

## A PANDEMIA DA E NA EDUCAÇÃO: TRANSVERSALIDADES DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE EMERGÊNCIA

Andreia Mendes<sup>1</sup> ; Cristiano Hamann<sup>1</sup> ; Renata Placido Dipp<sup>1</sup> 

### RESUMO

A pandemia da COVID-19 deflagrou uma série de implicações políticas entre educação e saúde, assim como nos fez pensar na necessidade de imaginar e desenvolver boas estratégias institucionais. Tendo em vista esse panorama, neste ensaio procura-se refletir sobre os impactos da pandemia no contexto educacional, tomando-a enquanto acontecimento social que reiterou a importância da articulação entre Educação e Psicologia. Para tanto, duas considerações são eixos de discussão no presente texto: primeiro, de que as transformações do cotidiano escolar, que se equivaleram a “planos de guerra”, estão sob o perigo de serem instituídas como inerentes a um “novo normal”; segundo, que uma perturbação psicossocial deste vulto pode ultrapassar a capacidade de enfrentamento dos sujeitos, envolvendo a necessidade de cuidado longitudinal. Estes dois elementos colocam em pauta a importância de interfaces entre Psicologia e Educação na produção de estratégias atentas a uma ética de cuidado e com olhar para o futuro.

**Palavras-chave:** pandemia; psicologia; educação

### The pandemic in and of education: transversalities of Psychology in the emergency school context

#### ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has triggered a series of political implications between education and health, as well as made us think about the need to imagine and develop good institutional strategies. In view of this, this essay seeks to reflect about the impacts of the pandemic in the educational context, taking it as a social event that reiterated the importance of the articulation between Education and Psychology. To this end, two considerations are the axes of discussion in this text: first, that the transformations of school life, which have been equivalent to “war plans”, are at risk of being instituted as inherent to a “new normal”; second, that a psychosocial disturbance of this magnitude may exceed the capacity of individuals to cope, involving the need for longitudinal care. These two elements raise the issue of the importance of interfaces between Psychology and Education in the strategies production that are attentive to an ethics of care and that look to the future.

**Keywords:** pandemic; psychology; education

### La Pandemia *De la* y En *La* Educación: transversalidades de la Psicología en el contexto escolar de emergencia

#### RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 deflagró una serie de implicaciones políticas entre educación y salud, así como nos hizo pensar en la necesidad de imaginar y desarrollar buenas estrategias institucionales. Teniendo en vista ese panorama, en este ensayo se busca reflexionar sobre los impactos de la pandemia en el contexto educacional, tomándola como acontecimiento social que reiteró la importancia de la articulación entre Educación y Psicología. Para tanto, dos consideraciones son ejes de discusión en el presente texto: primero, de que las transformaciones del cotidiano escolar, que se equivalieron a “planes de guerra”, entonces bajo el peligro de ser instituidas como inherentes a un “nuevo normal”; segundo, que una perturbación psicossocial de este tamaño puede ultrapasar la capacidad de enfrentamiento de los sujetos, abarcando la necesidad de atención longitudinal. Estos dos elementos ponen de relieve la importancia de interfaces entre Psicología y Educación en la producción de estrategias atentas a una ética de cuidado y con mirada para el futuro.

**Palabras clave:** pandemia; psicología; educación

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil; [andreia.mendes@pucrs.br](mailto:andreia.mendes@pucrs.br); [cristiano.hamann@pucrs.br](mailto:cristiano.hamann@pucrs.br); [renata.placido@pucrs.br](mailto:renata.placido@pucrs.br)

## INTRODUÇÃO

Este texto, escrito durante a pandemia da COVID-19, tem como panorama uma das piores ocorrências epidemiológicas mundiais, cujos desdobramentos assolaram a sociedade em seus mais variados aspectos, dentre os quais a saúde, a economia, a educação, a assistência, entre outros. A despeito da capilarização da epidemia na conjuntura social, e de suas amplas implicações políticas, a intenção deste escrito é refletir sobre seus impactos em processos educativos. Procura-se discutir o papel da Educação diante desse contexto social, em especial nesse momento de múltiplos desafios, indicando, assim, aspectos a serem atualizados, e (re)formulados na interface com a Psicologia.

Inicialmente, é importante localizar alguns dos desafios inscritos com a emergência da COVID-19 que constituem nosso campo de análise. Sendo a COVID-19 causada por um coronavírus de elevados níveis de infecção, o distanciamento social foi a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) para ampliar o afastamento físico entre as pessoas, desejando-se essa ação como uma forma de proteção contra contágio e, conseqüentemente, a expansão da doença. Nesse processo, uma série de aspectos sociais apareceram de forma contundente indicando a dimensão intrinsecamente social dos processos de adoecimento psicológico (Negreiros & Ferreira, 2021).

Em caráter de exemplos, podemos lembrar que uma grande parcela da população não pôde aderir ao isolamento social pelas condições socioeconômicas e organização precarizada das relações de trabalho no país, sendo que muitos dos que puderam realizar o isolamento tiveram que lidar com a perda de renda econômica<sup>1</sup>, com insegurança alimentar, com a falta de condições para exercer medidas de prevenção em saúde<sup>2</sup>; com o desafio de ter instâncias como trabalho, conjugalidade, família e lazer tendo de ser exercidas num mesmo ambiente, aspecto indicado pela literatura como importante demanda psicológica<sup>3</sup>; além da necessidade de adequação a novas tecnologias em diferentes contextos da vida cotidiana.

Como foi visto de forma geral, e nos interessa sobre-

maneira no campo da Educação, na seara das medidas adotadas, a suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades foi a principal estratégia, sendo seguida em nível global (ainda que contando com a resistência de instâncias governamentais no Brasil). Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), 186 países fecharam suas organizações de ensino e quase 1,3 bilhão de estudantes não se deslocou mais a escolas/universidades. Esse aspecto foi intensamente vivenciado no cotidiano educativo e discutido em pesquisas que reiteraram o impacto dessas medidas em outros espaços institucionais, como no âmbito familiar e de trabalho das(os) cuidadoras(es), assim como a importância do espaço escolar (e de profissionais da educação) na experiência psicossocial de crianças e jovens (Negreiros & Ferreira, 2021).

Esse campo problemático exemplifica o caráter transversal da Educação, visto que as organizações educativas coadunam uma série de aspectos institucionais para além de seus espaços concretos, congregando infâncias, juventudes e famílias em certas formas de (con)viver. Trata-se de um campo intrinsecamente político, entendendo-se como político tudo o que engendra modos de viver no espaço público, na *pólis* (na cidade, no coletivo).

Essa interpretação, que encontra ressonâncias no processo indicado por Rancière (2005) como partilha do sensível, diz de certos regimes de sensibilidade que são construídos coletivamente nas práticas sociais, nos espaços, nos tempos, nas compreensões de mundo, distribuindo uma série de funções sociais em organizações importantes para a construção da vida com os outros. Essas partilhas do sensível, das quais despontam problemáticas visceralmente políticas, fazem a escola ter relevância institucional *sui generis*. A escola, como espaço de partilha de sensibilidades, é um testemunho cotidiano da importância social que a educação ocupa na produção de formas de cuidado coletivo. Tendo em vista essa perspectiva, podemos compreender que a experiência *Da e Na* pandemia faz pensar como a construção (ou não) de estratégias de cuidado com os sujeitos (certo regime de sensibilidade) se faz com implicações políticas.

Sobre esse aspecto, neste texto, tecemos duas considerações que mostram a importância de pensar a implicação política das ações desenvolvidas nesse período: primeiro, que a pandemia gerou situações de emergência e que as transformações do cotidiano escolar foram equivalentes a “planos de guerra”, aspecto distinto da criação de um suposto *novo normal*.<sup>4</sup> Como

<sup>1</sup> Segundo dados do Ipea (Costa, Barbosa, & Hecksher, 2021), em relatório sobre desigualdade das relações de trabalho e a pandemia de Covid-19, foram as populações que já estavam em lugares sociais de precarização que tiveram uma redução acentuada de segurança nas relações de trabalho. Os resultados do relatório indicam um aumento intenso na probabilidade de sair da condição de ocupado para a inatividade e redução das chances de conseguir um emprego, especialmente para mulheres, população negra e jovem.

<sup>2</sup> Como indicado por Borges e Silva (2021), essa problemática remete a um contexto de desigualdade anterior à pandemia, mas a COVID-19 se mostrou um catalisador importante. Para além, as autoras lembram a posição da extrema direita no país, que se posicionou em prol da minimização das orientações sanitárias com a justificativa de manter a atividade econômica.

<sup>3</sup> Investigações recentes têm mostrado as influências dessa situação no comportamento das pessoas, que vem causando ansiedade, medo, depressão e pânico (Linhares & Enumo, 2020).

<sup>4</sup> Durante o aparecimento da pandemia, o enunciado “novo normal” foi muito divulgado. Consideramos, assim como Nóvoa e Alvim, que esse enunciado guarda problemas. Como os autores indicam, “muitos (...) aderem acriticamente a modas e a um pathos da novidade que é tudo menos transformação. Outros, assustados, recusam qualquer debate, e querem imaginar o presente como um parêntesis até que as coisas voltem a um ‘normal’ que imaginam feliz. Pela nossa parte, recusamos encerrar-nos nesta dicotomia entre o ‘ilusionismo futurista’ e a resignação” (2021, p. 3).

indica Pais (2010, p. 307), o cotidiano é “onde tudo passa sem que nada pareça passar”, e o que acontece durante uma pandemia são experiências potencialmente traumatizantes cuja descrição como supostamente simétrica a uma *nova normalidade* produz implicações políticas deletérias. Segundo, que as implicações dessa crise são responsáveis por perturbações psicossociais que podem ultrapassar a capacidade de enfrentamento dos coletivos, e que tais repercussões diferem em níveis de intensidade e complexidade, de acordo com o grau de vulnerabilidade em que a população se encontra, como indicado em dados da Fundação Oswaldo Cruz [Fundação Oswaldo Cruz [Fiocruz], 2020).

Esses aspectos põem em pauta aproximações visceais entre Psicologia e Educação. Trata-se de uma relação conluída cujo objeto é compartilhado: a emancipação dos sujeitos. O termo emancipação mostra-se importante e polissêmico na literatura, sustentando uma série de discussões pertinentes que remetem a autores como Kant, Marx e Adorno (Ambrosini, 2012). De toda maneira, nos interessa a compreensão de emancipação vinculada a Paulo Freire, que atento aos problemas latino-americanos observou a necessidade de ações coletivas por parte dos sujeitos, transformando existências concretas pela via da educação e libertando-as de formas de opressão. Como explicitava Freire, emancipação se sustenta em uma educação “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 2005, p. 34).

Na esteira dessa discussão, afeita a uma perspectiva de que esses campos não podem ser vistos desarticulados da vida em sociedade, podemos apontar medidas que estão alinhadas a essa visão de emancipação e sua integração com a promoção de saúde. Recentemente, por exemplo, foi regulamentada a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a oferta de serviços da Psicologia e do Serviço Social na rede básica de educação no país. Tal conquista confirma a relevância de ações efetivas na promoção de saúde integral no campo da educação escolar, porém não garante o abarcar da complexidade desse campo.

Concebendo a Psicologia e a Educação como politicamente situadas, precisamos pensar mais estratégias organizadas para a construção de um futuro atento às diferentes formas de precarização da vida, assim como ações diante de situações de emergência – que interessam sobremaneira ao presente escrito. Para essa empreitada transitaremos por alguns elementos basilares: a concepção de educação que sustenta nossa argumentação, a perspectiva de que o espaço escolar é um ambiente de formação e que, portanto, não pode prescindir da experiência como elemento fundamental a uma educação emancipatória.

## ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE TRANSVERSALIDADES POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO E A ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

Tomamos a perspectiva de Libâneo para anunciar o que compreendemos como educação. Quando o autor a denomina *ciência da educação* – uma vez que, para ele, há uma interface que condiciona “que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade” (Lisita, 2007, p. 513) –, justifica que, na educação, o que se produz é *ciência humana*. A educação é entendida como um processo múltiplo, que se dá em diferentes espaços onde ocorrem processos de ensino e de aprendizagem e se relaciona diretamente com cultura e política (Demo, 1989), ou seja, potencialmente é campo de ação, de prática e, ainda, de crítica.

Essa discussão enseja compreender que, como práxis, a educação é uma *política social* que é indissociável da *questão social* (Behring & Boschetti, 2011, Faleiros, 2013, Pereira, 2011, Santos, 2013). A questão social expressa as desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades em marcações sociais como as de gênero, as étnico-raciais e as geopolíticas, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens sociais. Dispondo de uma dimensão estrutural, ela atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa luta pela cidadania, no embate pelo respeito aos direitos humanos.

Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos de cada sujeito e dos coletivos sociais (Iamamoto & Carvalho, 2008). Dada essa conjuntura de assimetria social, as políticas sociais devem ser compreendidas como fundamentais para o “bem-estar dos cidadãos”, pois elas intervêm “no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade” (Oliveira & Duarte, 2005, p. 283).

Diante da desigualdade como uma *questão social*, a educação se posiciona como *política social*: um processo ativo, que produz e é produzido, que afeta e é afetado, que é corresponsável pela construção de uma proposta de mundo melhor com base em uma leitura institucional eticamente comprometida. Essa leitura institucional coloca a educação como campo de produção que possui potencial de ação na garantia de direitos sociais que se relacionam às necessidades humanas na perspectiva da cidadania ampliada, de modo que se pode colocar em pauta dois aspectos relevantes: 1) de que educação não se restringe à escola, por mais que esta seja um lugar privilegiado de produção educativa; 2) e de que a educação, como política social, deve desempenhar papel prioritário para o desenvolvimento social de uma nação,

baseando-se, assim, em perspectiva teórico-metodológica, visões sociais de mundo e projetos societários que não podem ser minados por viés partidário.

Em relação à educação na escola, em específico, argumenta-se sua importância para o desenvolvimento humano. Muito se tem produzido sobre o valor da escola, especialmente em tempos em que esta vem sofrendo severas críticas que evidenciam o não reconhecimento do seu processo formador. A esse campo de discussão, Arendt (2016) já colocava questões importantes, indicando a escola como responsável por fazer a conexão entre o público e o privado para a criança, num duplo exercício de manter essas esferas como espaços singulares e, ao mesmo tempo, operar a transição do privado (da família) para o público (o mundo, a sociedade).<sup>5</sup> Esses aspectos instauram a escola como lugar de experiência, com função de matriz formadora de atores sociais (Josso, 2002), e que promove constantes produções culturais (Paro, 2001).

O conceito de experiência, em específico, precisa ser compreendido no contexto da educação, pois, segundo Dewey (2010), ambos não são síncronos e, inclusive, algumas experiências são deseducativas. Para o autor, “a crença de que toda educação genuína se consoma através de experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas” (2010, p. 14). De acordo com Dewey (como citado em Diehl et. al., 2016), a experiência se constitui pelos princípios fundamentais da continuidade e da interação. O primeiro princípio, de continuidade da experiência, considera que “toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores como se modifica” (p. 26), ou seja, novas experiências se baseiam na carga vivencial de que os sujeitos já dispõem. Já o segundo, o princípio da interação, acontece em função da transação entre indivíduo, objetos e outras pessoas.

Não por acaso, diferentes autores e autoras se dedicaram à noção de experiência, explicitando suas articulações na produção de vidas. Para Pais (2010), por exemplo, experiência é a base fundamental do conhecimento cotidiano que permite perceber o porquê do como algo acontece; Larrosa Bondía (2002, p. 05), a considera “isso que me passa”, sendo aquilo que acontece com quem vive uma situação transformadora, e Certeau a define como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (2008, p. 31). Essas concepções anunciam um pressuposto comum de que a experiência necessita do tempo, da vivência e do sentido, o que indica que a rota

para sua produção se dá através de práticas singulares (aspecto que poderíamos indicar como potencialmente contra-hegemônico, vinculado a formas de experiência emancipatórias).

Triangulando os conceitos apresentados defende-se que, na escola, ocorre um tipo de experiência singular (potencialmente emancipatória), que é a experiência escolar, marcada pela intencionalidade presente no trabalho pedagógico, exercido pelo(a) educador(a). Ou seja, a especificidade da experiência escolar é seu propósito de promover processos de ensinar e aprender que se organizam a partir da mediação do(a) educador(a).

Na experiência escolar, diferentes processos de ensino e aprendizagem se organizam e, nesse exercício cotidiano, o sujeito produz conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo – ou seja, estamos falando da produção de condições para que se constituam boas experiências: experiências que podem ter aspectos áridos, como a pandemia, mas que guardem um potencial de emancipação. Nessa conjuntura de discussão, que concebe a experiência como força educativa e que tem na escola espaço privilegiado do seu exercício, pensar a escola em contexto de emergência instaura uma série de problemáticas e possibilidades – que concernem, sobremaneira, à Psicologia.

#### **A ESCOLA NO CONTEXTO DA EMERGÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA**

Podemos considerar que a discussão sobre experiência, cara ao que está sendo abordado neste texto, transversaliza Educação e Psicologia, exemplificando pontes entre as duas. De toda maneira, existe uma relação genealógica das áreas que constitui um maior campo de diálogo e de interesses afins (conceituais e pragmáticos). Pode-se considerar, até mesmo, que essa relação, “sobretudo em suas mediações com as teorias de conhecimento, é algo que acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo” (Antunes, 2008, p. 469).

No cenário atual, essa afinidade se atualiza, contemplando contribuições tanto do que se reconhece como Psicologia Educacional quanto da Psicologia Escolar. Por conceituação, ambas são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas. A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma subárea da Psicologia que possui um *corpus* de saberes referentes aos fenômenos psicológicos que constituem o processo educativo, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas. Diferentemente, a Psicologia Escolar constitui-se como campo de atuação profissional referente ao processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que nela se estabelecem. Como área de atuação, a Psicologia Escolar fundamenta-se nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, assim como por outras áreas de conhecimento (Antunes, 2008).

<sup>5</sup> Para Arendt, no processo de transição da infância para a vida adulta, ocorre a educação, anunciando o cerne da educação – a natalidade. “A partir dessa mola-mestra que lhe é tão particular, ou seja, a natalidade como centro de seu pensamento político, entende-se o significado em relação à educação: o nascimento (...), o início da vida” (Campos, 2018, p. 04).

Diante da conjuntura pandêmica, cabe destacar como essas formas de Psicologia puderam colaborar nesse processo de produção de experiências emancipatórias *Das e Nas* práticas escolares. As PsicoLOGias Educacional e Escolar mostraram um intenso potencial para atuarem em contextos educativos, quer nos espaços de discussão (reformulação) da educação brasileira, no âmbito da proposição de estratégias e planos (contexto macro que não se desvincula da criação de ambiências institucionais saudáveis), quer no âmbito de promoção, prevenção e intervenção com cuidados à saúde mental frente aos desafios da escola (contexto micro no qual se produzem, numa confluência entre políticas de governança adequadas e trabalho implicado, formas singulares de experiência escolar).

Cabe ressaltar que as formas de ação em Psicologia (Educacional e Escolar) em contextos educativos, ainda que respondam a uma parcela de novos desafios no período pandêmico, lidam com aspectos que já figuravam na grave crise que a Educação passava no país. Desde março de 2020, marco da doença no território nacional, diferentes aspectos analíticos se intensificaram, entre eles, aqueles concernentes à relação escola e comunidade escolar (problemática historicamente de maior abrangência que a pandemia em si, mas explicitamente estratégica diante do contexto da COVID-19) e à magnitude dos impactos psicossociais da pandemia (na especificidade de uma mudança social abrupta e violenta). Compreender a conjunção de elementos como esses é fundamental para a elaboração de estratégias em Psicologia no contexto educacional e a afirmação da legitimidade de sua práxis em cenário de emergência.

Um exemplo que coaduna essas duas dimensões, entre muitos outros, foi a suspensão das aulas presenciais. Apesar da compreensão de que as dificuldades da educação brasileira não se limitavam à suspensão das aulas, esse fato foi significativo, pois tais medidas alternativas encontradas pelas redes de ensino se caracterizaram por tentativas de superar problemas imediatos. Três questões são importantes sobre esse aspecto: a primeira que, apesar de uma orientação sobre a possibilidade de ensino remoto, é preciso alertar que a Educação Básica no Brasil não possui tal modalidade regulamentada, muito menos existem projetos pedagógicos validados nesse sentido; a segunda, que a possibilidade de ensino remoto deu visibilidade às desigualdades que assolam a população brasileira e ampliou as assimetrias sociais. Prova desse aspecto é que a maioria das organizações de ensino da rede privada migrou suas aulas para o formato remoto, utilizando plataformas digitais, videoaulas, atividades online e *takeaway*, convocando professoras(es), estudantes e familiares a uma nova rotina. Enquanto isso, na rede pública, travou-se um verdadeiro jogo de tentativas e erros, que se deparava com as diferentes vulnerabilidades que acompanham esse sistema; a terceira questão, ao articular os aspectos anteriores, dá sentido

aos inúmeros impactos produzidos pela experiência do ensino remoto ou da interrupção do período letivo, fato recorrente em outras organizações.

Na esteira dessa discussão, vemos que demandas transversais compuseram a o percurso de profissionais da Psicologia em organizações escolares: dar conta do aprendizado de novas ferramentas tecnológicas; realizar acolhimentos em formato *online*; lidar com o uso intenso das redes sociais e dos aplicativos de mensagens; acompanhar o trabalho técnico das equipes, que igualmente precisaram se reinventar e se adaptar às exigências do trabalho à distância. Para além, no cuidado com estudantes, o quadro também foi demandante e complexo: a presença de conflitos em relação ao espaço familiar, até mesmo na ameaça do desemprego e precarização econômica; o medo da infecção e o afastamento social (e na esteira dessa experiência sentimentos de irritabilidade, impaciência, tédio); a dificuldade de aprendizado e a baixa adesão às atividades educativas (Matioli & Walter, 2021).

Esses elementos, significativos quando tomamos uma mudança de processo educativo de tal vulto, remetem ao complexo de aspectos que acontecem no cotidiano escolar. Como recorda Pais (1993, p.108), é nas rotas do (atual) cotidiano, o qual “às vezes tem um significado ambíguo próprio do que subitamente se instala na vida”, que se revela o social. A pandemia da COVID-19 fundiu o público e o privado na casa, sobrepôs tarefas e gerou desgastes que levaram a situações de esgotamento físico e mental, como indicado por estudos no campo da Psicologia (Negreiros & Ferreira, 2021; Souza, 2022). Nas escolas, em específico, alterou-se o cotidiano de tal forma que foi necessário reinventar-se para pensar o retorno às aulas presenciais, muitas vezes utilizando-se de fundamentações teórico-conceituais da Psicologia de modo a lidar com aspectos psicológicos relacionados à grave crise da pandemia.

Exemplos como esse remetem à necessidade de uma Psicologia que ofereça tanto mediações teóricas fortes que sustentem os fundamentos da educação e da prática educativa, se articulando às expressões da questão social, assim como estratégias de intervenção ágil junto às comunidades escolares em momentos de emergência. Dessa forma, a práxis da Psicologia poderá acolher escolas em momentos nos quais gestoras(es), professoras(es), estudantes, crianças e familiares encontram-se ainda mais fragilizados que nos estruturais fenômenos da educação.

Esse pensar a práxis da Psicologia, e suas possíveis contribuições à Educação, envolve um processo de análise de implicação constante. Se, como já foi indicado, é no cotidiano que encontramos expressões das problemáticas sociais importantes para a atualidade do nosso trabalho, é necessário fazer esse movimento de olhar-se, para daí elencar quais são as implicações da nossa teoria/prática. Em função desse movimento, propomos

elencar uma problemática em relação a um enunciado muito divulgado por profissionais da própria Psicologia durante o período de isolamento pandêmico: o “novo normal”. O que significa elencar um “novo normal” como enunciado possível em um contexto de emergência? O que esse enunciado torna visível e/ou paralisa?

A expressão figurou de maneira corriqueira no período pandêmico, sendo utilizada como jargão em campanhas publicitárias, notícias em jornais e revistas, materiais informativos em universidades e escolas, no discurso de intervenções em psicologia em diferentes organizações, ou seja, circulando com rapidez e abrangência. A esse “novo normal”, que muitas vezes era utilizado como forma de sensibilização às questões de higiene e hábitos de saúde, ou a uma reivindicação de certa “resiliência” (muito questionável), por parte dos sujeitos, se incluíram uma série de perspectivas e proposições. Nos interessa, sobretudo, as que colocaram em pauta a necessidade (especialmente de empresas privadas) de um repensar os processos educativos, aumentando a interface com modalidades online e ensino individualizado.

Cabe lembrar que o discurso em prol de estratégias individualizadas de formação (seja no ensino em contexto doméstico ou, para adultos, de modalidades de ensino a distância) se acoplou a uma série de críticas à escola (especialmente pública e seus educadores) que vêm se intensificando desde o início do século XXI (Nóvoa & Alvim, 2021). Esse aspecto é importante, visto que se observavam movimentos que reivindicavam que as atividades educativas migrassem para esses formatos – num momento político brasileiro em que o contato com a diferença, com os outros, sofria uma intensa crise valorativa. As estratégias de ensino privadas em casa, para muitas crianças, e individualizadas para adultos, pareceram promover em dupla via a promessa de um não contato com a diferença, assim como um formato pedagógico adequado para uma vida contemporânea sufocada pela lógica do trabalho precarizado. Não por acaso, a expansão de empresas interessadas nesse campo constituiu uma indústria global de intenso investimento em tecnologias digitais para a educação.

Ainda que não seja possível, e nem desejável, prescindir de tecnologias digitais nos processos educativos, a questão que se coloca transcende a problemática tecnológica. Questiona-se então, a serviço do que a própria tecnologia é utilizada e onde se localiza no tecido social nesse momento. Afinal: emancipação ou performance? Nessa discussão, a análise da implicação dos processos educativos (muitas vezes intitulados como “novos”) precisa de uma distância ótima em relação à discussão tecnológica, especialmente em função do risco de uma simbiose entre essas esferas em prol, simplesmente, da manutenção de um mercado consumidor e uma educação individualista e produtivista.

Nóvoa e Alvim (2021), discutindo especificamente

a posição de professores nessa conjuntura sustentam que, para pensar uma nova posição diante da educação contemporânea, é preciso criticar três ilusões: a de que a “educação está em todos os lugares e todos os tempos”, acontecendo “naturalmente”, sobretudo em ambientes “familiares e virtuais”; a de que a escola, “como ambiente físico, acabou”, contando então com estratégias “à distância” e com “facilitadores das aprendizagens”; e a de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias. Conforme o autor e a autora demonstram, diante dessas ilusões, é necessário ressaltar o papel de professores: na construção do espaço público comum da educação, na criação dos ambientes escolares e na produção de uma “pedagogia do encontro” (Nóvoa & Alvim, 2021).

Essas reivindicações, por uma pedagogia que promova experiência e singularidade, se contrastam com o “novo normal”. Não seriam, afinal, alguns usos do enunciado “novo normal” justamente a contramão de um processo de experiência emancipatória? Ainda que não fosse um processo novo, esse “novo normal” certamente se mostrou impulsionado pela emergência da Covid-19, colocando em evidência a potência e a capilarização do discurso empreendedor e da racionalidade capitalista. Como indagam Nóvoa e Alvim, a pandemia da Covid-19 fechou escolas, no entanto “foi capaz de pausar a indústria global da educação, o consumismo pedagógico, a privatização da educação e o discurso da urgência da escolarização?” (2021, p.06). A essa pergunta acrescentamos: como (e que perspectiva de) Psicologia pode auxiliar no processo de emancipação da Educação?

Mesmo o mundo digital e suas possibilidades precisam de profissionais que se coloquem contra o empobrecimento da experiência social (diminuição do contato com a diferença), e em prol da presença de diferentes formas de saber e fazer no mundo (problemática intrinsecamente ética e política). Isso também concerne aos profissionais da Psicologia. Chega o tempo em que a prática de Psicologia nos espaços escolares significa o abandono do modelo clínico-terapêutico em prol da produção de singularidade e de cuidados coletivizados. A pandemia, como acontecimento social, nos indica que é necessário colocarmos uma *pá de cal* sobre o modelo clínico-terapêutico para agirmos nas demandas sociais emergentes (e urgentes) nas escolas.

#### **À guisa de algumas considerações finais**

A educação e a escola (como políticas e espaços de emancipação social) vêm sendo “atacadas” pelo vírus da vulnerabilidade. Como explicitado por Santos (2020, p. 16) em “A Cruel Pedagogia do Vírus”, “qualquer quarentena é sempre discriminatória” e, apesar de o autor citar alguns grupos os quais julga mais vulneráveis na situação (as mulheres, os trabalhadores informais e autônomos, os desabrigados ou populações em situação de rua, os moradores de periferias e imigrantes, deficientes e ido-

tos), acrescenta-se a esses a comunidade escolar, por considerar a importância da escola no desenvolvimento da pessoa e também, a função de proteção social que desempenha.

Tomando-se que historicamente a relação entre a Psicologia e a Educação é implicada e, apesar de algumas distorções sobre a especificidade desse *saber fazer* na escola, que por vezes foi confundido com acompanhamento a questões exclusivamente comportamentais ou reduzido a identificação e tratamento de problemas de aprendizagem, considera-se que a Psicologia ocupa, na Educação e nesse momento, uma função de destaque. Essa conjuntura precisará ser analisada e compreendida tanto pela Educação quanto pela Psicologia a fim de que juntas sejam potentes para elaborar ações emergenciais, assim como planejar a (re)estruturação escolar pós-pandemia. As transversalidades políticas *Da e Na* educação são a garantia de sua importância para a continuidade e a mudança da sociedade.

Nesse sentido, fica explícita a necessidade da presença de uma Psicologia Escolar que associe leituras da pessoa ao contexto social. Trata-se de uma área que precisa possibilitar a constituição de espaços de escuta qualificada e de projetos coletivos que, efetivamente, coloquem os sujeitos como protagonistas. Assim, a realização de estudos que articulem estas demandas (das necessidades singulares de estudantes e profissionais, mas também de intervenções para o fortalecimento institucional) são urgentes. Falsas saídas para a educação, associadas à lógica neoliberal contemporânea e muitas vezes sob o título de “novo normal” apontam, na verdade, para o perigo da individualização dos problemas e descontextualização dos processos educativos.

Fazer Psicologia é fazer política, e o papel de profissionais da área é o de trabalhar em consonância com perspectivas *Da e Na* garantia de direitos sociais. Durante e após a pandemia, as diferentes Psicologias destacaram-se por seus fundamentos teóricos e conceituais e assumiram espaços de protagonismo frente aos seus objetos analíticos e interventivos. Como transversal, destaca-se a percepção de que o maior desafio é o enfrentamento às expressões da questão social ampliadas pela pandemia. Enfrentar e superar a crise são prioridades, assim como construir uma educação de qualidade, significativa no contexto atual, sistematicamente organizada e reestruturada para o futuro. Para tanto, necessitamos de um trabalho em conjunto, escrevendo um novo capítulo da histórica relação entre a Educação e a Psicologia.

## REFERÊNCIAS

- Ambrosini, T. F. (2012). Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(47), 378-391. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640058>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>

- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2011). *Política Social: fundamentos e história* (9 ed.). São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2019). Lei nº 13.395, de 11 de Dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13395.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13395.htm)
- Borges, L., Cia, F., & da Silva, A. M. (2021). Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. *Olhares & Trilhas*, 23(2), 773-794. <http://dx.doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.60014>.
- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Campos, R. (2018). Sobre “A crise na Educação”: uma reflexão sobre a essência da Educação em Hannah Arendt. *Revista Saber Acadêmico*, (25), 1-13. [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20181113151549.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151549.pdf)
- Costa, J. S., Barbosa, A. L. N. de H., & Hecksher, M. D. (2021). Desigualdades no mercado de trabalho e pandemia da Covid-19. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)*. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10660>
- Demo, P. (1989). Educação e Política Social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (69), 68-79.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e Educação* (Trad. Renata Gaspar). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1938)
- Diehl, V. R. O. (2016). *As experiências e as políticas públicas em educação no trabalho docente da educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS]. <https://hdl.handle.net/10183/156790>
- Faleiros, V. P. (2013). *O que é Política Social?* São Paulo: Brasiliense. (Trabalho originalmente publicado em 1986)
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação Oswaldo Cruz [FIOCRUZ]. (2020). *IASC. Grupo de Referência sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Emergências Humanitárias*. Brasil.
- Iamamoto, M. V., & Carvalho, R. (2008). *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (23ª Ed.). São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

- Lisita, V. M. S. S. (2007). Pedagogia e pedagogos, para quê?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 37(131), 519-520. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200014>
- Matioli, F., & Walter, B. E. P. (2021). Pandemia, Saúde Mental e Educação: inquietações, reflexões e práticas. In F. Negreiros, & B. de O. Ferreira (Eds.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Negreiros, F., & Ferreira, B. de O. (2021). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação e Sociedade*, 42, e249236. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Oliveira, D. A., & Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 23(2), 279-301. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Pais, J. M. (1993). Nas Rotas do Cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 7(1).
- Pais, J. M. (2010). O “Corre-Corre” cotidiano no modo de vida urbano. *Revista TOMO*, (16), 131-156. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i16.521>
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã.
- Pereira, P. A. P. (2011). *Política Social: temas & questões* (3 ed.). São Paulo: Cortez.
- Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental, Editora 34.
- Santos, B. S. (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Edições 70.
- Santos, B. S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina.
- Souza, M. P. R. de. (2022). Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. *Obutchénie Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(1), 40–53. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64383>
- Unesco (2020). *Covid-19: 10 recomendações para planejar soluções de ensino à distância*. <https://www.unesco.org/pt/articles/covid-19-10-recomendacoes-para-planejar-solucoes-de-aprendizagem-distancia>.

Recebido em: 17 de junho de 2023

Aprovado em: 09 de outubro de 2024

**Editora de Seção:** Marli Lúcia Tonatto Zibetti

**Disponibilidade de dados:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo