

**Desafios profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem
frente à pandemia da COVID-19****Professional challenges of the specialized team to support learning in face of COVID-19
pandemic**

Francisca Bonfim de Matos R. SILVA*

Maristela ROSSATO**

Telma Santos Silva LOPES***

RESUMO: Este artigo objetiva analisar os desafios enfrentados pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA na atuação em uma escola da rede pública, no contexto do Programa Escola em Casa-DF, implementado para atender as necessidades emergenciais decorrentes da pandemia da COVID-19. Trata-se de pesquisa qualitativa realizada com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural mediante observações reflexivas, registro em diário de campo e dinâmicas conversacionais com a psicóloga e a pedagoga da equipe, atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Concluímos que, embora ainda predomine uma educação conteudista, esta tem sido tensionada pela situação de distanciamento social, que requer integrar o ensino às tecnologias digitais. Em meio aos problemas decorrentes do ineditismo do momento vivido, a equipe se reinventou, desenvolvendo ações e relações pedagógicas de acolhimento, afetividade, criatividade e sociabilidade para dar suporte aos professores, alunos e famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Equipe multidisciplinar. Pandemia COVID-19. Aprendizagem. Atuação pedagógica.

ABSTRACT: This article presents the analysis of the challenges faced by the Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem– EEAA in their work in a public school, in the context of the Escola em Casa-DF Program, implemented to meet the emergency needs arising from the COVID-19 pandemic. The qualitative research was carried out from the perspective cultural-historical psychology through reflective observations, field diary and conversational dynamics with the psychologist and the team pedagogue, working in Early Childhood Education and in the Elementary School. We conclude that, although traditional teaching still predominates, it has been strained by the situation of social distancing, which requires integrating teaching with digital technologies. Amidst the problems arising from the uniqueness of the moment experienced, the team reinvented itself, developing actions and pedagogical relationships of welcoming, affection, creativity, and sociability to support teachers, students, and families.

KEYWORDS: Multidisciplinary team. Pandemic COVID-19. Learning. Pedagogical performance.

*Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília, Mestre em Educação, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Professora da SEE-DF, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1472-0151>, e-mail: franciscapsicologadf@gmail.com.

**Professora da Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>, e-mail: maristelarossato@gmail.com.

***Pedagoga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília, Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás e Professora Efetiva da SEE-DF, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5214-6755>, e-mail: telsilsanlopes@gmail.com.

1 Introdução

A pandemia causada pela COVID-19 foi responsável por impactos em diversos setores sociais e a Educação não escapou aos seus efeitos. Os sistemas públicos e particulares de ensino tiveram de se reinventar face à necessidade de novas ações e relações pedagógicas no contexto de distanciamento para enfrentar a crise na saúde em nível mundial. Diante do risco de contaminação pela doença e para atender à recomendação da OMS foi necessária a suspensão imediata das aulas presenciais da educação básica ao ensino superior no início do primeiro semestre de 2020 (OMS, 2020). A Secretaria de Educação do Distrito Federal, para evitar aglomerações e preservar a vida dos profissionais e dos estudantes, criou o Programa Escola em Casa, regulado pela Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020, seguindo as recomendações legais de atividades remotas para dar continuidade às atividades pedagógicas do ano letivo, o que implicou novos desafios para toda a comunidade escolar, até então concebida prioritariamente de modo presencial.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os desafios enfrentados pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA – nos seus processos de atuação na modalidade remota de trabalho em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, no contexto do Programa Escola em Casa, implementado de forma emergencial para atender às necessidades de distanciamento social decorrentes da pandemia da COVID-19. O trabalho remoto gerou entre os profissionais e estudiosos da Educação discussões relacionadas à qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, centrando a preocupação inicial, principalmente, no cumprimento da carga horária e do calendário letivo (ANDRADE, 2020). À medida que a situação pandêmica se prolongava, essa centralidade passou a ser menos relevante frente às fragilidades emocionais e aos riscos à saúde mental que foram se revelando na comunidade escolar e constituíram um espaço para se falar sobre o bem-estar emocional dos agentes escolares.

O ineditismo do momento evidenciou a fragilidade da literatura acadêmica na área da Educação, que não dispunha de conhecimento relacionado a situações de crise como essa. Foram necessárias alternativas pedagógicas criativas que pudessem contemplar os novos desafios emergidos dessa realidade, especialmente, preservar as relações sociais no contexto da escola, mantendo os vínculos e a aproximação entre professores, alunos e gestores.

A escola, em seu formato presencial, possibilitava o contato entre os professores e alunos, o diálogo mais imediato e as trocas de experiências, tanto nos momentos formais do

cotidiano quanto nos informais entre um intervalo e outro do horário escolar. Com a pandemia tudo isso se tornou diferente do que era tão comum e natural no dia a dia da escola, e foi necessária a construção de alternativas para dar continuidade à dinâmica relacional tão necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas, conforme defendemos a partir da perspectiva teórica que norteia esse estudo.

Diante dessa situação, estudos e pesquisas seguem em desenvolvimento, buscando agregar ao futuro o registro de novos conhecimentos e modos de enfrentamento para vivenciar eventos naturais de fortes impactos sociais. As contribuições atuais da literatura na área da Saúde fazem interface com a da Educação, voltando o olhar para as consequências da pandemia para a saúde mental de trabalhadores dessas áreas (DEPOLLI *et al.*, 2021; SOUZA, 2021; SOUZA *et al.*, 2021; DANTAS, 2021; GOES, RAMOS; FERREIRA, 2020). Tais estudos trazem importantes reflexões quanto aos desafios desse momento de crise na saúde mundial dos profissionais não só do ensino superior (CASTIONI *et al.*, 2021; GUSSO *et al.*, 2020), mas também da educação básica (MOREL, 2021; OLIVEIRA; GOES; BARCELLOS, 2021; CARVALHO, 2020; ALMEIDA; DALBEN, 2020; VEIGA-NETO, 2021; MACHADO, 2020; SOUZA DE PAULA, 2021). Dentre essas publicações damos destaque aos estudos de Almeida e Dalben (2020), que analisaram a reorganização do trabalho pedagógico e se depararam com a reinvenção da escola por meio de processos participativos e criativos dos profissionais, assim como damos destaque à obra organizada por Negreiros e Ferreira (2021), que apresenta 44 capítulos de autores brasileiros, consolidando a interface entre psicologia e educação, abordando desde práticas de atendimentos interventivos até atuações em contextos escolares diversos no contexto da pandemia.

Como é possível reconhecer nas pesquisas já desenvolvidas, foram muitas as restrições impostas para o enfrentamento da pandemia, levando as instituições de ensino a adotarem novas metodologias e buscarem novos modos de comunicação entre os seus atores. Esperamos, com esse artigo, promover reflexões em torno dos desafios enfrentados pela equipe multidisciplinar ao darem continuidade às ações e relações pedagógicas mediadas e mantidas por meio das tecnologias digitais, explorando tensionamentos simultâneos na subjetividade individual das integrantes da equipe e da subjetividade social da escola e como se expressaram nas “ações e relações pedagógicas” (ROSSATO, MATOS, PAULA, 2018, p.02).

1.1 As dinâmicas subjetivas que perpassam o contexto escolar

A escola, como uma instituição social, possui características organizacionais e deve estar preparada para atender às necessidades estruturais da comunidade escolar, viabilizando o ensino dos saberes construídos ao longo da história da humanidade para contribuir com a formação de cidadãos críticos de sua própria realidade. Entretanto, seu papel ultrapassa a observância das diretrizes exigidas de uma organização burocrática, pois não se trata de cumprir apenas formalidades recomendadas pela administração pública, haja vista a dinâmica entre as pessoas que acontece nesse lugar. A escola é um organismo vivo, dinamizado pela convivência cotidiana entre profissionais, estudantes e toda a comunidade que participa dessa malha social. É um espaço onde as pessoas se relacionam, entrelaçam suas crenças, seus valores, suas potencialidades e limitações, constituem-se e são constituídas por essas relações (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017b).

É também para esse contexto diverso, atravessado por subjetividades, que as ações pedagógicas e as políticas públicas devem estar voltadas. A forma como a escola se organiza é expressa no modo como se processam as relações entre as pessoas e no formato de organização do trabalho pedagógico, nos quais estão presentes processos subjetivos sociais e individuais que balizam toda essa estrutura de funcionamento. Portanto, as ações que foram e seguem sendo desenvolvidas nesse tempo de pandemia se dão, logicamente, não apenas orientadas por normatizações técnicas, mas também alimentadas pelos sistemas subjetivos das pessoas e dos contextos em que se relacionam.

De acordo com González Rey (2002, 2005, 2012), a subjetividade se caracteriza como um sistema complexo, dentro de uma gênese histórico-cultural do sujeito, dando espaço tanto para a dimensão social como para a dimensão individual, na qual as experiências mobilizam fluxos de sentidos subjetivos sempre em movimento. Estes representam a unidade dos processos simbólicos e emocionais, em que um emerge ante a presença do outro, sem ser a sua causa e, também, não sendo passíveis de rotulação, dada a dinamicidade da produção e ressignificação constante desses conteúdos em suas relações (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017b).

Dentro dessa perspectiva, as produções de sentidos subjetivos representam a plasticidade do fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas, que configuram estados emocionais dominantes, não reduzidos a um estado afetivo ou a um comportamento ou à ação de uma pessoa, determinada por uma causa específica. Isso justifica o entendimento

de que os espaços sociais não são apenas espaços físicos com pessoas inseridas, mas são, principalmente, espaços relacionais que se constituem, ao mesmo tempo, como fonte e como produtores de sentidos subjetivos e configurações subjetivas. São os sentidos que vão organizando as ações e relações entre as pessoas na escola, podendo favorecer novas formas de atuação para superar questões inusitadas que costumam ocorrer no cotidiano escolar. Daí a importância da construção de um espaço sociorrelacional capaz de integrar, fortalecer e agregar os atores escolares (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017b). De acordo com os autores, essa rede relacional pode favorecer a resolução dos problemas do dia a dia na escola, quando os profissionais enfrentam experiências que, de alguma maneira, os mobilizam emocional e reflexivamente a assumirem o protagonismo em sua prática, conseguindo agir de maneira mais exitosa e qualificada em sua *performance* profissional.

Cada pessoa, ou grupo social, produz sentidos subjetivos nas experiências do cotidiano escolar (GONZÁLEZ REY, 2002; (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017b), e essa produção se deve ao fluxo simbólico e emocional que é mobilizado diante dessas vivências. Por esse motivo, não se pode assegurar que as pessoas terão a mesma reação diante de determinada situação, porque a produção de sentido de cada um em relação a ela estará integrada à singularidade da história pessoal de vida e do contexto social vivido. O mais interessante desse sistema subjetivo humano está em seu potencial de mudança e, para que aconteçam e sejam efetivadas nesse sistema, a pessoa necessita passar por experiências que lhes possibilite o desenvolvimento de novas ideias e pontos de reflexão que mobilizem e adquiram certa estabilidade capazes de alterar ou promover deslocamentos subjetivos (ROSSATO, 2019).

Segundo Campolina (2012), são as relações estabelecidas entre as pessoas e as suas experiências singulares que integram o complexo sistema escolar, gerador de múltiplos significados que circundam as ações desse cotidiano. O trabalho em equipe, na visão dessa autora, favorece e valoriza a importância do coletivo e, nesse sentido, pode-se falar da produção subjetiva vivenciada pela coletividade como nuances da experiência de cada integrante da comunidade escolar.

2 Metodologia

A pesquisa foi de natureza qualitativa e orientada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa (EQ), que concebe a ciência e o exercício profissional como

práticas integradas, constituintes uma da outra, socialmente comprometidas, com marca preponderante da legitimação da contribuição singular de cada microssistema de relações e da pesquisa como um espaço de comunicação dialógica ((MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017a; ROSSATO, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2018).

A pesquisa foi realizada por meio do acompanhamento da rotina de trabalho remoto das integrantes de uma equipe multidisciplinar – uma psicóloga e uma pedagoga – atuantes em uma escola da rede pública de ensino. Após convite aberto, as participantes se voluntariaram para participar da pesquisa, que teve duração de seis meses. As diretrizes de atuação desses profissionais estão contidas no documento denominado Orientação Pedagógica (OP), que (I) orienta as intervenções avaliativas, preventivas e institucionais nas unidades de ensino que atendem a Educação Infantil e os Anos iniciais do Ensino Fundamental e (II) regula as três dimensões contextualizadas e concomitantes de atuação, que compreendem o mapeamento da instituição, a assessoria ao trabalho coletivo da equipe escolar e o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa as dinâmicas conversacionais (DC), as observações reflexivas (OR) e o registro de diário de campo (RD). As DC, diferente das entrevistas, são constituídas por diálogos informais reflexivos, orientados por um eixo de interesse do pesquisador, e foram utilizadas para compreender como as profissionais estavam mediando as relações e desenvolvendo suas ações em tempos de pandemia; as OR foram estruturadas em torno de quadros para registro de momentos, reuniões e eventos, em que houve participação das integrantes da equipe; o RD foi utilizado para registro das reflexões das pesquisadoras sobre as informações vivenciadas no campo, num processo de construção interpretativa contínuo.

A produção das informações, por meio dos instrumentos de pesquisa, deu-se na modalidade virtual, tendo o acompanhamento de 06 momentos institucionalizados, com a presença de professores e da gestão, com duração de aproximadamente 1h e 40 minutos cada um, utilizando ferramentas interativas do *Google*, quanto momentos previamente negociados com as participantes, por meio de 12 encontros, com duração de 60 minutos cada um, realizados por chamadas de vídeo que foram audiogravadas, assim como pelo acompanhamento das quatro *lives*, com duração em média de 2 horas cada uma, ofertadas pela coordenação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, sendo duas delas com a participação direta das participantes desse estudo. Haja vista a própria

condição de isolamento, a pesquisa explorou tanto as possibilidades síncronas como assíncronas de produção das informações.

O ambiente *online* de chamadas de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp* para encontros individuais foi a ponte que permitiu a interação entre as pesquisadoras e as participantes na realização das DC, bem como as negociações para o ingresso nas salas virtuais do *Google Meet* com vistas ao acompanhamento de reuniões da escola. Foram realizados 16 encontros, constituídos ao longo dos meses de maio a outubro de 2020, que geraram em torno de 20 horas de gravações em áudio. O acesso às *lives* no ambiente do *Youtube*, no canal da secretaria de Educação, era de natureza pública e possibilitou que a pesquisa também acontecesse em momentos assíncronos, uma vez que elas ficavam disponíveis para serem reassistidas. No período da pesquisa, entre as reuniões e *lives* com a participação da equipe, foram integralizadas aproximadamente 33 horas de informações à pesquisa.

No processo de construção interpretativa das informações, procurou-se evidenciar as ações e relações desenvolvidas pela EEAA, baseado nos processos comunicativos co-construídos, históricos, culturalmente mediados e situados. Tal processo gerou algumas inteligibilidades à subjetividade, tanto individual como social, diante da nova realidade objetiva de trabalho da EEAA, mesmo reconhecendo que o fluxo dessa produção é contínuo e que se apresenta em movimento. Os três itens destacados na sessão de análise e discussão das informações foram gerados a partir das significações produzidas pelas pesquisadoras no processo interpretativo das informações. Procurou-se evidenciar como as profissionais da equipe foram construindo possibilidades de escuta para identificar pensamentos comuns entre os discentes, de modo que pudessem conhecer os significados atribuídos ao novo momento, as expectativas de trabalho, o manejo das ferramentas tecnológicas e suas possibilidades de interação e comunicação.

A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos para investigações conforme previsão da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 126 (BRASIL, 1996), da Resolução do CNS nº 466 (BRASIL, 2012) e da Resolução nº 510 (BRASIL, 2016). As informações utilizadas no presente artigo são um recorte de pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, conforme número do Parecer consubstanciado 3.598.578 (CAEE 18545019.1.0000.5540). Todos os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios.

3 Análise e discussão das informações

Analisando-se o conteúdo das informações produzidas no campo de pesquisa, foi possível evidenciar três manifestações importantes das participantes em meio ao contexto de pandemia, a saber: (I) necessidade de uma nova configuração do trabalho das equipes; (II) necessidade do desenvolvimento de novas ações e relações no contexto de virtualidade e (III) necessidade de fortalecimento coletivo para enfrentar a nova realidade, conforme apresentamos a seguir.

3.1 Da nova configuração do trabalho da EEAA

O cenário da pandemia veio descortinar algumas realidades de natureza social, mas também subjetivas, que estavam embotadas por algumas generalizações do senso comum de que o mundo digital era algo já incorporado à comunidade escolar e de que virtualidade seria um caminho facilmente adaptável.

No início, a gente pensou que a pandemia ia durar pouco tempo. Tudo bem! Mas o tempo foi passando e quando veio a ideia do ambiente virtual, todo mundo se desestabilizou. Quem achava que sabia mexer com tecnologia realmente se assustou! Eu mesma fui a primeira a procurar ajuda, mas vi que não foi algo só comigo. O grupo de WhatsApp da escola começou a lotar de dúvidas sobre esse formato de escola em casa. Sobre como fazer videoaula. Eram várias perguntas e dúvidas em áudio. Chegava um monte de mensagem de uma vez. Porque apesar da tecnologia estar aí há tempos, só agora que a gente teve que se deparar com a questão do uso mesmo e ver mesmo todas as nossas dificuldades. (Celina/Psicóloga - DC).

Eu fiquei muito nervosa só de pensar como eu faria com o meu trabalho. Minha primeira ideia foi pensar em pedir para tirar minha licença prêmio e ficar afastada do trabalho. Foi algo que me desesperou! Na minha cabeça, eu pensava: como assim? Como trabalhar pelo computador? Pelo telefone? E quero dizer que eu era a aquela pessoa que já usava a tecnologia! (Graça/Pedagoga - DC).

O ambiente virtual também revelou duas questões importantes: em primeiro lugar, que esse formato não alcançaria a todos, pois, na realidade do Distrito Federal, conforme pesquisa recente divulgada pelo Sindicato dos Professores, dos 460 mil estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal, 27,71% deles, cerca de 127 mil estudantes, não tinham conexão de rede em casa para realizar as atividades escolares. Em segundo lugar, que a tecnologia não estava plenamente incorporada pela comunidade escolar, considerando-se

desde as dificuldades para manusear, acessar plataformas e aplicativos até a falta de habilidade, inclusive de ideias, para adaptar o presencial ao virtual (SINPRO DF, 2020).

Tinha uma professora que a gente sempre conversava com ela. Ela chorava, porque não tinha habilidade para trabalhar com a tecnologia. A Graça e eu íamos ali, devagar, com muito carinho apoiando ela na chamada de vídeo no WhatsApp, explicando, ou até trabalhando junto com ela e os alunos. Depois criamos grupos de professores, sempre colocando um que dominava mais a tecnologia para ir interagindo com aqueles que tinham mais dificuldades. A nossa ideia foi trabalhando a colaboração dentro do próprio grupo (Celina/Psicóloga - DC).

É fato que a sociedade contemporânea tem sido marcada pela presença e influência das Tecnologias da Informação e Tecnologia – TIC, e gerado muitas transformações na vida das pessoas e na forma como se dão as relações humanas. Na área educacional, as TICs também podem ser um recurso facilitador da construção dos saberes por meio do uso de computadores e da internet. Entretanto, a realidade das TICs ainda está distante do cotidiano escolar e a pandemia veio apenas dar visibilidade ao abismo que separa a realidade e a expectativa sobre o desenvolvimento tecnológico na escola.

O contexto virtual, da mesma forma que trouxe a possibilidade de reorganizações pessoais em novos tempos e espaços, contraditoriamente, também deixou as pessoas sem tempo e sem espaço na medida em que as atividades, especialmente as pedagógicas, exigiram mais horas do que as utilizadas na rotina escolar presencial, e o ambiente de casa passou a ser compartilhado nas câmeras dos equipamentos.

Eu coloquei uma fita adesiva na câmera do meu computador, tenho medo de deixar ligado e, às vezes, eu penso que a câmera pode ligar sozinha. São pensamentos muito diferentes que tenho na minha cabeça, prefiro nem falar. Mas ainda bem que você tem essa paciência de me ouvir e eu vou falando (Registro de observação/Conversa entre a psicóloga e a professora do 1º ano).

Eu começo a trabalhar cedinho. Aí já sigo assistindo uma *live* para pegar ideias pra planejar para os meus alunos. Nem percebo, às vezes, estou almoçando no computador [*sic*] fica tudo misturado agora com o trabalho em casa e trabalho muito mais que antes. (Registro de observação/Conversa entre a psicóloga e a professora do 3º ano).

A importância do trabalho da equipe foi exatamente compreender o alcance da virtualidade como uma nova via de comunicação e de estabelecimento de novas formas de relações. No entanto, também foi importante para reafirmar que as relações humanas estavam além da simples sensação de ver a imagem do outro na tela, dada a natureza específica e singular da condição de humanidade, e, conforme ressaltam Rossato e Bezerra (2019), o

contexto das relações requer afeto e presença do outro. Para resgatar os vínculos, a equipe de apoio à aprendizagem, em conjunto com a gestão, elaborou cartinhas afetuosas e comprou lembrancinhas que foram entregues pessoalmente na casa de cada um, em homenagem ao dia do professor.

Foi necessária também uma avaliação sensível da equipe de apoio à aprendizagem no sentido de enxergar não só as possibilidades, mas também os limites do território virtual, porque precisava lutar contra a exclusão dos que não tinham acesso à tecnologia, bem como desenvolver estratégias para si e para o grupo com a finalidade de aprenderem a manusear com maior aproveitamento as ferramentas tecnológicas. Certamente, foi um tempo em que todos se questionaram sobre como efetivar ações que eram comuns do dia a dia escolar nas atividades presenciais por meio da atuação remota, percebendo que não se tratava de mera transposição de material, mas que era necessária uma série de adequações para, por exemplo, alcançar o público da educação infantil, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem, atender os alunos com dificuldades de aprendizagem etc.

Dentre os inúmeros questionamentos em face da nova exigência da realidade escolar, houve um chamado à rotina da própria vida, da relação com outro, e a EEAA foi importante nesse suporte para pensar soluções possíveis a fim de amenizar a realidade solitária de cada um, pois, ainda que mediados pela tecnologia, a relação e o diálogo seguiram sendo essencialmente necessários para manter minimamente a sensação de estar junto. O papel da equipe de pensar esse novo momento iniciou-se pela compreensão de si – dado que, na condição de profissionais do EEAA, também não estavam preparadas para enfrentar aquela situação de crise – e pela conscientização de que estavam diante de algo totalmente diferente do presencial, mas que, em suas ações, intencionavam fazer o possível para se apoiarem e também criarem esse elo entre os integrantes da comunidade escolar, visto que era necessário parar para ouvir o que cada um tinha a dizer. Nesse sentido, houve maior mobilização da equipe nessa acolhida de sentimentos, tranquilizando os professores quanto à preocupação de se cumprir os conteúdos. Para a equipe, era prioritário preservar a serenidade e o equilíbrio emocional do grupo e, com essa finalidade, investiram muito no diálogo, na acolhida e na aceitação do outro diante de todas as fragilidades e necessidades do momento vivido.

3.2 As novas ações e relações no contexto de virtualidade

Tradicionalmente, os apoios técnico-pedagógicos da escola, tais como a EEAA, o Serviço de Orientação Educacional – SOE, a Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA, embora submetidos à gestão de cada escola, seguem, em grande parte de suas ações, funcionando de acordo com as diretrizes reguladoras dos serviços, com o documento de estratégia de matrícula¹ e com as orientações de coordenadores externos à escola. Face à pandemia, foi possível observar maior aproximação da equipe com os diferentes segmentos da comunidade escolar. Deu-se um movimento conjunto de aproximação entre docentes, gestores e serviços de apoio, mediados pelas ações das participantes da pesquisa.

Interessante destacar que Celina, em seu dia a dia de trabalho presencial, não percebia, ou talvez não tivesse como avaliar, que seu trabalho era pouco conhecido, até mesmo sua presença na escola parecia não ser notada – fato do qual apenas tomou conhecimento com a experiência do teletrabalho, quando os próprios colegas não a reconheciam quando ela entrava nas salas virtuais, conforme se depreendia das perguntas no chat do *Google Meet*: “Quem é Celina? Quem é essa que entrou agora?” (Diário de campo). Sua presença na escola, antes do teletrabalho, possivelmente influenciada pela condição de psicóloga itinerante, não havia possibilitado o estabelecimento de vínculos com os colegas até aquele momento.

Essa situação de ser pouco conhecida pelos professores, ou de não se sentir pertencente à escola costuma ocorrer, especialmente em relação aos psicólogos das EEAs, que, devido ao quantitativo reduzido de profissionais na rede pública, chegaram a atuar, até recentemente, de forma itinerante em até três escolas ao mesmo tempo. Essa condição itinerante, por vezes, se configura como impeditiva da continuidade de projetos da psicologia escolar e o psicólogo passa a ser visto como um profissional externo, que comparece à escola para solucionar emergências pedagógicas e assinar relatórios.

Na tentativa de gerenciar melhor essa questão, a Secretaria Estadual modificou a condição de itinerância no início do ano de 2020, estabelecendo normativa a respeito (GDF, 2020). Foi a partir dessa normatização que a psicóloga Celina passou a atuar em apenas uma das três escolas em que trabalhava anteriormente. No contexto do teletrabalho, ela demonstrou sentir-se fortemente incomodada por constatar que não a conheciam, que não

¹A estratégia de matrícula é um documento elaborado pela SEEDF cuja informação se refere ao quantitativo de estudantes e a quais porcentagens de redução de turmas haverá a cada ano letivo, conforme quais sejam e quantos sejam os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE's) incluídos nessas turmas.

sabiam quem era ela. Entretanto, ao mesmo tempo em que aquela condição parecia deixá-la emocionalmente afetada, foi geradora de uma produção subjetiva que a levou a desafiar-se e posicionar-se frente ao próprio descontentamento: “Não posso ficar calada! Preciso mostrar a que vim!” (Celina/ Psicóloga escolar-DC).

Tensionada pelos questionamentos dos docentes sobre sua presença, Celina foi gerando uma ação alternativa, percebendo que estava nela mesma a possibilidade de se fazer reconhecida. Na medida em que reagiu contra a situação de invisibilidade, assumindo uma postura ativa diante dos colegas, foi revelando uma atitude de protagonismo e evidenciando a si mesma e à equipe de apoio à aprendizagem, apresentando-se num posicionamento de liderança e de disponibilidade para atender a comunidade escolar.

Conforme relatado por essa psicóloga, foi um movimento de mudança de si, pois assumiu uma postura mais comunicativa, participando ativamente das reuniões, e afirmou: “a situação me demandou coragem para ficar mais falante”. Celina costumava ser mais calada na atuação em tempos presenciais e esse comportamento se modificou no ambiente virtual. Ela passou a se expressar, demonstrando pouca preocupação em relação ao monitoramento linguístico e social, demonstrando uma fluência no diálogo com os professores. Isso também se expressou em sua postura de liderança em *lives* que foram organizadas na escola e nas que foram promovidas nos eventos elaborados pela coordenação intermediária das EEAs. A emergência como agente em sua atuação profissional foi importante para si com efeito para os professores, porque passou a conversar com eles com maior frequência, tanto nas reuniões coletivas quanto particularmente, ouvindo as necessidades e as situações angustiantes que estavam enfrentando.

Os professores relataram, dentre outras queixas, momentos de angústias oriundas não apenas do local de trabalho, mas também de suas casas, com adoecimento de pessoas da família, ou de luto. Celina apoiava-os com palavras de encorajamento e de solidariedade. Da mesma forma, em conjunto com a Pedagoga, realizava dinâmicas de acolhimento de toda a comunidade escolar, faziam leituras de mensagens, pequenos exercícios ensinando técnicas de meditação e de respiração e repassavam dicas sobre atividades para o ensino remoto.

Um aspecto interessante destacado por Celina e Graça foi o fato de se sentirem mais confortáveis e seguras para se comunicar na virtualidade, talvez porque a presença física do outro se constitua como uma barreira comunicativa, podendo fazer com que esse encontro de interlocutores gere inibição perante expressões faciais, troca de olhares, necessidade de

respostas mais rápidas. O ambiente virtual, para alguns, pode representar uma oportunidade comunicativa de menor monitoramento linguístico ou, até mesmo, monitoramento subjetivo. Tal como afirma Santos (2021), o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação possibilita às pessoas, em seus processos de socialização, a geração de produções subjetivas favorecedoras de novas habilidades sociais que são importantes para o processo “[...] de estar junto virtualmente nas redes sociais de forma satisfatória e protagonista” (SANTOS, 2021, p.81).

Em uma das rodas de conversas das equipes que acompanhamos, o objetivo era, no ambiente do *Google Meet*, a apresentação das atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias e dos temas que se mostraram mais relevantes nas escolas públicas do DF e que envolveram o apoio da EEAA em propostas bem-sucedidas mesmo, se preservando o distanciamento social. Nessa formação, que foi promovida pela coordenação central das equipes, quando se reuniram de forma virtual todos os integrantes das equipes das regiões administrativas da cidade, houve um momento protagonizado pela psicóloga Celina, falando da experiência de atuação em sua escola com a produção de atividades virtuais que contemplavam os alunos estrangeiros matriculados desde o ano de 2019.

A existência de alunos estrangeiros na escola, portanto, já era uma realidade identificada pelos outros profissionais, exceto por Celina, que tomou conhecimento dessa situação de alunos em condição de imigrantes apenas quando passou a pertencer unicamente àquela unidade de ensino. Ela teve ciência disso ao participar da reunião coletiva em que todos os profissionais discutiam a atualização do projeto político pedagógico – PPP e a organização do trabalho pedagógico, que deveria incluir, de algum modo, aqueles alunos estrangeiros à margem do processo educativo desde 2019.

A psicóloga também demonstrou preocupação com a condição dos estudantes como estrangeiros, especialmente pela barreira linguística que os impedia de constituir vínculos com professores e alunos e de se comunicarem naquele contexto. Não era uma situação nova na escola, mas, possivelmente, invisível e que avançava de um ano para outro – quando veio a pandemia, a intervenção se tornou mais desafiadora.

Celina foi subjetivamente mobilizada por aquela situação de impedimento linguístico pela qual passavam os alunos e resolveu demandar esforços para o desenvolvimento de ações que pudessem promover a inserção deles por meio do apoio linguístico. Fez uma pesquisa sobre questões culturais significativas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e

também a respeito de metodologias de trabalho aplicadas em outras secretarias estaduais que estavam mais avançadas na organização do trabalho pedagógico para o alunado estrangeiro.

A condição de não estar sozinha naquela missão era confortante para Celina, que contava com o apoio de sua parceira de trabalho, a pedagoga Graça, com quem tinha vínculo estabelecido e consolidado: “No projeto com os estudantes estrangeiros, pensei logo na Graça, resgatando a personagem desenvolvida por ela, para falar com os estudantes na língua deles; nem pensei duas vezes, porque a gente sempre tá junto nos projetos, a gente sempre combina nas nossas intenções” (Celina/ Psicóloga Escolar - DC).

Foi desenvolvido, então, um projeto de acolhimento dos alunos estrangeiros, com elaboração de atividades pedagógicas e assessoria às professoras. Essa atuação da EEAA ganhou destaque na escola e chegou ao conhecimento da coordenação das equipes, tendo motivado o convite para que a experiência fosse compartilhada com outras equipes numa roda de conversa. Para as integrantes da EEAA, o convite para o compartilhamento da experiência foi muito significativo, uma vez que, dessa forma, se sentiram reconhecidas e valorizadas pelos seus colegas de trabalho. Assim, se expressou a psicóloga escolar:

Às vezes você desenvolve algo que você mesmo se sente tocada e nem imagina o quanto isso vai repercutir tanto para inclusão das crianças quanto para o reconhecimento do nosso trabalho. [...] Porque ver a dificuldade daqueles estudantes estrangeiros foi igual o que aconteceu comigo hoje para acessar o espaço virtual e eu não conseguia. Porque quando a gente quer se comunicar, quer falar e não consegue e não é compreendido, mas eu fui ajudada pelo L. e pela minha irmã. Aí a gente reconhece o valor que tem conseguir o nosso espaço de fala. (DC/Celina - Psicóloga Escolar).

As informações produzidas no acompanhamento desse período de trabalho remoto de Celina e Graça possibilitaram compreender que, no âmbito das equipes, existia uma representação compartilhada de que a divulgação virtual de ações exitosas e de boas experiências e iniciativas se constituíam como uma forma de dar visibilidade aos caminhos pedagógicos encontrados pelos profissionais de diferentes escolas para dar continuidade ao ano letivo, ainda que em meio a tantos desafios.

Consequentemente, essas iniciativas convergem para evidenciar a importância do trabalho em equipe em favor da coletividade no enfrentamento de imprevistos na realidade escolar. O modo como os profissionais foram tentando organizar o trabalho pedagógico e adequá-lo às necessidades e realidades singulares demonstraram participação ativa nas ações pedagógicas desenvolvidas, desde o envio de materiais aos estudantes até o apoio no uso da tecnologia para aqueles que não tinham familiaridade com as ferramentas virtuais.

Como aspecto importante da rotina de trabalho da EEAA, sobressaía a relação afetiva entre os docentes, os alunos e suas famílias. A receptividade dos professores em relação às propostas de atuação, a participação dos pais e o vínculo construído com os alunos constituíram o fio condutor das experiências de trabalho. O diálogo animado, o clima mais descontraído, a disponibilidade em ajudar por parte de Celina e Graça foram aspectos fortalecedores dos vínculos sociais. A personagem teatral representada pela pedagoga protagonizava, em pequenos vídeos, palavras de carinho aos alunos e também lhes apresentava pequenas atividades de aprendizagem e domínio da língua portuguesa. Sentimentos cunhados nas relações dos estudantes estabelecidas especialmente com Celina e Graça foram configurados de forma diferenciada e singular, corroborando a forma como as profissionais construíam sua participação afetiva e apresentavam outro modo de atuar na escola. Tais elementos nos permitiram refletir sobre a importância da construção do espaço sociorrelacional como espaço de produção subjetiva frente às vivências propiciadas pela convivência escolar.

O trabalho da psicóloga e da pedagoga, em parceria, foi fundamental para o momento vivido no contexto da pandemia pela possibilidade de alternativas que gerou frente à situação difícil pela qual passavam todos os integrantes da escola. Mas elas, embora também se sentissem desafiadas, seguiam mantendo uma atitude esperançosa de altruísmo e ajuda mútua na construção de novas ações e relações de trabalho:

A gente sempre estava sempre pensando em uma coisa diferente, estávamos sempre pensando sobre possibilidades no nosso fazer, como planejar para esse contexto, que pontos eram mais urgentes. Eu conversava quase o dia inteiro com a Celina. Era no chat, no zap, ligava quando podia. Estávamos separadas, mas juntas (risos). Falava minhas ideias para ela, a gente trocava experiência, refletia junto. Eu gosto de pensar junto. E eu ia dizendo e lembrando sempre: estamos juntas, vamos em frente! O trabalho em equipe é muito melhor, e principalmente quando não tínhamos nada pronto para essa realidade. A gente tinha que inventar uma nova forma, mas a gente tava [*sic*] sempre pensando positivo, uma apoiando a outra. (Graça/Pedagoga - DC).

Celina destacou o valor da consolidação da parceria com a pedagoga Graça, relatando que realmente trabalharam exercendo atividades na condição de equipe: “estivemos juntas para além do trabalho”. Reconheceu que suas ações ultrapassaram o aspecto objetivo de cumprir os protocolos exigidos pelo próprio trabalho, que romperam o espaço e o tempo da escola para elaborarem juntas melhores formas de acolhimento dos escolares. O protagonismo da equipe se revelou do planejamento à execução das ações, tudo foi feito em

conjunto, tal como relatou a pedagoga Graça, dizendo que “o espaço da equipe é um lugar de possibilidades de juntas rever, repensar, conversar sobre o que fazer e o que já foi feito para estarmos sempre reavaliando as ações” (Pedagoga Graça - DC). A emocionalidade expressa pelas profissionais acompanham suas ações no contexto da escola.

3.3 Necessidade de fortalecimento coletivo para enfrentar a nova realidade

Mesmo numa situação de trabalho remoto, o protagonismo da EEAA representou força para todos os profissionais da escola pela necessidade de manterem o trabalho coletivo, que foi se potencializando pelas ações educativas que foram se desenvolvendo diante da urgência em retomar o pedagógico e encontrar formas criativas de alcançar os estudantes e suas famílias.

Isso evidenciou o poder da coletividade, quando o 'nós' tornou-se relevante nos processos comunicativos escolares, pois os sentidos subjetivos produzidos pelas pessoas em diferentes campos da vida – religiosos, sociais, econômicos, familiares – se presentificam na subjetividade social da escola. Nesse movimento, a preocupação sobre como fazer o planejamento individual do conteúdo foi ocupando segundo plano na rotina das reuniões e permitindo o olhar para o outro, para as condições emocionais de cada professor, dos alunos, das famílias, conforme Celina destacou em sua fala em uma das reuniões virtuais coletivas: “nós precisamos parar um pouco agora essa questão de pensar no conteúdo, isso pode esperar um pouco, isso pode ser recuperado depois. Agora temos que olhar juntos pela vida” (Celina/Psicóloga Escolar - Observação).

Conjecturamos que esse movimento de união que mobilizava todos no resgate não apenas das ações pedagógicas, mas também das relações, é um exemplo de como a subjetividade social de um grupo pode se movimentar diante de um tensionamento coletivo. As profissionais da EEAA assumiram liderança para vencer os desafios da pandemia em ações conjuntas com os outros segmentos da escola. Exemplo disso foi a mobilização que fizeram para organizar ações em parceria, desde professores a todos os servidores da escola, empenhados na montagem de cestas básicas para os estudantes cujas famílias ficaram sem emprego e, também, no apoio linguístico às crianças pertencentes a famílias de imigrantes, conforme mencionamos no tópico anterior.

Foi exatamente na escuta das diferentes formas de sentir esse momento da pandemia que o trabalho da equipe se revelou especial pela tentativa de mobilizar novas produções fortalecedoras da coletividade, num movimento de unir os vários grupos da escola

compartilhando experiências que abriram novas trilhas frente ao momento vivido. A ampliação dos processos comunicativos pelas mídias sociais foi um aspecto muito importante que partiu da EEAA, onde mantiveram uma espécie de fórum permanente para os professores buscando estabelecer confiança estável em relação ao ouvir. O suporte emocional da EEAA, nessa acolhida de escuta sensível e afetuosa, seguiu mobilizando novas produções de sentido a ponto de todos conseguirem se reorganizar e retomar a rotina pedagógica.

4 Considerações finais

Os três movimentos apresentados anteriormente, em forma de necessidades emergentes diante do contexto pandêmico, possibilitam-nos considerar alguns aspectos importantes: o tensionamento da subjetividade individual e social diante do contexto pandêmico; a singularidade dos processos de subjetivação como expressão do caráter gerador da subjetividade por pessoas e grupos sociais; a expressão de sentidos subjetivos configurados em outras áreas da vida, como a familiar e a religiosa, no contexto profissional; a reconfiguração de processos, práticas e relações como expressão de novos sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas no contexto pandêmico, entre outras.

O segundo semestre do ano de 2020 marcou uma virada para o serviço da EEAA com uma transição súbita do trabalho presencial para o trabalho remoto. Tudo mudou em decorrência da pandemia. A subjetividade, seja individual, seja social, pode ser tensionada por situações sociais, nunca como uma força direta, mas sempre pelo modo como individualmente, e socialmente nos grupos, ocorrem processos de subjetivação evidenciando a força do caráter gerador das pessoas diante das experiências que se apresentam ou são geradas por elas próprias. A implicação emocional e reflexiva das integrantes da equipe, diante do contexto pandêmico, foi mobilizada não somente pelos desafios da profissão, configurados subjetivamente, mas por outras configurações subjetivas constituídas individualmente. A subjetividade social de um grupo, como o pesquisado, se produz num sistema de relações e quando esse é, de alguma forma afetado, novas produções emergem.

Nessa nova realidade pandêmica, todas as ações, mediadas pela tecnologia com o uso de aplicativos e mídias sociais, passaram a compor a nova rotina escolar. Com relação às Tecnologias da Informação e Comunicação –TIC, ainda são encontradas várias situações que afetam o sistema escolar, como a ausência desses recursos e, até mesmo, a dificuldade dos professores no manuseio e na inserção do planejamento. A educação tem como desafio

“adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2012, p.18).

Evidentemente não foi um processo fácil, pois o tempo de trabalho se prolongou, se comparado ao do trabalho presencial, produzindo nos agentes escolares dificuldades, expectativas, anseios que implicavam maior atenção e cuidado com a saúde mental. Em meio a todo esse contexto perturbador trazido pela pandemia, o trabalho da equipe ganhou evidência, considerando-se seu papel central no acolhimento, no cuidado e na escuta de qualidade à toda a comunidade escolar. Podemos conjecturar que a equipe mobilizou e/ou desenvolveu recursos subjetivos que possibilitaram um maior protagonismo que se expressou nas ações e relações com os colegas, com as famílias e com os estudantes. Foi preciso que se reinventassem para fortalecer os afetos numa nova dinâmica de presença do outro, mediada pelas tecnologias.

Em vista disso, as ações da EEAA ao longo do ano de 2020, estiveram em busca de melhor adequação ao novo momento, visando encontrar uma estrutura remota que pudesse se aproximar o máximo possível da estrutura presencial – daí nossa intenção de evidenciar os desafios vividos pelos profissionais da equipe frente à pandemia da COVID-19. Antes da pandemia, as demandas mais frequentes ao serviço estavam concentradas na elaboração e atualização de relatórios psicopedagógicos, na adequação dos alunos com diagnósticos médicos a turmas apropriadas, no acompanhamento de processos de inclusão e no apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem. Com as novas dinâmicas emergentes do formato remoto, houve a necessidade de se ampliar o trabalho de escuta para saber como as pessoas estavam se sentindo e ouvir as experiências de cada um – demandas que foram tanto mais intensas, se comparadas às atividades comumente desenvolvidas pelo serviço e que já faziam parte da dinâmica do serviço. A equipe, que parecia invisibilizada aos olhos de muitos na escola, liderou a linha de frente, elaborando ações que pudessem ajudar estudantes e professores no enfrentamento das fragilidades decorrentes do distanciamento social e das condições adversas da pandemia.

Por fim, destacamos uma reconfiguração de trabalho da equipe a partir dos fluxos de novas produções subjetivas na comunidade escolar, abrindo um clima emocional favorável à retomada e continuidade das atividades pedagógicas num enfrentamento coletivo da nova realidade de trabalho. A mudança de eixo de trabalho da equipe, saindo de aspectos administrativos e protocolares rotineiros, deu maior ênfase aos professores, aos alunos e suas

famílias, como um espaço de escuta e de acolhida. Isso, de fato, foi essencial para uma intervenção necessária para o momento. Mesmo diante de uma experiência nova para todos, a equipe demonstrou seu protagonismo, alinhando os vínculos, resgatando as relações que foram fundamentais para seguir com possibilidades de atuação pedagógica na escola.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. **Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im) possível**. Educação & Sociedade, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>.

ANDRADE, Elizabete Rodrigues da Silva de. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF**. 2020. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27195>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 16 out. 1996. Disponível em: Conselho Nacional de Saúde - Pagina Inicial (saude.gov.br): Acesso em: 20 julho. 2020.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em Conselho Nacional de Saúde - Pagina Inicial (saude.gov.br): Acesso em: 20 julho 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em Conselho Nacional de Saúde - Pagina Inicial (saude.gov.br): Acesso em: 20 julho 2020.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10760>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109144>.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 1-21, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>.

DANTAS, Eder Samuel Oliveira. Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, supl. 1, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.200203>.

DEPOLLI, Gabriel Trevizani *et al.* Anxiety and depression in face-to-face and telehealth care during the Covid-19 pandemic: a comparative study. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00317>.

GOES, Emanuelle Freitas; RAMOS, Dandara de Oliveira; FERREIRA, Andrea Jacqueline Fortes. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00278>.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. *In:* FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Por uma epistemologia da subjetividade**: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 17-42.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUSSO, Helder Lima *et al.* Ensino Superior Em Tempos De Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, p. e238957, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O Novo Ritmo da Informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* Educación física escolar en tiempos de distancia social: panorama general, desafíos y enfoques curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. e26081, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade**: Teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017a.

MITJÁNS MARTINÉZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2017b.

MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00315>.

NEGREIROS, Fauston. FERREIRA, Breno de Oliveira. **Organizadores. Onde está a psicologia escolar na pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. *E-book*. DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.441](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441).

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Doença por coronavírus 2019 (COVID-19)**: relatório de situação, 82. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situationreports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2. Acesso em: 20 maio 2021.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e169376, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>.

ROSSATO, Maristela. Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização dos processos de desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 71-92. *E-book*. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_epistemologia_qualitativa_2019.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 185-198, 2018.

SANTOS, Talita Costa. **Protagonismo na Cultura Digital: configuração subjetiva da aprendizagem de jovens estudantes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DF. Mais de 120 mil estudantes da escola pública do DF não conseguem acessar a Ead. **Sinprodf**. 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/mais-de-100-mil-estudantes-da-escola-publica-do-df-nao-conseguem-ter-acesso-a-ead/>. Acesso em: 4 maio 2020.

SOUZA, Diego de Oliveira. The dimensions of job insecurity due to the COVID-19 pandemic. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00311143, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00311>.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00309141, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.

SOUZA DE PAULA, Bruno *et al.* Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. e20200518, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0518>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337>.

Artigo recebido em: 09.06.2021 Artigo aprovado em: 19.08.2021 Artigo publicado em: 28.09.2021