado e a disparidade de acesso aos meios digitais agravada pela persistência do preconceito racial. Como consequência, a qualidade e a eficiência do trabalho docente diminuíram.

Houve, como já vimos mencionado, uma precarização no trabalho do professor, intensificada na pandemia. Essa precarização, desvalorização do trabalho docente, ameaças de demissão ou mesmo de ter que voltar às aulas presenciais com o risco de contágio, não é um elemento secundário quando analisamos o processo ensino-aprendizagem. O professor, para desenvolver um ensino que promova o desenvolvimento, conforme vimos defendendo nesta dissertação, precisa ter condições adequadas de trabalho para alavancar a compreensão que os estudantes tenham da realidade, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

Corroborando com as argumentações, os (as) participantes dessa pesquisa justificaram que, também impactaram a atividade de trabalho na universidade/faculdade a ausência de interatividade com os colegas, as mudanças na comunicação: mais superficial e fria.

[...] Então agora a gente só trabalha [...] não dá bom dia, não abraça, não toma café, não ri. Como disse um colega: estamos igual frango de granja (confinados e produtivos). (P01)

Expandiu o tempo de trabalho, antes era 8h diárias, agora é praticamente 24h. (P02)

Perda de maior participação dos alunos. (P03)

Organizar reuniões com os alunos via remota. (P07).

O ensino remoto aumentou a quantidade de trabalho [...], pois era necessário criar links para as aulas, enviar os links aos alunos, enviar atividades adicionais, corrigi-las e dar retorno aos alunos. (P08)

Fica evidente que as respostas destes participantes retificaram as falas dos já citados autores(as) e nos fazem lembrar a seguinte comparação feita por Negreiros e Ferreira (2021) em relação às escolas/instituições de ensino e os processos educativos: a educação foi

transformada em uma arena de desafios para professores, estudantes, gestores e trabalhadores da educação, assim como para psicólogos escolares.

Enfim, queremos enfatizar por intermédio das argumentações do professor 01 (P01) e do que já foi mencionado anteriormente por Barreto, Abreu e Almeida (2021) a constatação para outros fatores que contribuíram para estas situações, como os intensos e visíveis problemas relacionados à ordem econômica, política e capitalista na qual o povo brasileiro está inserido, especialmente os mais pobres. Além disso, os índices de desenvolvimento humano continuam diminuindo, acentuando as desigualdades entre os detentores do poder e os menos privilegiados.

3.2.4 Eixo 3 – A Lei 13.935 e alguns aspectos da formação na área de Psicologia Escolar e Educacional

Considerando nossa atuação e estudos realizados mais especificamente na área de Psicologia Escolar e Educacional, interessou-nos, nesse estudo, apreender alguns elementos presentes na formação do psicólogo nesta área, durante o período pandêmico. Não é nossa intenção aprofundarmos nesta questão, mas apresentar, mesmo que brevemente, como essa formação ocorreu neste período.

Ao mencionar anteriormente os princípios que foram elencados pelo CFP e CRPs (2019) visto serem estes importantes para a atuação de psicólogos escolares, luta-se para que esta Psicologia seja crítica, contextualizada, sempre em processo de emancipação, superação e contra à alienação, estigmatização e exclusão dos indivíduos. Mas para isso, é necessário que os profissionais dessas áreas, em parceria com outros da educação, conheçam as políticas públicas nacionais de Educação e tenham espaços de diálogo que possam compartilhar, questionar e coordenar conhecimentos e ações de forma efetiva.

A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica foi aprovada, porém, enfatizamos que a aprovação de uma lei não é garantia de que seja efetivada. A maneira como a lei foi elaborada tem como objetivo promover uma abordagem da Psicologia que se afaste da visão tradicional, baseada em práticas psicométricas, clínicas e patologizantes. Como já foi mencionado, segundo Silva, Araújo e Negreiros (2021), a área da Psicologia Escolar e Educacional tem avanços experimentados, o que tem permitido a reconfiguração dos papéis.

Acreditamos que esta área poderá contribuir imensamente em relação às implicações que toda a comunidade escolar sofreu e continua sofrendo advindas e intensificadas pela

pandemia da Covid-19. Nas escolas, universidades/faculdades as situações foram atípicas e a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais levou a todos e todas as profissionais compromissados(as) com os aspectos educacionais, profissionais e formativos a questionarem se a formação dos estudantes no ES, em especial, nos cursos de Psicologia foi comprometida. Ou seja, se nessa substituição pode-se garantir, pelo menos, qualidade mínima à formação. Enfim, isso na nossa visão já é um indício de que muitos estudantes universitários foram afetados.

Diante de todas essas situações, na pesquisa que está sendo exposta nessa dissertação, perguntamos se os professores tinham conhecimento da Lei nº 13.935/2019, aprovada nesse mesmo ano, dispondo sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica. Todos os professores mencionaram que conheciam essa Lei. Pode-se inferir pelas respostas destes e de acordo com o que pontuou Junior *et al.* (2021) que a pandemia da Covid-19 trouxe novos desafios para a educação, aflorados pela crise sanitária e humana, mas poderá redirecionar muitos olhares para questões que são relevantes tanto para os estudantes na área da Psicologia quanto para os que estão no mercado de trabalho ou na educação. Isso enfatiza ainda mais a importância destes profissionais na área educacional. Compreendemos que os profissionais das áreas de educação e saúde, atuando nas redes públicas de ensino básico brasileiras, enfrentarão inúmeros desafios decorrentes da pandemia. Isso demandará uma série de ações coletivas em defesa da educação e da formação humana.

Por isso, relembremos segundo Silva, Araújo e Negreiros (2021) que os profissionais da área de Psicologia Escolar e Educacional devem estar engajados em combater ideias cristalizadas e psicologizantes que limitam a compreensão de que as questões educacionais têm raízes exclusivamente no próprio estudante, ignorando outros fatores que influenciam sua vida. A Psicologia deve contribuir para a responsabilização da escola em relação ao cumprimento de sua função social, promovendo o apoio e o estímulo necessários.

Nessa linha de raciocínio e ainda considerando a Lei nº 13.935/2019, questionamos: quais conteúdos estão sendo desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação na área escolar?

Para responder essa questão, iniciamos mostrando quais os conteúdos, segundo os(as) docentes, foram ministrados e que possibilitaram conhecimentos quanto a área de atuação e ainda sobre essa Lei que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa questão revela-se importante porque entendemos que esta é mais uma das conquistas feitas em e com parcerias com ABRAPEE, CRPs, profissionais psicólogos e psicólogas atuantes, entre outros. Isto posto, percebemos, conforme

tabela 5, que, a maioria, dos(das) docentes estão atuando como multiplicadores de conquistas realizadas a muitas mãos.

Tabela 5 - Conteúdos que estão sendo desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação na área escolar

Respostas	Total
História e fundamentos da psicologia escolar; políticas de educação para todos; políticas de inclusão; projeto político pedagógico; teorias de aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; as inteligências múltiplas; orientações a comunidade escolar e famílias sobre os problemas emocionais; entre outras.	1
Avaliação psicológica; proposta de psicodiagnóstico institucional; proposta de ações para assuntos específicos como violência, preconceito, educação especial, acessibilidade; orientação profissional; aprendizagem; trabalho em equipe multidisciplinar.	1
Através da disciplina psicologia escolar	1
Através da disciplina de processos educativos, estudou-se a lei, assim como o caderno de orientações que os conselhos de psicologia e serviço social organizaram.	1
Estudos nas áreas de desenvolvimento infantil e psicologia escolar.	1
A referida lei; atribuições da psicologia na escola.	1
Resposta inadequada à questão.	1
Não respondeu	1

Fonte: Questionário realizado com docentes que atuam no Ensino Superior

Constatamos, por meio das respostas dos docentes, uma preocupação, em dois profissionais, em levar os alunos a conhecerem a Lei 13.935/2019. Os demais conteúdos apresentados pelos professores podem estar coerentes com uma visão crítica. Conforme discutimos nessa dissertação, a atuação do psicólogo escolar e educacional vem sofrendo modificações no decorrer da história. Dias, Patias e Abaid (2014) analisaram que, inicialmente, predominava uma atuação filiada à prática da psicometria, com atendimento clínico individualizadas em escolas e, a partir da década de 1980, tem-se direcionado a uma prática mais crítica, considerando fatores multideterminados para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Na formação essa visão crítica também se faz necessária na instrumentalização dos futuros profissionais. Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural fornecem subsídios que colaboram para pensar em uma formação direcionada ao entendimento dos indivíduos como

constituídos historicamente e dando relevância, em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente no Ensino Superior, ao desenvolvimento dos conceitos.

Também ressaltamos quanto à formação do psicólogo escolar/educacional, fundamentadas em Gomes e Aquino (2020), a importância da construção dessa formação tanto na teoria quanto na prática, apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Isso proporciona aos psicólogos a oportunidade de atuar com e na educação, buscando reflexão e desenvolvimento de atuações críticas alinhadas às queixas da sociedade brasileira, e promovendo transformações nos processos educacionais.

Para mais, perguntamos também como foram realizados os estágios na área da Psicologia Escolar e Educacional durante o ensino remoto. Constatamos que quatro dos participantes responderam essa questão e trazemos algumas respostas para análises em consonância com ABEP, CFP e FENAPSI (2020).

Como a escola estava remota os acadêmicos fizeram levantamentos de demandas, grupos online com professores, estudantes para orientação e promoção da saúde mental. (P.02)

Aqui não tem um estágio específico sobre psicologia escolar. (P.04)

As aproximações são de forma remota com o auxílio de falas de psicólogos atuantes na área. (P.06)

O curso da psicologia [...] está maturando, então não ofertamos o estágio escolar. (P.07)

Eu sou supervisora dessa área e como tive dificuldades de contato com as escolas nesse período para a realização de uma atividade remota, os estagiários ofereceram oficinas online para a organização da rotina de estudo para estudantes universitários e da educação básica, em grupos separados. A maior participação foi de estudantes universitários. (P.08)

Iniciamos essa análise chamando a atenção para o alerta feito pela ABEP, CFP e FENAPSI (2020): é obrigação de todo profissional comprometido com a educação, com a profissão e com a boa formação em Psicologia, realizar reflexões pontuais e sérias sobre as garantias de qualidade mínima à formação com que se compromete cada instituição ao

apresentar seu curso, levando em conta também a escolha dela pelos estudantes. Outra questão, é que o tripé pesquisa, extensão e estágio, possuem, cada um deles suas especificidades requeridas por meio de normativas específicas, como as Portarias 343 e 345, que são claras em relação à proibição da realização de estágios a distância. Outra contradição foi referente a lei de estágios, as diretrizes curriculares e as Portarias 343 e 345, pois de acordo com ABEP, CFP e FENAPSI (2020), algumas IES organizaram atividades de leitura e debates online como atividades de estágio. Isto posto, estes parceiros lembraram que muitos estudantes não dispunham dos recursos essenciais para acessar conteúdos e atividades educacionais a distância, como computadores e uma rede de internet de qualidade. Além disso, muitos dependiam dos equipamentos disponíveis nas instituições de ensino, que ficaram indisponíveis no período da quarentena.

Corroborando com tudo isso, especialistas em tecnologia alertaram para o aumento do uso das redes e suas consequências, incluindo sobrecarga e falhas na comunicação e transmissão de conteúdo. Isso coloca em risco a equidade na oferta de ensino, bem como a possibilidade de avaliações realistas e justas. (ABEP, CFP e FENAPSI, 2020). Analisando as respostas dos(as) docentes algo parecido também ocorreu em relação aos estágios nos cursos de psicologia. Dessa forma, podemos observar, com base na ABEP, CFP e FENAPSI, que há grandes interesses corporativos envolvidos na adoção do ensino a distância. Existe uma pressão para que muitas mantenedoras implementem esse modelo de ensino, possivelmente motivadas pelo desejo de manter a cobrança das mensalidades, conforme relatado pela representação da CONEP.

Assim como estes parceiros, estamos conscientes da excepcionalidade da situação, entretanto é preciso cautela e vigilância contínua para não haver retrocessos quanto ao processo de revisão das DCNs, a aprovação da Lei 13.935/2019, porque se tem presenciado ameaças articuladas e promovidas nas “caladas das noites” em desfavor dessas e de tantas outras conquistas.

Além do mais, os docentes participantes dessa pesquisa também acrescentaram que podem pontuar inúmeras dificuldades nos estágios na área de Psicologia Educacional durante o ensino remoto,

Todas as dificuldades e mais algumas [...] (P. 01)

Dificuldades no acesso à escola por ela estar fechada, e dificuldades em trabalhar com os estudantes pois esses estavam longe da escola. (P.02)

A dificuldade foi a escola estar tendo ensino remoto. (P. 04)

Estar no campo propriamente. (P. 06)

Tive muita dificuldade em estabelecer atividades junto com as escolas. Fizemos algumas reuniões com professores, na tentativa de ajuda-los a lidar com as necessidades do momento, porém não conseguimos encontrar horários comuns para reuniões por vídeochamada. (P. 08)

Destacamos que apesar de todos esses obstáculos enfrentados pelos(as) docentes quanto os estágios na área de Psicologia Educacional e Escolar, no decorrer do ensino remoto, no Brasil, seis participantes dessa pesquisa, elencaram como atribuições do psicólogo na educação

Promoção da saúde, qualidade de vida, mediando como todos os atores desse espaço (alunos, familiares, educadores) a promoção da aprendizagem e da cidadania. Atuando juntamente com a equipe pedagógica na organização e implementação e projetos que abordem as demandas sociais que atravessam a escola. Enfim, atuando na escolarização e na função social da escola. (P.02).

O psicólogo deve atuar em uma dimensão institucional, portanto, ao acolher as demandas apresentadas deve ir além da queixa individual, que localiza os processos educacionais e sociais no sujeito, mas considerar os elementos deste contexto tanto para avaliação quanto para os encaminhamentos. Trabalhar em parceria com os agentes educacionais e comunidade escolar, na possibilidade de melhorar o processo educacional. (P.04).

Orientação. (P.05).

Tentar compreender as faltas da realidade educacional, construindo projetos de forma coletiva para transformar a reais do aluno, professor e comunidade. (P.06).

O psicólogo tem inúmeras atuações no campo educacional, desenvolver uma reflexão crítica frente as demandas de educação no sentido de provocar ações concretas que efetive o processo de aprendizagem dos discentes e promova a inclusão social. (P.07).

Contribuir para o processo educativo, principalmente por meio de atuação nas escolas, mas não apenas, também em secretarias de educação, contribuindo para o planejamento das atividades, formação de professores, orientação a alunos, pais e professores sobre aspectos relacionados à aprendizagem, discussão de temas transversais, tais como raça, gênero, sexualidade, saúde mental da comunidade escolar, entre outros assuntos que impactam o cotidiano escolar. (P.08).

Desse modo, percebemos por meio das respostas destes docentes a confirmação feita, anteriormente, por Dias, Patias e Abaid (2014), que na atuação do(a) psicólogo(a) deve-se realizar intervenções abrangentes e contextualizadas que levem em consideração fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. É necessário haver o envolvimento de todos nos processos educacionais, desde professores e funcionários até pais e alunos, a fim de promover uma mudança significativa. Dessa forma, é possível criar uma comunidade escolar colaborativa e engajada em melhorar continuamente a qualidade da educação oferecida.

Ainda nessa direção asseveramos, embasadas no CFP (2019), que estes protagonistas estão conscientes de algumas atribuições dos psicólogos(as), tais como, o desenvolvimento de novas formas de intervenção coletiva e integrada para construir, gerenciar e executar políticas públicas que promovam e garantam os direitos das crianças e dos jovens, levando a educação a todos. Por meio de uma abordagem colaborativa e inclusiva, podemos trabalhar juntos para alcançar esse objetivo, criando um sistema educacional que seja acessível e de qualidade para todos os jovens.

Por isso, pontuamos que é preciso continuar em estado de alerta e ainda atentar para as pontuações feitas anteriormente por Verona (2013) que a formação acadêmica em relação à Educação em Rede pode ter um impacto significativo na atuação profissional dos indivíduos. Por esse motivo, é crucial que se promovam debates acerca da qualidade teórico-prática dos profissionais em exercício, bem como dos futuros profissionais que atuarão nessa área.

Nesse sentido, enfatizamos as falas já mencionadas de Souza, Facci e Silva (2018) que ressaltaram, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área da Psicologia, que um dos princípios e compromissos estabelecidos para a formação profissional em Psicologia pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil é direcionar a atuação dos profissionais de Psicologia para uma percepção crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, bem como para o exercício pleno da cidadania e da profissão.

3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos com os Questionários dos Discentes

No item anterior nos dedicamos à apresentação e discussão das informações recebidas com os questionários dos docentes e nesse nos dedicaremos aos questionários dos discentes, totalizando 41 participantes. Iniciamos apresentando a caracterização dos participantes e, na sequência, seguiremos expondo as discussões seguindo os mesmos eixos que foram utilizados para análise dos dados dos professores: 1 - relação professor/aluno e aluno/aluno; 2 – processo ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de psicologia nas IES no ensino remoto; e, 3 – a Lei 13.935 e alguns aspectos da formação na área de Psicologia Escolar e Educacional.

3.3.1 Perfil dos discentes participantes

O resultado dos questionários mostra que o perfil dos discentes se caracteriza também por serem a maioria do sexo feminino, sendo que 70,7% declararam pertencentes ao sexo feminino e 29,3% ao sexo masculino. Em relação à idade, a tabela 20 mostra que 29 estudantes têm de 18 a 53 anos. Ressaltamos que entre os estudantes observa-se que 70,73% (= 29) tem de 18 - 23 anos, 14,63% (= 6) tem 24 - 29 anos, 2,44% (= 1) tem 30 - 35 anos, 4,88% (= 2) tem 36 - 41 anos, 4,88% (= 2) tem 42 a 47, 2,44% (= 1) tem 48 - 53 anos.

Quanto às instituições em que esses alunos estão vinculados, constatamos que obtivemos uma adesão importante das IES públicas em nossa pesquisa, um percentual de 65,85% (= 27), enquanto nas IES particulares ou privadas de 34,15% (=14). Neste aspecto, ficamos questionando: quais seriam as razões para a não adesão à pesquisa? Será que muitas podem estar camuflando a realidade quanto a formação dos estudantes na área da Psicologia, no ensino superior, nessas IES durante a pandemia da Covid-19 e a transposição do ensino presencial pelo ensino remoto? No entanto, são questionamentos cuja investigação foge aos objetivos desta pesquisa.

Em uma das Universidades privadas, convidada também a participar dessa pesquisa, a coordenadora do curso de psicologia falou que se sentia envergonhada e pediu desculpas, porque tudo o que a diretoria solicitou, foi prontamente enviado e mesmo assim não conseguiram nem ao mesmo dizer um não.

Sobre o regime do curso das IES particulares e públicas em que fizemos a pesquisa, os questionários revelaram que 90,2% (= 37) dos alunos estudavam em regime semestral. Em outras palavras, as IES, em sua maioria, ofertaram cursos na área de Psicologia com duração de um semestre (seis meses), sendo que 4,9% (= 2) em regime anual e 4,9% (= 2) não responderam.

Quanto as séries que os estudantes estavam cursando, percebemos pela tabela 6 que 26,8% (=11) estavam cursando o 7º período, 24,4% (= 10) o 4º Período, 22,0% (= 9) o 10º Período, 4,9% (= 2) o 3º período, 4,9% (= 2) o 5º período, 4,9% (= 2) o 9º período, 2,4% (= 1) o 6º período, 2,4% (= 1) o 8º período (= 1), 2,4% (= 1) no 11º período e 4,9% (= 2) optaram por não informar. O que podemos destacar a princípio é que obtivemos, nessa pesquisa, participações significativas nos 7º, 4º e 10º períodos, percentual de 73,2% (= 30); mínimas nos 3º, 5º e 9º períodos, 14,7% (= 6) e bem baixas nos 6º, 8º e 11º períodos 7,2% (= 3). Tais dados podem nos revelar que se a pesquisa tivesse acontecido em regime de aulas presenciais e em tempos de ausência de pandemia, teríamos uma boa participação dos estudantes e, claro, com a parceria das coordenadoras de curso e docentes, que, aliás, mesmo em tempos pandêmicos colaboraram durante todos os momentos dessa pesquisa.

Tabela 6 - Séries em que os alunos estudam

Respostas	Alunos		Total	Percentual (%)
	IES particulares	IES públicas		
3º Período		02	2	4,9%
4º Período	05	05	10	24,4%
5º Período	02		2	4,9%
6º Período	-	01	1	2,4%
7º Período	-	11	11	26,8%
8º Período	-	01	1	2,4%
9º Período		02	2	4,9%
10º Período	06	03	9	22,0%
11º Período		01	1	2,4%
Não informou	01	01	2	4,9%
			41	100,0%

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

No caso dos participantes dessa pesquisa, constatamos que 10 alunos das IES públicas estavam trabalhando enquanto cursavam Psicologia nas universidades/faculdade. Uma realidade bem diferente quando observamos o quantitativo dos alunos nas IES particulares, apenas dois realizam algum tipo de trabalho. Isso vai ao encontro do que já mencionamos em relação às escolas no Brasil. Há dois tipos de escola: uma para os pobres e outra para os ricos.

Esse fato ocorre também nas universidades/faculdades, pois relembramos pautadas em Patto (2005), Fontes e Lima (2011) que esse modo de organização desfavorece o enfrentamento dos problemas graves existentes e as necessidades do ser humano contemporâneo.

Ainda em relação ao fato de os alunos estarem trabalhando, identificamos que 43,9% (= 18) declararam não realizar nenhum tipo de trabalho. Estaria esse resultado relacionado ao momento pandêmico vivenciado? Isto posto, reenfaticamos fundamentadas em Silva (2021) que essa pandemia causou um impacto significativo em todo o mundo, interrompendo as rotinas diárias das pessoas e afetando áreas como o trabalho, o estudo e os cuidados pessoais e ambientais.

Outro aspecto que também merece destaque diz respeito aos estudantes bolsistas, sendo que obtivemos 24,4% (=10) nessa situação. Esse resultado nos leva a perguntar: será que há uma representatividade razoável de estudantes com renda mensal per capita de, no mínimo, um salário-mínimo e meio ou menor que três salários mínimos? Para responder essa questão, apresentamos a tabela 7, revelando que 17,07% (= 7) dos estudantes tinham renda familiar de até 1,5 salário-mínimo; 26,83% (= 11) acima de 1,5 até três salários-mínimos. Entretanto, há uma representatividade de alunos que estão estudando nas IES públicas que declararam renda familiar que variam acima de 3 até 4,5 salários-mínimos, um percentual de 21,95% (= 9) e acima de 6 até 10 salários-mínimos, representando 14,63% (= 6). Isso nos leva a questionar: será que os alunos da escola dos ricos, conforme mencionamos anteriormente, estão ocupando uma vaga na universidade/faculdade que deveria ser de um dos alunos da escola pobre, ou seja, aquelas que apresentam dificuldade de acesso, infraestrutura precária e vulnerabilidade social?

Tabela 7 - Renda familiar

Respostas	Alunos		Total	Percentual (%)
	IES particulares	IES públicas		
Nenhuma				0,0%
Até 1,5 salário mínimo	03	04	7	17,07%
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	04	07	11	26,83%
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	02	07	9	21,95%
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	03	01	4	9,76%
Acima de 6 até 10 salários mínimos	02	04	6	14,63%

Acima de 10 salários mínimos		04	4	9,76%
			41	100,00%

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Comparando as tabelas 08 e 09 percebemos quanto a escolaridade do pai e mãe dos estudantes das IES, que as mães se destacaram tanto no Ensino Médio quanto na Pós-graduação, pois 31,70% (= 13) cursaram até este nível de ensino, na Pós-graduação 21,95% (= 9) e ambos empataram em relação ao ensino superior-graduação, visto que 21,95% (= 9) tem nível superior. Verificamos através destas tabelas que pode haver uma hegemonia quanto à escolaridade das mães no Brasil e que a mulher-mãe, no Brasil, pode estar se destacando nos estudos e no mercado de trabalho. Essa questão, ao nosso ver, merece ser estudada.

Tabela 8 - Escolaridade do pai

Respostas	Alunos		Total	Percentual (%)
	IES particulares	IES públicas		
Nenhum	-	-		0,0%
Primeira Fase Ensino Fundamental: 1° ao 5° ano (1ª a 4ª série)	04	05	9	21,95%
Segunda Fase Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano	02	03	5	12,20%
Ensino Médio	03	10	13	31,70%
Ensino Superior – Graduação	03	05	9	21,95%
Pós-graduação	01	03	4	9,76%
Não sei informar	01	-	1	2,44%
			41	100,0%

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Tabela 9 - Escolaridade da mãe

Respostas	Alunos		Total	Percentual (%)
	IES particulares	IES públicas		

Nenhum				0,0%
Primeira Fase do Ensino Fundamental: 1° ao 5° ano (1ª a 4ª série)	03	01	4	9,76%
Segunda Fase Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano (5ª a 8ª série)	-	02	2	4,88%
Ensino Médio	07	10	17	41,46%
Ensino Superior – Graduação	01	08	9	21,95%
Pós-graduação	03	06	9	21,95%
			41	100,00%

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Outra informação levantada está relacionada à instituição em que o aluno cursou a educação básica. Esta mostrou que 46,3% (= 19) realizou toda essa educação em instituição pública. Também observamos que 12,2% (= 5) cursaram a educação básica, na maior parte, em instituição privada.

3.3.2 Eixo 1: Relação Professor/Aluno e Aluno/Aluno

Neste tópico, discutiremos a relação entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, com base nas informações obtidas por meio dos questionários. Nosso objetivo é esclarecer, por meio das análises realizadas, como essa relação foi afetada pela realidade do Ensino Superior Remoto durante a pandemia da Covid-19.

Será que os(as) alunos(as) participantes do questionário consideraram que tanto o contexto pandêmico quanto o ensino remoto interferiram na apropriação dos conhecimentos deles no ensino superior, nos cursos de psicologia, das instituições de ensino superior participantes dessa pesquisa, na região Centro-oeste do Brasil?

Para responder essa questão, iniciamos nosso estudo apresentando as análises que fizemos das respostas destes estudantes quanto ao vínculo entre relação professor/aluno e apropriação dos conhecimentos. No caso dos participantes dessa pesquisa, pudemos identificar que 95,1%, (= 39) dos alunos responderam que na relação professor-aluno e apropriação do conhecimento o vínculo é fator relevante. Como já foi mencionado por Meira (1988), a

educação escolar não se limita somente à aprendizagem em si. Ela também tem o poder de produzir, desenvolver e ampliar as potencialidades dos docentes e discentes. Além disso, todo esse processo ocorre necessariamente por meio das relações combinadas na sala de aula. Enfim, esta citada autora ainda acrescenta que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada aos diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos no cotidiano.

De acordo com 90,2% dos discentes, esse vínculo entre professor e aluno, considerando importante no processo de apropriação dos conhecimentos, foi alterado durante a pandemia da Covid-19. Podemos entender que essa alteração acabou influenciando todo o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes.

Consoante os questionários analisados, as explicações sobre essas alterações foram diversas, conforme vemos na Tabela 10.

Tabela 10 - Explicações dadas acerca das alterações da relação professor-aluno em decorrência da pandemia

Respostas	Total
Maior distanciamento no processo ensino-aprendizagem	14
Menor participação nas aulas remotas	1
Sensação de desimportância e passividade na relação	1
Houve a integração de outros profissionais nas disciplinas por falta de suporte da coordenação	2
Distanciamento / comportamento tímido	1
Distanciamento gera carência de humanização	1
Melhorou a relação com os professores conhecidos, mas teve dificuldade com novos professores	1
Prejuízo na interação e no processo ensino- aprendizagem	1
Distanciamento dos professores, além de mediação realizada através dos líderes de turma	1
Relações sem qualidade nesse contexto	1
Depende de cada a aluno e professor	1
Não explicou	12
Não	4
	41

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Outras informações levantadas é a de que 14 alunos explicaram que as alterações da relação professor-aluno em decorrência da pandemia fizeram com que houvesse um maior

distanciamento no processo ensino-aprendizagem, conforme tabela 10. Entretanto, 12 estudantes optaram por não justificarem.

Tais alterações se confirmam quando apresentamos as falas de alguns participantes dessa pesquisa. Os alunos A30, A35, A37, A39, A40 e A41 evidenciam algumas destas alterações da relação professor-aluno em decorrência da pandemia.

Eu lido muito melhor com matérias que eu tenho uma boa relação com o professor e sinto abertura para interagir com a aula. O ensino remoto por vezes dificultou essa interação. (A30). (Grifos nossos).

[...] O aluno se distancia do professor, interferindo na relação entre eles, tirar dúvidas fica mais complicado, pedir explicações mais detalhadas e obter maior confiança no professor fica mais difícil a distância. (A35) (Grifos nossos).

Senti menos acessibilidade e o fluxo de conversa no remoto muda. Sinto que era mais interessante procurar o professor depois da aula presencialmente, o contato visual, percepção, a fala...(A37⁸) (Grifos nossos).

Acredito que ficamos mais distantes. No meu caso, tenho vergonha de abrir o microfone e a câmera, então isso me afastou dos professores. Tinha medo de passar uma imagem de desinteressada, mas somente não conseguia mesmo. (A39) (Grifos nossos).

Em questão de abertura e proximidade, principalmente nos estúgios, ou quando estávamos passando por algum momento difícil na vida pessoal, né. (A40). (Grifos nossos).

[...] é inegável o quão diferente são as aulas remotas das presenciais, interferindo assim no ambiente de estudo e relações. (A41) (Grifos nossos).

Além destas falas dos estudantes, apresentamos a seguir através das tabelas 11 e 12 as pontuações destes sobre os aspectos positivos e negativos dessa relação professor-aluno no contexto do ensino remoto.

Tabela 11 - Aspectos positivos na relação professor-aluno no contexto do ensino remoto

Respostas	Total
-----------	-------

⁸ Os nomes dos estudantes universitários participantes dessa pesquisa foram omitidos e em lugar usamos a letra "A" seguida de um número. A letra refere-se a aluno(a) e o número tem o objetivo de diferenciar os estudantes.

Conforto, flexibilidade de horário e não necessitar de deslocamentos	8
Professores mais atenciosos, empáticos e compreensivos	6
Maior proximidade e facilidade de comunicação	4
Não há aspectos positivos	2
Continuar a formação, apesar do isolamento	2
Maior atenção individual	1
Identificar alunos que realmente participam nas aulas	1
Relações que já existiam foram reforçadas e trocas de experiências	1
Conteúdos melhor administrados	1
Recursos diversos na exposição das aulas e possibilidade de incluir outros profissionais	1
O aluno não se expõe a estímulos aversivos do ambiente presencial	1
Menos cansativo	1
Sistematização e organização das atividades	1
Resposta inadequada à questão	2
Não respondeu	9

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Tabela 12 - Aspectos negativos na relação professor-aluno no contexto do ensino remoto

Respostas	Total
Distanciamento da relação aluno-professor	9
Falta de contato/relação presencial	8
Não respondeu	5
Dificuldade de interação com professores e colegas	4
Falta de participação nas aulas	2
Dificuldade dos professores em dar aulas online	2
Não há aspectos negativos	1
Dificuldade com as ferramentas	1
Maior cobrança por parte dos professores	1
Cansativo, pouco eficiente e desumanizado	1
Cansaço das telas	1
Distrações, não separação lazer-trabalho, falta de motivação	1
O vínculo, o apoio pedagógico e a avaliação contínua das atividades	1
O ensino se tornou mecânico	1
Pouca confiança na relação, falta de compreensão e dificuldade na passagem e absorção de conteúdo	1

Menor tempo de aula, maior distração e pouca percepção do professor sobre o aprendizado alcançado	1
No geral, ensino remoto desestimula a boa relação dos alunos	1

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Em relação aos aspectos positivos no ensino remoto, observamos, a partir da Tabela 11 que as questões de conforto, deslocamento, seguido de atenção e compreensão dos professores foram os aspectos que mais estiveram presentes. No entanto, ao somarmos as respostas apresentadas como fatores negativos do ensino remoto, veremos que 21 respostas remetem a dificuldades de contato, corroborando com o que localizamos nas respostas dos professores.

Os resultados apresentados nestas tabelas mostram o que já foi dito por Monteiro ((2015) com base em Max, quando destacou a unidade entre processos cognitivos e afetivos na relação sujeito-objeto do conhecimento. Isso corrobora a afirmação de Gomes (2011) de que pensamentos e sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo ser humano em relação ao mundo. Trata-se de estudantes únicos, singulares e datados, constituídos nas e pelas relações sociais e históricas. Entendemos, segundo Vigotski (2009), que cada aluno é caracterizado pelas relações dramáticas, envolvendo contradição e tensão referentes aos variados papéis sociais que um mesmo sujeito assume no decorrer de toda a vida. Aliás, podemos inferir pelas respostas dos alunos 2, 6, 7, 8, 18,19, 20, 21, 23, 25,28, 35 e 37 que o desenvolvimento de cada aluno deveria ser um processo dinâmico, marcado por desafios que exigem destes a superação de fatores que biologizam, patologizam. Mas, o que ficou enfatizado é que nada, isto é, nem as telas do computador ou do notebook, ou do celular - podem substituir o contato humano dentro da escola, da Universidade/faculdade. Por isso, relembramos que o desenvolvimento humano depende dos processos de aprendizagem que ocorrem na interação entre indivíduos da mesma espécie, conforme propõe Vigotski (2000). É por meio do aprendizado que são despertados diversos processos internos de desenvolvimento.

Em relação ao ensino remoto, os estudantes trouxeram também alguns aspectos positivos e negativos da relação aluno-aluno conforme se observa nas tabelas 13 e 14. Porém, nos aspectos negativos destacaram-se o estresse e dificuldades com trabalhos em grupo e, em específico, com colegas com menor afinidade.

Tabela 13 - Aspectos positivos da relação aluno-aluno no ensino remoto

Respostas	Total
Não respondeu	18
Nenhum	4
Disponibilidade de ajuda entre os colegas	3
Facilidade de interação entre os alunos	3
Menos conversas paralelas	1
Adequação ao contato a distância através de tecnologia	1
Suporte afetivo, criação de vínculo, amizade e confiança	1
União e comprometimento com as atividades propostas	1
Evitar gente chata	1
Diminuição das discussões em sala	1
Discussões em outras plataformas simultaneamente às aulas	1
A relação funciona quase como um lembrete de que há um mundo vivo além da rotina doméstica	1
Possibilidade de contato e discussão pode auxiliar na fixação de certos conteúdos	1
Aprofundamento de amizades	1
Partilha de sofrimento	1
Mais fácil se comunicar inclusive durante as aulas, facilitando a troca de conhecimentos	1
Facilidade em trabalhos de grupo	1

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Tabela 14 - Aspectos negativos da relação aluno-aluno no ensino remoto

Respostas	Total
Nenhum	1
Dificuldades com as ferramentas tecnológicas	1
Estresse e dificuldades com trabalhos em grupo	5
Dificuldade em trabalhar com colegas com menor afinidade	4
Angústia generalizada e quebra de alguns vínculos devido a diminuição do contato direto	1
Distância física, falta de diálogo e interação	12

Afastamento das pessoas e perda de interações nas entrelinhas como linguagem corporal	1
Menor interação entre a turma	1
Maior distância mesmo tendo contato por meios tecnológicos	2
Distância, falta de compreensão entre ambos, desânimo	2
Compartilhar ideias com todos; pelo celular há mais distrações	2
Não respondeu	9

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Na tabela 13, tivemos um número expressivo de alunos que não responderam à questão: 18 alunos. Este fato nos levou a levantar uma hipótese: será que estes 18 alunos não vislumbraram nenhum aspecto positivo no ensino remoto e não responderam à questão? De forma geral, podemos inferir que os estudantes tiveram dificuldade de levantar pontos positivos em relação ao ensino remoto.

Se observarmos as respostas em relação aos aspectos negativos, o distanciamento e a falta de interação predominaram entre as respostas. Cinco participantes mencionaram o estresse e dificuldades com trabalhos em grupo e quatro relataram dificuldades com trabalhos em grupo e, em específico, com colegas com menor afinidade. Como podemos observar, as relações interpessoais foram prejudicadas com o ERE, aspecto que, conforme vimos discutindo, interfere na apropriação dos conhecimentos.

Essas observações vão ao encontro da amostragem das discussões realizadas nas bibliotecas eletrônicas - GOOGLE ACADÊMICO, BVS E SCIELO consoante já discutimos na Seção 2. Silva (2021) destacou que o contexto em questão era notavelmente complexo. Nesse cenário, uma das opções disponíveis para evitar a interrupção do processo de aprendizagem, em meio às medidas de distanciamento social em vigor na época, foi a adoção do ensino remoto.

De acordo com Silva (2021), a pandemia afetou todos os cidadãos e se disseminou entre as diversas classes da sociedade, entretanto as implicações foram sentidas de maneira desigual. A falta de igualdade social acentuou as perdas e os impactos causados pela pandemia, afetando áreas como saúde, trabalho, alimentação, educação e tecnologia. A autora ainda destacou que, em meados de março de 2020, diversas medidas sanitárias de distanciamento social foram adotadas para conter a disseminação do vírus, o que teve um impacto direto nos processos educacionais e resultou no fechamento de escolas e universidades.

O período de ensino remoto ficará marcado pelos desafios enfrentados pelos professores, como a necessidade de dedicar mais tempo à preparação das aulas e as frequentes falhas técnicas. Além disso, houve a demanda de ajustar e flexibilizar a carga horária de trabalho e as atribuições, bem como a dificuldade de reproduzir a realidade nas atividades práticas. Outro ponto relevante é a percepção de que os protagonistas estudantes se sentiram completamente invisíveis durante as aulas remotas, o que foi destacado por Garcia *et al.* (2022), Kantorski *et al.* (2022) e Diogo e Assis (2021).

3.3.3 O processo ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de psicologia nas IES no ensino remoto

Neste item, abordaremos como foi o processo ensino aprendizagem no ensino remoto por meio das informações obtidas nos questionários dos discentes. Buscamos esclarecer a partir da perspectiva histórico-cultural questões relacionadas aos sentidos que os discentes demonstraram quanto a formação acadêmica na modalidade remota, dificuldades encontradas antes e durante a pandemia da Covid-19, a relevância da tecnologia para o desenvolvimento das aulas, avaliação em relação à efetividade da aprendizagem no ensino remoto e sugestões dos discentes quanto aos tipos de estratégias que as universidades/faculdade poderiam ter adotado para auxiliar no processo ensino aprendizagem.

Nessa direção, iniciamos nosso estudo apresentando as respostas obtidas dos estudantes em relação ao questionamento: como você tem se sentido em relação à sua formação na modalidade remota? As respostas obtidas estão relatadas na tabela 15 a seguir:

Tabela 15 - Sentimentos dos estudantes em relação a sua formação na modalidade remota

Respostas	Total
Menor aprendizado no ensino remoto	4
Perda de oportunidades de interação	3
Péssima	3
Triste	3
Já se acostumaram	3
Insatisfeito	2
Bem	2
Muito bem	2
Tranquilo	1
Indiferente	1
Dificuldade de se conectar com as pessoas.	1
Perda de qualidade nas disciplinas práticas	1

Frustrada	1
Satisfeito	1
Parcialmente satisfeito	1
Considera-se que semestres foram perdidos	1
Dedicação ao estudo.	1
Cansada e desmotivada	1
Percepção de melhor rendimento online	1
Desorientado	1
Extremamente prejudicada	1
Às vezes bem	1
Decepcionado	1
Tendo muita dificuldade	1
Dificuldade em se conectar com professores e colegas	1
Desanimado	1
Não respondeu	1

De forma geral, observamos sentimentos negativos em relação ao ensino remoto: tristeza, cansaço, decepção, desânimo e muitas outras formas de se relacionar com o ensino remoto foram mencionadas. Como se apropriar dos conhecimentos se afetivamente os alunos não estavam se sentindo bem? Como vimos falando, luto, incerteza, dificuldades em lidar com outra forma de participar das aulas permearam o ensino remoto em tempos de pandemia.

Para responder essa questão, iniciamos enfatizando uma das falas já mencionadas por Monteiro (2015) de que o processo afetivo-cognitivo, teleológico do trabalho e a atividade humana estão imbricados e Martins (2011) complementa que a percepção da realidade é única para cada indivíduo, sendo influenciada pelas formas como essa realidade afeta cada um. Portanto, não há uma relação objetiva e independente entre a realidade e as percepções pessoais de cada indivíduo. Assim sendo, podemos sustentar baseadas em Vigotski, que a presença do outro é essencial na apropriação do conhecimento, na formação do ser humano e em suas formas de ações. Estas pontuações se confirmam quando apresentamos as colocações de alguns participantes.

Fico triste por ter perdido algumas experiências (por exemplo, estágio básico presencial), mas foi o que deu para fazer na época. (A01). (Grifo nosso).

Me sentindo frustrada, principalmente por ser estágio, sinto que tive uma certa acomodação, porque algumas coisas a gente faz pelo remoto, ficar sentadinho em casa na frente do not, não sinto que desenvolvo muitas habilidades, por outro lado agora que voltou os estágios

presencial fico em pânico por não me sentir preparada para os estágios. (A02). (Grifos nossos).

Infeliz, meu último ano teórico sinto que não aprendi nada. (A03) (Grifos nossos).

Que esses semestres remotos foram perdidos. ((A07) (Grifos nossos).

*Péssima do ponto de vista afetivo, pois estou formando sem ver meus colegas e sem possibilidades das últimas trocas. [...] de **aprendizado também foi ruim**, quando eu ainda tinha aulas. O estágio remoto não prejudicou tanto o aprendizado, apenas o deixou mais disperso no momento que ocorrem as supervisões. O estágio de atendimento não sinto que prejudicou (para mim). E em relação a aulas remotas, também deixou o aprendizado mais **enfraquecido**, devido a falta de trocas/participação e pela sensação do aprendizado depender mais da gente. Isso **cansou mais e deu maior sensação de sufocamento**, conseqüentemente, estados depressivos. (Por exemplo, "**já não estou indo pra faculdade, as aulas são bem mais curtas, só preciso ler texto e mesmo assim, não estou conseguindo. Que raio de estudante eu estou sendo?**"). Resumindo... o online nos dispersou e nos **deprimiu**. (Mas isso não significa que a **procrastinação** não era **presente antes**, em alguma medida. A sensação que era menor. Porque íamos a aulas, participávamos, conversávamos sobre as aulas nos corredores e fazíamos atividades durante a aula). (A013). (Grifos nossos).*

*As vezes **bem**, dependendo da disciplina e do professor, **em outras nem tanto**. (A17). (Grifos nossos).*

*Sinto que estou **perdendo muitas oportunidades**, como de me aperfeiçoar em apresentações em público, de sair para fazer estágios, de ver palestras presencialmente. [...] (A19). (Grifos nossos).*

***Desorientado**, por sentir a **perda de experiências formativas** que somente contato humano pode fornecer. (A23). (Grifos nossos).*

*Nas **disciplinas teóricas** não vejo nenhuma perda de qualidade, apenas nas **disciplinas práticas** vejo perda de qualidade. (A27) (Grifos nossos).*

*Um tanto **decepcionada**, foi o **período em que menos adquiri conhecimento**. (A31). (Grifos nossos).*

***Relativamente bem**, sou mais introvertido e poder estar mais quieto e em casa é reforçador. (A33) (Grifos nossos).*

*Estou **insatisfeito**. Justamente neste sentido eu e vários outros colegas buscamos diversas oportunidades de estágio (o máximo que dava para encaixar no horário incluindo sábado, alguns até deixaram algumas matérias para depois) porque **nos sentimos despreparados para o mercado de trabalho**. (A34) (Grifos nossos).*

*É **muito difícil**, prefiro presencial, tenho dificuldade de ficar nas aulas e de realmente aprender o conteúdo, apesar de ser mais cômodo e menos exaustivo, a **absorção de conteúdo é muito menor**. (A35) (Grifos nossos).*

*Sinto que foi **um furo na minha formação** e que agora preciso recuperar o que não aprendi. (A37) (Grifos nossos).*

***No começo achei bem ruim, muita sobrecarga e confusão. Mas me adaptei** assim como muitos professores. **Hoje, muitas vezes até prefiro aula remota, pois facilita bastante a rotina**. (A41) (Grifos nossos).*

Analisando as pontuações dos estudantes, pode -se inferir, tomando como referência o que Vigotski (2009) propõe, que no ensino remoto existiu uma diferença fundamental entre uma educação que se limita a fornecer o mínimo necessário e outra que oferece algo além do imediatamente necessário. No caso do ER, na maioria das respostas dos estudantes, esse modo de aprender, pode ter levado os alunos a menor possibilidade de desenvolvimento do pensamento e de outras funções psicológicas superiores, considerando que aprendizagem promove o desenvolvimento. Ainda lhes negaram a possibilidade de desenvolverem outras atividades, como, por exemplo, o estágio básico presencial, que lhes proporcionariam a efetivação da aprendizagem teórica, na prática, e ainda haveria a possibilidade de irem além dos resultados obtidos e proporcionados pelas disciplinas e abordagens direcionadas pelos docentes.

Além disso, grande parte dos estudantes 95,1% (= 39) afirmaram que a qualidade na relação professor-aluno interfere na apropriação dos conhecimentos científicos e que houve alteração nessa relação, conforme mencionam 37 estudantes (90,2%).

Entre as explicações dadas acerca destas alterações, conforme observamos nas tabelas 13 e 14, estudantes consideraram o maior distanciamento no processo ensino-aprendizagem. Sendo que, dois mencionaram a falta de suporte da coordenação e as muitas explicações individuais demonstraram que houve alterações quanto a participação, desimportância e passividade na relação, distanciamento/comportamento tímido, distanciamento. Ademais gerou carência de humanização, dificuldades com professores novatos, prejuízos na interação e no processo ensino-aprendizagem, distanciamento dos docentes/mediação feita pelos líderes de turma, relações sem qualidade e que dependiam do aluno e do professor.

Outro dado relevante é que 12 discentes optaram por não explicar, consoante a tabela 16. Além do mais, nas análises feitas observamos que estes estão entre aqueles que afirmaram a existência de interferência na qualidade da relação professor-aluno na apropriação dos conhecimentos. Isso posto, frisamos como já foi dito que, de acordo com Vigotski (2007), os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são independentes entre si, nem constituem um único processo. Em vez disso, eles apresentam relações complexas de reciprocidade. Essas relações se manifestam de maneira concreta em áreas de trabalho escolar, como o ensino sobre as várias áreas da Psicologia a serem escolhidas (Psicologia escolar/educacional, Psicologia de trânsito, Psicologia clínica, Psicologia hospitalar), entre outras e as diferentes abordagens da Psicologia, isto é, linha teórica que a (o) psicóloga(o) usará para conduzir o trabalho com a psicoterapia, como, por exemplo, o Psicodrama, a Fenomenologia, a Histórico-cultural, a Psicanálise, a Gestalt, o Behaviorismo entre tantas.

Tabela 16 - Explicações dadas acerca das alterações da relação professor-aluno em decorrência da pandemia

Respostas	Total
Maior distanciamento no processo ensino-aprendizagem	14
Menor participação nas aulas remotas	1
Sensação de desimportância e passividade na relação	1
Houve a integração de outros profissionais nas disciplinas por falta de suporte da coordenação	2
Distanciamento / comportamento tímido	1
Distanciamento gera carência de humanização	1
Melhorou a relação com os professores conhecidos, mas teve dificuldade com novos professores	1

Prejuízo na interação e no processo ensino- aprendizagem	1
Distanciamento dos professores, além de mediação realizada através dos líderes de turma	1
Relações sem qualidade nesse contexto	1
Depende de cada a aluno e professor	1
Não explicou	12
Não	4
	41

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Além destas explicações, outro aspecto pontuado diz respeito ao quanto é fundamental a relação entre os alunos e que a falta dela pode afetar a forma como os alunos assimilam o conhecimento científico. Nessa premissa, apresentamos alguns relatos que demonstraram isso.

Em outros tempos já achava essencial ter uma rede de apoio entre colegas, mas na pandemia isso foi generalizado e pude perceber uma união geral, todos se ajudando como era possível, mesmo sem ter laços afetivos, o que ajudou muita gente a não trancar o curso. (A04)

[...] penso que é muito importante essa relação aluno-aluno para trocar conhecimentos e para que cada um fale seu ponto de vista em relação a algo. No ensino remoto acabamos nem conhecendo nossos colegas, nos vemos durante as aulas no meet, mas não temos esse diálogo antes ou depois das aulas como acontece no presencial. (A08).

Esta relação garante uma troca de conhecimentos crucial para o desenvolvimento crítico individual e do grupo, além de ocorrer, também, fora do espaço acadêmico. (A09).

A tela e o modelo online parecem deixar as coisas mais dispersas. De um lado, também deixa mais confortável, porque por exemplo, você pode assistir aula deitada na cama de pijama. O online pode facilitar a participação pra quem sente medo de uma sala de aula cheia. Entretanto, o resultado final parece ser uma fechadura para quaisquer relações, [...] onde afeta o aprendizado. A falta da presença do professor (a) e do olhar nos olhos, traz a sensação de não estar ativo nessa relação, traz uma sensação de desimportância pro momento de apreender conhecimento. (A13).

A troca dos conhecimentos, o apoio e o vínculo favorecem a aprendizagem e a assimilação. Fica mais difícil a apropriação sem ter contato físico e visual. (A24).

Uma boa harmonia na sala é essencial pra uma boa qualidade de ensino. A relação aluno-aluno é importante dada a singularidade da situação: isolados em suas casas, sem a oportunidade de interagir socialmente com aqueles além da família. (A26).

[...] não conseguiria continuar na faculdade sem amigos. É muita pressão, ter colegas alivia. (A39).

A relação com o professor não é a única forma de aprendizagem. Alunos podem discutir conteúdos e aprender desta forma, especialmente em trabalhos em grupo. (A41).

Destacamos alguns dos relatos e enfatizamos que a maioria dos participantes elencou que o aprendizado pode até ter despertado como disse Vigotski (2007) variados processos internos de desenvolvimento, todavia podem ter se tornado inoperantes porque a pandemia trouxe o isolamento social, pouca interação e nesse tipo de ensino, segundo estes alunos, “*acabamos nem conhecendo nossos colegas, nos vemos durante as aulas no meet, mas não temos esse diálogo*” (A08), pois [...] “*a falta da presença do professor [...] e do olhar nos olhos,*” traz “*a sensação de não estar ativo nessa relação, sensação de desimportância pro momento de apreender conhecimento*” (A13), o desabafo de ter conseguido “*continuar na faculdade por causa da relação aluno-aluno*” (A39) e a certeza de que essa relação também uma “*forma de aprendizagem*” (A41).

Entendemos pautadas em Vigotski (2007) que o aprendizado corretamente organizado faz despertar no ser humano uma variedade de processos internos de desenvolvimento, porém é preciso que a criança ou o jovem, ou o adulto interaja com outros sujeitos em seu meio e ainda que haja cooperação com os colegas para que a aprendizagem promova e impulsione o desenvolvimento dos conceitos científicos. Nessa lógica, ressaltamos o que as autoras Tanamachi, Meira (2003) já falaram, que é na sala de aula que de fato a educação acontece, visto que docentes e discentes encontram-se nesse espaço para esse fim, pois o indivíduo é um ser histórico e social, e sua consciência é moldada pela interação com o mundo ao seu redor. A aprendizagem é uma parte fundamental desse processo, pois permite a apropriação do conhecimento construído e transmitido ao longo da história. (VIGOTSKI, 2000).

Outra informação levantada é que a maioria dos estudantes universitários utilizou os recursos tecnológicos notebook e celular, isto é, 75,60% (= 31). Por meio dos questionários, constatamos que os recursos usados para acompanhar as aulas foram o computador e notebook, 7,32% (= 3); os aplicativos (Moodle, WhatsApp e Meet), 7,32% (= 3), entre outros.

Mas um questionamento parece-nos inevitável: se a maioria dos estudantes usou no ensino remoto uma variedade de recursos tecnológicos, quais foram as percepções destes quanto a esse uso? Os resultados apresentados mostraram que 29,3% (= 12) tiveram dificuldades quanto ao uso da tecnologia no ensino remoto e que 70,7% (= 29) não.

Alguns pontos positivos que os estudantes destacaram sobre o uso da tecnologia estão relacionados a facilidade em realizar pesquisas durante a aula e flexibilidade para estudar a qualquer momento (=13), na produção de atividades propostas e leitura (= 11). Quanto os negativos, enfatizamos que nem todos possuíam acesso à internet com qualidade (=9), sentiram dores no corpo por movimento repetitivo (= 4), não tinham domínio das tecnologias/ferramentas (= 3), sentiram falta da dinâmica de uma aula presencial (= 3), de suporte aos professores para se adaptarem às tecnologias (= 3) e reclamaram do cansaço das telas (= 3).

Esses resultados nos lembram o que foi mencionado por Lehmkuhl *et al.* (2021) sobre a importância de discutir questões relacionadas à inclusão digital e ao acesso aos recursos tecnológicos, a fim de garantir que todos os alunos possam se beneficiar das oportunidades educacionais proporcionadas pela tecnologia. Nos parece que a dificuldade maior não está no uso da tecnologia para assistir às aulas, mas sim ao acesso a esses equipamentos que muitas vezes não está disponível para todos os estudantes. Nem todos os acadêmicos, durante a pandemia, tinham equipamentos e internet que possibilitava assistir às aulas.

Para mais, interrogamos os estudantes sobre a opinião que tinham sobre a eficácia do ensino remoto no processo de sua aprendizagem e constatamos que 58,5% (= 24) destes avaliaram o ensino remoto como eficiente no processo de aprendizagem. Isso indica que uma parcela significativa dos alunos considerou que o ambiente virtual de ensino proporcionou uma experiência satisfatória de aprendizado.

Retomando as ideias de Lehmkuhl *et al.* (2021), é importante promover debates que viabilizem o uso da tecnologia na educação com igualdade e equidade. Isso ressalta a necessidade de discutir esses aspectos, já que uma parcela dos alunos pode ter tido uma experiência de ensino e aprendizagem totalmente oposta àqueles que consideram satisfatória.

Ademais, é importante questionar e refletir sobre qual visão o uso da tecnologia reforça: uma visão instrumental capitalista ou uma visão promotora do crescimento humano holístico?

É por isso que os autores em questão sugerem que os gestores educacionais pensem com cautela sobre as decisões que tomaram ou pretendem tomar e como essas decisões vão pavimentar o caminho da educação futuramente.

Especialistas na área de tecnologia já haviam apontado que o aumento no uso das redes pode acarretar sobrecarga e, conseqüentemente, falhas na comunicação e transmissão de conteúdo. Isso pode comprometer a oferta equitativa de educação e, por conseqüência, afetar a possibilidade de avaliações realistas e justas. (ABEP, CFP, FENAPSI, 2020).

Ainda no que tange a pesquisa, apresentamos no item a seguir o eixo 3 para finalizar a apresentação das informações obtidas, expondo sobre a Lei nº 13. 935/2019, as disciplinas cursadas, a realização dos estágios e o conhecimento científico sobre as atribuições do psicólogo escolar.

Finalizamos a discussão desse eixo apresentando a nota que os estudantes da pesquisa atribuíram aos seus desempenhos acadêmicos, conforme consta na Tabela 17.

Tabela 17 - Nota atribuída pelo estudante ao seu desempenho acadêmico

Respostas	Total	Percentual (%)
0 - 1	1	2,44%
2 - 3	1	2,44%
4 - 6	9	21,95%
7 - 8	23	56,10%
9 - 10	7	17,07%
	41	100,00%

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Os resultados apresentados até o momento mostram que 56,10% (= 23) dos estudantes, no quesito de desempenho acadêmico, atribuíram de 7-8, rendimento escolar que pode representar o conceito de regular a bom. Enquanto 21,95% (= 9) de 4-6, 17,07% (= 7), o que pode demonstrar rendimento escolar insuficiente, implicando na reprovação na disciplina e/ou atividade. Apenas uma pequena quantidade de estudantes, 4,88%, (= 2), atribuiu valores que variam entre 0-1 e 2-3, resultando também em reprovação. Todavia, 17,07% (= 7) destes, o valor atribuído foi de 9-10, ou seja, para estes o rendimento escolar deles foi excelente.

Ao analisar esses dados, retomamos as falas de Fonseca-James e Lima (2013) destacando que os fatores exigências, tarefas e problemas apresentados pelo meio sociocultural, caso esse meio deixe de apresentar novas demandas, o raciocínio do adolescente e

acrescentamos também o do adulto, pode ter prejuízos e não alcançar os estágios mais elevados ou até mesmo atingi-los com atraso relevante.

Relembramos ainda que segundo Vigotski (2007) a aprendizagem é promotora e impulsionadora dos conceitos científicos, todavia esse aprendizado deve ser corretamente organizado para poder despertar variados processos internos de desenvolvimento, que se operacionalizam apenas quando o aluno interatua com os indivíduos em seu meio e quando em parceria com outros estudantes.

3.3.4 A Lei 13.935 e alguns aspectos da formação na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Neste tópico, buscamos evidenciar a partir das análises e da pesquisa se esses estudantes têm conhecimento da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica brasileira. Interrogamos sobre quais conteúdos estavam sendo desenvolvidos na graduação que possibilitaram conhecimentos sobre a atuação na área escolar, considerando a Lei nº 13.935/2019; disciplinas que os alunos cursaram vinculadas a área de Psicologia Escolar e Educacional; como foram realizados os estágios na área de Psicologia Escolar e Educacional durante o ensino remoto e quais dificuldades foram localizadas nos estágios na área de Psicologia Escolar e Escolar, durante o ensino remoto.

Para responder a tantas questões, iniciamos nosso estudo mostrando que 82,9% (= 34) estudantes declararam ter conhecimento sobre a referida lei. Este é um aspecto importante para a construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, considerando que a maneira como a lei foi concebida indica uma abordagem da atuação dos psicólogos que vai além da visão tradicional da Psicologia, que muitas vezes se baseia em práticas psicométricas, clínicas e patologizantes. A lei sugere uma abordagem mais ampla e inclusiva, que valoriza a diversidade e a singularidade de cada indivíduo.

Para que isso ocorra visualizamos por meio da tabela 18 que vários conteúdos ministrados na área de graduação, no curso de psicologia, estão possibilitando esses conhecimentos sobre a atuação do psicólogo na área escolar, visto que nas respostas dos discentes estão mencionadas várias disciplinas como, por exemplo, estágios supervisionados, a Psicologia escolar e educacional, Desenvolvimento e a psicologia escolar, processos educativos I e II, psicologia e educação.

Tabela 18 - Conteúdos desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação do psicólogo na área escolar

Respostas	Total
Psicologia escolar e educacional	10
Não respondeu	10
Psicologia e educação; psicologia e processos educativos 1 e 2	6
Disciplina e estágio voltados para a área	5
Resposta inadequada à questão proposta	2
Relatos de docentes sobre como é a atuação do psicólogo na escola, sua importância, vantagens e dificuldades	1
Princípios básicos, autores importantes e atividades práticas na área	1
Matérias de licenciatura e ênfase psicossocial	1
Conteúdos sobre desenvolvimento e a psicologia escolar	1
Disciplinas gerais do curso que abordam algum momento à questão da educação: ética, psicologia social e psicologia sócio-histórica	1
Disciplinas ligadas a abordagem histórico-cultural	1
Não vejo relação	1
Nenhum	1

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Podemos observar que os conteúdos estão direcionados a atuação do psicólogo escolar, aos processos educativos, aos estágios curriculares e, em alguns casos, ligados à Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica.

Diante dos conteúdos desenvolvidos, surge a seguinte indagação: quais destes podem ser realizados a distância e que, portanto, permitem a aprendizagem em um contexto remoto? É necessário avaliar o que pode ser ensinado e realizado sem causar perda de qualidade científica, ética e técnica na formação. (CFP e ABEP, 2020).

Considerando o atual contexto pandêmico e as orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos sanitários, o CFP e a ABEP (2020) concluíram que a proposta de uma educação remota emergencial precisa explorar novas possibilidades de ensino e práticas que não abranjam apenas a superficialidade da formação nos diversos processos de trabalho em Psicologia.

É importante lembrar como já foi mencionado que as orientações do CFP e da ABEP (2020) ressaltaram que a educação remota emergencial foi uma medida temporária e limitada. Nesse sentido, é válido reforçar que as práticas que utilizam recursos tecnológicos são apenas uma parte dos diversos conhecimentos teóricos e práticos que permeiam a formação profissional em Psicologia.

Compreendemos que as orientações e recomendações apresentadas pelo Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), CFP e ABEP foram essenciais para garantir uma formação de qualidade aos estudantes de Psicologia no ensino superior, bem como para viabilizar práticas e estágios remotos durante o contexto pandêmico da Covid-19.

Perguntamos aos discentes como tinham sido as práticas de estágio no ensino remoto e as respostas estão expostas na Tabela 19. É importante destacar, que embora tivemos como objetivo analisar a influência do ensino remoto de forma geral e não especificamente na área escolar e educacional, as respostas dos estudantes nos deram uma mostra de como os estágios foram desenvolvidos no ERE. Não pretendemos aprofundar a análise sobre as atividades desenvolvidas, mas apenas mostrar as alternativas encontradas para a realização de estágio nesta área específica.

Tabela 19 - A realização dos estágios na área da psicologia escolar e educacional durante o ensino remoto

Respostas	Total
Não realizou estágio na área	12
Somente teórico	2
Visitas quando possível, entrevistas, videoconferências	1
Questionários com professores	1
Entrevista com profissionais da escola e elaboração de planos de ação à distância	1
Pesquisa com alunos do 9º ano, tabulação de dados, apresentação dos dados e produção de vídeo interativo	1
Estágio híbrido, atividades diretas com os alunos e 1 vez na semana presencial, na escola	1
Rodas de conversas com pais e professores e atendimentos mais restritos aos estudantes	1
Atividades relativas a disciplinas ministradas em outras licenciaturas e cursos livres para profissionais da educação básica	1
Rodas de conversa com estudantes da universidade sobre as dificuldades relativo ao modelo online de estudo	1
De forma triste e precária	1
Leitura de textos e discussão de casos	1
Da mesma maneira que as aulas	1
Não curso licenciatura	1
Não sabe	3
Não respondeu	12

Fonte: Questionário realizado com discentes que atuam no Ensino Superior

Observando esta tabela constatamos que a maioria relatou que não foi possível realizar estes estágios conforme foi mencionado anteriormente, ou seja, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovada pela Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 elencados nos Artigos 20 a 24 (BRASIL, 2011, p. 7). Se reconsiderarmos a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, observaremos que no parágrafo 3º foi mencionado que às práticas profissionais de estágios [...] a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

Relembramos que, além das preocupações relacionadas à saúde, implicações psicossociais e impactos econômicos causados pela pandemia, também é importante considerar a formação dos psicólogos no ensino superior no Brasil e o papel do psicólogo escolar durante esse período desafiador. Essas questões são fundamentais para garantir que os(as) psicólogos (as), no Brasil, estejam devidamente preparados para enfrentar as complexidades do momento atual e oferecer suporte adequado aos indivíduos e comunidades afetados pela crise sanitária.

Retomando as afirmações de Prado e Silveira (2021), ressalta-se que em eventos internacionais de desastres da magnitude como foi e ainda está sendo a pandemia da Covid-19, apresentam um grande desafio para a resiliência das populações afetadas. (WANG *et al.*, 2020). É necessário que diferentes setores e atores públicos e privados trabalhem juntos para enfrentar essa complexidade. Nesse sentido, ações planejadas e coordenadas de forma colaborativa deveriam ser a melhor opção para minimizar os danos causados.

Aos olhares da ABEP, CFP e FENAPSI, o momento exigia e ao nosso ver ainda exige ações diferenciadas alertando aos profissionais comprometidos com a educação, a profissão e a boa formação em Psicologia, bem como as reflexões pontuais realizadas. Entre as quais retomamos as relacionadas aos estágios, visto que foi proibida a oferta dos estágios na modalidade a distância, atividade remota ou quaisquer outras nomenclaturas que configurem atividade não presencial. Além disso, foi pontuado também que algumas instituições de ensino superior promoveram atividades de leitura e debates online como parte das atividades de estágio, o que vai contra a legislação de estágio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Psicologia e as Portarias 343 e 345.

Também outras entidades como o Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), o CFP e ABEP (2020) fizeram exposições voltadas às práticas e estágios emergenciais e estas encontram-se no livro “Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da Covid-19 - Recomendações”. Este documento orientador enfatizou,

como já foi mencionado, a importância do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo. Embora as TICs possam potencializar o ensino em várias dimensões, limitam a vivência dos contextos e territórios em que os profissionais atuam e estabelecem relações com colegas, equipes, normas institucionais e usuários dos serviços. Com o distanciamento físico desses contextos de trabalho e da dinâmica cotidiana trabalhista, surge a questão: quais práticas profissionais podem ser mantidas e, principalmente, ensinadas às futuras gerações de profissionais.

Isto posto, relembramos que na tabela 19, doze estudantes registraram outras formas de realização dos estágios na área da psicologia escolar e educacional durante o ensino remoto que contrariam as orientações das DCNs de 2011, como, por exemplo, só na teoria, visitas, entrevistas, videoconferências, 1 vez na semana, presencialmente, na escola; cursos livres, rodas de conversas na universidade, entre outras.

Enfim, após as leituras e análises realizadas quanto aos estágios na área da psicologia escolar e educacional durante o ensino remoto concordamos com a afirmação da(o) A16: “de forma triste e precária”, bem como as preocupações e chamadas de atenção das citadas entidades, associações quanto às recomendações do MEC e do CNE mencionadas antes. À vista disso, enfatizamos fundamentadas ABEP, o CFP e a FENAPSI (2020) que algumas IES insistiram na adoção de outras estratégias e até a distância, apegando-se à ilusão de que é possível manter a eficácia em meio ao caos e à impossibilidade de manter uma normalidade.

Já em relação às dificuldades apontadas pelos participantes dessa pesquisa nos estágios na área de Psicologia Escolar e Escolar, durante o ensino remoto, alguns alunos pontuaram que

A falta de ver a interação da escola mais de perto para poder ter intervenções mais contextualizadas. (A02).

Falta de reconhecimento do papel e da importância do psicólogo nas escolas, desconhecimento da atuação deste profissional, expectativas irreais sobre o trabalho deste que vai "curar" as crianças, falta de literatura sobre a atuação na área (o que tem é descontextualizado ou muito antigo) (A03).

[...] a adaptação das técnicas e métodos para o remoto foi desafiadora, pois ainda é muito nova a situação e a literatura ainda são escassas com práticas do tipo na pandemia. (A04).

[...] Bom, não teve os estágios, tudo fechou então aconteceu, deu-se os pulos para conseguir as horas, mas não pra aprendizagem. (A05).

Não ter contato direto com as pessoas. Não ter acesso pra lidar com gente. (A16).

Eu não fiz estágio nessa área. (A22).

Disponibilidade de instituições para visita técnica. (A27).

Acredito que a falta de contato cara a cara com os alunos, pois é muito importante para o psicólogo estar vendo a pessoa pois sua postura corporal já diz muito sobre ela. (A28).

Durante a pandemia, a ida dos estagiários às escolas ficou impossibilitada. (A38).

Os relatos aqui apresentados mostraram algumas das dificuldades encontradas pelos estudantes universitários. Ressaltamos, na formação na área de Psicologia Escolar e Educacional, que embora haja avanços significativos na formação do psicólogo, reafirmamos embasadas em Santos e Toassa (2015) - que a exigência atual é para haver uma formação crítica, sem vínculos com lacunas legitimadoras de ideologias, conforme mencionado por Wanderer e Pedroza (2010).

Nesse sentido, coadunamos com as compreensões que já foram mencionadas por Oliveira e Araújo (2009), ressaltando sobre a necessidade urgente para que psicólogos escolares e educacionais adotem abordagens e práticas que estejam direcionadas aos processos educativos e questionem constantemente concepções restritas. É fundamental adotar uma visão relacional, integradora e ampla (p. 655). Nesse sentido, conforme lembrou Bock (2003), os psicólogos não podem se manter ingênuos, é preciso superar essa postura passiva e assumir um papel ativo frente aos desafios que se apresentam na prática.

Também é importante destacar mais uma vez o estudo de Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002), que analisaram trabalhos publicados nos Anais de Congressos de Psicologia organizados pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Eles enfatizam o empenho dos autores desses trabalhos nos debates sobre um novo paradigma de atuação e formação, capaz de atender efetivamente às demandas contemporâneas.

3.4 Tecendo Algumas Considerações em Relação às Respostas dos Professores e Alunos

Com base em todas as respostas e considerações apresentadas até o momento, irei destacar agora alguns aspectos relacionados aos dados coletados, na análise dos questionários. Meu objetivo é fazer um balanço do quanto o ensino remoto, na pandemia da Covid-19, impactou a formação de psicólogas(os) em seis instituições de ensino superior na região Centro-Oeste do Brasil, participantes dessa pesquisa. Desde já, gostaria de ressaltar que este é um processo complexo que exige colaboração de várias partes e uma vigilância constante para evitar retrocessos, garantindo assim que essa formação, juntamente com outras, seja capaz de atender efetivamente às demandas contemporâneas.

A visão que os docentes e discentes das IES têm do processo formativo na área da psicologia durante o ensino remoto evidencia que antes da pandemia da Covid-19 já existiam visíveis e intensos comprometimentos de ordem social, política e econômica nesse processo e com esta pandemia intensificaram. Isto posto, o mais importante, após autorizado o retorno às aulas presenciais, via Portarias MEC N^{os} 1.030 e 1.038, é detectá-las e traçar metas de forma colaborativa para que todos e todas que formaram ou ainda formarão vivenciando este contexto, possam minimizar as variadas implicações no processo formativo de psicólogas(os).

Para a maioria dos docentes, a relação professor/aluno e aluno/aluno, o processo ensino aprendizagem e a formação na área da psicologia escolar foram imensamente afetados. Primeiramente, porque eventos pandêmicos como o da Covid-19 representam grandes desafios para as populações afetadas, em especial, para aquelas pertencentes as classes baixas. Depois, com questões relacionadas a falta de interatividade, ao uso das TICS, a problemas de conexão, bastante professores usando os próprios recursos tecnológicos para replanejamento das aulas, bem como os planos residenciais de internet e a necessidade de proporcionar atividades pedagógicas para manter o vínculo com os alunos e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Isso, com milhões de discentes sem acesso mínimo às ferramentas tecnológicas.

A visão da maioria dos estudantes que se destacou é que nada pode substituir o contato humano dentro da escola, da universidade/faculdade. Eles enfatizam que a presença do outro é essencial à apropriação do conhecimento, a formação do indivíduo e em suas formas de ações. Ademais, apontaram o distanciamento e a falta de interação como aspectos negativos, confirmando que o ser humano é um ser histórico e social, cuja consciência é moldada pela interação com o mundo ao seu redor.

De acordo com as análises que realização visualizamos duas realidades em relação ao processo ensino aprendizagem: uma parcela significativa dos alunos considerou que o ambiente

virtual de ensino proporcionou uma experiência satisfatória de aprendizado e outra parcela dos alunos pode ter tido uma experiência de ensino e aprendizagem totalmente oposta a essa.

Com base nessas observações, concordo com aqueles que consideraram uma experiência insatisfatória, visto que com a intensificação do uso das redes e das tecnologias houve sobrecarga e, consequências como falhas na comunicação e transmissão de conteúdo. Isso denotou a inexistência equitativa de educação e, por consequência, a possibilidade de avaliações objetivas e um olhar crítico e justo.

É inviável, dentro da compreensão vygotskiana e das análises realizadas, sustentar que, no ensino remoto em tempos de pandemia da Covid-19, a aprendizagem tenha sido efetiva na promoção e no impulsionamento dos conceitos científicos.

O que podemos concluir, com as respostas analisadas dos questionários, é que se tem buscado uma compreensão da formação, nessas IES, das(os) psicólogas(os) voltadas para abordagens atualísticas, contudo ainda há a necessidade da adoção de abordagens e práticas tanto na teoria quanto na prática, que estejam direcionadas aos processos educativos e questionem constantemente concepções restritas.

Parafraseando Bock (2003), as(os) psicólogas(os) não podem se manter ingênuas(os). É crucial deixar de lado essa postura passiva e adotar um papel ativo diante dos desafios contemporâneos que surgem na prática. Portanto, reforçamos, em concordância com Firbida (2012), a importância de investir em disciplinas que priorizem uma formação abrangente e capacitem as(os) psicólogas(os) para uma atuação mais criativa e crítica.

Nesse sentido, reconhecemos que a adoção de uma abordagem Histórico-Cultural contribui para que a psicologia, enquanto ciência e profissão, repense o ser humano como um ser histórico e social que necessita agir de maneira transformadora sobre o mundo. Ao fazê-lo, também se transforma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo nos proporcionou uma oportunidade de reflexão, análise e compreensão das implicações que o ensino remoto teve na formação de psicólogos(os) durante a pandemia da Covid-19, em seis instituições de ensino superior da região Centro-Oeste do Brasil, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem nos possibilitou revisar teorias, estudos e pesquisas sobre o tema, resultando em contribuições significativas ao final do estudo.

Entendemos também que o objetivo inicial desta pesquisa – identificar e analisar os efeitos do ensino remoto para a formação do psicólogo em seis instituições de Ensino Superior da região Centro-Oeste do Brasil, tomando como fundamento pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural - foi alcançado.

Para que isso se tornasse possível foram necessários inúmeros estudos e pesquisas referentes ao tema. Para tanto, compreendemos que a concepção teórica e metodológica que adotamos, possibilitou melhor entendimento sobre o ensino remoto e a formação da(o) psicóloga(o) no ensino superior em algumas instituições de ensino superior na região Centro-oeste do Brasil durante a pandemia da Covid-19. Assim, tivemos como concepções teóricas e metodológicas a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia escolar crítica.

De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado deve ser adequadamente organizado para estimular vários processos internos de desenvolvimento na criança ou no estudante, os quais somente podem ser ativados por meio da interação com as pessoas ao seu redor e da cooperação com seus colegas. Nesse sentido, a aprendizagem é promotora e impulsionadora do desenvolvimento de conceitos científicos.

Como os docentes poderiam estimular esses processos internos de desenvolvimento nos estudantes e promover o desenvolvimento científico em instituições de ensino superior públicas que ficaram totalmente desamparadas, tanto em relação à estrutura física quanto a cortes no orçamento de custeio? Esse foi um grande desafio, especialmente considerando a inesperada, impactante e devastadora pandemia da Covid-19, no Brasil, em março de 2020. Isto posto, ainda tivemos a gestão problemática do ex-presidente Jair Bolsonaro, que deixou o povo brasileiro órfão de uma liderança efetiva e humanizadora.

Aliás, de acordo com Silva, Barreto, Abreu e Almeida (2021), a população e os estudantes em situação de vulnerabilidade social foram ainda mais afetados pelos impactos dessa pandemia. Esse impacto foi ainda mais intenso nas escolas que atendem esse público, pois enfrentaram grandes desafios para manter a qualidade do ensino em meio às restrições e

dificuldades financeiras impostas pela pandemia. Essa pandemia escancarou, além disso, que a maioria dos representantes que escolhemos para nos representar e trabalhar a favor da sociedade, da equidade e inclusão social, na verdade, nos apunhalavam pelas costas e nas caladas das madrugadas. Como exemplo, podemos citar o Parecer MEC/CNE/CES nº 179 de 17 de fevereiro de 2022, que descaracterizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Psicologia de 2019 para beneficiar universidade privada e propor a abertura de curso de graduação em Psicologia na modalidade de Ensino a Distância, proposta que está, nesse momento, sendo amplamente debatida na Psicologia, quando enfatizamos a importância do ensino presencial. Nesta dissertação, pelas respostas de professores e estudantes, temos elementos suficientes para uma oposição a formação por meio de ensino à distância.

Graças aos trabalhos dessas várias entidades profissionais e parceiras - CFP, ABEP, FENAPSI – que trabalham e enfatizamos baseadas no CFP (2020) que estes são feitos a muitas mãos, para que tenhamos uma formação voltada para a transformação dessa desigualdade que vive o país e não haja retrocessos em relação às muitas conquistas voltadas para a formação e atuação das(os) psicólogas(os) como a reestruturação das DCNs e a aprovação da Lei nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa é uma luta para que não haja retrocessos quanto às muitas conquistas já alcançadas, contudo é necessário estar diariamente em estado de alerta para que, os alienados ao capitalismo, ao ter e ao poder, não nos imponham suas práxis alienantes e alienadoras. Mas ainda resta uma luz no fim do túnel: a formação e atuação prática da(o) psicóloga(o) desalienada(o), rompendo com os paradigmas naturalizantes e biologizantes acerca do fenômeno psicológico e ainda sendo capaz de satisfazer as reais demandas regulamentárias quanto a formação deste profissional.

Desse modo, entendemos como Neves e Damiani (2006) que, no enfoque vigotskiano, o ser humano é concebido como um agente que transforma e é transformado pelas relações que estabelece em sua cultura. O desenvolvimento não resulta da simples soma de fatores inatos e adquiridos, mas da interação dialética que ocorre, desde o nascimento, entre o indivíduo e seu meio social e cultural. Dessa forma, pode-se perceber que, na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento humano não é meramente fruto de fatores isolados que amadurecem ou de influências ambientais que condicionam o comportamento, mas é produto de interações mútuas que ocorrem ao longo da vida, em que cada aspecto afeta o outro, considerando as relações sociais, ou seja, relações de classe.

Fomos afetados em todos os sentidos e aspectos pelo contexto pandêmico e com isso vivenciamos uma maior precarização nas instituições de ensino superior, nos deparamos com

o ensino remoto, o que reverberou na formação dos futuros psicólogos e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem acabou sendo afetado pelo ensino remoto. Esse fato foi percebido durante as leituras e análises dos questionários aplicados a docentes e discentes do curso de psicologia em algumas instituições particulares e públicas da região centro-oeste do Brasil.

O ensino remoto tornou-se uma realidade para a qual não estávamos preparados. Além do mais, muitos professores e estudantes se depararam com dificuldades quanto ao uso de internet, ausência de formação para o manejo da plataforma digital, bem como de habilidade com os aparelhos tecnológicos (celulares, notebooks, tablets no espaço de estudos) e o envolvimento dos discentes nas aulas. (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Ainda nessa direção, entendemos como Soligo *et al.* (2020) que, é importante adotar uma abordagem cuidadosa ao expandir o ensino remoto, pois a transição para essa modalidade pode trazer consigo desafios significativos tanto para a comunidade quanto para os indivíduos envolvidos. Foi exatamente isso, que encontramos nos variados relatos dos indivíduos que participaram dessa pesquisa, pois além das implicações para a saúde física, psicossocial e econômica da população, a formação de psicólogos(as) no ensino superior brasileiro e a atuação da(o) psicóloga(o) escolar durante a pandemia têm sido objeto de preocupação, como apontado por Prado e Silveira (2021).

Vigotski (2000) afirma que a aprendizagem na escola ou na universidade precisa promover e impulsionar o desenvolvimento dos conceitos científicos e que para isso é preciso sistematizar a prática pedagógica, de maneira que, a partir da apropriação dos conceitos, ocorra a promoção do desenvolvimento.

A partir dos eixos trabalhados: relação professor/aluno e aluno/aluno, processo ensino-aprendizagem e formação na área da Psicologia escolar, percebemos que, embora as telas do computador, notebook ou celular possam oferecer alternativas para a comunicação e a educação, é importante destacar que nada substitui o contato humano no ambiente escolar e universitário. Como destacado pela abordagem vigotskiana, o desenvolvimento humano depende fundamentalmente dos processos de aprendizagem que ocorrem na interação entre indivíduos da mesma espécie. É a partir dessas trocas e interações que são despertados processos internos de desenvolvimento que moldam nossas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Nessa premissa, Tanamachi e Meira (2003) destacam que é na sala de aula que a educação efetivamente ocorre, visto que é o local onde professores e alunos se encontram para esse fim. No entanto, as autoras ressaltam que essa sala de aula precisa possuir características

específicas, como a presença de regras, espontaneidade e garantia de participação no processo de produção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem é um processo social.

Assim, é importante ter cautela ao chegar ao final de um estudo para evitar o risco de apresentá-lo como algo absoluto ou simplesmente uma descrição de teorias e relatos. É fundamental reconhecer que o conhecimento é construído a partir de necessidades práticas e sociais, e que se essas necessidades mudarem ou forem superadas, a ciência precisará ser reformulada e atualizada para continuar relevante.

Portanto, nosso estudo ofereceu um conhecimento relacionado ao ensino remoto e a formação da(o) psicóloga(o), sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que surgiu de uma pandemia – a Covid -19 – aflorando uma emergência de Saúde Pública de relevância internacional. Esta foi deixando, segundo Negreiros e Oliveira (2021) “rastros imensuráveis na saúde, economia, segurança e em vários outros dispositivos sociais, como a educação”. (p.18)

Dessa forma, compreendemos que a importância desse estudo deverá ser verificada no retorno das aulas presenciais, através dos alunos em processo de aprendizagem e desenvolvimento e daqueles que formaram e poderão estar atuando nas variadas áreas da psicologia. Ademais, entendemos que o psicólogo deve ter uma formação crítica e sem vínculos com as “lacunas legitimadoras de ideologias” como menciona Wanderer e Pedroza (2010, p. 122), mas seja conforme almeja tanto o CFP (2019) quanto estas pesquisadoras e psicólogas da área escolar/ educacional

À Psicologia [...] um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando a responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras. À psicologia Escolar e Educacional [...] um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CRP, p. 26, 2019).

Pensando nessa psicologia e nos avanços alcançados durante os longos períodos de luta e vigilância, evidenciamos que novos estudos precisam ser realizados, aprofundando os temas aqui apresentados, assim como sugerindo outras possibilidades para a verificação da aprendizagem, no ensino presencial e a formação do psicóloga(o) no Ensino Superior. Entendemos que o trabalho com docentes, discentes e coordenadores de curso precisa ser mais explorado e sistematizado.

Acreditamos também que o modo como transcorreu o ensino remoto, os muitos e variados obstáculos enfrentados diariamente por docentes e discentes, bem como permanecer dias, meses e anos em frente as “telinhas” influenciaram a quantidade de participantes nas pesquisas.

Assim, finalizamos este trabalho com a compreensão de que o ensino remoto afetou a formação da(o) psicóloga(a) e muitos estudantes que concluíram o curso superior na área da Psicologia estão sentindo apavorados, despreparados e totalmente perdidos em relação as suas funções e em busca de respostas para tantos desafios postos pelas realidades vivenciadas e nas quais estão inseridos. Também esperamos que estes saibam que todos os profissionais comprometidos com a educação e com a sua formação estejam à frente da luta por uma formação em psicologia, que tanto na teoria quanto na prática, entendam a relevância de um trabalho social, em equipes multiprofissionais, pautadas em referenciais teórico-metodológicos que colaborem com a busca de respostas para tantos “desafios postos pela realidade social a qual os indivíduos estão inseridos, destacando-se sua constituição histórica e cultural.” (SOUZA, FACCI e SILVA, 2018, p. 13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEP, CFP e FENAPSI. **Repensando a formação da(o) psicólogo(a):** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia, 2018. In: Ano da formação em psicologia. Disponível em: https://crprn.org.br/wp-content/uploads/2018/02/23_01_2018

ABEP, CFP e FENAPSI. **Nota sobre atividades acadêmicas nos cursos de graduação em psicologia em tempos de pandemia.** 2020, p. 1-3. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-sobre-atividades-acad%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-em-tempos-de-pandemia-Atualizada-1.pdf>>. Acesso em 13 de mar. 2022.

ABRANTES, Angelo Antonio e Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. BULHÕES, In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** – 2. Ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, cap.11, p. 241-265.

ALVES RIBEIRO, W. *et al.* Desafios do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em tempos de pandemia da covid-19: uma revisão de literatura. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. e26495, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v2i6.495. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/495>. Acesso em 4 set. 2022.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 32 (num. Esp.), p. 44-65, 2012.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “**A culpa é sua**”. *Psicologia USP*, 2006, nº17(v.1), p. 53-73 Disponível em: Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>>. Epub 30 nov. 2010. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

BARBOSA, Deborah Rosária e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Educacional ou Escolar?** Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. 2012, v. 16, n. 1. pp. 163-173. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jQhnhjs8gZLFSXRPMtCh7mc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 2 julho de 2022.

BARRETO, Maria da Apresentação; ABREU, Cynara Carvalho de e ALMEIDA, Gêdson Resende de. **Psicologia e educação:** mediações em tempos de pandemia. In: Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Fauston Negreiros e Breno de Oliveira Ferreira (ORG.), São Paulo: pimenta Cultural, 2021, p. 66-90.

BASTOS, A.V.B.; ACHCAR, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em conselho Federal de Psicologia. **Práticas emergentes e desafios para a formação**, (p. 249-266). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BATISTA, A., SADOYAMA, A, e SADOYAMA, G. (2020). Desafios na transição para o ensino remoto emergencial: uma revisão integrativa. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, 24 (3), 21-39. <http://hdl.handle.net/10400.26/41590>. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/41590?locale=pt_PT. Acesso em 4 set. 2022.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**, 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia, *et al.* **Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica**. In: Psicologia Escolar: teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, (ORGS) Marisa Eugênia Melillo Meira e Mitsuko Aparecida Makino. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias – Uma introdução ao estudo da psicologia*, 13ª edição reformulada e ampliada – 1999, 3ª tiragem – 2001 (obs. NOTA DE RODAPÉ n. 7).

BRASIL. LEI nº 4.119, DE 27 DE AGOSTO DE 1962 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 de mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de nov. 2005. Revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia?Itemid=164>. Acesso em 07 de março de 2022.

BRASIL. Decreto nº 53.464 de 21-01-1964. Disponível em https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/decreto_1964_53464.pdf. Acesso em: 07 de março de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Resolução CNE/CES 5/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 – Seção 1 – p. 19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.2011.pdf. Acesso em: 07 de março de 2022.

BRASIL. Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 12 de dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 187, p.3.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 13 de mar. 2022.

BRASIL. MEC. Portaria nº 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). Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. A vedação aos cursos de Medicina foi revista, para as matérias teórico-cognitivas, dos anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quarto ano. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020 - Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Prorrogação do prazo de 30 (trinta) dias para adoção de medidas excepcionais. Disponível em < <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>>. Acesso em 13 de mar. 2022.

BRASIL. MEC. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 – Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Prorrogação do prazo de 30 (trinta) dias para adoção de medidas excepcionais. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em saúde. Boletim Epidemiológico Especial - Doença pelo Novo Coronavírus - COVID-19 . Semana epidemiológica 37. 11/09/2022 a 17/09/2022. 1-158 f. Disponível em:< <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2022/boletim-epidemiologico-no-131-boletim-coe-coronavirus/view>>. Acesso em 13 de mar. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1071/2019- Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília - DF: MEC, 2019. BRASIL.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição Extra, seção: 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/12/2020&jornal=600&pagina=1>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1030 de 1º de dezembro de 2020 - Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em < <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>>. Acesso em 13 de mar. 2022.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, Nº 114, quarta-feira, 17 de jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 749, de 14 de julho de 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição: 133, seção: 1, p. 81. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-749-de-14-de-julho-2022-415435004>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CAROLINE, Luana. **O relevo e a hidrografia da região Centro-Oeste do Brasil**. Gabarite, 08 de ago. 2022. Disponível em: <https://www.gabarite.com.br/dica-concurso/643-o-relevo-e-a-hidrografia-da-regiao-centro-oeste-do-brasil>. Acesso em 27 de out. 2022.

CASSINS, Ana Maria et. al., **Manual de psicologia escolar/educacional**. Gráfica e Editora Unificado. Curitiba, 2007.

CAVALCANTE, A. S. P.; MACHADO, L. D. S.; FARIAS, Q. L. T.; PEREIRA, W. M. G.; DA SILVA, M. R. F. **Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil**. *Avances en Enfermería, [S. l.]*, v. 38, n. 1supl, p. 52–60, 2020. DOI: 10.15446/av.enferm.v38n1supl.86229. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/86229>. Acesso em 4 set. 2022.

CAVALCANTE, João Roberto *et al.* **COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020**. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* [online]. 2020, v. 29, n. 4, e2020376. Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>>. Epub 10 Ago 2020. ISSN 2237-9622. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>. Acesso em: 11 Nov. 2022.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. **Educação no ensino superior em tempos de pandemia Olhar de Professor**, vol. 23, 2020; p.1-5.

CFP. **Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia** / Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. – São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. 143 f. ISBN: 978-85-89208-80-2

CFP. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19:** recomendações [recurso eletrônico] / Conselho Federal de Psicologia e Associação Brasileira de Ensino de psicologia. – 1. Ed. – Brasília: CFP, 2020.

CFP. **Quem é a psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho/ Conselho Federal de Psicologia. (Org.) LHULLIER, Louise A. Brasília, maio, 2013, 157p.

CFP. **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo, EDICON, 1988.

CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica/**Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

CFP. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação básica/** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013. 58p.

CFP. **Referências Técnicas para Atuação de psicólogos(os) na educação básica/**Conselho Federal de Psicologia. 2. Ed. Brasília: CFP, 2019. 67p.

CHAGAS, Elisa. **Data Senado:** quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. *Senado notícias*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 03 de março de 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia. Contribuições da CNTE. Brasília, 15 de junho de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola, Brasília, Setembro, 2013, 1ª edição.

CRP (CRP-MG). Entidades da Psicologia mineira manifestam repúdio à Portaria MEC que autorizava curso EaD de Psicologia. Postado em 21/07/2022. Disponível em: <https://crp04.org.br/entidades-da-psicologia-mineira-manifestam-repudio-a-portaria-mec-que-autorizava-curso-ead-de-psicologia/>. Acesso em: Acesso em 13 de mar. 2022.

CRUCES Alacir Villa Valle e MALUF Maria Regina. **Psicólogos recém-formados:** oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas/ Herculano Ricardo Campos (ORG.) Campinas, SP: Editora Aliança, 2007. Cap. 8. Acesso em 03 de março de 2022.

DIAS, Ana Cristina Garcia, PATIAS, Naiana Dapieve e ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. **Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo:** algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2014, v. 18, n. 1, pp. 105-111. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>>. Epub 13 maio 2014. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>. Acesso em: 30 de marc. De 2022.

DIAS, Maria Cristina Longo Cardoso. **A Proposta Socialista de Marx e Engels e Possíveis Atualizações.** *Poliética. Revista de Ética e Filosofia Política*, v. 4, n. 2, p. 36-64, 2016.

DIAS, Maria Sara de Lima *et al.* **A formação dos conceitos em Vigotski:** replicando um experimento. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2014, v. 18, n. 3 [Acessado 10 Abril 2023], pp. 493-500. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183773>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183773>.

DIOGO, Maria Fernanda; ASSIS, Neiva de. **Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia:** contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 491-508, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2022.

DUARTE, Andréa Ellen da Ponte *et al.* **Vygotsky:** suas contribuições no campo educacional. *Anais VI CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/63002>>. Acesso em: 10/12/2022 16:42

ESPER, Marina Beatriz Shima Barroso. **Sofrimento/Adoecimento do Professor Universitário e Relações de Trabalho:** estudo a partir da psicologia histórico-cultural. 2019, 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2019.

FACCI, Marilda G. Dias; ANACHE, Alexandra Ayach e FERREIRA, Tamiris Lopes. Professores trabalham? Reflexões da psicologia escolar e educacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. In: NEGREIROS, Fauston e FERREIRA, Breno de Oliveira (Org.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** S.P: Pimenta Cultural, 2021.

FARIA, Káriliny Teixeira. **Periodização do desenvolvimento humano:** atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos. Universidade Estadual de Maringá, 2014. 159 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes. **A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola.** Universidade Estadual de Maringá, 2012. 189 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

FONSECA-Janes, Cristiane Regina Xavier; Lima, Elieuzza Aparecida de. **O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana.** *Revista FAEEBA*, v. 22, n. 1, p. 229-237, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114779>>.

FONTES, Diana Campos e LIMA, Vanessa Aparecida Alves. **A escola segundo alunos do ensino médio de Porto Velho-RO.** In: *Psicologia Escolar e Educacional, Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 71-79.

GARCIA, C. L. *et al.* **Desafios da atuação docente no ensino remoto em saúde:** uma revisão bibliográfica. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 6, p.

e32911629319, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29319. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29319>. Acesso em: 5 set. 2022.

GARCIA, F. W. *et al.* Percepção de docentes de cursos da área da saúde sobre adaptação ao ensino remoto. **Espaço para a Saúde**, [S. l.], v. 23, 2022. DOI: 10.22421/1517-7130/es.2022v23.e851. Disponível em: <https://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosaude/article/view/851>. Acesso em: 5 set. 2022.

GOMES, Aline Rodrigues; BRAZ-AQUINO, Fabiola de Sousa. **Formação em Psicologia Escolar: um Estudo de Levantamento em Universidades Públicas do Nordeste**. **Geraiis, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 1-18, ago. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202020000200003&lng=pt&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e14673>. Acessos em: 25 jun. 2022.

GOMES, C. A. V., & MELLO, S. A. (2010). **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural**. *Perspectiva*, 28(2), 677–694. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p677>

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais**. *Psicologia em Estudo*. Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109587>>.

GOMES, T. R. da C.; BARBOSA, L. D. da C. e S. Impactos da pandemia de COVID-19 na rotina de alunos universitários: uma revisão integrativa sobre saúde mental. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e44711932148, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.32148. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32148>. Acesso em 5 set. 2022.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática** (p. 75-92). Campinas, SP. Alínea, 2008.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jun de 2023.

JACOBS, Edgar. **Aulas presenciais no ensino superior: regras e prazos para o ensino presencial e remoto em 2021**. In: Informativo CONSAE, 2020. Disponível em: <http://www.semseg.org.br/eficiente/sites/semseg.org.br/pt-br/site.php?secao=noticias&pub=1921>. Acesso em: 13 jan. 2022.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. **Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2 (1): 59-72, 2015.

SILVA JUNIOR; Aldenor Batista da *et al.* Vozes que ressoam: A psicologia escolar/educacional e o processo educativo em tempos de Covid-19 no Mato Grosso do Sul. In: NEGREIROS, Fauston e FERREIRA, Breno de Oliveira (Org.) **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** S.P: Pimenta Cultural, Cap. 15, p. 398-417, 2021.

KANTORSKI, L. P.; WÜNSCH, C. G.; SOUZA, T. T.; FARIAS, T. A.; OLIVEIRA, M. M. de. Potencialidades e limites do ensino remoto emergencial de saúde mental no contexto da COVID-19. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S. l.], v. 12, p. e25, 2022. DOI: 10.5902/2179769268178. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/68178>. Acesso em 6 set. 2022.

LEHMKUHL, K. *et al.* Covid-19 e os desafios para o ensino superior: uma revisão de escopo. **Saúde Coletiva (Barueri)**, [S. l.], v. 11, n. 70, p. 8747–8761, 2021. DOI: 10.36489/saudecoletiva.2021v11i70. P. 8747-8761. Disponível em: <https://revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/2034>. Acesso em 6 set. 2022.

LEITE, Carla A. R.; LEITE, Elaine C. R.; PRANDI, Luiz R. **A aprendizagem na concepção histórico-cultural**. Akrópolis, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

LEONTIEV, A. N. (2021). Atividade, Consciência e Personalidade. Tradução de Patrícia Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021. – Capítulo V – Atividade e personalidade

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Patrícia Vaz de e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná**. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2011, v. 15, n. 1, pp. 131-141. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>>. Epub 27 Jul 2011. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>. Acesso em: 2 Outubro 2022.

LOPES, R. de C. S. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem**. Programa de desenvolvimento educacional. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf> Acesso em: 7 set. 2022.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. **Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais***. História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]. 2021, v. 28, n. 4, pp. 1263-1267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/#ModalArticles>. Acesso em 7 Setembro 2022.

MALUF, M. R. (1991) Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In: **ABRAPEE/PUCCAMP**. Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar - Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas. (pp. 170-176). Campinas, São Paulo: Átomo.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira**. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2009, v. 13, n. 1, pp. 169-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>>. Epub 07 Out 2010.

ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>. Acesso em 13 jan. 2022.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011. Disponível em: [martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf](#) (wordpress.com). Acesso em: 10 de abril de 2023

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-cultural e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. - 2. Ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, cap. 13, p. 13-34.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos, São Paulo, Boitempo Editorial, 2004

MEIRA & M. A. M. ANTUNES. (Orgs.), **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 63-86.

MEIRA, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E.; Proença, M.; Rocha, M. M. (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MEIRA, M. E. M.. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 5, n. Ciênc. educ. (Bauru), 1998 5(2), p. 61–70, 1998.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELLO, S. L. **Psicologia: características da profissão**. São Paulo: Boletim de Psicologia, 26(69), 41-50, 1975.

MELLO, Sylvia Leses de. **A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo**. In: *Introdução à psicologia escolar*/Maria Helena Souza Patto (organizadora) – 3. Ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 441-447.

MENDES NETTO, C. *et al.* Cenários da educação brasileira no contexto da pandemia da covid-19: revisão sistemática de literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 03-25, 17 dez. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59091> >. Acesso em: 7 de Setembro 2022

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Declara transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional. G1. Globo, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/20/ministerio-declara-transmissao-comunitaria-nacional-do-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em 30 de mar. 2020.

MONTEIRO, P. V. R.; ROSSLER, J. H. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia Revista, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 310–334, 2020. DOI: 10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/43966>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural - Curitiba, 2015.** 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2015.

NEGREIROS, Fauston e FERREIRA, Breno Oliveira de (Org.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p.

NEVES, Marisa M. Brito da J. *et al.* **Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional.** Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2002, v. 22, n. 2 [Acessado 12 Novembro 2022] , pp. 2-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>>. Epub 06 Set 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>.

NEVES, Rita de Araújo e DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** Volume 1, nº 2, abril de 2006. Disponível em: Microsoft Word - UNIrev_Neves e Damiani.doc (furg.br). Acesso em: 2 fev. 2023

OLIVEIRA, Ana Raquel de, *et al.* Educação e saúde mental em tempos de pandemia da Covid-19: Projeto Neurolive. In: NEGREIROS, Fauston e FERREIRA, Breno de Oliveira (Org.) **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** S.P: Pimenta Cultural, Cap. 15, p. 556-579, 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de e MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **Psicologia escolar: cenários atuais.** *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2009, vol.9, n.3, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.

OLIVEIRA, E. S. de. Processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos de enfermagem no período de pandemia da covid-19: estudo reflexivo. **RECISATEC - Revista científica saúde e tecnologia - ISSN 2763-8405, [S. l.], v. 1, n. 5, p. e1549, 2021.** DOI: 10.53612/recisatec.v1i5.49. Disponível em: <https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/49>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PAINEL Coronavírus. (2020, 13 de julho). **Atualização Covid 19.** Recuperado de <https://covid.saude.gov.br/>

PATTO, M. H. S. (1984). **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz.

PATTO, M. H. S. (2005). **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; MAIA, Camila Moura Fé. **Atuação de psicólogas escolares em contexto de pandemia: análise de prática profissionais**. In: Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Fauston Negreiros e Breno de Oliveira Ferreira (ORG.), São Paulo: pimenta Cultural, 2021, p. 96.

PEREIRA, João Guilherme Nunes; SANTIAGO, Silvany Bastos. Perspectivas e desafios do ensino brasileiro: uma revisão da educação remota na pandemia do covid-19. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 16, p. e022004, mar. 2022. ISSN 2176-0144. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2140>>. Acesso em: 08 sep. 2022. doi:<https://doi.org/10.21439/conexoes.v16i0.2140>.

PIENIAK, Jacsiane e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A formação em psicologia no campo escolar por meio dos estágios supervisionados: contribuições de pesquisas nacionais**. In: **A psicologia escolar e o ensino superior – debates contemporâneos/ Silvia Maria Cintra da Silva, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Marilda Gonçalves Dias Facci (ORG.) – Curitiba: CRV, 2020. P. 132-154.**

PONTES, Eliane Cristina; GUARALDO, Luciana de A. Nascimento. O Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_ped_pdp_eliane_cristina_pontes.pdf. Acesso em 16 de ago. 2022. ISBN 978-85-8015-080-3

PORTAL SENADO. Notícias. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>> Acesso em: 13 de março de 2022.

PUCCINI, Lucas Rebelo Silva *et al.* Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p. 75-82, ago. 2015. Repositório de dados COVID-19 do Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas (CSSE) da Universidade Johns Hopkins. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em setembro de 2022.

RODRIGUES, Elisa. Portal SBC Horizontes. **Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia**, 17 de jun. 2020. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: Acesso em set. 2022.

RUDÁ, C., COUTINHO, D. e ALMEIDA-Filho, N. **Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004)**, 2015. Memorandum, 29, 59-85. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18385/1/rudacoutinhoalmeidafilho01.pdf>>. Acesso em 04 de março de 2022

SABA, Lígia. 10 curiosidades sobre o centro-oeste - confira a lista de fatos e curiosidades sobre a região centro-oeste do Brasil. **Diário do Estado**, 2005-2022. Goiânia-GO, 28 de jun. 2021. Disponível em: <https://diariodoestadogo.com.br/10-curiosidades-sobre-o-centro-oeste-111284>. Acesso em 25 de out. 2022.

SANTOS, Fábila de Oliveira e TOASSA, Gisele. **A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica**. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2015, v. 19, n. 2, pp. 279-288. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>. Acesso em: 3 out. 2022.

SASAKI, A. H.; SFORNI, M. S. de F.; BELIERI, C. M.. **Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 75–94, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10498>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHMIDT, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., e Demenech, L. M. (2020). **Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)**. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200063. Disponível em: Acesso em 30 de mar. De 2020.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Ana Virgínia Maria da Silva; ARAÚJO, Débora Magalhães; NEGREIROS, Fauston. **O Congresso Nacional Brasileiro no contexto da pandemia de Covid-19: Análises a partir da psicologia escolar crítica**. In: Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Fauston Negreiros e Breno de Oliveira Ferreira (ORG.), São Paulo: pimenta Cultural, 2021, p. 33-35.

SILVA, Iolete Ribeiro da. **Psicologia escolar e eventos emergenciais: resistência e luta por uma educação socialmente referenciada**. In: Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Fauston Negreiros e Breno de Oliveira Ferreira (ORG.), São Paulo: pimenta Cultural, 2021, p. 22-28.

SILVA, Lucas Silveira da; JÚNIOR, Paulo Roberto Mendes e ARAÚJO, Francisca Elisa do Nascimento. Ensino superior em tempos de pandemia: sofrimento, culpa e (im)produtividade. In: NEGREIROS, Fauston e FERREIRA, Breno de Oliveira (Org.) **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** S.P: Pimenta Cultural, 2021. P 272-286.

SILVA; Denise de Carvalho *et al.* Desafios na educação em tempos de pandemia: contribuições da psicologia escolar. In: NEGREIROS, Fauston e FERREIRA, Breno de Oliveira (Org.) **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** S.P: Pimenta Cultural, Cap. 19, p. 492-517-417, 2021.

SOLIGO, Angela de Fátima *et al.* Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2020, v. 40, e243432. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>. Acesso em 8 Setembro de 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de e BARBOSA, Deborah Rosária. **Formação de psicólogos e diretrizes curriculares nacionais em psicologia: breve retrospectiva.** In: Diretrizes Curriculares e processos educativos – Desafios para a formação do psicólogo escolar, Editora CRV, Curitiba, 2020, p. 29-54.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de, FACCI, Marilda Gonçalves Dias e SILVA, Silvia Maria Cintra da EDITORIAL 22.1 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2018, v. 22, n. 1, pp. 13-16. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201801001>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201801001>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

TANAMACHI, E. de R. e MEIRA, M. E. M. **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação.** In: MEIRA, M. E. M. e Antunes, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

Uchoa-De-Oliveira, F. M. (2020). Saúde do trabalhador e o aprofundamento da uberização do trabalho em tempos de pandemia. *Rev. bras. saúde ocup.*, 45(e22), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000012520> Acesso em 24 de out. 2022

URT, Sônia da Cunha.; FREIRE, Silvia Segovia Araujo; RODRIGUES, Adaline Franco. Falta de empatia ao trabalho docente: os dissabores vivenciados pelo professor durante a pandemia. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 3, p. 1070-1086, 4 jul. 2022. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11797>. Acesso em 24 de out. 2022.

VECTORE, C., e MAIMONI, E. H. **A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais.** Em H. R. Campos (Org.), Formação em Psicologia Escolar, realidades e perspectivas (pp. 135-147). São Paulo: Alínea, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, Liev Semióniovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANDERER, Aline e PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola.** *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2010, v. 14, n. 1, pp. 121-129. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100013>>. Epub 19 Out 2010. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100013>. Acesso em 10 Outubro 2022.

WERNECK, Guilherme Loureiro e CARVALHO, Marília Sá. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada.** *Cadernos de Saúde Pública* [online]. v. 36, n. 5. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>>. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>. Acesso em: 04 de março de 2022

YAVO, AMARAL E Ramos. **Manual de Estágio Psicologia** – 2021.01. Disponível em: 83 (uscs.edu.br). Acesso em: 30 de Janeiro de 2023

ZAVADSKI, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). **A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores**. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705.

ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J. de F.; LEPKE, S. **As relações interpessoais na sala de aula: a mediação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem da criança com deficiência**. *Interfaces da educação*, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 232–252, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.4712. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4712>. Acesso em: 1 nov. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

A - Questionário para docentes e coordenadores de cursos

I. Dados de Identificação

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Instituição
- 4) Qual sua formação na graduação? Em que ano?
- 5) Qual sua maior titulação na pós-graduação e em que área? Qual ano de obtenção título?
- 6) Tempo de Docência no Ensino Superior
- 7) Disciplinas ministradas a partir de março de 2020
- 8) Além das disciplinas, no período mencionado, desenvolveu outra atividade acadêmica? Qual/Quais?
- 9) Instituição em que trabalha
- 10) Natureza do Vínculo
- 11) Função

II - Questões

- 1) Foi possível colaborar com o processo decisório dentro de seu curso ou de sua instituição para a transição ao ensino remoto? Qual sua contribuição?
- 2) Você considera que a qualidade da relação professor-aluno interfere na apropriação dos conhecimentos pelos alunos? Explique.
- 3) Você avalia que o ensino remoto decorrente da pandemia alterou a qualidade da relação professor-aluno? Justifique sua resposta.
- 4) Quais aspectos positivos e negativos você identifica na relação professor-aluno no contexto do ensino remoto? Explique.
- 5) Comente como você tem se sentido ao desenvolver sua função docente na modalidade remota.
- 6) Você recebeu orientações institucionais acerca do funcionamento do ensino remoto? Quais?
- 7) Você avalia que o ensino remoto tem efetividade? Explique.
- 8) Você avalia que a instituição poderia ter adotado estratégias para tornar mais efetivo o ensino remoto? Quais? Explique.
- 9) Você encontrava dificuldades na sua atividade docente, mesmo antes da pandemia? Quais?
- 10) Você encontra dificuldades com o ensino remoto? Quais?
- 11) Você precisou fazer alterações no conteúdo da sua disciplina para adaptá-la ao formato remoto? Quais?
- 12) Você considera a tecnologia importante para o desenvolvimento das suas aulas durante o ensino remoto? Quais recursos você utiliza?
- 13) Você necessitou adquirir algum recurso tecnológico para poder atuar remotamente? Assinale os itens necessários.

- 14) Em qual espaço físico você desenvolve seu trabalho remoto?
- 15) Foi necessário fazer alguma adaptação neste espaço para trabalhar remotamente? Quais?
- 16) Você enfrentou alguma dificuldade para usar a tecnologia necessária ao ensino remoto? Quais?
- 17) Você identifica pontos positivos no uso da tecnologia para o ensino remoto? Quais?
- 18) Você identifica algum impacto do ensino remoto para a sua atividade de trabalho na universidade? Explique.
- 19) Como você avalia o aprendizado dos alunos por meio do ensino remoto? Explique.
- 20) Você tem conhecimento da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica aprovada em 2019?
- 21) Considerando a Lei nº 13.935/2019, quais conteúdos estão sendo desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação na área escolar?
- 22) Que disciplinas os alunos cursam vinculados a área de Psicologia Escolar e Educacional?
- 23) Como são realizados os estágios na área de Psicologia Escolar e Educacional durante o ensino remoto?
- 24) Quais dificuldades foram localizadas nos estágios na área de Psicologia Escolar e Escolar, durante o ensino remoto?
- 25) Na sua opinião, quais as atribuições do psicólogo na educação?

B - Questionário para discentes

I - Dados sociais e de identificação

Marque “X” na alternativa correspondente à sua resposta.

- 1) Indique o seu sexo:
() Masculino () Feminino

- 2) Identidade de gênero: _____

- 3) Informe sua idade: _____

- 4) Qual seu estado civil?
() Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) () Outro: _____

- 5) Em qual instituição você estuda? _____

- 6) Seu curso é anual ou semestral? Em qual período do curso você se encontra?

- 7) Você desenvolve algum trabalho remunerado atualmente?

- Sim
- Não
- Bolsista (se sim, assinalar aqui e escrever abaixo tipo de bolsa)
- Outro: _____

8) Qual a renda do conjunto da sua família?

- Nenhuma
- Até 1,5 salário mínimo
- Acima de 1,5 até 3 salários mínimos
- Acima de 3 até 4,5 salários mínimos
- Acima de 4,5 até 6 salários mínimos
- Acima de 6 até 10 salários mínimos
- Acima de 10 até 30 salários mínimos
- Acima de 30 salários mínimos

9) Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- Nenhum
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Ensino Superior – Graduação
- Pós-graduação
- Não sei informar

10) Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- Nenhum
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Ensino Superior – Graduação
- Pós-graduação
- Não sei informar

11) Onde você cursou a educação básica?

- Toda em instituição pública
- Todo em instituição privada (particular)
- A maior parte em instituição pública
- A maior parte em instituição privada (particular)

12) Na sua percepção, seu desempenho acadêmico médio atual merece nota:

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

II - QUESTÕES

1. Você considera que a qualidade da relação professor-aluno interfere na apropriação dos conhecimentos pelos alunos? Explique.
2. Você considera que o ensino remoto decorrente da pandemia alterou a qualidade da relação professor-aluno? Explique.
3. Quais aspectos positivos e negativos você identifica na relação professor-aluno no contexto do ensino remoto?
4. Como você tem se sentido em relação à sua formação na modalidade remota?
5. Você acha que a relação aluno-aluno interfere na apropriação dos conhecimentos pelos alunos? Explique.
6. Como você avalia a relação aluno-aluno no ensino remoto? Explique.

7. Quais aspectos positivos e negativos você identifica na relação aluno-aluno no ensino remoto?
8. Você considera a tecnologia importante para o desenvolvimento das suas aulas durante o ensino remoto? Explique.
9. Quais recursos tecnológicos você utiliza para participar do ensino remoto?
10. Você enfrenta alguma dificuldade para usar a tecnologia necessária ao ensino remoto? Quais?
11. Quais pontos positivos e negativos você identifica no uso da tecnologia para o ensino remoto?
12. Você recebeu algum tipo de auxílio da universidade para poder participar das atividades de ensino-remoto? Quais?
13. Você recebeu orientações da sua Universidade acerca do funcionamento do ensino remoto? Quais?
14. Você avalia que o estudante realmente aprende com o ensino remoto? Explique.
15. Quais estratégias a Universidade poderia ter adotado para ajudar no processo de aprendizagem durante o ensino remoto?
16. Você tem conhecimento da Lei nº 13.935, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica aprovada em 2019?
17. Considerando a Lei nº 13.935, quais conteúdos estão sendo desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação na área escolar?
18. Que disciplinas os alunos cursam vinculados a área de Psicologia Escolar e Educacional?
19. Como são realizados os estágios na área de Psicologia Escolar e Educacional durante o ensino remoto?
20. Quais dificuldades foram localizadas nos estágios na área de Psicologia Escolar e Escolar, durante o ensino remoto?
21. Considerando a aprovação da Lei 13.935, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, que conteúdos estão sendo desenvolvidos na graduação que possibilitam conhecimentos sobre a atuação na área escolar?
22. Na sua opinião, quais as atribuições do psicólogo na educação?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE DISCENTES, coordenada pela professora Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, no Brasil. O objetivo da pesquisa é investigar e analisar os efeitos do ensino remoto na formação do psicólogo brasileiro. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará na forma de respostas a perguntas feitas por meio de questionários online. Você deverá eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE, para ter acesso as perguntas do questionário. Informamos que poderá ocorrer desconforto ou constrangimento com algumas questões apresentadas, e, neste caso, o participante pode optar em não responder essas perguntas.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esperamos se que os resultados contribuam para uma formação melhor dos alunos, para a prática pedagógica dos professores e para a qualificação dos processos institucionais relativos aos cursos de psicologia das instituições parceiras na pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido online e enviado ao coordenador da pesquisa.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: ZAIRA FÁTIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

Endereço:

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco 118 – Departamento de Psicologia
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4416
E-mail: nstessaro@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br