

Estudantes ansiosos, professores estressados: Relato de uma experiência escolar

Anxious students, stressed teachers: Report of a school experience

Estudiantes ansiosos, maestros estresados: Informe de una experiencia escolar

Submetido: 19/06/2023 | Aceito: 20/09/2023 | Publicado: 20/09/2023

Gilberto Lima dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6582-724X>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: glsantos@uneb.br

Aline Araújo e Silva Liberato

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0805-4499>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: aline.as.liberato@gmail.com

Resumo

Neste estudo, apresenta-se um relato de experiência centrada no Ensino Fundamental I de uma escola privada de Salvador - BA, no retorno às atividades presenciais, quando a pandemia por Covid-19 já declinava. A coordenação pedagógica pretendia compreender e superar o mal-estar que se evidenciava entre estudantes e professores, principalmente na forma de ansiedade e estresse, e que afetava negativamente os processos de ensino e de aprendizagem. A experiência envolveu três movimentos: a coordenação pedagógica desenvolvia um trabalho de escuta a estudantes e professores, narrava para os consultores e deles obtinha alguma devolutiva. O presente relato foi construído a partir dessa comunicação quase diária, que incluiu mensagem de texto, conversa telefônica e videoconferência. Concluiu-se que as dificuldades e sofrimentos das crianças mantinham relação mais direta com a pandemia. No caso dos professores, a pandemia parecia apenas intensificar processos que já estavam em curso e que remetiam aos jogos de poder na escola e ao contexto sociocultural e histórico. A escola focalizada mostrou-se como ambiente favorável à emergência de sofrimento psíquico em decorrência desses processos.

Palavras-chave: Escola; Pandemia; Sofrimento psíquico.

Abstract

This study presents an experience report centered on Elementary School I of a private school in Salvador-BA, in the return to face-to-face activities, when the pandemic by Covid-19 was already declining. Pedagogical coordination aimed to understand and overcome the malaise that was evident among students and teachers, especially in the form of anxiety and stress, and which negatively affected the teaching and learning processes. The experience involved three movements: pedagogical coordination developed the work of listening to students and teachers, reported to the consultants and received some feedback from them. The present report was constructed from this almost daily communication, which included text messages, telephone conversations and video conferencing. It was concluded that the difficulties and sufferings of the children maintained a more direct relationship with the pandemic. In the case of teachers, the pandemic seemed only to intensify processes that were already underway and that referred to the power games at school and to the sociocultural and historical context. The focused school proved to be a favorable environment for the emergence of psychic suffering as a result of these processes.

Keywords: School; Pandemic; Psychic suffering.

Resumen

Este estudio presenta un informe de experiencia centrada em la Escuela Primaria I de una escuela privada de Salvador-BA, en el retorno a las actividades presenciales, cuando la pandemia por Covid-19 ya estaba disminuyendo. La coordinación pedagógica tuvo como objetivo comprender y superar el malestar que era evidente entre estudiantes y profesores, especialmente en forma de ansiedad y estrés, y que afectaba negativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. La experiencia involucró tres movimientos: la coordinación pedagógica desarrolló un trabajo de escuchar a estudiantes y profesores, narró a los consultores y obtuvo algunos comentarios de ellos. El presente informe se construyó a partir de esta comunicación casi diaria, que incluyó mensajes de texto, conversaciones telefónicas y videoconferencias. Se concluyó que las dificultades y sufrimientos de los niños mantenían una relación más directa con la pandemia. En el caso de los docentes, la pandemia parecía solo intensificar procesos

que ya estaban en marcha y que se referían a los juegos de poder en la escuela y al contexto sociocultural e histórico. La escuela enfocada demostró ser un ambiente favorable para el surgimiento del sufrimiento psíquico como resultado de estos procesos.

Palabras clave: Escuela; Pandemia; Sufrimiento psíquico.

1. Introdução

Em 2020, o mundo foi assombrado pela emergência de uma pandemia produzida pelo SARS-CoV-2 (apelidado “novo coronavírus”). Esse vírus tem a capacidade de deflagrar uma síndrome respiratória aguda e severa no organismo humano (Covid-19)¹. As altas taxas de transmissão e de letalidade desse agente patógeno, bem como a inexistência, até então, de vacinas e de tratamento eficaz para o caso, fizeram com que muitos países, inclusive o Brasil, impusessem o confinamento social e a adoção de medidas higiênicas para conter sua propagação. Isso acabou configurando um cenário social dramático, principalmente nos setores da saúde, da economia e da educação (MALTA *et al.*, 2020; LIMA *et al.*, 2022).

Com o advento das vacinas e o subsequente declínio da pandemia, as escolas, que haviam sido fechadas, iniciaram um retorno gradual às atividades. A Escola Alpha Z (codinome), objeto do presente relato, promoveu o retorno às aulas plenamente presenciais em 2022, após ter experienciado um período de atividades híbridas (misto de atividades presenciais e de atividades *online*) em 2021. Nesse retorno, algumas ocorrências dignas de nota evidenciaram-se como sinais de alerta e, gradualmente, passaram a constituir um ambiente problemático a demandar soluções.

Episódios cotidianos, envolvendo estudantes, seus responsáveis e professores/as, foram sinalizando a existência de um mal-estar difuso a exigir compreensão. Até porque esses eventos estavam interferindo negativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Em se tratando de estudantes, os sinais incluíam uma diminuição acentuada da capacidade de concentração, dificuldade em ler textos mais longos, inquietação e intolerância. Quanto às/aos docentes, estas/estes passaram a expressar, também, sinais de ansiedade e estresse em sua jornada diária de trabalho.

Naquele momento (início de 2022), já havia clara sinalização na literatura de que a pandemia e as medidas adotadas para refrear seu avanço, ainda que essas últimas fossem extremamente necessárias e inadiáveis, vinham afetando as pessoas de modo negativo, em termos psicológicos. Destacavam-se, em especial, seus impactos em crianças, consideradas mais vulneráveis nesse contexto. Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) salientaram pesquisas que indicavam perdas de aprendizagem, entre estudantes, decorrentes de suspensão de funcionamento de escolas, em vários lugares do mundo, como consequência de eventos naturais e sociais relativamente duradouros, exemplificados como epidemias, greves, furacões

¹ Cerca de 16% das pessoas infectadas desenvolveram quadros graves, com dificuldades respiratórias (MEDEIROS *et al.*, 2022). A Organização Mundial da Saúde anunciou que quase 15 milhões de pessoas morreram em todo o mundo em decorrência da Covid-19 (ONU NEWS, 2022).

etc., ou seja, fenômenos não planejados e não controlados. Lucas *et al.* (2020) foram além e afirmaram que o fechamento das escolas e o isolamento social determinados pelos governos produziram impactos negativos na saúde mental de crianças e adolescentes.

No início da pandemia, segundo Linhares e Enumo (2020), as pessoas passaram a apresentar ansiedade, medo, depressão, confusão mental, raiva e estresse pós-traumático, como expressão de um ambiente caracterizado por insegurança e incertezas. Portanto, os aportes da literatura apontavam déficit de aprendizagem e impactos negativos na saúde mental de crianças e adolescentes.

Ao tomarmos conhecimento desse quadro, pusemo-nos à disposição da coordenadora do Ensino Fundamental I da Escola Alpha Z, no sentido de acompanhar os processos em curso, os procedimentos e decisões em busca da compreensão dos problemas emergentes. Sendo assim, firmamos o entendimento de que não adentraríamos a referida escola e que nos limitaríamos a lidar com a narrativa produzida pela coordenadora e pelo psicólogo da equipe. Ou seja, havia dois objetivos em pauta. Havia o objetivo da coordenação pedagógica da escola, de caráter eminentemente prático, que consistia em compreender e solucionar os impasses nos processos de ensino e de aprendizagem, que pareciam estar relacionados ao sofrimento psíquico observado entre estudantes e professores e, por extensão, ao advento da pandemia. O segundo objetivo seria o nosso, de atuarmos como uma espécie de consultoria não remunerada que acolheria os relatos produzidos pela coordenação pedagógica, com o compromisso de fornecer devolutivas teoricamente pertinentes para a compreensão do problema. Por conseguinte, nosso objetivo correspondia somente à primeira parte do objetivo da coordenação pedagógica e, desse modo, delimita o escopo do presente relato.

2. Aspectos metodológicos

A experiência ocorreu na Escola Alpha Z. Optamos por utilizar esse codinome como forma de garantir a confidencialidade, ainda que este estudo não se configure como pesquisa empírica, mas como relato de experiência. A Escola Alpha Z é uma unidade escolar da iniciativa privada, situada em Salvador, capital do estado da Bahia. Seu funcionamento ultrapassa duas décadas, com oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Conta com cerca de 900 estudantes, em sua totalidade, oriundos de estratos médios da população soteropolitana. Essa clientela é constituída, predominantemente, por crianças e adolescentes filhos/as de profissionais liberais.

Entre seus equipamentos, a Escola Alpha Z dispõe de salas de aula confortáveis, laboratórios de ciências e de informática, cozinha experimental, horta, quadra poliesportiva, biblioteca e auditório. Em se tratando do Ensino Fundamental I, que é o foco do presente relato, há o atendimento a 300 estudantes. Para isso, a escola compôs uma equipe com 22 professores/as (18 mulheres e quatro homens), uma coordenadora

pedagógica e um psicólogo, além de assistentes administrativos. Sua proposta de ensino é baseada na abordagem sócio interacionista e na neurociência cognitiva.

2.1. Procedimentos básicos

Por compreendermos que os impactos na saúde mental eram extensivos aos/às professores/as e aos responsáveis pelos estudantes, sugerimos à coordenadora pedagógica, como ponto de partida, uma escuta aos atores implicados no problema. Àquela altura, é preciso salientar, a Escola já vinha promovendo trabalhos específicos para facilitar a readaptação das crianças. Essa escuta começou com estudantes e professores/as e isso possibilitou que alguns nexos se tornassem salientes e que os responsáveis pelos estudantes fossem considerados com muita atenção. As estratégias específicas adotadas para esse fim foram elaboradas e/ou escolhidas pela coordenação. A seguir, utilizaremos os termos “narradora” e “relatora” para individualizarmos a coordenadora do Ensino Fundamental I, “coordenação pedagógica” (ou apenas coordenação) para delimitarmos a equipe sob sua liderança, e “responsáveis” para nos referirmos aos genitores (ou seus equivalentes) dos estudantes.

Como afirmamos anteriormente, embora a coordenação pedagógica da escola incluísse em seu objetivo a solução dos problemas constatados, o presente relato cobre apenas o processo de compreensão desses problemas. A experiência envolveu três movimentos: a coordenação desenvolvia o trabalho com professores/as, estudantes e seus responsáveis, relatava aos consultores, através da coordenadora, e deles obtinha alguma devolutiva. Essa devolutiva poderia ser como informação a respeito de nossas interpretações e/ou como sugestões para possíveis ações da escola. Essa comunicação ocorreu quase diariamente, entre os meses de março e julho de 2022, através de mensagens de texto, conversa telefônica e videoconferência, embora não tenha havido uma definição prévia de sua periodicidade. De modo similar, as devolutivas foram fornecidas com relativa brevidade.

A produção do relato dessa experiência foi concebida a *posteriori* e está completamente isenta de conflito de interesse. Sua elaboração tem, portanto, um formato totalmente retrospectivo. A análise da experiência teve alguma semelhança com aquilo que na literatura vem sendo denominada como análise de narrativa (MOUTINHO; CONTI, 2016) e, também, teve alguma diferença. Na análise de narrativa, os acontecimentos reportados fazem parte do passado. Isso ocorreu apenas parcialmente na análise aqui relatada. Ainda que os acontecimentos relativos aos problemas relatados pela coordenação pedagógica tenham começado antes de que tivéssemos conhecimento deles, houve uma sucessão de eventos interconectados ainda em curso, quando nos foi permitido analisá-la.

Houve, então, dois momentos interpretativos nesse processo. Primeiro, a coordenação pedagógica elaborou, gradualmente, uma versão da experiência, construiu sua narrativa. Subsequentemente, ao analisá-la e trazê-la para o campo teórico, produzimos, inevitavelmente, outra narrativa.

A narrativa pode ser vista como uma forma de acesso às experiências, histórias e interpretações de acontecimentos e, ainda, como prática analítica. Essas experiências ou histórias podem ser vividas ou reportadas. Dessa forma, as narrativas são necessariamente intersubjetivas, no sentido de que perpassam as subjetividades das pessoas envolvidas em sua produção. Há que se ressaltar a peculiaridade da narrativa de propiciar um entendimento do contexto, de práticas, atividades e eventos que ocorrem em circunstâncias específicas. Ao compor uma narrativa, o narrador seleciona o que lhe parece relevante e capaz de produzir uma totalidade coerente. Geralmente, ao conectar eventos, personagens, motivações e contexto, o narrador compõe um enredo que tem ponto de partida, desenvolve-se com sentido temporal e encaminha-se para um desfecho (CARVALHO; SILVA; BIANCHI, 2021).

3. A experiência

Conforme explicitamos no item anterior, a coordenação pedagógica da Escola Alpha Z planejou e realizou, em momentos diferenciados, de modo autônomo e sem qualquer protocolo formal de pesquisa acadêmica, uma escuta às/aos estudantes, que incluiu observações ao longo das aulas, expressões individuais, atividades em pequenos grupos e assembleias mediadas pelo psicólogo da equipe. As expressões individuais incluíram o uso de “emojis” (ideogramas popularizados na comunicação através do telefone móvel, redes sociais etc.) e conversas subsequentes. Isso possibilitou à coordenação a compreensão de que os/as estudantes apresentavam fragilidade emocional, baixa capacidade de lidar com a frustração, intolerância, impaciência, ansiedade, desatenção, cansaço muito fácil em tarefas elementares de leitura, de escrita e de cálculo.

Além disso, notou-se que as crianças reproduziam falas dos adultos em situações corriqueiras da escola, com o intuito de chantagear emocionalmente os/as professores/as. Outro ponto a chamar a atenção da coordenação foi a observação de que havia um alto número de crianças acessando redes sociais sem nenhuma limitação, tendo acesso a conteúdo pornográfico, violento, de pedofilia etc. Isso remetia à possibilidade de que, durante a pandemia, a permanência das crianças em casa ocorresse sem supervisão cuidadosa de adultos, principalmente devido ao fato de seus responsáveis estarem envolvidos em atividades laborais.

Para a coordenação pedagógica, as crianças expressaram o medo de sair de casa, a dificuldade de lidar com as regras da escola, com o tempo de ficar sentado. Do seu ponto de vista, seria como se elas tivessem perdido a prontidão corporal para isso, durante a pandemia, considerando-se que nas aulas virtuais elas podiam levantar o tempo inteiro e não ficavam mesmo sentadas. Transpareceu, para a coordenação, que a suspensão da agenda das crianças durante a pandemia produziu impactos corporais importantes. Essa agenda costumava incluir muitas atividades extraescolares, tais como aulas de reforço, aulas de inglês, esportes diversos. Na expressão da narradora, *“parece que eles não entendiam mais o que é o ambiente da*

escola; uma dificuldade espacial, não é só lateralidade, mas, de se posicionar no espaço, planejar a marcha, a velocidade de correr, projetar o corpo para sair de um obstáculo. Eles se batiam muito nas coisas, cansavam muito até nas aulas de educação física”.

Através dos “emojis”, as crianças puderam objetivar seus estados afetivos em relação às aulas e às diferentes matérias estudadas. Isso permitiu, do ponto de vista da coordenação, o delineamento de uma situação bastante positiva, embora uma exceção tivesse emergido. Apareceram alguns “emojis” a expressar medo e tristeza relacionados às aulas de inglês. Durante a conversa com as crianças, porém, teria ficado claro que esses afetos diziam respeito à matéria estudada e à metodologia bilíngue adotada e não ao professor. Isso ensejou mudanças tanto na metodologia quanto na carga horária semanal.

3.1. Escuta aos/às professores/as

A coordenação pedagógica escutou professoras e professores individualmente e em pequenos grupos. Individualmente, eles/elas foram orientados/as a expressar sua situação na escola através da elaboração de um mapa mental, como representação gráfica esquemática da produção de fluxo de pensamento conhecido como tempestade mental (*brainstorming*). Em pequenos grupos, eles/elas desenvolveram uma conversa em que analisaram sua situação coletiva na escola. De modo geral, eles/elas expressaram comprometimento com o trabalho e gosto pela profissão. Entretanto, a vivência da satisfação pareceu abalada por elementos estressores bem específicos. Constatou-se a existência de desânimo, cansaço e tristeza que iam além do que se esperaria que fosse provocado pela rotina da escola.

Segundo a relatora, uma certa tensão era visível entre professoras e professores, no que se referia às relações em sala de aula. Em parte, essa tensão era atribuída às mudanças comportamentais dos/das estudantes e às suas dificuldades em avançar nos processos de aprendizagem, pelas razões expostas no item anterior. Isso repercutia como frustração e estresse nas professoras e nos professores.

Porém, havia algo mais insidioso a considerar. A conclusão foi de que os responsáveis “invadem” o espaço escolar, ditando regras a serem cumpridas por professoras e professores, e avançavam para uma perspectiva que transformava docentes da escola em seus funcionários particulares. Alguns/algumas docentes disseram que se sentiam vigiados pelos responsáveis pelas crianças. Eles reportavam a ocorrência de gravações de momentos das aulas, com o uso de telefones, efetuadas por estudantes, supostamente seguindo orientação dos seus responsáveis.

Sobre esse tópico, a coordenadora reproduziu dois padrões de fala que considerava frequentes entre as crianças: “Minha mãe mandou dizer que...”; “Minha mãe já me disse que, quando isso acontecer, eu devo...” E ela própria afirmou que “eles diziam que iam contar tudo aos pais”.

Por sobre tudo isso, pairava uma ameaça de demissão a fustigar os temores docentes, conforme veremos mais adiante. Para contrabalançar esses aspectos negativos, algumas professoras se referiram à escuta e apoio que encontravam na coordenadora e no psicólogo.

3.1.1. Relações dos responsáveis pelos estudantes com a equipe escolar

Portanto, a escuta às/aos estudantes e aos/às professores/as resultou em dois tipos de ações da coordenação pedagógica, ambos dirigidos aos responsáveis pelos estudantes. Por um lado, a coordenação pretendeu informar aos responsáveis a respeito do que conseguira levantar junto às/aos estudantes e aos/às professores/as. Por outro lado, passou a observar com mais atenção as ações e procedimentos dos responsáveis pelos estudantes.

Para informar aos responsáveis e melhorar a retomada das atividades escolares presenciais, a coordenação apresentou uma pesquisa (entre estudantes e docentes) que indicava a necessidade de reduzir a jornada escolar. Antes disso, havia cinco aulas, e a coordenação propôs o acréscimo de uma aula diária para 2022, em consideração à defasagem observada na aprendizagem dos/das estudantes, ao longo do período pandêmico. Ficou definido que os resultados seriam avaliados no decorrer do período. Foram aumentadas as aulas de educação física, arte, música, programa de desenvolvimento socioemocional, atividade de meditação; e foram adotados dois intervalos. Ainda nos primeiros meses do ano, a coordenação começou a perceber que, na quinta aula, as crianças já estavam exaustas. Na sexta aula, elas já estavam improdutivas, por mais potencialmente prazerosa que fosse. Elas ficavam extremamente irritadas. Sendo assim, 92% das famílias concordaram com a redução da carga horária de seis aulas para cinco. Uma semana após, os resultados positivos apareceram de modo muito evidente.

Nesse íterim, apontamentos centrados nos responsáveis pelos estudantes passaram a ser elencados pela relatora. Os responsáveis eram vistos pela coordenação como sendo intolerantes, muitas vezes violentos em suas interpretações, argumentos e regras que tentavam estabelecer para a categoria docente. As famílias exigiam imediato retorno em aprendizagens. Cobravam da equipe soluções para as dimensões emocionais, por exemplo, situações de conflito entre os pais vivenciadas pelas crianças. Ficou evidente que muitos responsáveis buscavam laudos médicos para justificar dificuldades de suas crianças na escolarização, o que lhes “autorizava”, supostamente, a exigir intervenções sem propósito pedagógico. Dentre os mencionados apontamentos, destacaram-se os que são apresentados a seguir.

3.1.2. Demandas por superproteção

A narradora se referiu a uma demanda diária dos responsáveis para que a equipe escolar atuasse de modo superprotetor com seus filhos. Isso, às vezes, significava o intuito de limitar ou, até mesmo, impedir a mobilidade das crianças no interior da escola, para que não tropeçassem ou se esbarrassem. Nesse sentido,

quando alguma criança eventualmente se machucava, seus responsáveis tendiam a acreditar que as versões apresentadas por ela seriam sempre verdadeiras, a despeito de possíveis evidências que as contrariassem, desde que corroborassem o seu próprio ponto de vista. E esse ponto de vista tendia a atribuir culpa aos professores.

Desde logo, torna-se necessário considerar, conforme explicitaremos mais adiante, que as famílias dos/das estudantes propugnavam por processos educativos mais tradicionais, conservadores. Então, essa demanda pelo controle dos corpos em movimento pressionava a escola para que se constituísse como espaço de produção do controle e do disciplinamento e da adequação das subjetividades à trama dos processos produtivos, como Silva e Oliveira (2014) elucidam. Conforme esses autores, esse embate em torno da verdade é o fio condutor dos conflitos que se apresentam na escola.

A relatora observou que essas demandas eram mais frequentes quando diziam respeito a famílias monoparentais. Essa peculiaridade nos sugeriu a hipótese de que a mãe ou o pai (ou o responsável) estaria, assim, a expressar insegurança na condução da educação de seus filhos. Estaria, também, a criar crianças inseguras, logicamente.

Benício e Souza (2019), em sua revisão bibliográfica, encontraram em Winnicot e Bowlby a compreensão de que a superproteção debilita a autonomia da criança e que isso transparece em sua vida escolar e social, bem como em sua saúde mental. O excesso (assim como a falta) de cuidado, ao impedir o necessário contato com o mundo ou a necessária movimentação no mundo, produz insegurança, isto é, produz falta de confiança em si mesmo e em relação ao mundo.

A narradora se referiu a crianças que não conseguiam desenvolver as atividades avaliativas na sala de aula. Elas lhe pediam para fazer em sua sala, buscando um atendimento mais individualizado e protetivo. Ao mesmo tempo, ela declarou que esses eventos estimulavam seus sentimentos maternos de modo muito intenso, sem que tivesse uma explicação consciente a respeito. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

3.1.3. Quem faz as tarefas de casa?

A coordenadora havia notado que as mães de estudantes tendiam a fazer, em casa, os exercícios prescritos por professores/as para seus filhos. As mães costumavam buscar formas de entender o conteúdo abordado na escola para, em casa, instrumentalizar seus filhos para as avaliações.

Na verdade, era mais do que isso o que acontecia. Um exemplo: uma mãe comunica por escrito, via *WhatsApp*, a um componente da coordenação, que seu filho está hospitalizado por prazo ainda indeterminado e afirma que “*gostaria de saber se a Pró poderia me mandar a agenda semanal passada e dessa semana para que a gente possa ir vendo as lições e fazendo se possível*”. Isso possibilitou o entendimento de que a mãe se dispunha a substituir o filho na realização das tarefas escolares.

Esse episódio remetia a algumas questões. As mães não entendiam que agindo assim impediam ou, no mínimo, dificultavam a aprendizagem de seus filhos? Ou será que não se preocupavam com isso? Se não se preocupavam, isso poderia significar que estabeleciam com a escola uma relação meramente mercantilista, baseada unicamente no interesse de que seus filhos fossem bem-sucedidos quanto à obtenção de uma certificação. Porém, inicialmente, esse entendimento não parecia razoável, quando considerávamos algumas afirmações maternas que se referiam à formação escolar de seus filhos e à sua posterior inserção no mercado em condições vantajosas e financeiramente auspiciosas. Na fala de uma mãe, por exemplo: “*A escola deveria selecionar os estudantes por interesse de profissão. Meu filho, por exemplo, quer ser médico. Ele deveria estudar em uma sala mais selecionada, com conteúdos mais difíceis*”. Outra mãe afirmou: “*Mesmo doente, minha filha estuda os conteúdos do dia. Ela vai ser uma grande advogada, tem que criar rotina de muita leitura*”. Depois, fomos percebendo que a realidade seria mais complexa e que comportaria contradições insuspeitas, até então, para nós. Sobre isso, resgatamos a seguinte afirmação de Silva e Oliveira (2014): “A escola torna-se alvo de um jogo de poder, em que as ações dos sujeitos que a compõem muitas vezes são contraditórias e são essas ações que balizam a luta por esse espaço” (p. 2). Esses autores analisam a escola como um território permeado por interesses diversos, que, na disputa por sua dominação, refletem lutas de classes.

Percebemos, também, que seria necessário situar essas contradições em uma perspectiva histórica e em um contexto ampliado para além da unidade escolar. Um ponto a considerar é que, no capitalismo, conforme Silva (2011), “tudo se transforma em mercadoria” (p. 129) e ganha valor de troca, inclusive os indivíduos e suas ações. Sendo assim, a educação torna-se mercadoria a ser adquirida em operações de caráter mercantilista.

Outro ponto a evidenciar é o ideal da classe média brasileira de assemelhar-se às elites, de acordo com Giesbrecht (2020). Convém ressaltar, todavia, que essa busca tem sido historicamente calcada na submissão e subserviência da classe média (SILVA, 2011). Essa consideração será muito importante daqui por diante. Com tudo isso, a classe média passa a nutrir a necessidade de conquistar e exibir *status* e isso remete, irremediavelmente, ao poder de consumir. Nessa lógica entra a educação escolar. Como Giesbrecht (2020) afirma, “no mundo capitalista, a falta de sucesso material lhe condena ao *status* do fracasso” (p. 16). Parece, então, que as famílias dos/das estudantes da Escola Alpha Z, ao consumirem esse serviço educacional, tornavam-no equivalente a uma aquisição de mercadoria. Assim, pode-se compreender o empenho das mães e pais em fazer as tarefas dos/das filhos/as como forma de evitar o fracasso nas avaliações. Isso é algo que pode soar como tendo caráter protetor. Porém, o que estaria em jogo seria, sobretudo, a dimensão da classe (na qual a família se inseria) e sua necessidade de ascensão, e não apenas a dimensão individual. Para a família, defender seu/sua filho/a do fracasso significava defender a si mesma.

3.1.4. Supervalorização das avaliações

Para a coordenadora, a grande preocupação dos responsáveis pelas crianças (especialmente das mães) era com relação às avaliações; sendo que o foco principal dessa preocupação recaía sobre matérias como Português, Matemática, Língua Estrangeira e Ciências, que são aquelas mais valorizadas no ensino mais tradicional. A confiança dos responsáveis na perícia do trabalho da escola era oscilante. Ela diminuía intensamente quando seus filhos se saíam mal nas avaliações. Nessas ocasiões, os responsáveis investiam agressivamente contra a escola, iniciavam um embate em que tentavam se impor na culpabilização do desempenho de professoras e professores. Isto é, os responsáveis pagavam pelo serviço e os gestores da escola eram os proprietários dos meios de produção desse serviço. Os responsáveis, sentindo-se prejudicados, apossavam justamente a parte mais fraca, os assalariados, os encarregados da produção. Por exemplo, um pai de estudante avaliou uma professora da seguinte forma: *“Essa professora de matemática não sabe ensinar, nem eu entendi o conteúdo. Não aceito que meu filho tire menos que dez na avaliação. A coordenação precisa rever essa professora”*. Como Silva e Oliveira (2014) ressaltam, o processo educacional é impregnado por relações de força, desenvolvidas por aqueles que constituem a escola.

A contraofensiva da coordenação pedagógica se dava no sentido de chamar esses responsáveis para uma análise lógica, centrada em dados objetivos, na qual trazia à tona as intervenções inadequadas que os próprios responsáveis faziam no processo de aprendizagem dos filhos. Assim, conseguia-se que os responsáveis escutassem, refletissem e recuassem.

A narradora afirmou: *“É simplesmente adoecedora a forma como eles exigem da escola esse trato com a avaliação. A cultura das famílias é colocar as crianças em xeque na avaliação”*. Parecia haver ali um fator gerador de estresse para as crianças. Nesse sentido, ela informou que os pais/responsáveis costumavam prometer presentes e punições aos filhos, condicionados aos resultados positivos ou negativos de suas avaliações. Esse tipo de estratégia, similar a uma chantagem, possibilita o que tem sido chamado de motivação extrínseca. Se na motivação intrínseca a aprendizagem se constitui como objetivo a ser alcançado, na motivação extrínseca o que importa é conseguir o prêmio ou evitar a punição após a avaliação. Isso confirma o entendimento expresso por Silva (2011) de que a educação reforça a submissão e a obediência dos indivíduos, em vez de instrumentalizá-los para o exercício do papel de sujeitos na sociedade.

3.1.5. Estereótipos racistas

A narradora se referiu a duas professoras negras, compreendidas como casos emblemáticos. Em sua apreciação, essas professoras eram acolhedoras, simpáticas e competentes. Entretanto, eram alvos de queixas formuladas por mães de estudantes, que apresentavam relatos dramáticos e infundados acerca do comportamento delas na relação com seus filhos. As mães criavam versões baseadas no estereótipo da mulher negra grosseira e violenta. Houve um episódio relatado por uma mãe que resultou bastante

ilustrativo, pois foi totalmente desconstruído diante dela, quando confrontado com a versão de sua filha, que se mostrou como a versão verdadeira, e em nada depunha contra a professora.

Segundo Castro (2021), no Brasil, a cor da pele está simbolicamente associada à classe social e a classe média se percebe exclusivamente branca. Ora, se a classe média experimenta a necessidade de se distanciar e antagonizar os grupos menos favorecidos, como Giesbrecht (2020) afirma, evidentemente que as possibilidades se abrem para a expressão de preconceitos contra negros, mesmo que estes estejam inseridos também em algum nível da classe média.

Para Castro (2021), racismo e desigualdade social remetem ao período colonial e produzem, hoje, discriminação sistemática nas áreas de educação, saúde e trabalho. Nesse sentido, Giesbrecht (2020) explicita o entendimento de que o modelo autoritário de relações sociais construído no período da escravidão permanece como modelo simbólico, mesmo após a abolição formal, contra os mais pobres. Esse autor se refere a isso como colonialismo mental, que domina as mentalidades e as direciona para a manutenção do *status quo*.

3.1.6. Protagonismo dos responsáveis pelos estudantes e conflitos metodológicos

Percebe-se, portanto, que a concepção de ensino nas famílias vinculadas a essa escola específica era bastante conservadora e remetia à abordagem tradicional. Essa abordagem é conteudista, baseada na lógica da suposta transmissão de conhecimentos efetuada por professores/as e da memorização exigida dos/das estudantes. É uma concepção de escola que prima pela vigilância e controle, baseada no disciplinamento, na superproteção e na manutenção da dependência moral dos/das estudantes (LUCIK; GRAUPMANN, 2017).

Curiosamente, na Escola Alpha Z, a medicalização da infância, como justificativa para as dificuldades no processo de escolarização, não parecia ser sugerida pela escola, como ocorre na escola pública. Eram as famílias que tomavam a iniciativa. Em alguns casos, a narradora avaliava que o tratamento medicamentoso trazia prejuízos para o desempenho discente.

Há estudos (SALMITO; MATOS; LOURINHO, 2020; SODRÉ; SOUSA; CABRAL, 2021) sobre o que vem sendo chamado de “queixa escolar” (fenômeno recorrente em escolas públicas brasileiras) que mostram como há uma patologização das dificuldades no processo de escolarização. Nessa perspectiva, a equipe escolar tende a perceber peculiaridades da própria criança e da constituição de sua família como justificativas para suas dificuldades em aprender. Sendo assim, sugerem aos responsáveis a necessidade de buscar especialistas (psicólogos, psiquiatras e neurologistas, principalmente), na área de saúde, para resolver o problema.

Em se tratando do processo centrado na queixa escolar, fica claro que a escola pública acaba invisibilizando suas fragilidades metodológicas. Isso não seria, contudo, algo condizente meramente com

a má-fé da equipe escolar, mas com as dificuldades da escola em realizar uma autoavaliação. As razões para isso são institucionais e históricas. Ainda assim, a equipe escolar atribui culpa à criança que não aprende e sua respectiva família (que seria supostamente desestruturada e culturalmente inepta) pelo fracasso no processo de escolarização.

Sendo assim, pareceu-nos razoável a hipótese de que algo similar estaria a ocorrer com os pais das crianças da escola Alpha Z. Ao invisibilizar suas próprias fragilidades (inseguranças, sentimentos contraditórios de incompetência e de prepotência), os responsáveis afetavam tanto as crianças quanto os/as professores/as. Ou seja, eles identificavam os fundamentos das dificuldades no processo de escolarização patologizando os processos vividos pelas crianças, mas o faziam para isentá-las de culpa. Esta recaía sobre as alegadas fragilidades metodológicas dos professores, que eram o polo mais vulnerável nessas relações de poder. A patologização das crianças servia ali como justificativa ou reforço de uma lógica superprotetora.

Aparentemente os responsáveis pelos estudantes produziam um conflito metodológico. À medida que tentavam ensinar aos seus filhos, em casa, quando não faziam simplesmente as tarefas deles, os responsáveis assumiam as estratégias de ensino que dominavam, ou seja, a pedagogia tradicional. Se os/as professores/as adotavam estratégias condizentes com outras vertentes metodológicas, o conflito se estabelecia, com elevado potencial para produzir confusão e empecilhos no aprendizado das crianças. Nesses momentos, os responsáveis se voltavam contra a escola. Para a mentalidade deles, o ensino tradicional não poderia estar errado; portanto, a inadequação só poderia ser encontrada no trabalho docente.

3.1.7. Falta de confiança e ansiedade

Talvez uma hipótese razoável, também, seja a de que os responsáveis pelos estudantes não confiavam na competência de professoras e professores, e que julgavam necessário se certificar, em casa, de que o conteúdo fora devidamente esgotado. Por isso, quando não entendiam o conteúdo abordado na escola, as mães tendiam a criticar a prática docente correspondente e a pressionar a escola para reverter a situação. Diante de desempenho dos filhos que contrariasse suas expectativas, as mães optavam por culpar o ensino e pressionavam a escola por providências, inclusive com a sugestão de substituições no quadro docente. Isto significa que professoras e professores trabalhavam sob constante pressão, oriunda das famílias dos/das estudantes, e que sentiam pairar sobre si, diariamente, o fantasma da demissão.

Para Giddens (1991), os sistemas peritos são “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje” (p. 30). A escola, enquanto instituição, pode ser compreendida, portanto, como sistema perito. A confiança da pessoa leiga em sistemas peritos não depende do seu conhecimento a respeito dos processos ali implicados, pois que se trata de uma atitude de fé. Ou seja, essa confiança está relacionada à expectativa de que tais sistemas funcionem como deveriam.

A pessoa leiga e os representantes desse sistema perito educacional se conectam em escolas específicas, concretas, que são seus pontos de acesso. Neles, a confiança pode ser mantida, reforçada ou estremecida. Ocorre que as pessoas leigas tendem a estabelecer relações ambivalentes com a ciência e o conhecimento técnico, misturando respeito e hostilidade ou medo, produzindo tensão entre seu ceticismo e a perícia profissional. Achar que o perito pode não resolver o problema ou o serviço a contento pode levar alguém a realizá-lo por si mesmo ou a adotar uma espécie resignada de cinismo (GIDDENS, 1991).

Pareceu-nos bastante pertinente a compreensão, da relatora, de que as aulas *online* constituíram momento importante para a quebra da confiança dos responsáveis pelos estudantes quanto ao desempenho docente. Ela argumentou que as eventuais inseguranças dos/das docentes na prática desse modelo, durante o período mais crítico da pandemia, tê-los-ia deixado vulneráveis. De um lado, os responsáveis teriam passado a avaliá-los negativamente e a considerá-los inaptos, também, em atividades presenciais. Por outro lado, os/as docentes teriam sentido isso como avaliação injusta e intimidativa. Portanto, nessa perspectiva, os responsáveis teriam efetuado generalizações imprecisas, descontextualizadas, sem a devida consideração aos desafios implicados e ao caráter emergencial do uso desses recursos tecnológicos, para os quais o sistema escolar se encontrava despreparado. Por sua vez, professoras e professores acusavam terem sido afetados emocionalmente por esses posicionamentos dos responsáveis pelos estudantes.

Por conseguinte, essas expressões já nos permitem perceber a escola como lugar de embate, de tensão e de ansiedade. É possível entrever aí a constituição de um ambiente tóxico, com potencialidade para desencadear processos de sofrimento psíquico. A propósito, Giddens (1991) designa o oposto da confiança como ansiedade ou “pavor existencial” (p. 90), não como desconfiança, e precisaremos ter isso em consideração quando nos reportarmos à relação entre a problemática da escola Alpha Z e a pandemia.

3.2. Relações de poder entre família e escola

A partir daquilo que nos foi apresentado pela relatora, pudemos supor que os responsáveis tendiam a projetar nas crianças suas inseguranças e seus ideais perfeccionistas. Entretanto, isso parecia funcionar como fator desestruturante para as crianças e, em alguns casos, parecia vincular-se aos seus adoecimentos. Simultaneamente, a ameaça constante de demissão, dirigida a professoras e professores, parecia revelar que os responsáveis pelos estudantes se sentiam investidos de poder econômico suficiente para interferir nos processos da escola, de acordo com seus interesses particulares.

Além da arrogância fundada no poder econômico, convém lembrar que havia, também, o déficit de confiança ou a ambiguidade focalizada no item anterior. E esse posicionamento funcionava, possivelmente, como fator desestruturante para os/as docentes, posto que lhes instilava incertezas, inseguranças, sentimentos de incompetência e de impotência, deflagradores de ansiedade contínua, estresse e tristeza (ou, até mesmo, eventuais processos depressivos). Não seria exagero, portanto, supor que esses responsáveis

estavam a projetar nos/nas professores/as, também, seus sentimentos de incompetência (relativos à criação dos filhos). Concordamos com Giesbrecht (2020) quando assinala que, na dimensão simbólica, a escravidão nunca foi superada no Brasil, e que conserva sua inclinação perversa, violenta, sádica. O modelo autoritário de relações sociais, construído no período da escravidão permanece como modelo, após a abolição, que deprecia negros, mulheres e pobres, dentre outras minorias. Convém salientar que a maioria de professores do Ensino Fundamental I era composta por mulheres.

Por conseguinte, ficava claro que a tensão existente nas relações entre a escola e as famílias dos/das estudantes era baseada em acirradas relações de poder. Havia mais clareza, ainda, quando a narradora sinalizava que havia famílias que entravam nesses embates como aliadas da equipe escolar. Isso significava que não havia unanimidade entre as famílias. Giddens (1991) reconhece que os encontros entre pessoas leigas e representantes de sistemas peritos “podem facilmente assumir características de confiabilidade associada com amizade e intimidade” (p.78).

Quando se amplia esse panorama, a desvalorização dos profissionais da educação surge como questão incontornável. Nada de novo há no entendimento de que, historicamente, os grupos dominantes têm envidado esforços para evitar a oferta de uma educação pública de qualidade no Brasil. Disso faz parte o empenho dos governos em escassear os recursos destinados à manutenção do sistema, o que resulta na precarização das escolas, em seus vários aspectos, e no desestímulo à carreira docente. Lucyk e Graupmann (2017) apontam as seguintes expressões da desvalorização docente: baixos salários, deficiências na formação, falta de condições de trabalho, baixo *status* social e profissional.

Em função disso, podemos compreender, por exemplo, a origem social dos professores ou professoras, que são das classes média e baixa; a aceitação, na educação, de profissionais de outras áreas, não capacitados; o trabalho em mais de uma instituição, para garantir sua renda (LUCYK; GRAUPMANN, 2017). Cabe ressaltar que esse espectro que degrada o trabalho docente não se restringe à educação pública. O trabalho docente é explorado também na escola privada, onde os/as professores/as assumem inúmeras atribuições, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora do expediente diário. Todavia, isso não os exime da culpabilização que lhes é imputada por eventuais ou supostos fracassos da escola, como ocorre na Escola Alpha Z, neste caso a partir da ótica dos responsáveis pelos estudantes.

Contudo, ainda há um ponto para o qual nossa atenção foi atraída. A Escola Alpha Z contava com 22 professores no Ensino Fundamental I, sendo 18 mulheres (81,8%) e quatro homens (18,2%). Historicamente, a educação escolar tem se tornado trabalho de mulher e a escola uma espécie de extensão da vida doméstica (LUCYK; GRAUPMANN, 2017). Na promoção desse extensionismo, as famílias dos/das estudantes estabeleciam uma relação com os/as professores/as que evocava as relações escravocratas e patriarcais, nos moldes da “casa grande e senzala”. É preciso notar que isso poderia

funcionar como uma cilada afetiva para as professoras, desde que estimulasse seus sentimentos maternos, como mencionamos anteriormente em relação à experiência da própria narradora. Sendo assim, o trabalho docente resulta depreciado, a despeito de sua formação profissional distintiva – em relação aos segmentos mais empobrecidos da população – e compatível com os quadros da classe média.

Aos poucos, portanto, fomos percebendo que estávamos diante de algo mais complexo do que suspeitávamos a princípio. Isso nos sugeriu a possibilidade de olhar a partir de ângulos diferentes. Assim, ora víamos a insegurança dos responsáveis na condução da educação de suas crianças e seu empenho em conectar a escola à dimensão doméstica; suas tentativas de projetar suas dificuldades parentais na atuação dos/das professores/as; sua disputa por protagonismo na cena escolar e sua identificação com as crianças, enquanto estudantes, seja ao guiá-las na realização das tarefas escolares em casa ou ao resolvê-las por elas. Ora víamos os responsáveis pelos estudantes como clientes, usando seu poder de pressão e de barganha para obter da escola o serviço que melhor serviria aos seus interesses particulares e de classe social.

Porém, julgamos ter chegado a uma compreensão mais apropriada quando conseguimos ampliar nossa apreciação para uma perspectiva histórica e cultural. Era possível identificar analogias entre a mentalidade dos responsáveis pelos estudantes e o passado colonial brasileiro, escravocrata e patriarcal. Suas ameaças à categoria docente diziam muito sobre isso, assim como sua busca da continuidade entre as dimensões doméstica e escolar. E isso aparecia articulado à luta de classes contemporânea, em que a classe média se esforça para se assemelhar aos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, distanciar-se das classes mais baixas. Os preconceitos dos responsáveis pelos estudantes eram muito significativos, nesse sentido, assim como sua fixação nas avaliações e sua prontidão para substituir professores e professoras ou as próprias crianças na realização das tarefas que estas levavam para casa. O que parecia estar em jogo era a manutenção do *status quo*, em detrimento da aprendizagem e da formação das crianças.

Por sua vez, professores e professoras seguiam oprimidos, em decorrência da ameaça de demissão, diante do poder das famílias que pagavam pela prestação do serviço escolar. Como Giesbrecht (2020) afirma, o preconceito e a ideia de fracasso podem ser internalizados pelas vítimas, quando se resignam e aceitam a exploração. Obviamente, isso não seria viável sem sofrimento psíquico, que poderia se configurar como ansiedade e estresse, por exemplo. Isso parecia ocorrer com os/as professores/as – o que revelava um contexto social desfavorável à empregabilidade –, ainda que contassem com uma espécie de anteparo na atuação combativa da coordenadora.

A coordenadora dispunha de capacidade dialógica para estabelecer com os responsáveis pelos estudantes uma relação mais equitativa. Não se furtava a medir forças com eles. Parecia, também, conhecer bem o trabalho de sua equipe docente e nela depositava muita confiança. Em sua escuta aos professores e

professoras, alguns deles/delas expressaram reconhecimento pelo acolhimento e suporte da coordenação nos momentos de tensão cotidiana.

Aqui torna-se necessária uma menção à participação dos gestores da escola, representados pela diretora, nesses jogos de poder. A diretora dava suporte à coordenadora nos embates que esta travava com os responsáveis pelos estudantes, mas, frequentemente, permanecia na retaguarda. Por último, após uma mudança na diretoria, houve até mesmo um movimento da nova diretora no sentido de mudar a sala da diretoria de uma posição frontal, para quem entrava na escola, para outra menos exposta. De todo modo, a coordenadora foi percebendo que as demandas dos responsáveis pelos estudantes, desde as mais comezinhas até aquelas mais complicadas e emocionalmente carregadas, mesmo sem significado estritamente pedagógico, acabavam sendo direcionadas para ela. Mais do que isso, ela foi tomando consciência de que era essa sobrecarga, por assumir múltiplas funções, que estava a lhe produzir sua insônia, em função da qual passara ao uso de medicamentos psiquiátricos. Ou seja, ela se deu conta da exploração de sua força de trabalho e do próprio sofrimento psíquico.

4. Conclusões

O que a pandemia tem a ver com tudo isso, afinal? Nos relatos da coordenadora, as repercussões da pandemia surgem com mais clareza em referência às crianças. Os sinais relativos à ansiedade e ao estresse, às habilidades corporais e sociais e às dificuldades nos processos de aprendizagem são expressivos e passíveis de atribuição direta ao ambiente social que se configurou naquele período. Isso não significa que descartamos a possibilidade de que a animosidade entre seus responsáveis e seus professores participe da produção do seu mal-estar ou que estejamos a esquecer que a dinâmica afetiva no âmbito de suas famílias pode ser produtora de ansiedade. É praticamente inviável que isso seja indiferente para as crianças, dada sua imersão nesses coletivos – a família e a escola – que predominam em seu cotidiano. Porém, em se tratando das demais categorias de atores implicados no cenário dessa escola, a inteligibilidade de sua participação requer que se tome em consideração seu *status* social em uma perspectiva histórica. Aparentemente, a pandemia apenas intensificou e desvelou processos que já estavam em curso. É na trama que enreda os atores da equipe escolar e sua clientela que estão os fundamentos dessa situação problemática. A pandemia criou um contexto geral propício à emergência e/ou à intensificação de incertezas, inseguranças, ansiedade, intolerância, egocentrismo e pensamento mágico. Isto é, a pandemia constituiu terreno favorável ao predomínio de fatores emocionais, em detrimento do escrutínio da racionalidade. Depreende-se, pois, a relevância do conhecimento científico nessa contingência.

Em ambiente marcado por estressantes incertezas, como foi a pandemia, houve um aparente recrudescimento de buscas por (e imposições de) verdades, ou seja, de certezas. O clima social no país era

de embates entre a autoridade do conhecimento científico e o autoritarismo da ignorância e da negação de saberes já cristalizados na área de saúde. Esse contexto macro provavelmente contribuiu para que algumas tendências históricas se intensificassem nas relações de poder engendradas na escola.

Sendo assim, concordamos com Silva e Oliveira (2014), quando postulam que a organização escolar reproduz as relações sociais de produção, contribuindo para a hegemonia dos grupos dominantes. Somos obrigados a concordar com esses autores, também, em sua ressalva, pois a escola não é homogênea. Sua dinâmica é contraditória e comporta, também, a resistência. Tudo isso nos deixou com a convicção de que a escola, além de ser um espaço de exploração do trabalho, de jogos de poder e dominação, de disciplinamento e controle, e de conhecimento e resistência, pode ser um ambiente propício à produção de sofrimento psíquico.

Sabemos que a narrativa expressa o ponto de vista do narrador. Em um enredo como esse, que representa um embate entre categorias de atores, sempre há a possibilidade de que outras perspectivas sejam construídas, se a narrativa for produzida por exemplares das outras categorias envolvidas. A análise de uma narrativa não visa acessar uma suposta verdade, mas, sim, configurar um panorama de entendimento acerca de uma história, apresentar uma inteligibilidade plausível. A relevância do presente relato reside em seu potencial para servir como referência para a leitura de questões similares em outras escolas, em outros contextos, nos quais se busque a superação de impasses educacionais.

Referências

BENÍCIO, Dayane Gerusa; SOUZA, Dayse Arianne de. O impacto da superproteção no desenvolvimento psicológico da criança. *Psicologia.PT*, 17 fev. 2020.

CARVALHO, Tássio Mascarenhas de; SILVA, Cristiane Rodrigues da; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. Análise crítica da pesquisa narrativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, e54510817743, 2021. DOI: <http://dex.doi.org/10.33448/r3d-v10i8.17743>

CASTRO, Susana de. O caráter anticolonial da luta contra o racismo no Brasil. *Debates en Sociología*, n. 52, p. 31-42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.202101.002>

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIESBRECHT, Daniel Florence. A classe média brasileira e o arquétipo do preconceito de classe. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 4, n. 2, p. 104-124, fev, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>

LIMA, Cássio de Almeida; LIMA, Celina Aparecida Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Júlia Soares; SILVA, Priscylla Guimarães; FREITAS, Wesley Miranda Lourenço de; HAIKAI, Desirée Sant'Ana. Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. *Saúde Debate*, v. 46, n. especial 1, p. 181-193, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E112>

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na psicologia sobre efeitos da pandemia covid-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, n. 37, e200089, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

LUCAS, Lílian Schwanz.; ALVIN, Antônio; PORTO, Deisy Mendes; SILVA, Antônio Geraldo da; PINHEIRO, Mayra Isabel Correia. Impactos da pandemia de covid-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: orientações do Departamento de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria. *Debates em psiquiatria*, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-8>

LUCYK, Viviana Patrícia Kozłowski.; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 7, n. 20, p. 11-27, dez. 2017. DOI: 10.25242/887672020171545

MALTA, Deborah Carvalho; GOMES, Crizian Saar; SZWARCOWALD, Célia Landmann; BARROS, Marilisa Berti de Azevedo; SILVA, Alanna Gomes da; PRATES, Elton Junio Sady; MACHADO, Ísis Eloah. Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de Covid-19. *Saúde Debate*, v. 44, n. especial 4, p. 177-190, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042020E411>

MEDEIROS, Elenson Gleison de Souza; VASCONCELOS, Tatiane da Rosa; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; SOUZA, Diego Bacellar de; SILVA, Renan Mota. O negacionismo do governo brasileiro diante da pandemia da Covid-19 a partir das obras de Michel Foucault. *Perspectivas em diálogo*, v. 9, n. 21, p. 208-222, set./dez. 2022. Disponível em: [Vista do Negacionismo do governo brasileiro diante da pandemia da Covid-19 a partir das obras de Michael Foucault \(ufms.br\)](#)

MOUTINHO, Karina; DE CONTI, Luciane. Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 2, e322213, p. 1-8, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15900102-3772e322213>

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thaís. A covid-19 e a volta à aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>

ONU NEWS. OMS: Covid-19 causou pelo menos 14,9 milhões de mortes diretas ou indiretas, 2022. Disponível em: [OMS: Covid-19 causou pelo menos 14,9 milhões de mortes diretas ou indiretas | ONU News](#)

SALMITO, Vivian Almada Dutra; MATOS, Karla Julianne Negreiros de; LOURINHO, Lídia Andrade. A construção da queixa escolar pelo professor: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, e1219119581, 6 nov. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9581>

SILVA, Alex Sander da. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. *Revista Reflexão e Ação*, v. 19, n. 1, p. 123-139, jan./jun. 2011.

SILVA, Micaelle Amancio da; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. Relações de poder na escola: territórios de conflitos. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, Vitória/ES, 10 a 16 ago. 2014.

SODRÉ, Euristela Barreto; SOUSA, Lucivanda Cavalcante Borges de; CABRAL, Barbara Eleonora Bezerra. Queixa escolar: uma análise dos encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde. *Psic. da Ed.*, v. 52, p. 44-53, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p44-53>