

Escola em tempos de crise: escuta psicanalítica das infâncias, adolescências e do trabalho docente no pós-pandemia¹

School in times of crisis: psychoanalytic listening to childhood, adolescence and teaching work in the post-pandemic period

La escuela en tiempos de crisis: escucha psicoanalítica de la infancia, la adolescencia y el trabajo docente en la pospandemia

Cristiana Carneiro 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RS, Brasil.

cristianacarneiro13@gmail.com

Mariana Scrinzi 

Universidade Autónoma de Entre Ríos, Paraná - Entre Ríos, Argentina.

marianascrinzi@hotmail.com

Lila Tatiana Queiroz de Carvalho Souza 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RS, Brasil.

lilatatiana@yahoo.com.br

Larissa Costa Beber Scherer 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RS, Brasil.

larissascherer70@gmail.com

Recebido em 03 de agosto de 2025

Aprovado em 27 de maio de 2026

Publicado em 03 de junho de 2026

RESUMO

A pandemia de Covid-19 instaurou uma descontinuidade radical nos tempos e espaços da experiência educativa, convocando a uma escuta atenta dos efeitos subjetivos produzidos pelo afastamento desse território de laço e transmissão. Este artigo, sustentado por uma pesquisa-intervenção realizada em 2022, propõe uma análise psicanalítica das experiências de crianças, adolescentes e educadores no retorno às aulas presenciais. Não se trata de avaliar a intervenção em si, mas de extrair da materialidade discursiva e gráfica produzida — desenhos, falas, cartazes, diários e crônicas — indícios do trabalho psíquico engendrado nesse momento de transição. A escuta realizada por meio de oficinas e rodas de conversa permitiu

recolher marcas do inédito pandêmico: o apagamento da escola entre crianças da educação infantil, o esgarçamento dos laços e da expectativa de futuro entre adolescentes, e o sentimento de exaustão entre educadores. Ainda assim, emergiram, por entre os efeitos de desamparo, movimentos de reinvenção subjetiva e coletiva do fazer escolar. A análise do material construído se deu de modo coletivo por um grupo de pesquisadores implicados de forma diferenciada na intervenção, permitindo uma triangulação de olhares e escutas. Conclui-se que a escola, como espaço de transmissão e de inscrição simbólica, exerce função estruturante na constituição do laço social, sendo fundamental a criação de dispositivos que favoreçam a simbolização do mal-estar no contexto pandêmico.

Palavras-chave: Pandemia; Escola; Escuta psicanalítica.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic brought about a radical disruption in the times and spaces of educational experience, calling for attentive listening to the subjective effects produced by the distancing from this territory of connection and transmission. This article, based on an intervention-research conducted in 2022, proposes a psychoanalytic analysis of the experiences of children, adolescents, and educators upon returning to in-person classes. The aim is not to evaluate the intervention itself, but to extract, from the discursive and graphic material produced — drawings, speech, posters, diaries, and chronicles — evidence of the psychic work generated during this transitional moment. The listening that took place through workshops and sharing circles made it possible to gather traces of the pandemic's unprecedented nature: the erasure of the school among children in early childhood education, the fraying of social bonds and of future expectations among adolescents, and a feeling of exhaustion among educators. Even so, amid the effects of helplessness, movements of subjective and collective reinvention of school practices emerged. The analysis of the material was carried out collectively by a group of researchers involved in different ways with the intervention, allowing for a triangulation of perspectives and listening. It is concluded that the school, as a space of transmission and symbolic inscription, plays a structuring role in the formation of social bonds, making it essential to create mechanisms that promote the symbolization of malaise within the pandemic context.

Keywords: Pandemic; School; Psychoanalytic listening.

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 ha alterado radicalmente los tiempos y espacios de la experiencia educativa, exigiendo una escucha atenta de los efectos subjetivos que produce la separación de este territorio de conexión y transmisión. Este artículo, basado en una investigación de intervención realizada en 2022, propone un análisis

psicoanalítico de las experiencias de niños, adolescentes y educadores al regresar a clases presenciales. El objetivo no es evaluar la intervención en sí, sino extraer del material discursivo y gráfico producido —dibujos, discursos, carteles, diarios y crónicas— indicios del trabajo psíquico generado durante esta transición. La escucha, realizada a través de talleres y grupos de discusión, nos permitió captar las huellas de la pandemia sin precedentes: la desaparición de la escuela entre los niños de educación infantil, el debilitamiento de los vínculos y las expectativas de futuro entre los adolescentes, y la sensación de agotamiento entre los educadores. Aun así, en medio de los efectos de la impotencia, surgieron movimientos de reinvenición subjetiva y colectiva de la escolarización. El análisis del material construido fue realizado colectivamente por un grupo de investigadores involucrados en la intervención de diferentes maneras, lo que permitió una triangulación de perspectivas y la escucha. La conclusión es que la escuela, como espacio de transmisión e inscripción simbólica, desempeña un papel estructurante en la formación de vínculos sociales, lo que hace esencial crear mecanismos que favorezcan la simbolización del malestar en el contexto de la pandemia.

Palabras clave: Pandemia; Escuela; Escucha psicoanalítica.

Introdução

A pandemia de Covid-19, provocada por um vírus até então desconhecido, instaurou uma crise global cujos impactos podem ser comparados aos de uma guerra. A súbita ameaça à vida humana expôs a fragilidade do corpo, as incontroláveis forças da natureza e a insuficiência das normas que regulam os vínculos entre os sujeitos (Freud, [1930] 2010). Nesse contexto, a irrupção do inapreensível e do incontrolável rompeu com a lógica da previsibilidade e desorganizou a vida social dos sujeitos, tal como a conhecíamos. Diante da gravidade da situação, o fechamento das escolas constituiu uma medida necessária para a preservação da vida. No entanto, tal decisão repercutiu profundamente na vida de crianças, adolescentes e educadores, e mostrou o papel estruturante da escola na constituição subjetiva e social desses sujeitos.

Após um hiato de aproximadamente dois anos de suspensão das atividades presenciais, torna-se imprescindível compreender os efeitos desse afastamento. O retorno às escolas impôs novos desafios, exigindo elaboração das marcas deixadas por um tempo de exceção. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-intervenção realizada em 2022, no momento de reabertura das instituições escolares, com o objetivo de escutar e analisar as experiências vividas por crianças, adolescentes e educadores nesse processo de retorno.

Fundamentada na perspectiva psicanalítica, a investigação utilizou rodas de conversa e oficinas como dispositivos de escuta e produção de sentidos. Os resultados indicam que, para as crianças, a escola representa espaço privilegiado de brincadeira compartilhada e construção do laço social; para os adolescentes, constitui lugar de reconhecimento e promessa de futuro; para os educadores, o retorno foi

atravessado por sofrimento e impotência, mas também possibilitou reconfigurações e reinvenções do ato de ensinar.

A pandemia de Covid-19 e a ruptura do laço escolar

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi notificado em fevereiro de 2020. A partir da rápida propagação do vírus SARS-CoV-2 — inicialmente identificado na China em dezembro de 2019 —, a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de pandemia em 11 de março de 2020 (Organização Pan-americana da Saúde, 2020). Em resposta ao avanço da doença, foram adotadas medidas de contenção em escala global, entre elas o isolamento social, que implicou o fechamento das instituições de ensino e a transição para o trabalho remoto em diversos setores.

Segundo dados do relatório *Education at a Glance* (2021), o Brasil foi o segundo país da América do Sul e o quarto no mundo com maior tempo de suspensão das atividades presenciais nas escolas. Entre 2020 e 2021, o ensino remoto foi implementado como estratégia emergencial, o que acabou por acentuar desigualdades pré-existentes, especialmente entre as redes pública e privada de ensino. Apesar do crescimento no número de usuários de internet no período, cerca de 28 milhões de brasileiros ainda permaneciam em situação de exclusão digital em 2021, seja por ausência de conexão, de dispositivos adequados ou de habilidades necessárias para o uso das tecnologias (Brasil. IBGE, 2022).

A pesquisa nacional “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil. INEP, 2022), contou com a participação de 94% das escolas de Educação Básica, o que confere ampla representatividade aos dados coletados. Os resultados revelam que a média de dias com atividades presenciais suspensas foi de 287 nas redes públicas e 248 nas redes privadas, evidenciando o prolongado afastamento dos alunos do espaço escolar. No que se refere ao suporte tecnológico oferecido durante o período, as escolas federais apresentaram os melhores índices: 82,5% disponibilizaram acesso à internet domiciliar aos estudantes, em contraste com 21,2% das estaduais e apenas 2,0% das municipais. A distribuição de equipamentos seguiu tendência semelhante, sendo realizada por 80,9% das instituições federais, 22,6% das estaduais e somente 4,3% das municipais. Além disso, mais de 70% das escolas federais, estaduais e privadas adotaram aulas síncronas como modalidade de ensino remoto. Nas escolas municipais, entretanto, apenas 31,9% utilizaram essa forma de ensino, enquanto 50,5% adotaram aulas gravadas, o que evidencia as desigualdades estruturais no acesso à internet e às tecnologias.

Neste estudo, propomos refletir sobre os efeitos desse período excepcional a partir do retorno às aulas presenciais, com ênfase nas experiências de crianças, adolescentes e educadores que permaneceram quase dois anos afastados do ambiente escolar. Diante de uma pandemia global que impôs perdas, medos e rupturas, a pesquisa-intervenção revelou-se uma estratégia potente, não apenas pela possibilidade de atuar na realidade transformada, mas também por permitir que os sujeitos contribuam para a produção de saberes no espaço universitário.

A discussão aqui apresentada parte da análise de registros em diários e crônicas produzidos durante as intervenções com professoras da rede pública e privada, crianças da Educação Infantil e estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Caminhos metodológicos

A pesquisa ouviu três grupos distintos no contexto escolar: educadores em rodas de conversa (presenciais e virtuais), crianças de uma escola de Educação Infantil de um município do interior do estado e adolescentes de duas escolas da cidade do Rio de Janeiro. Esta investigação integra o projeto “Reenlaces: estratégias ante o mal-estar e a patologização da infância e adolescência na educação pós-pandemia”, vinculado à pesquisa e ao projeto de extensão “Da escola à universidade, escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico” (1).

A pesquisa propõe uma articulação entre os campos da saúde e da educação, com o objetivo de produzir conhecimento sobre as infâncias e adolescências em interface com as políticas públicas de cuidado nesses segmentos. Ao considerar o agravamento das condições sociais e do sofrimento psíquico no contexto pós-isolamento, a investigação orientou-se pela construção, junto às instituições escolares, de estratégias voltadas ao enfrentamento do mal-estar e à reinvenção dos laços institucionais.

A investigação adotou a abordagem da pesquisa-intervenção, que, segundo Macedo et al. (2012), implica intervir no campo ao mesmo tempo que se pesquisa, reconhecendo que a presença do pesquisador modifica o contexto. A pesquisa-intervenção em psicanálise amplia o campo investigativo além da clínica tradicional, como destaca Carneiro (2018), Coutinho (2011) e Besset et al. (2007).

Com relação à Educação Infantil (escola C), participaram 59 crianças de cinco a seis anos, distribuídas em três turmas. As Oficinas de Desenhos ocorreram nas salas de aula, com duração de uma hora, e privilegiaram o desenho e a fala como formas de expressão. Realizaram-se quatro oficinas, com os seguintes temas: “Eu sou assim...”, “Minha escola é assim...”, “A pandemia de Covid-19” e “O parquinho”. Os registros incluíram diários de campo, digitalização dos desenhos, gravação e transcrição das falas individuais das crianças para análise posterior.

Com os adolescentes, o trabalho ocorreu em três turmas do 9º ano (escola A) e cinco turmas do 3º ano do Ensino Médio (escola B). Em cada turma, realizaram-se quatro rodas de conversa, com duração de 50 minutos, no horário regular das aulas, e média de 12 participantes por encontro, com idades entre 13 e 21 anos. Os temas abordados foram: “E agora?”, “Quem eu era, quem eu sou”, “Como é estar na escola?”, e a última roda funcionou como devolutiva. Os registros incluíram cartazes produzidos pelos estudantes e crônicas redigidas pelos pesquisadores, conforme a metodologia de Broide e Broide (2016), numa articulação da psicanálise e educação.

Com os educadores, a escuta foi realizada por meio de rodas de conversa presenciais e virtuais. As rodas presenciais ocorreram mensalmente, ao longo de cinco encontros, em uma escola de Ensino Fundamental II na zona oeste do Rio de

Janeiro, com média de dez participantes. Já os encontros virtuais reuniram cerca de seis educadores de diferentes regiões e segmentos escolares. Os materiais produzidos foram registrados em diários de experiência, escritos com base na associação livre, cujo ritmo se orienta pelas marcas deixadas pela experiência em quem escreve. Metodologicamente, esses registros se aproximam dos diários de campo da antropologia e etnografia, dos cadernos de notas de Walter Benjamin e dos diários clínicos de Freud (Gurski, 2019).

Este artigo não se debruça sobre a intervenção em si, mas sobre o material produzido a partir dela. A análise baseou-se em registros primários (desenhos, cartazes, falas, diários) e secundários (crônicas interpretativas). A construção analítica ocorreu de forma coletiva, com um grupo misto de pesquisadores — alguns presentes nas intervenções, outros apenas na análise — permitindo uma triangulação entre perspectivas internas e externas.

Inicialmente, todos os materiais foram lidos no grupo de pesquisa. Em seguida, identificaram-se eixos transversais que se destacaram ao longo dos encontros. A análise procurou problematizar o espaço escolar e a possibilidade de sua ressignificação no retorno presencial pós-pandemia. A partir dos múltiplos sentidos aludidos pelos participantes, priorizou-se aquele que melhor representava o coletivo de cada grupo. Ainda que gênero, raça e classe não tenham constituído eixos analíticos centrais neste recorte, o material revelou que os efeitos da crise sanitária recaíram de forma mais intensa sobre populações vulneráveis. Um exemplo marcante apareceu no relato de uma aluna da escola B: *Eu não fiz isolamento, ninguém da minha família fez e, onde eu moro, também não. Pobre não pode se dar a esse luxo. Pobre tem que pegar ônibus e ir trabalhar, senão, não paga o aluguel, não compra comida.*

As crianças e o apagamento da escola

A intervenção junto às crianças buscou promover um espaço-tempo para conversas, desenhos e narrativas, modos de simbolização que possibilitam a humanização a partir da transmissão da cultura. Por meio dos detalhes da história de cada um, se relacionou passado e presente, para tecer a singularidade no coletivo. O medo diante da escuridão e do silêncio — dimensões evocadas pela pandemia — remete ao infantil que nos habita. A citação freudiana “quando alguém fala, fica claro” (Freud, [1905] 2016, p. 146) revela a potência da palavra como presença e vínculo, especialmente em contextos de ausência e ruptura, como o vivido durante o isolamento social.

Nos encontros de pesquisa, ao serem indagadas acerca das atividades escolares remotas realizadas durante a pandemia, as crianças não souberam responder. A ausência de marcas simbólicas relativas a esse período nos leva a conjecturar que a suspensão das aulas presenciais tenha provocado, especialmente entre aquelas em fase inicial de escolarização, um processo de apagamento da escola enquanto espaço constitutivo de laço social. A dificuldade expressa pelas crianças, nos três grupos observados, em verbalizar ou representar graficamente as experiências escolares do período pandêmico aponta para um silenciamento

significativo. Esse silenciamento revela não apenas a ausência de registros subjetivos, mas também a falta de simbolização das vivências escolares naquele contexto. O rompimento abrupto da rotina comprometeu os vínculos com o espaço escolar, com as educadoras, os colegas e suas famílias, resultando em um esvaziamento da experiência coletiva que sustenta a vida escolar — como os trajetos diários entre a casa e a instituição, as corridas pelo pátio e as brincadeiras no parquinho. Tais achados estão em consonância com a análise de Souza (2024) e reforçam a hipótese de que a descontinuidade das experiências escolares presenciais impactou diretamente o processo de subjetivação das crianças.

A escolarização constitui-se como um processo gradual, no qual as crianças, ao frequentarem cotidianamente a instituição, aprendem a se inserir na lógica escolar: tornam-se alunos, aprendem a compartilhar o espaço com outras crianças e a escutar um adulto que não pertence ao círculo familiar — a professora. Nesse sentido, a instituição de educação infantil, enquanto emblema do espaço público, configura-se como um tempo-espaço fundamental para ir a contrapelo da pobreza da experiência (Benjamin, 1933/1987), ao oferecer a possibilidade de uma educação pautada no amparo da palavra e na disputa e construção de novos sentidos com outros.

No ensaio *Experiência e pobreza*, escrito em 1933, Benjamin parte da constatação de que, após a Primeira Guerra Mundial, os sujeitos retornavam do *front* emudecidos — sem ter o que contar. Isso marcaria, segundo ele, um empobrecimento da experiência, no sentido de que ela não mais se transmitia, não mais se elaborava simbolicamente, perdendo-se sua dimensão de transmissão intergeracional, de construção de memória e de saber compartilhado. O empobrecimento dessa forma de experiência aponta, então, para uma crise na relação com a história e com o outro, uma crise que ressoa profundamente no campo educativo e subjetivo.

Ao propor “passar o pente contra os pelos” da história, Benjamin convoca a uma reatualização crítica daquilo que foi silenciado. Essa perspectiva exige do historiador — e, podemos dizer, também do educador e do psicanalista — um gesto ético: fazer emergir os vestígios do apagamento. Trata-se de convocar o passado para ser interrogado. Essa escuta se realizou em espaços de fala e em oficinas de desenho que abriram possibilidades de simbolização e, portanto, de elaboração da experiência. Isso é especialmente relevante para aqueles cuja história foi marcada pela exclusão e pelo silenciamento.

Nas discussões em grupo, realizadas com as crianças, suas falas evidenciaram a capacidade de elaborar e compreender aspectos centrais da crise sanitária vivida. A partir de suas perspectivas singulares, foi possível reconhecer que elas são capazes de se expressar sobre a pandemia, o vírus, as estratégias de prevenção ao contágio, bem como sobre os riscos de adoecimento e morte. Conforme analisado por Carneiro e Scrinzi (2023), em experiências análogas com adolescentes no retorno às aulas presenciais, práticas como as propostas nessa intervenção operam na direção de romper com o silenciamento, ao promover a restituição ou a sustentação do espaço de fala.

Mas o que falaram as crianças sobre a pandemia?

Um dos primeiros elementos destacados pelas crianças foi o uso da máscara de proteção respiratória. Este artefato, fisicamente interposto entre o eu e o outro, foi amplamente observado e referido tanto nas produções gráficas quanto nas verbalizações, revelando-se como um símbolo central da experiência pandêmica. A máscara tornou-se um ícone da pandemia de Covid-19, consolidando-se, entre os anos de 2020 e 2021, como medida fundamental para a contenção da disseminação do coronavírus, sendo amplamente adotada pela população mundial.

Ao ser questionada sobre o uso da máscara, Lívia (escola C) respondeu: *Eu sei que protege a gente*. Ao ser perguntada se conhecia alguém que teve Covid-19, acrescentou: *Minha mãe, meu pai, minha avó, meu irmão e minha irmã.* Já Benício (escola C) compartilhou: *Eu tenho um monte de máscara. Eu nem sei quantas eu tenho, mas eu fiz assim. Esse é o Covid! Meu Deus!* Ao ser indagado se aquele desenho representava o coronavírus e o que pensava sobre ele, afirmou: *É ruim*.

Tais enunciados evidenciam não apenas o reconhecimento, por parte das crianças, dos dispositivos de prevenção e contenção da doença, como também sua capacidade de atribuir sentido às experiências vividas durante a pandemia. As máscaras, enquanto objetos concretos e simbólicos, aparecem como mediadores das representações infantis sobre o risco, o cuidado e o sofrimento compartilhados no período.

Também perguntamos o que podemos fazer para nos proteger do coronavírus. Nas diferentes turmas, as crianças responderam: *Colocar máscara, tomar vacina, ficar em casa, colocar álcool nas mãos, lavar as mãos antes de comer, lavar a mão com sabão, tomar banho, ficar em casa e se proteger, levar para o colégio uma máscara extra, se proteger, manter distância, não pode ficar perto.*

A pandemia foi retratada por Helen (escola C) com a ilustração de um coração lutando contra o coronavírus. Ela diz: *É um emoji, mas é para proteger do coronavírus. E eu fiz um coronavírus e um coração. Um coração se defendendo do coronavírus!* Bruna (escola C) contou: *Eu desenhei um monte de coração na máscara e [...] porque para ele ficar mais alegre e melhorar.*

Dessemelhante às piores reações sociais de porções significativas das populações ante as políticas de cuidado, como modalidades diversas de negação além da polarização política e da negligência do governo brasileiro e de muitos outros governos internacionais (Kelly & Silva, 2023; Feierstein, 2021; Birman, 2021), as crianças (escola C) apontam que é preciso se *defender do coronavírus* e de sua dimensão mortífera priorizando a vida e o laço social. É preciso enfrentar a pandemia com muitos corações.

Nas oficinas, lembramos às crianças (escola C) que durante um período da pandemia elas não podiam frequentar as aulas na escola, e perguntamos o que elas acharam disso: *Foi ruim; foi triste; eu gostei de ficar em casa porque eu jogo videogame; queria vir para o colégio.*

Ao indagar as crianças (escola C) sobre o que elas faziam nesse tempo em que não frequentavam a escola, elas responderam: *Muita coisa; eu brincava, andava de patins, brincava com a minha irmã. Eu ia, eu brincava com as minhas bonecas. [...]*

Montei o quebra-cabeça e só. Uma menina completou: Eu também brinquei. Brinquei de cozinhar, que eu tenho uma cozinha de brinquedo. Brinquei com meu irmão.

Ainda que as crianças tenham relatado que durante o isolamento brincavam com os irmãos e criavam brincadeiras em casa, expressaram o desejo de retornar à instituição de Educação Infantil. Quando perguntamos a Maitê (escola C) como se sentiu por não poder ir à escola durante a pandemia, ela respondeu: *Ruim. [...] Porque eu amo vir para a escola.* Questionada sobre o que mais amava na escola, completou: *Eu gosto de massinha, atividade, brincar no parquinho, a comida.* Como se observa, Maitê consegue nomear o desejo de estar na escola e valoriza o brincar. No entanto, inicialmente, não ficou evidente a diferença entre esse brincar e aquele realizado em casa com a família.

Se as crianças conseguiram criar e manter brincadeiras no ambiente doméstico durante o confinamento, o que torna, então, o brincar na escola tão especial? A resposta foi ensinada pelas próprias crianças: o parquinho. Nas falas e desenhos produzidos durante a pesquisa, o parquinho apareceu de forma recorrente como o espaço preferido e mais significativo da instituição escolar.

Nesse sentido, o brincar compartilhado com os pares no espaço público do parquinho — mediado pela presença de um adulto extrafamiliar — foi indicado como experiência fundamental. Tal destaque evidencia, à luz do pensamento de Hannah Arendt, a importância do estar-junto e da ação em comum como dimensões formadoras da subjetividade e da inserção no mundo. Como aponta Arendt (2007, p. 211), “a realidade do mundo humano é garantida pela presença dos outros”, e o espaço público constitui o lugar em que os sujeitos se reconhecem como únicos e plurais.

Nessa perspectiva, o retorno presencial não apenas restabelece a rotina escolar, mas reinscreve a escola como espaço de subjetivação, onde o vínculo educativo pode, novamente, se tecer como condição fundamental para que a criança se reconheça como sujeito no campo da cultura e da linguagem. Como propõe Núñez (2008), é na relação do educador com os conteúdos culturais que se funda o vínculo educativo. Sua ausência, portanto, compromete a experiência de transmissão entre as gerações. Retomar esse vínculo, no retorno presencial, é mais que retomar conteúdos: é instituir as condições para que o sujeito possa consentir no ato educativo.

A experiência adolescente e a função da escola no pós-pandemia: entre resistências, perdas e reinvenções

Enquanto a escuta às crianças revelou, para elas, uma quase inexistência da escola durante o período pandêmico, no caso dos adolescentes, a representação da escola assume predominantemente a forma de suspensão da experiência escolar. Isso indica que, se para as crianças pequenas o vínculo com o espaço escolar foi praticamente inexistente no ensino remoto, para os adolescentes, embora tenham reconhecido as tentativas de manutenção da escolaridade via ensino remoto, essas iniciativas foram, em sua maioria, inscritas no registro da perda.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493100>

Dentre as múltiplas dimensões da perda associadas à pandemia e ao ensino remoto, destacamos neste artigo as palavras dos adolescentes sobre os ideais de aluno e de futuro. Esses dois elementos, frequentemente articulados nas falas, evidenciam a sobreposição entre expectativas escolares e projeções de vida futura. Os mais variados atravessamentos relativos ao período pandêmico estão, em alguma medida, amalgamados nessas falas.

Um estudante do ensino médio (Escola B) ilustra essa tensão ao relatar sua dificuldade em retomar a rotina de estudos após o ensino remoto, marcada por perdas:

Eu sou o J., durante a pandemia eu meio que perdi o ciclo de estudar, sabe? Todo mundo sofreu alguma coisa na pandemia, eu perdi amigos e familiares, conheço gente que também perdeu. Às vezes eu sentia vontade de estancar a cabeça na parede, a cabeça estava cheia, cheia de nada, sabe como é? O retorno no início foi difícil, não dá pra ir pra aula com o psicológico ruim, né?

Outros estudantes da mesma escola relataram que, nos dois primeiros anos do ensino médio (2020 e 2021), praticamente não tiveram aulas. Os conteúdos eram frequentemente reduzidos as indicações de vídeos no YouTube, e havia cobrança de muitas atividades com prazos curtos. Estudar em casa era descrito como um desafio, diante da dificuldade de concentração e do ambiente ruidoso. Esses jovens relataram sentir-se pressionados por estar em um ano considerado decisivo (2022), ao mesmo tempo que vivenciavam uma condição excepcional. Suas falas expressam sentimentos de frustração, insuficiência e uma consciência aguda das desigualdades educacionais: *Eles tiveram aula, a gente não! Como vamos conseguir passar no ENEM assim?*

A partir das falas dos adolescentes compreende-se que o ideal de aluno, conforme apresentado - aluno é alguém que tem um “ciclo de estudo” -, mostrou-se inalcançável, inclusive no que diz respeito à constituição de laços com os pares. Os estudantes relataram que não tiveram tempo hábil para construir vínculos, já que as aulas presenciais foram suspensas no início do primeiro ano escolar, retornando apenas no final de 2021. Uma aluna sintetiza: *Se fosse ter os três anos, tudo bem, mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém*. Outro aluno afirmou ter passado toda a pandemia em casa, enquanto um terceiro descreveu a escola como uma “*etapa a ser concluída e que, depois dela, partiria para a próxima etapa*”, com a ilusão de que essa passagem se encerra sem deixar marcas, como se pudesse ser superada sem implicações na própria história subjetiva.

As falas dos adolescentes também denunciam um mal-estar diante da aparente insensibilidade dos adultos — especialmente dos professores — frente às marcas psíquicas deixadas pelo período pandêmico. Um dos participantes da pesquisa afirma: *A professora não compreende que, querendo ou não, todos entraram diferentes, muita gente morreu, teve gente que entrou em depressão, teve ansiedade*. Essa enunciação aponta para uma cisão entre a vivência subjetiva e a expectativa institucional de um retorno à normalidade. Há, nela, a queixa não apenas sobre a ausência de reconhecimento das experiências traumáticas, mas também sobre a violência simbólica de um funcionamento escolar que desconsidera o tempo necessário para a elaboração psíquica.

No campo psicanalítico, essa desarticulação entre o vivido e o reconhecido pode ser pensada como uma recusa do tempo do sujeito — tempo que não coincide com o tempo cronológico, mas com o tempo lógico da subjetivação. Ao exigir que se retome o ritmo pré-pandêmico como se nada houvesse ocorrido, a instituição escolar opera uma espécie de desmentido (*Verleugnung*) coletivo do trauma. Desmentido este que, como nos ensina Freud ([1925] 2011), não apaga a experiência, mas impede sua simbolização, o que favorece o seu retorno em forma de sintomas, angústia ou apatia.

Em outra fala, uma aluna compartilha a perda recente da irmã, vítima da Covid-19, e revela que, desde então, vive *de forma mecânica*, sem conseguir projetar um futuro. Tal enunciação permite conjecturar o colapso da função desejante, com a suspensão de perspectivas e desinvestimento no porvir. A vida, esvaziada de sentido, passa a ser empurrada, como se se tratasse apenas de cumprir tarefas sem inscrição subjetiva. A pandemia, aqui, opera como um real intrusivo — um acontecimento sem mediação simbólica — que deixa os sujeitos desamparados (Aichhorn, 2006) frente à necessidade de reorganização psíquica. O que se ouve, nessas falas, é um apelo silencioso por tempo e espaço para elaborar aquilo que, na experiência, ainda não encontrou palavras.

Esse clamor por um tempo próprio para a elaboração contrasta com a injunção institucional de adaptação imediata, revelando uma tensão entre a temporalidade subjetiva do luto diante das perdas e a temporalidade objetiva do calendário escolar. A psicanálise nos ensina que a elaboração psíquica requer repetição, simbolização e atravessamento do mal-estar, um percurso singular, não linear, que pode se diferenciar do tempo cronológico dos cronogramas.

Portanto, essas falas não apenas revelam mal-estar, mas também expõem a dificuldade das estruturas e sistemas escolares em acolher a dimensão conflitiva do humano. A pesquisa-intervenção permitiu o reconhecimento da historicidade institucional e dos efeitos da pandemia na experiência escolar. O desafio ético que se impõe é o de sustentar espaços de escuta que permitam o enlaçamento simbólico das experiências vividas a partir de reconhecer a fragilidade subjetiva.

Durante o período pandêmico, a suspensão das aulas presenciais impôs um hiato nos rituais cotidianos da vida escolar e repercutiu de maneira significativa no processo de subjetivação dos adolescentes. Os efeitos desse esvaziamento simbólico do espaço escolar se expressaram nas falas colhidas nesta pesquisa e revelaram tanto resistências quanto tentativas de elaboração diante da perda de referências estruturantes do social.

Neste sentido, um adolescente (escola A) destacou que *o ensino remoto era ótimo, pois não precisava fazer muito esforço e já tirava nota 10*. Ao afirmarem que preferiam o ensino remoto por exigir menos esforço e, ainda assim, garantir boas notas, alguns adolescentes evidenciaram uma dimensão de recusa ao laço social instituído pela escola. A escolha pela modalidade on-line também apareceu associada à evitação de conflitos interpessoais, inerentes aos vínculos com os pares. Tais posicionamentos não podem ser lidos como meras preferências, mas como indicações de que algo da ordem da função da escola como espaço de mediação simbólica — entre pares, gerações e saberes — foi comprometido.

A experiência escolar exige investimento libidinal e trabalho psíquico. Nesse sentido, o retraimento dos adolescentes diante das exigências escolares pode ser interpretado como um movimento de defesa frente ao colapso das coordenadas temporais e afetivas que até então davam sustentação à sua inscrição no laço social. A pandemia produziu um descompasso entre o tempo cronológico e o tempo subjetivo. Exigiu que o sujeito reinventasse, diante do inédito, sua própria adolescência.

Quando um adolescente (escola A) afirma: [...] *Eu era um bom aluno! [...] eu era inteligente!*, aponta para a ruptura do pacto narcísico com o saber e, portanto, com o desejo de aprender. O retorno à escola marca, assim, não apenas a retomada de atividades formais, mas a tentativa de re-inscrição simbólica no campo do desejo. A escrita da palavra “Foco” em um cartaz, feita por esse mesmo aluno, indica um esforço de nomeação que visa restabelecer um eixo em meio à dispersão subjetiva. Em paralelo, uma aluna que se refere à “preguiça” causada pela pandemia talvez nomeie, em termos cotidianos, o que se expressa como perda de energia psíquica libidinal para sustentar o investimento no laço com o Outro.

Ao sustentar sua operação institucional durante a pandemia, muitas escolas adotaram uma postura funcionalista e anestesiante, voltada à manutenção do fluxo avaliativo em detrimento da escuta das transformações subjetivas em curso. Os adolescentes relataram dificuldades na aprendizagem, na retomada dos vínculos e na elaboração das marcas do isolamento. Contudo, os espaços de escuta coletiva criados pela pesquisa permitiram que emergissem falas que, ainda que breves, romperam o silenciamento predominante.

A negação da gravidade do vivido — observada em expressões como *Cancela!*, proferida por uma aluna (escola A) ao se referir à pandemia — pode ser lida como formação reativa frente à angústia de exclusão do laço social. A recusa discursiva se apresenta aqui como tentativa de recobrimento simbólico do real traumático. Como lembra Lacadée (2010, p. 50, tradução nossa), “a fuga é um momento de evitação da angústia”, e o apagamento simbólico da experiência aparece como estratégia subjetiva frente ao que excede a capacidade de representação.

A escola, enquanto instituição mediadora entre o familiar e o social ampliado, ocupa um lugar central na travessia da adolescência. Para Carneiro e Coutinho (2020), ela oferece um palco privilegiado para as vivências adolescentes. Este espaço funda um mundo para além da família e se constitui transmissor de cultura, além de um cenário para a construção de amizades, amores, inimizades, parcerias; ou seja, de vivências afetivas para os adolescentes. Para a psicanálise, a principal operação psíquica da adolescência é a separação: do pequeno e primordial círculo que é a família nuclear, para os laços sociais mais amplos.

Como ser adolescente distante desse palco privilegiado que é a escola?

Uma aluna (escola B) que teve seu primeiro ano do ensino médio completamente remoto, conclui: *Se fosse ter os 3 anos, tudo bem, mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém.* Outro aluno comentou que *ficou a pandemia inteira em casa.* As falas dos adolescentes evidenciam a ruptura dessa função estruturante da escola. A retirada dos espaços públicos de socialização os

privou da possibilidade de se reconhecerem no espelho social do grupo. Em suas palavras, ressoam experiências de descontinuidade, como a dificuldade em formar laços com colegas, a sensação de estranhamento diante do retorno e o sentimento de atraso ou perda do tempo da adolescência.

Feierstein (2021), ao analisar representações sociais em contextos de catástrofe, destaca o papel das defesas psíquicas como a negação, a projeção e a dissociação — manifestações que, ancoradas em imaginários coletivos, interferem nas formas de percepção da realidade. Em consonância com a teoria freudiana, o autor afirma que a negação não anula o recalçado, mas o revela parcialmente, tornando-o acessível à consciência sem que seja aceito integralmente. Observamos nos discursos dos adolescentes elementos de denegação, como nos relatos em que minimizam os efeitos da pandemia, encerrando a narrativa com agradecimentos por não terem sido atingidos diretamente.

A denegação, assim como outras formas de recusa simbólica, revela-se como um modo de inscrição do traumático: o que não pode ser plenamente representado retorna como resto, como disjunção entre o vivido e o nomeado. A crise sanitária, portanto, não apenas desorganizou a vida cotidiana, mas tensionou as estruturas que sustentam o sujeito em sua relação com o saber, com o tempo e com o outro.

Nas falas dos adolescentes, emergem também experiências de luto e desamparo. Uma aluna relatou a perda de uma irmã grávida, vítima da Covid-19. A sobrevivência do bebê e a morte da mãe desencadearam questionamentos sobre o sentido de planejar ou se esforçar. A aposta no futuro, sustentada pelo ideal de progresso associado à escolarização, foi abalada. O que resta, segundo a própria aluna, é *levar a vida empurrando-a*. Essa formulação expressa a suspensão do tempo subjetivo: o futuro, como promessa simbólica, entrou em colapso.

Nesse cenário, a escola presencial reaparece como espaço potencial para a reconstrução dos laços e a reinscrição do sujeito no campo do desejo. Se o ensino remoto foi vivido como perda — do vínculo, da rotina, da identidade estudantil —, o retorno presencial pode operar como pactuação renovada com o social. Mas, para isso, é necessário que a instituição se disponha a escutar os restos da experiência, o que excede o curricular.

Os educadores e a aposta no educar: entre a exaustão e a reinvenção

Nas rodas de conversa com educadores, o tema das perdas mostrou-se recorrente, ainda que com inflexões distintas daquelas enunciadas pelos adolescentes. Se, para estes, a centralidade das falas se referia à dimensão das aprendizagens, os professores deslocaram o foco para as condições concretas de realização do trabalho pedagógico — atravessadas por precariedades materiais, sobrecarga de tempo e desamparo institucional. As falas revelaram uma cisão temporal que aponta para um antes e um depois da pandemia, sendo o segundo marcado por intensificação da deterioração já em curso no campo educacional. Como fala um educador: *Vivemos uma situação de sucateamento da estrutura da escola,*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493100>

antes era bem melhor! Antes da pandemia, já tinham perdas, mas se acentuaram muito nesses dois anos.

A escuta psicanalítica dessas narrativas permite apreender o impacto subjetivo de um tempo histórico que reconfigurou radicalmente o fazer docente. O termo exaustão aparece como significante privilegiado para nomear os efeitos de um processo em que os professores foram convocados a sustentar um fazer sem precedentes, muitas vezes sem apoio técnico, institucional ou simbólico. A ausência de mediações no laço social — marca do tempo pandêmico — exacerbou o sentimento de desamparo, de acordo com a educadora: *Estamos exaustos. Trabalhamos muito na pandemia, muito além, e sem estrutura para tal. Sem nenhum acolhimento.*

Essa ausência de sustentação institucional parece ter produzido um estado de desorientação mais profundo, como podemos perceber: *A gente se sente sem chão, sem apoio, sem norte.* Diante desse cenário, o sentimento predominante remete à ausência de referências sobre o fazer, como expressa outra educadora: *Tenho vontade de sair correndo da escola, sentimento de impotência.*

A pandemia aprofundou de forma inédita um processo de desgaste já instalado no campo educativo. As falas — *sem chão, sem norte* — inscrevem-se como marcas de uma experiência de colapso do simbólico, isto é, de falência das referências que até então sustentavam a posição docente.

A escuta das rodas revelou também o modo como o discurso neoliberal — com seu imperativo de desempenho e produtividade — penetrou o campo escolar, produzindo efeitos subjetivos intensos. Como indicou um dos educadores: *Somos constantemente pressionados para produzir cada vez mais, dar resultados.*

Neste ponto, torna-se pertinente a articulação com a crítica de Dardot e Laval (2016), que compreendem o neoliberalismo como uma racionalidade normativa totalizante, que se infiltra em todas as esferas da vida e produz modos específicos de subjetivação e individualismo. Na escola, isso se traduz na hipertrofia da responsabilização individual frente a metas inatingíveis, favorece sentimentos de fracasso e culpa quando tais metas não são cumpridas. A “excelência” transforma-se, então, em ideal intransigente, frente ao qual o sujeito se vê permanentemente em falta de saber fazer com a pulsão (de morte).

Tal contexto de exaustão generalizada revela o modo como o neoliberalismo, ao prometer autonomia e empoderamento, frequentemente conduz à paralisia subjetiva, sobretudo quando os limites do real — como os impostos pela pandemia — tornam insustentável a fantasia de onipotência. O atravessamento do espaço-tempo escolar no espaço íntimo pela lógica do “24/7” — tempo contínuo de trabalho sem fronteiras — exacerbou o colapso das distinções entre o público e o privado, o pessoal e o profissional, criando uma cena de intensa sobreposição de registros e de esvaziamento.

Diante dessa ruptura, resta a pergunta: como sustentar o desejo de educar quando o próprio chão simbólico da escola é abalado? É nesse ponto que emerge, com força, a dimensão da invenção. A citação de Antonio Machado ([1910] 2025)

ressoa como metáfora potente para o movimento dos educadores: “Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar...”

O fazer docente, aqui, aparece como ato — ato de caminhar mesmo sem caminho. O que se escutou foi a invenção de uma ética possível frente ao colapso: sustentar a aposta na presença, no vínculo educativo e na transmissão da cultura, apesar da ausência de garantias. Como expressou uma professora: *Somos uma equipe, ficamos desesperados, mas seguimos nos dedicando... Temos amor à escola e aos alunos.*

A referência ao coletivo — *somos uma equipe* — oferece uma ancoragem simbólica frente ao desamparo. Tal como proposto por Freud ([1921] 2011) em *Psicologia das massas*, a identificação com o grupo pode operar como suplência frente à fragilidade do eu em tempos de crise. A aposta no fazer coletivo resgata o laço e re-inscreve o sujeito em uma rede de significações que permite sustentar o desejo de educar.

Assim, a pandemia, ao mesmo tempo que exacerbou o mal-estar docente, também reatualizou a função da escola como espaço privilegiado de laço social. A ameaça de sua dissolução encarnada pela experiência do ensino remoto, operou como chamado à reafirmação de sua importância (Scherer, 2024), enquanto lugar e função da presença na escuta. Nas palavras do professor: *Falo para os alunos que a educação é a única possibilidade de eles mudarem de vida. O único caminho é a educação. Eu quero passar conhecimento de vida [...].*

Nesse enunciado, o desejo de transmissão se expressa com clareza. Desejo que, na perspectiva psicanalítica, implica o reconhecimento da própria falta — não como déficit a ser suprimido, mas como motor do ato de ensinar. Lacan ([1956-57] 1995) propõe que é justamente a falta que funda o sujeito e orienta o desejo. Assim, em consonância com o que propõe Scherer (2024), os professores que seguiram em seu ofício “souberam fazer com a falta”, não a negando, mas operando com ela como elemento estruturante do ato educativo.

Em um tempo que colocou em xeque as referências tradicionais do ensinar e do aprender, os educadores inventaram saídas possíveis, sustentadas no desejo de transmissão e no compromisso com o outro. Como revelou um dos participantes: *Falar de problemas e soluções entre a gente, pensando juntos, nos mostra como as trocas favorecem.*

Apostar no laço, ainda que precário, mostrou-se fundamental. Nesse sentido, o ato de educar pôde ser re-inscrito não como tarefa tecnicista orientada por resultados, mas como prática ético-subjetiva, que se faz no encontro com o outro e que só se sustenta a partir do desejo.

Considerações Finais: Resgatar a palavra, sustentar o vínculo educativo na escola depois da pandemia

A pandemia de Covid-19 constituiu um acontecimento disruptivo que produziu efeitos profundos sobre o laço social e sobre a constituição subjetiva de crianças,

adolescentes e educadores na escola. A partir da escuta promovida pela pesquisa-intervenção, foi possível acessar marcas singulares desse estado de exceção, que colocou em xeque formas tradicionais de viver, ensinar e aprender. A suspensão das aulas presenciais interrompeu a rotina escolar e impôs uma reorganização das práticas e vínculos, tanto no plano institucional quanto no campo subjetivo.

Entre as crianças, observou-se um silenciamento significativo sobre a experiência do ensino remoto, um possível apagamento simbólico da escola como espaço de laço social. Ainda assim, nas oficinas de desenho e nas falas registradas, emergiu o valor da escola presencial como lugar do brincar compartilhado, da convivência com os pares e da mediação adulta. O parquinho, eleito como o espaço mais importante da escola, simboliza esse desejo de encontro e de retomada do espaço público.

No caso dos adolescentes, a experiência da pandemia foi majoritariamente elaborada sob a forma da perda: de vínculos entre pares, de aprendizagens, de futuro. Suas falas indicam não apenas a precariedade das condições do ensino remoto, mas também o impacto psíquico do isolamento e da ruptura dos rituais escolares. Diante da ausência de reconhecimento institucional das marcas deixadas pela pandemia, muitos expressaram sentimentos de frustração, desamparo e descrença no futuro. Ainda assim, nos espaços de escuta, foi possível nomear o mal-estar, reinscrever o sofrimento em palavras e produzir, por vezes, pequenas invenções subjetivas.

Já entre os educadores, o retorno à escola foi atravessado por exaustão e sentimento de impotência, mas também por um movimento ético de sustentação do desejo de educar. A escuta psicanalítica permitiu identificar, nas falas, a elaboração de saídas possíveis frente ao colapso representado pela pandemia. Ao operar com a falta — não como déficit a ser reparado, mas como motor do ato — alguns professores buscaram manter viva a aposta no ensinar, mesmo diante da ausência de garantias. A fala no coletivo docente pode ser compreendida como forma de insistência, funcionando como ancoragem simbólica e sustentação do desejo de educar.

A escola, assim, reafirma-se como espaço público estruturante do laço social, cuja função excede a mera transmissão de conteúdos. Trata-se de um lugar de encontro entre sujeitos, de partilha de experiências, de produção de sentidos. Os efeitos da pandemia não devem ser tratados como uma interrupção superada, mas como marcas que seguem operando e convocando escuta e elaboração.

A pesquisa-intervenção foi testemunha da potência dos dispositivos coletivos de escuta como formas de reativar a palavra e reconstruir laços. Em tempos de crise, escutar é também um gesto de amparo. Como ensinou a experiência relatada neste artigo, é possível, mesmo diante do inédito, sustentar a presença, inventar caminhos e reinscrever o desejo na trama social. A escola, enquanto lugar de socialização por meio da transmissão de conteúdos culturais e da aposta no laço social, permanece sendo, mais do que nunca, imprescindível.

Referências

AICHHORN, August. **Juventud desamparada**. Prefacio de Sigmund Freud. Prólogo de Hebe Tizio. Barcelona: Gedisa, 2006. (Trabalho original publicado em 1925).

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus**. Suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, Arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Trabalho original publicado em 1933). p. 114-119.

BESSET, Vera Lopes. et al. A psicanálise na cultura: novas formas de intervenção. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 27-40, jun. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v13n1/v13n1a03.pdf> Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD Contínua**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Brasília, DF: IBGE. 2022 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/275f458fc1702969af091d5fd3002fbb.pdf Acesso em 19 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf Acesso em: 19 jul. 2025

BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília Estivalet. **A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções**. 2. ed. São Paulo: Editora escuta, 2016.

CARNEIRO, Cristiana. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia USP**, v. 29, n. 2, p. 314-321, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170151> Acesso em: 19 jul. 2025.

CARNEIRO, Cristiana; COUTINHO, Luciana Gageiro. **Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 2-10, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672011000100002&script=sci_abstract Acesso em: 19 jul. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493100>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo - Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDUCATION AT A GLANCE. OECD Indicators. **OECD Publishing**. Paris, 2021.

FEIERSTEIN, Daniel. **Pandemia: un balance social y político de la crisis del COVID-19**. 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, vol. 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 13-172. (Trabalho original publicado em 1905).

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas vol. 15: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-113. (Trabalho original publicado em 1921).

FREUD, Sigmund. A Negação. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas vol. 16: O Eu e o Id, Autobiografia e Outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 275-282. (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, vol. 18: O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122. (Trabalho original publicado em 1930).

GURSKI, Rose. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Tempo psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 166-194, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2025.

KELLY, Roberta Ecleide de Oliveira Gomes; SILVA, Kelly Cristina Brandão da (Orgs.) **Geração pandêmica? Reflexões sobre a infância e a adolescência em tempos de pandemia**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023.

LACADÉE, Philippe. **El despertar y el exilio**. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia. Madrid: Gredos, 2010.

LACAN, Jacques. **Seminário livro 4: as relações de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. (Trabalho original publicado em 1956-57).

MACEDO, Nélia Mara Rezende. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493100>

MACHADO, Antonio. **Caminante**. Campos de Castilla. Poema e tradução disponível em: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/09/17/caminhante-antonio-machado/>. (Trabalho original publicado em 1910). Acesso em 19 jul. 2025.

NÚÑEZ, Violeta. El vínculo educativo. In: TIZIO, Hebe. (Org.). **Reinventar el vínculo educativo**. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. España: Gedisa, 2008. p. 19-48.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-3-2020-oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SCHERER, Larissa Costa Beber. **A erótica do ensinar: o saber-fazer docente a contrapelo da medicalização do mal-estar na educação**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Q5Kcx6wvcXFuw6MEjGjucGxMWjQkJ5wR/view>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOUZA, Lila Tatiana Queiroz de Carvalho. **A constituição do sujeito e o laço social: escutando as crianças no retorno às instituições de educação infantil após o ensino remoto**. 2024. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Orientadora: Cristiana Carneiro. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Fu4Qy3bfILgrwHchVfSgO_dpYoevthJM/view. Acesso em: 14 jul. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 61988022.3.0000.5582.