

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25924>

Pandemia e trauma entre docentes de escolas públicas: uma discussão à luz da psicanálise de Sándor Ferenczi

Pandemic and trauma among public school teachers: a discussion in the light of Sándor Ferenczi's psychoanalysis

Pandemia y trauma entre docentes de escuelas públicas: una discusión a la luz del psicoanálisis de Sándor Ferenczi

Elizangela Felipi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2871-7893>

Márcia Luíza Pit Dal Magro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2127-9261>

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>

Marília Etienne Arreguy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-0128>

Resumo: Para o psicanalista Sandór Ferenczi, o trauma resulta não de um evento violento em si, mas do não reconhecimento de uma situação sofrida, em que um “forte” desmente um vulnerável. Este conceito pode ser relacionado aos negacionismos e violências que ocorreram durante a pandemia e seus desdobramentos no contexto escolar. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como as professoras da escola pública têm lidado com a dimensão traumática ocasionada pela pandemia da Covid-19. Foi realizada pesquisa qualitativa, em que foram entrevistadas 10 professoras que atuavam no ensino fundamental em escolas públicas do Oeste de Santa Catarina. Os resultados indicam o não reconhecimento da vulnerabilidade, tampouco de todo o esforço das docentes para que o modelo de escolarização imposto ocorresse, e da exaustão que isso gerou. O efeito produzido foi de submetimento, em que as docentes perderam a capacidade de agir, pensar, resistir, portanto, de se defender diante do outro, o que caracteriza a dimensão traumática dessa experiência no sentido Ferencziano. Observou-se que um dos destinos para o trauma pandêmico foi o sofrimento e o adoecimento das professoras. Diante disso, as expressões testemunhadas foram compreendidas como sintomas sociais, e não sintomas individuais, o que exige ações políticas para o seu enfrentamento. Conclui-se que a pandemia acentuou desigualdades educacionais e vulnerabilizou ainda mais as professoras, exigindo em contrapartida políticas institucionais de reconhecimento e ações coletivas pautadas em uma posição ética de cuidado.

Palavras-chave: trauma; pandemia; educação básica; trabalho docente.

Abstract: For psychoanalyst Sandór Ferenczi, trauma results are not from a violent event in itself, but from the failure to recognize a situation suffered, in which a “strong” belies a vulnerable one. This concept can be related to the denialism and violence that occurred during the pandemic and its



consequences in the school context. This research had the general objective of understanding how public-school teachers have dealt with the traumatic dimension caused by the Covid-19 pandemic. Qualitative research was carried out, in which 10 teachers who worked in elementary education in public schools in the west of Santa Catarina were interviewed. The results indicate the lack of recognition of vulnerability, or of all the effort made by teachers to ensure that the imposed schooling model occurred, and of the exhaustion that this generated. The effect produced was one of submission, in which the teachers lost the ability to act, think, resist, therefore, to defend themselves in front of others, which characterizes the traumatic dimension of this experience in the Ferenczian sense. It was observed that one of the destinations for the pandemic trauma was the suffering and illness of teachers. In view of this, the expressions that were witnessed were understood as social symptoms, and not individual symptoms, which requires political actions to combat them. It is concluded that the pandemic accentuated educational inequalities and made teachers even more vulnerable, requiring institutional recognition policies and collective actions based on an ethical position of care.

Keywords: trauma; pandemic; basic education; teaching work.

Resumen: Para el psicoanalista Sandór Ferenczi, el trauma no resulta de un evento violento en sí mismo, sino de la falta de reconocimiento de una situación sufrida, en la que un “fuerte” desmiente uno vulnerable. Este concepto puede relacionarse con el negacionismo y la violencia ocurridos durante la pandemia y sus consecuencias en el contexto escolar. Esta investigación tuvo como objetivo general comprender cómo los docentes de escuelas públicas han afrontado la dimensión traumática provocada por la pandemia de Covid-19. Se realizó una investigación cualitativa, en la que se entrevistó a 10 docentes que trabajaban en la educación básica en escuelas públicas del oeste de Santa Catarina. Los resultados indican la falta de reconocimiento de la vulnerabilidad, ni tampoco de todo el esfuerzo realizado por los docentes para que se cumpliera el modelo de escolarización impuesto, y del agotamiento que esto generó. El efecto producido fue de sumisión, en el que los profesores perdieron la capacidad de actuar, pensar, resistir y por tanto defenderse frente a los demás, lo que caracteriza la dimensión traumática de esta experiencia en el sentido ferencziano. Se observó que uno de los destinos del trauma pandémico fue el sufrimiento y la enfermedad de los docentes. Ante esto, las expresiones presenciadas fueron entendidas como síntomas sociales, y no individuales, lo que requiere acciones políticas para combatirlas. Se concluye que la pandemia acentuó las desigualdades educativas y tornó aún más vulnerables a los docentes, requiriendo políticas de reconocimiento institucional y acciones colectivas basadas en una posición ética de cuidado.

Palabras clave: trauma; pandemia; educación básica; trabajo docente.

1 Introdução

A pandemia da Covid-19 instaurou um cenário de grave crise sanitária internacional, a qual é compreendida como um fenômeno traumático equivalente às duas Grandes Guerras Mundiais (Birman, 2021). Seus efeitos catastróficos foram inúmeros e continuam se desdobrando, mesmo num tempo que costumamos chamar de “pós-pandemia”. Quando o fenômeno pandêmico é pensado a partir do cenário brasileiro, ganha um contorno ainda mais complexo, considerando que a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 acentuou as múltiplas vulnerabilidades de sua população. Essa complexidade também ganha relevo considerando que, no Brasil, a pandemia da Covid-19 foi gerenciada com viés político ideológico, em que o

negacionismo da gravidade do fenômeno pandêmico desmentiu saberes cientificamente produzidos num esforço global e em tempo recorde, e expôs a população a um estado de desalento (Birman, 2021). Nesse sentido, o negacionismo da pandemia produziu uma situação ultrajante: tanto no Brasil quanto em outros países, a desinformação foi utilizada como um instrumento de dominação no discurso político (Dal Magro; Almeida, 2023).

No campo da Educação Básica, tal cenário também se reproduziu. A educação brasileira, já marcada historicamente por desigualdades, foi afrontada, mais uma vez, quando o MEC (Ministério da Educação), diante da necessidade de suspensão das aulas presenciais – medida tomada para reduzir os níveis de contágio do novo coronavírus –, decidiu, de forma apressada e unilateralmente, manter o calendário letivo e migrar o ensino presencial para o ensino remoto emergencial, mesmo sabendo que essa decisão fragilizaria a educação, excluiria estudantes e vulnerabilizaria as professoras¹. Essa decisão tornou a educação brasileira ainda mais desigual, dado que historicamente as diferenças entre escolas públicas e privadas foram marcadas pelas desigualdades de classe social, como se pode deduzir das reflexões de Arreguy e Montes (2019); ao que podemos acrescentar as desigualdades de gênero, etnia, as quais se interseccionam².

No contexto da pandemia, a nova forma de escolarização, que negou a realidade da educação pública brasileira, produziu um desmentido com efeitos traumáticos, tendo em vista que o negacionismo desmente a experiência vivida. É a partir desse complexo de situações que tomamos o conceito de “trauma” do psicanalista Sándor Ferenczi para pensar a pandemia da Covid-19 em diálogo com a educação escolar; em especial, sobre o impacto na vida das professoras. Segundo Gondar (2012), Ferenczi compreende que o trauma resulta do “desmentido”, do não reconhecimento de uma situação sofrida. Desta forma, o trauma não está na ocorrência de

¹ Haja vista a maioria das pessoas entrevistadas terem sido “professoras” (feminino), e considerando que o ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres (INEP, 2021), optamos por usar o termo no feminino; e assim o faremos neste estudo toda vez que nos referirmos às profissionais do trabalho docente.

² A interseccionalidade é um conceito que indica a existência de eixos de desigualdades em relação a marcadores sociais como gênero, classe social e raça, os quais se entrecruzam e sobrepõem “apontando para um modelo em que se entende que os eixos da opressão, da discriminação e da exclusão são inter-relacionados e mutuamente co-constituídos” (Gomes; Nogueira, 2023, p. 92).

um evento ou à sua violência, mas a algo que pode ocorrer em um momento posterior. Sua originalidade está na ideia de que o trauma é vivenciado através do desmentido. Ferenczi (1933 [2011])³ construiu esse modelo de trauma a partir de uma trama familiar, em que uma criança é abusada por um adulto de sua confiança e, quando busca ajuda em outro adulto, também de confiança, este a desmente, não acredita no que aconteceu, não reconhece a experiência vivida pela criança, não valida sua percepção e afeto, de modo a invalidar a experiência vivida.

Gondar (2012) enfatiza que esse modelo de trauma pode ser tomado para pensar os traumas sociais, os traumas coletivos, todo e qualquer tipo de situação traumática em que estão em jogo relações de poder, de dependência, de desvalorização, enfim, relações políticas, visto que Ferenczi dá ênfase à alteridade e às relações de poder na constituição do trauma quando aponta sua ocorrência no tempo do desmentido. O trauma é intersubjetivo, ocorre no campo das relações, em que um “forte” desmente um “vulnerável”. Nesse sentido, a relação do desmentido, que é um mecanismo psíquico de denegação (uma forma de recusa da realidade), se articula com o negacionismo pandêmico, e assim nos permite problematizar o quanto esse negacionismo, pautado numa relação de poder, e tudo que se seguiu a partir do que foi negado, pode ser pensado como o operador do trauma pandêmico, e não a pandemia por si só, apesar de ter sido um fenômeno que trouxe enormes sofrimentos.

Na perspectiva de tomar o desmentido operado na pandemia da Covid-19 no contexto escolar e buscar reconhecer o traumático no trabalho docente, é que esta pesquisa foi realizada. Para tanto, propomos como problema de pesquisa a seguinte questão: como as professoras da escola pública lidaram com o traumático ocasionado pela pandemia da Covid-19? Por objetivo geral, definimos compreender como as professoras da escola pública têm lidado com a dimensão traumática ocasionada pela pandemia da Covid-19.

³ A data entre colchetes indica a data de publicação da fonte consultada, que só será indicada na primeira citação da obra no texto. Nas seguintes, será registrada a data de publicação original da obra (aqui entre parêntesis), a fim de garantir a contextualização histórico-temporal de escrita do autor citado.

Para responder ao objetivo proposto, foi realizada pesquisa de caráter qualitativo na perspectiva apresentada por González Rey (2005). Em relação à perspectiva, esta também se caracteriza como uma pesquisa psicanalítica. Segundo Iribarry (2003), a pesquisa psicanalítica se diferencia em relação às demais abordagens pelo menos em dois pontos fundamentais: primeiro, porque ela não inclui em seus objetivos a necessidade de uma inferência generalizadora; “[...] segundo, porque suas estratégias de análise de resultados não trabalham com o signo, mas sim com o significante [...]” (Iribarry, 2003, p. 117). Ainda segundo o referido autor, o método da pesquisa psicanalítica toma como modelo a situação psicanalítica de tratamento, em que a transferência é a característica identificatória, e em que o pesquisador leva em consideração os processos inconscientes.

Outro aspecto destacado por Iribarry (2003) na pesquisa psicanalítica diz respeito à implicação do pesquisador como um participante importante na investigação realizada. O autor afirma que dizer que o pesquisador psicanalítico é o primeiro sujeito de sua pesquisa é admitir sua implicação, “[...] já que é pelo punho do pesquisador que uma contribuição conceitual vai se organizar durante o processo de pesquisa” (Iribarry, 2003, p. 122).

Participaram da pesquisa 10 professoras que desenvolviam atividades em escolas públicas do Oeste de Santa Catarina. O critério de inclusão foi composto pelos elementos ser professora e ter atuado durante e após a pandemia da Covid-19 na região estudada, atuar no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, e aceitar participar da pesquisa. As 10 participantes residiam e atuavam em quatro diferentes cidades da região Oeste catarinense de outubro a dezembro de 2023, período compreendido como “pós-pandemia” e durante o qual as entrevistas foram realizadas. Como técnica para a produção de dados, foi utilizada a “entrevista livre” ou “clínica”, uma entrevista que se dá sustentada no modelo clínico psicanalítico da associação livre, juntamente com a escuta flutuante e a transferência (Pisetta; Charczuk, 2018). Já para a análise dos dados, foi utilizada a “leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada”, método de análise de pesquisa psicanalítica que o pesquisador identifica nas entrevistas transcritas os significantes que trazem contribuição para o problema de pesquisa (Iribarry, 2003). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê

de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Conep), sendo respeitados os aspectos previstos nas resoluções 466/2012 e 512/2016.

2 “Vocês não estão trabalhando”: o choque diante do não reconhecimento

Gondar (2012, p. 199) afirma que “[...] a noção de desmentido ou descrédito é, em Ferenczi, um ponto de partida; em torno dela se articulam uma série de outras noções e conceitos que, em seu conjunto, permitem entender a gênese do trauma social em suas muitas nuances”. No contato com as professoras participantes da pesquisa, foi possível escutar algumas expressões desses desmentidos, quando do não reconhecimento de suas condições de vulnerabilidade, tampouco de todo o esforço a que foram submetidas para que o modelo de escolarização imposto ocorresse, e da exaustão que isso gerou. As professoras afirmavam: “Eu nunca trabalhei tanto na minha vida [...]” (professora 02). “[...] O trabalho foi triplicado, literalmente” (professora 08). “[...] Foi muito mais exaustivo para “a gente” e até para os alunos [...]” (professora 06). “[...] Foi bem desgastante” (professora 04). “[...] Dobrou a minha carga de trabalho” (professora 03).

Assim, as professoras tiveram que lidar com desmentidos que não reconheciam todo seu esforço e sofrimento. Ao mesmo tempo, tiveram que ouvir “[...] pequenos desaforos” (professora 07). “[...] Esses vagabundos estão ganhando e não estão fazendo nada, por que que não voltam a dar aula? [...]” (professora 02). “[...] Vocês estão em casa, vocês não estão trabalhando, vocês estão de boa” (professora 01).

São palavras/frases carregadas de afetos e sentidos; estas últimas, capazes de produzir confusão mental, capazes de produzir desmentidos, capazes de provocar adoecimentos. “Para Freud, as palavras são formas de viabilizar a cura, como também caminhos para o adoecimento (‘ideias capazes de gerar patologias’)” (Carrenho *et al.*, 2018, p. 89).

Gondar (2012), ao discutir os efeitos traumáticos do desmentido na esfera política, aponta que este é abordado pelo seu contrário: a necessidade do reconhecimento. “Entendido como a necessidade vital que possui todo indivíduo de ser visto, ouvido, aprovado e respeitado pelas pessoas que o cercam, o reconhecimento se encontra hoje no cerne das reivindicações políticas

contemporâneas [...]” (Gondar, 2012, p. 199). Ao contrário disso, o que encontramos no cenário pandêmico educacional foi descrédito e desrespeito, inclusive por agentes que deveriam proteger e defender as professoras, porém, as atacaram. “*E a gente sofria com o desrespeito dos alunos e com o desrespeito da própria Secretaria de Educação*” (professora 04).

Ao discutir sobre os desdobramentos do trauma, produto do desmentido, Ferenczi (1932) [1985] aponta que o choque inesperado age como um anestésico, provoca no psiquismo uma suspensão da atividade, uma desconexão com a representação, uma “comoção psíquica”. Esta é precedida pela desestabilização do sentimento de segurança em si mesmo, que é abalado e se transforma em uma espécie de descrédito relacionado ao evento ocorrido. Esse choque é equivalente à aniquilação do sentimento de si, da capacidade de resistir, agir e pensar com vistas à defesa do si mesmo (Soi). Ainda segundo Ferenczi, “[...] a palavra *Erschütterung* – comoção psíquica – deriva de *Schut* = restos, destroços; engloba o desmoronamento, a perda de sua forma própria e a aceitação fácil e sem resistência de uma forma outorgada, ‘à maneira de um saco de farinha’” (1934, p. 125) que adapta sua forma conforme as pancadas que recebe. Relatos das professoras participantes da pesquisa apresentados na sequência nos dão notícias sobre esse efeito do trauma, de sua aniquilação da capacidade de resistir e da transformação em descrédito, decepção e aceitação ao que está dado.

“A gente” falava, tentava buscar solução, sabe? Como fazer? Mas isso foi no início, depois se desligou também. Porque via que não surtia o efeito esperado. E como eu disse, muitos professores se desligaram totalmente [...] deu uma desanimada nesse sentido [...] (professora 02).

Gondar (2021) refere que a destruição do sentimento de existência, do sentimento de si, deixa o sujeito desprovido das capacidades de agir, de pensar, de resistir, da capacidade de se defender diante do outro. Um choque inesperado age como um anestésico, que paralisa o sujeito em todos os níveis, tanto na esfera sensorial como motora, pois produz uma suspensão de pensamento, uma paralisia subjetiva em todos os planos. Encontramos tal efeito do choque traumático, esse submetimento anestesiante – saco de farinha –, nas narrativas das professoras que par-

ticiparam da pesquisa: “[...] às vezes eu fazia coisas que eu não queria. De tanta incerteza” (professora 07). “[...] Eu particularmente, nunca me questioneei isso, “a gente” só fazia, nem pensava, fazia. [...] não era muito questionar. Tinha que fazer, era a ordem, “a gente” cumpria, né? [...]” (professora 09). “Então, o professor, ele virou quase que um robzinho, sabe? Assim, sabe, uma marionete? Então, todo mundo dizia, você faz assim, você faz assim, você faz assim” (professora 02).

A resposta diante do desmentido/descredito é revelada via sentimentos de medo, impotência e de submetimento, ao ambiente e ao outro. Segundo Gondar (2012, p. 196), o que está em jogo é um “[...] descrédito da percepção, do sofrimento e da própria condição de sujeito daquele que vivenciou o trauma. Portanto, o que se desmente não é o evento, mas o sujeito”; um desmentido, segue a autora, capaz de fazer com que os sujeitos coletivos percam suas condições de agentes autorais do processo político.

[...] eu ainda tentava entender a escola como um organismo em que as pessoas se ajudam, que elas colaboram e que tem o mesmo fim que é a parte pedagógica, que é a sala de aula, mas eu fui desanimando porque eu fui vendo que as gestões não são assim, em boa parte delas, existem interesses que estão muito além da sala de aula [...]. Eu desanimei bastante com muita coisa e decisões que eles tomam e que “a gente” às vezes precisa aceitar. Não escutam a gente mesmo quando eu tenho certeza de que a minha ideia é melhor, quando eu realmente acredito na minha ideia, e aquilo é assim rechaçado, porque veio uma decisão política e não uma decisão necessariamente pedagógica (professora 04).

Um sujeito desacreditado está passível de se tornar confuso e anestesiado, apresentando-se incapaz de agir, duvidando de suas próprias percepções e convicções. É esse o desdobramento traumático. Essa confusão mental que embaralha as percepções e imobiliza os sujeitos fora discutida também por Figueiredo (2008) ao descrever como ocorre o processo da desautorização no psiquismo do sujeito, quando, diante do traumático, lança mão da desautorização como um mecanismo de defesa para lidar com o horror. Trata-se de uma desautorização do processo perceptivo em que o contato com a realidade fica comprometido. Recusa-se parte da realidade, sendo esta recusa um processo psíquico diante de um evento que não pode ser metabolizado, um choque traumático em que o sujeito se vê sozinho e sem condições

de se haver com a realidade assim como ela é, de desvalidação, de não reconhecimento, de descrédito.

Nas palavras de Figueiredo (2008, p. 64), “[...] o que se desmente, por sua vez, não é o significado da percepção, pois esse pode ser conservado. Não se trata, por exemplo, de negar o que se vê no sentido próprio, mas de impedir que o que se vê leve o psiquismo ao que se poderia inferir daquilo que foi visto [...]”. A recusa, assim, é uma negação potencializada, pois além de negar, rechaça a realidade.

Poderíamos dizer que a pandemia enquanto uma grande catástrofe - conjugada com a forma segundo a qual foi conduzida pela gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), pautada no negacionismo, no descrédito da sua real situação, numa posição clara a favor do mercado e não a favor da vida (Birman, 2021) - se tornou palco propício para produções de diversos desmentidos. Da mesma forma, pode ter intensificado o recurso defensivo da desautorização do processo perceptivo (Figueiredo, 2008) como forma de os sujeitos lidarem com a realidade imposta. Trata-se aqui especificamente da necessidade de as professoras terem lançado mão desse recurso psíquico para lidarem com a situação.

Isso ocorre no campo das relações: um desautoriza o outro, um forte desautoriza um vulnerável; sendo que “[...] em Ferenczi o sujeito é vulnerável na relação com o outro” (Gondar, 2012, p. 202), ou seja, o que está em jogo são as relações de poder. É nesse campo que o desmentido pode operar com potencial traumático.

[...] e a cada nova situação que acontecia no governo federal e que não foram poucas né, de negacionismo, de falta de orientação, de acordo com aquilo que a própria OMS estava recomendando e tudo isso. Um negacionismo assim, e a gente vendo lá na escola que estava errado, e a gente tendo que de certa forma se adequar a essa realidade, era tudo muito desgastante (professora 04).

Na posição negacionista da pandemia, vimos desmentidos se instalando aos poucos e devagar, o que provocou no sujeito um estado de confusão, como se estivesse imerso numa névoa branca, em que vai perdendo a capacidade de se indignar, de lutar, vai ficando mais submetido, numa posição de “é o que temos para hoje”. Trata-se de uma resposta possível a um trauma que afeta a todos: aqueles que

se submetem e aqueles que se submetem menos; mesmo os conscientes disso tudo são afetados (Gondar, 2021). Esse estado de confusão gerado pelas diferentes mensagens sobre a catástrofe pandêmica no Brasil contaminou a relação de confiança que se tinha na ciência, na educação, no Outro, e em nós mesmos. Provocou uma imobilidade e, muitas vezes, uma desesperança, pois todos ficaram legados à própria sorte.

Birman (2022), em texto sobre trauma e pandemia, problematiza as formações sintomáticas do desamparo e do desalento, diferenciando-as como duas modalidades estruturais de subjetivação, em resposta ao que foi vivido na pandemia da Covid-19. Afirma que “[...] na experiência do desamparo o sujeito acredita que o Outro o queria acolher e proteger” (Birman, 2022, p. 197); já na experiência do desalento “[...] o sujeito não seria mais acolhido pelo Outro, de maneira que o Outro não vai lhe proteger e lhe acolher, de forma que o sujeito vai, de tal modo, ser vertiginosamente lançado perigosamente nas incertezas e contingência da existência” (p. 198). O Outro aqui pode ser entendido como o Estado e seus diferentes representantes.

Poderíamos supor que as escutas que fizemos das professoras participantes da pesquisa remetem a experiências de desalento. “[...] Quando não pode contar com instâncias de proteção pública que sejam confiáveis, como ocorreu concretamente no contexto social brasileiro modelado pela dupla mensagem, o sujeito se inscreve no registro psíquico do desalento” (Birman, 2021, p. 136). De fato, a forma da gestão “política” da pandemia, que adentrou também na educação, parece ter produzido uma *confusão de línguas* (Ferenczi, 1933). As professoras precisaram lidar com uma dupla mensagem entre (1) a ideia de que seria possível a continuidade do processo de escolarização nos termos propostos pelo MEC e assumidos pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e (2) a realidade da educação pública brasileira, que imperou e mandou outra mensagem, a da impossibilidade – mensagem numa linguagem não compreendida e não respeitada por quem tem o poder de decidir, e que acabou por incrementar uma lógica perversa.

Podemos observar nos excertos a seguir essa confusão de línguas: “[...] comecei a perceber que a participação por Google Meet era muito pouca e que a gente tinha uma grande quantidade de aluno que não tinha acesso a nenhuma

tecnologia, ou se tinha, eram dados móveis, que não podiam usar por muito tempo [...]” (professora 08). “Então eles não tinham internet, eles não tinham nada. Então, como é que a gente, às vezes, ia cobrar de uma criança [...]” (professora 05). “E ali não tinha, ali era o ir e vir de uma atividade que para nós ficou meio que sem sentido, infelizmente. Depois, com o Google Meet, no vídeo, eles até falavam, até se expressavam. Mas também poucos, a maioria não participava” (professora 01). E, para finalizar o desmentido, nas avaliações se orientou para aprovar todo mundo: “E aí ficava essa situação, assim, a gente não sabia se cobrava ou não, se podia atribuir uma nota zero porque a pessoa não fez nada ou não. Então a orientação acabou sendo, ah, pega e aprova todo mundo, e vai, assim” (professora 04).

Existiam diferentes realidades: uma na proposta pensada pelo MEC e reproduzida pelos entes federativos; outra, a que era colocada em ação pelas professoras, ligada às condições dessas docentes em atuar em uma nova forma de escolarização; e, ainda, uma terceira, que era a realidade dos alunos das escolas públicas – o que tornava a proposta inviável, impossível, irreal; uma espécie de irrealidade “a céu aberto”.

Ao tomarmos a teoria ferencziana do trauma para pensar, veremos que essas realidades tão distintas só podem ser mantidas às custas da cisão do eu, fenômeno que Ferenczi (1931) denominou autoclivagem narcísica, “[...] à qual o sujeito recorre diante da experiência do desmentido traumático” (Kupermann, 2022, p. 87). “Tem-se nitidamente a impressão de que o abandono acarreta uma clivagem da personalidade. [...] A clivagem da pessoa numa parte sensível, brutalmente destruída, e uma outra que, de certo modo, sabe tudo mas nada sente” (Ferenczi, 1931, p. 88). Aparentemente, as professoras ficaram operando com esse mecanismo defensivo para conseguir “dar conta” das exigências em aplicar a nova forma de escolarização, mesmo em contato com uma realidade incompatível com tal proposta.

Essa clivagem do eu, defesa diante do traumático, está relacionada à “identificação com o agressor” (Ferenczi, 1933). O sujeito fragmentado perde a sua própria forma e aceita qualquer coisa dada por um outro. Incorpora a mentira do agressor como se fosse sua, como é possível observar no fragmento seguinte:

Eu ficar sentada o tempo todo na frente do computador, aquilo me angustiava, a sensação de que eu não estava fazendo nada, a sensação de que a comunidade está pensando, e as pessoas falavam isso para mim, que você está ganhando sem fazer nada. E aquilo me doeu muito, porque eu nunca ganhei sem fazer nada (se emociona ...) (professora 02).

Interessante perceber essa cisão no relato da professora: uma parte dela percebe a agressão, a outra parte está identificada com aquilo que veio de fora como se fosse dela, está identificada com esse discurso de “não estar fazendo nada”; o fora e o dentro parecem se confundir, “por identificação, digamos, por introjeção do agressor, este desaparece enquanto realidade exterior, e torna-se intrapsíquico [...]” (Ferenczi, 1933, p. 117). Kupermann (2021, p. 35), afirma que a identificação como o agressor “[...] é moeda corrente em toda situação na qual somos submetidos a palavras de ordem eficazes o bastante para provocar o efeito de submissão”.

Identificar-se com o agressor coloca o sujeito em condições de reproduzir a situação traumática. Gondar (2012) assevera que isso ocorre em consequência do trauma. O sujeito naturaliza a violência que sofreu e passa a repetir a estrutura dessa violência com alguém que é mais vulnerável. É isso que parece ter ocorrido quando as professoras também impuseram aos alunos e suas famílias o desmentido que lhes era imposto, de que “o ensino deveria/poderia continuar”, mesmo sabendo que muitos alunos não tinham acesso a tecnologia – necessária para o novo formato do ensino remoto –, como também os pais não teriam condições (psicológicas, tecnológicas, financeiras, pedagógicas) de auxiliar seus filhos, bem como elas próprias não se sentiam, e não foram, capacitadas para executar a nova forma de escolarização digital.

Nesse sentido, encontramos no trauma pandêmico escolar uma reprodução do traumático operando em camadas, tendo sido reproduzido nas diferentes posições que os sujeitos/instituições assumiam diante do outro, nas diferentes hierarquias, nas diferentes relações de poder: Estado (Secretaria de Estado de Educação; Coordenadoria Regional de Educação) x gestão escolar; gestão escolar x professoras; professoras x alunos; alunos x professoras; professoras x pais; pais x professoras; pais x gestão escolar; gestão escolar x pais. Isso mostra a trama complexa das relações de poder, da possibilidade de o desmentido e, conseqüentemente, o traumático se apresentarem. Vê-se, nesse cenário, que o mesmo sujeito pode ora

operar o desmentido, ora sofrer o desmentido. O que se tem é uma cadeia de vulnerabilidades que não são reconhecidas.

Alguns excertos das entrevistas que realizamos podem trazer luz ao exposto: “Então havia essa cobrança dos dois lados. Alguns pais sobrecarregados diziam que o filho recebia coisa demais para fazer e a sociedade dizendo que os vagabundos também ganhavam sem fazer nada” (professora 02). O relato abaixo também nos dá elementos para compreender como isso se processou:

[...] e vinha a cobrança para nós e aí a cobrança ia para o aluno, mas bem no fim a gente viu que daí toda aquela cobrança que a gente fazia, ela ficou meio que desnecessária, porque aquele período, nem sei para que que valeu. Se valeu de alguma coisa (professora 01).

No traumático, o sujeito é obrigado a falar a língua do agressor, é o efeito colonizador (Gondar, 2018; Kupermann, 2022). Tal mecanismo se evidencia quando as professoras começam a reproduzir sem pensar todo o excesso de atividades que lhes era exigido: impunham esse mesmo ritmo aos alunos, embora soubessem que aquilo não era possível, nem nas condições normais de aula, muito menos em tempos covídicos. O relato que segue nos ajuda a refletir sobre isso:

Hoje, quando eu olho, percebo que era bastante coisa, só que **era uma exigência** que a gente teve naquele momento, então, **mas hoje, pensando** na sala de aula aqui, presencial, eu vejo que aquilo que eu mandei para eles fazerem em uma semana, às vezes eu preciso duas, três aqui, e eu queria que em uma semana eles fizessem [...] ou talvez foi uma forma de enquanto escola, vamos estar toda semana mandando coisas pra eles perceberem que eles têm que fazer, que “a gente” “tá” aqui, mas **hoje eu vejo isso inviável**, porque no presencial não é desse jeito (professora 08, **grifo nosso**).

Nesse depoimento, temos algumas questões importantes para pensar. Ele dá notícias do estado de submetimento, de anestesia que as circunstâncias e sua forma de governo imprimiram na subjetividade das professoras. Também revela a possibilidade de pensar quando não se está submergida, anestesiada, impedida de refletir. E, por fim, reconhece num outro tempo o que outrora fora desmentido a favor da continuidade das aulas.

3 “Parece um tempo que eu não vivi”: a não inscrição da experiência traumática

As escutas nos indicaram que algumas professoras parecem não ter conseguido inscrever psiquicamente a experiência vivida na pandemia, denotando o traumático. Gondar (2018) nos apresenta elementos para pensar a não inscrição psíquica de um fato traumático. Para a autora, é a cisão que impede que o sujeito possa inscrever psiquicamente a experiência traumática, em que, em vez de um traço de memória, o que se instala é um 'branco psíquico', por assim dizer. Como nos conta essa professora: "Parece que eu não passei por isso. Não sei por quê. É estranho, assim, sei lá. Não sei. Parece, assim, um tempo que eu não vivi. Não sei explicar como, por que isso. Mas, como se, assim, tivesse que voltar e viver de novo, sabe? Estranho [...]" (professora 09).

"Este teor de irrealidade é sabidamente característico quando se trata da percepção da memória do trauma" (Seligmann-Silva, 2008, p. 69). Estamos diante de um real difícil de suportar. A experiência tem um excesso que não pode se inscrever; e, de acordo com a teoria ferenciana, não se inscreve pela ocorrência do desmentido, devido à intensidade traumática da ocorrência do evento. Para Cintra (2020, p. 172), um trauma não simbolizado "[...] atravessa o eu de ponta a ponta como um enclave. É algo indigesto, que foi 'engolido sem mastigação', por assim dizer. O acontecimento traumático fica silenciado e isolado em uma cripta, onde a vergonha e a culpa o tornam indizível e intragável". Encontramos esse silenciamento nas escutas que fizemos, pois havia uma tentativa de manter encriptado um evento que tanto mal-estar trouxe às professoras. Alguns fragmentos das entrevistas podem ilustrar essa dificuldade de entrar em contato com o vivido:

Tem tanta coisa que "a gente" já meio que deleta, que já nem vem mais. E agora falando, eu fui puxando, resgatando, mas foi ontem, mas parece que foi faz tanto tempo. E tu já esqueceu, que a escola já te levou num caminhar diferente e já passou, já foi aquilo. Mas voltando, assim, é muita coisa. É bem estranho, bem complexo mesmo. Eu nunca tinha parado também, assim, para falar, depois do acontecido. Então, agora sim, com a entrevista [...] foi tudo isso [...] E realmente foi, né? Porque não se parou para pensar. (professora 08).

[...] na verdade, foi assim, um período que a gente queria esquecer. Ontem eu fiquei pensando, meu Deus, agora vamos ter que lembrar de coisas que, de certa maneira a gente não queria mais falar, não queria mais lembrar, porque foi um período de muita angústia e incerteza (professora 01).

Para Reynaud (2020, p. 129), o esquecimento pode ter benefícios, pois “[...] nos tira da dor de recordar o evento e o sofrimento”. Porém, continua a autora, o esquecimento é paradoxal, muitas vezes ele é apenas uma primeira pele que pode tornar-se a abrir (Reynaud, 2020). Nesse sentido, a tentativa de esquecer pode se apresentar como um mecanismo de proteção psíquica, às vezes necessário por um período, mas incapaz de resolver uma situação traumática que carece ser lembrada e pensada para ser elaborada. Para Freud (1914/1976), a única forma de realmente esquecer, no sentido de superar e não de recalcar, seria lembrar; pois a lembrança “[...] constitui a condição que permite ao aparelho psíquico delimitar, recortar um passado. Caso contrário, o trauma tende a se repetir compulsivamente, sem cessar, o que atormenta o sujeito num presente eterno e ilimitado” (Merlin, 2018, p. 102). Nesse sentido, além da investigação, as entrevistas compuseram uma chance de se lembrar e elaborar (Freud, 1914/1976) o sofrimento vivido através da conversa com a entrevistadora.

Para recordar, é necessário que nossa memória seja convocada tanto do ponto de vista da reconstrução de uma situação traumática vivida individualmente como do ponto de vista do vivenciado coletivamente. “Entendemos que a memória humana consiste na recordação de acontecimentos passados ou experiências vividas em um momento anterior ao presente, e a memória social é caracterizada pela construção desse processo a partir da coletividade” (Coura, 2023, p. 15-16). A memória é mais que uma faculdade neurofisiológica; é, também, um fenômeno social capaz de exercer influência sobre a história individual de cada sujeito, de uma sociedade e de seus fenômenos sociais. Nesse sentido, o esquecimento, o apagamento da memória pode, além de ser um recurso psíquico de proteção do eu, ser ideologicamente incentivado e construído.

Nessa direção, Gondar (2021) nos alerta que não lembrar, não pensar no passado, apagar da memória o que aconteceu, além de impossibilitar que se dê nome e destino para o vivido, é um convite para se alienar da memória e se adaptar sem crítica ao que está dado, ao que já existe, de modo a ficar condenado a repetir cegamente aquilo que já existe. A mesma autora, ao citar Theodor Adorno, diz que a adaptação ao que já existe, essa identificação com o que já existe, com aquilo que é

dado, com o poder, é justamente o que gera o potencial totalitário, e que foi isso que Ferenczi chamou de identificação com o agressor.

Ainda segundo Gondar (2018), um trauma, para ser superado, precisa ser reconhecido, sendo o reconhecimento o avesso do desmentido. A autora é enfática ao dizer que, no Brasil, ainda não se superaram os desmentidos que constituem o nosso país, os traumas da colonização e da escravidão, que continuam atuantes até hoje, tanto no plano macro quanto no micropolítico, presentes nas desigualdades econômicas entre brancos e negros, por exemplo, e que reverberam, como nos lembram Arreguy e Montes (2019), também no campo escolar: escolas públicas e privadas têm diferentes acessos e reconhecimentos. Esses desmentidos, lembramos, estiveram revelados e acentuados na pandemia da Covid-19. Em um país assentado em desmentidos históricos, não é de se estranhar que também diante da catástrofe pandêmica da Covid-19, gerida com viés ideológico e político, esse mecanismo tenha se repetido. Seguindo o trilho já existente do não reconhecimento, resta a *compulsão à repetição* (Freud, 1920/1996).

Adorno (1995), ao escrever *Educação após Auschwitz*, enfatiza que é compromisso maior da educação reconhecer e não esquecer os horrores vividos pela humanidade, em vista de não repeti-los. Nas palavras do autor: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão” (Adorno, 1995, p. 2). É compromisso da educação lutar contra a negação, contra o esquecimento dos fatos vividos e os danos por eles gerados – seja em relação a Auschwitz, seja à pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, podemos contar com as problematizações de Coura (2023, p. 85), que, ao discutir sobre os eventos históricos traumáticos e sua influência na educação e na identidade de professores, reflete sobre a importância de se “compreender os conceitos de memória e pós-memória no âmbito educacional”. A autora também argumenta que isso poderia contribuir para rompimentos de silenciamentos em relação a eventos históricos. Coura, no referido estudo, toma especificamente o evento traumático da Ditadura cívico-militar brasileira (1964-1984), contudo poderíamos assumir seus argumentos para pensar diversos eventos históricos traumáticos, como esse de que temos nos ocupado neste nosso estudo

sobre a pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação. Coura (2023, p. 85) ainda afirma: “a partir de situações em que oportunidades de fala e escuta sejam criadas, professores possivelmente entenderão melhor o seu ‘ser’ e ‘fazer’, com vista a uma educação focada em combater injustiças sociais e em não repetir erros do passado”.

As professoras participantes da pesquisa relataram que o tema “pandemia” não é mais assunto discutido no contexto escolar, não se fala mais sobre a pandemia. Resta-nos saber se estamos diante de um mecanismo de proteção do eu ou de uma resposta sintomática a ações de um governmento neoliberal que aplica uma política de esquecimento e silenciamento, ideologicamente pensada para os tempos pós-pandêmicos. Alguns fragmentos das entrevistas nos auxiliam para uma pretensa discussão sobre quais seriam as possibilidades por trás desse fenômeno do “ninguém mais fala sobre a pandemia”: “Não, não se fala mais [...] não se ouviu falar mais” (professora 08). “Eu acho que aqui na escola os professores esqueceram da pandemia. Porque a gente pouco ouve falar. Muito pouco se fala” (professora 06). “Não, primeiro que não tem momentos que eu me reúna com os professores. Então, se você não se reúne com os professores, você não conversa” (professora 03).

Por isso, falamos do incremento perverso de uma lógica educacional já marcada pela clivagem em que a palavra não circula, em que a verdade não pode ser coletivamente elaborada. O que insistentemente escutamos nas entrevistas é que as condições de trabalho das professoras não permitem que haja tempo e espaço para que possam pensar e falar em vista de elaborar coletivamente o que viveram durante a pandemia. O que há são várias demandas que as colocam o tempo todo em atividade; como pode ser denotado pelos próprios relatos das professoras: “Aqui na escola é tudo corrido. É tudo corrido. Você passa o ano que você nem vê as coisas [...] nós não conseguimos nos reunir para fazer um planejamento” (professora 05). “Quando que ‘tu vai’ realmente compartilhar daquela dúvida com teu colega ou formular um projeto junto com teu colega? Se agora ‘tu não tem’ mais aquele momento junto, é cada um individual” (professora 01).

Esse “agora ‘tu não tem’ mais aquele momento junto” diz respeito à retirada de horas de planejamento. Parece-nos que temos em questão uma estratégia

neoliberal que atende tanto à ideia de exigir cada vez mais dos trabalhadores, o máximo que puderem aguentar, como também uma estratégia de enfraquecer ainda mais os espaços de convivência coletiva. Esses espaços permitiriam que as professoras pudessem compartilhar angústias e reconhecê-las como algo coletivo e não como algo individual, o que teria o potencial de promover uma identificação como classe trabalhadora e, quiçá, alavancar um movimento coletivo por mudanças. E o restante da frase da professora “é cada um individual” reforça nossa hipótese sobre o marco neoliberal dessa ação, que é deliberada. É reforçar o individual, ou melhor, o individualismo, a competição, a não coletividade.

Se, hoje, deliberadamente, a escola impede as trocas, como vão elaborar as angústias de um desmentido que não cessa?

Eu não sei se a gente tem, de certa forma, uma margem para falar disso hoje [...] a gente já criou outros problemas, outras prioridades, que eu acho que isso foi deixado do lado. Acho que já foi meio que, talvez inconscientemente, foi meio que enterrado isso, passou e pronto [...] porque já vieram novas demandas de coisas que tem que fazer, novas burocracias para a gente preencher (professora 04).

Interessante observar que essa mesma professora (professora 04), quando lhe foi perguntado sobre que nome daria para a experiência que viveu na pandemia, não conseguiu nomear: “Pois é, é uma boa pergunta. Eu nunca refleti assim a respeito, porque eu não sei se algum dia... Porque eu nunca cheguei, talvez, fechar isso em mim, né? Eu cheguei a encerrar isso para dizer se foi assim ou foi assado (professora 04). Onde habita isso que não se encerrou? Qual o destino dado a essas “palavras enterradas vivas” (Abraham; Torok (1995), a isso que não tem nome, o indizível, como nomeia Ferenczi.

Ainda, outra questão merece ser apontada, o silêncio sobre as mortes por Covid-19, durante as entrevistas. Apesar de algumas cidades em que as professoras entrevistadas residiam e atuavam terem vivenciado situações difíceis em períodos críticos da pandemia, tais como: falta de leitos, número significativo de mortes, etc., as mortes não são mencionadas, nem mesmo o medo da morte, e os processo de luto. Das 10 entrevistadas, apenas duas professoras relataram algo sobre. Uma porque perdeu familiares por Covid-19, e compartilhou sobre essa experiência, e

outra que comentou brevemente sobre o fato de que, quando ouvia ou lia notícias sobre morte por Covid-19 de alguma colega professoras no Brasil, ficava pensando se isso chegaria até ela. Esse silêncio também não foi “escutado” pela pesquisadora que então entrevistava as professoras, que poderia ter trazido a baila tal questão durante as entrevistas, o que sugere um conluio inconsciente entre pesquisadora e pesquisadas, anunciando o quão difícil é lidar com situações traumáticas como foram aquelas provocadas pelo contexto pandêmico da Covid-19, sobretudo o luto e o estado de desamparo/desalento decorrentes.

4 “Chega uma hora que não aguenta”: o sofrimento como produto social

A partir das reflexões que construímos e dialogando com as escutas que fizemos das professoras entrevistadas, inferimos que um dos possíveis destinos para o traumático está no sofrimento e no adoecimento das professoras nesse contexto pandêmico e pós-pandêmico. Diante do que já foi exposto até agora, parece-nos compreensível que todo esse desmentido traumático tenha gerado um sofrimento que buscaria algum destino para o escoamento das angústias, pois, como salienta Prado (2015, p. 07), “todo sofrimento é um desejo de que as coisas sejam diferentes; o mal-estar tem sua gênese na perda de experiência de uma forma de vida ainda não reconhecida; patologias têm de ser entendidas como bloqueios ou contradições não reconhecidas”.

O que escutamos foi “excesso de trabalho”, “trabalho controlado e vigiado”, “falta de reconhecimento”, “esgotamento” – refletindo uma pressão de toda ordem e de todos os lados. A exigência era de mudança de perfil didático-pedagógico para dar conta de um novo formato de aula, no qual não cabiam mais o quadro, o giz, o olhar, o diálogo, o que impactou significativamente as professoras e gerou sofrimento. Isso pode ser exemplificado pelos relatos sobre a experiência da aula via *Google Meet*, em que se sentiam cansadas, frustradas, desamparadas:

Um *Meet*, por exemplo, eu tive pavor de fazer, foi tortura para mim fazer um *Meet*, eu não tinha aquele domínio que nem eu tenho na sala de aula de olhar para o meu aluno e conseguir falar, questionar, aí eu ficava falando para mim mesma, aquilo me frustrava, porque às vezes o aluno não respondia, nem abria a câmera, tu não via ele, nossa, aquilo era maçante demais, frustrante demais essa parte de você ter que fazer uma aula *on-line* (professora 08).

Eu me sentia agoniada toda vez que eu tinha que gravar a aula, porque eu pensava, meu Deus...porque eles não tinham como me questionar. Eu fazia *Meet*, eu tinha ensino médio, eles ligavam, eles abriam, mas nenhum abria a câmera. Então eu não sabia se eles estavam ali. Você sabe, tu falar com as paredes, eu “pra” *[sic]* mim, era a mesma sensação do que eu falar com as paredes. [...] era uma sensação horrível, para mim foi a pior época em dar aula (professora 10).

Para Pereira, Santos e Manenti (2020), “os docentes, em condições de mudanças, são impulsionados ou obrigados a se adequarem às atribuições de um novo perfil profissional e, conseqüentemente, às exigências de novas performances para que as demandas sejam atendidas”. A escuta que fizemos das professoras nos levou a concordar com os referidos autores. Elas buscavam incessantemente um jeito de serem “professoras on-line”, uma performance para a docência digital, sem que tenham conseguido atender nem as expectativas internas nem as externas – o que resultou em sofrimento psíquico. Os excertos a seguir nos contam sobre isso:

[...] eu comecei a ficar apavorada, de atender a demanda de mandar a atividade certa. Daí eu fazia, já apagava, achava difícil, depois achava fácil, e eu ficava bem insegura [...] (professora 07).

Para mim como professora foi bem difícil, sabe por quê? Porque na verdade essa tecnologia, eu não era acostumada de fazer tudo no computador, eu era mais de escrever [...] então imagina com aquelas aulas *on-line*, ali foi difícil, difícil [...] (professora 05).

E aquilo que a gente sabia fazer, acho que até hoje a gente já não sabe mais se tá certo. Porque... eu só digo assim às vezes lá na escola, meu Deus, eu achava que eu sabia dar aula. Eu já não sei mais. Como é que dá agora?” (professora 01).

Essas falas remetem a uma desautorização do sujeito que tem relação com sua experiência concreta do que é ser professor; experiência essa que, de uma hora para outra, passa a não valer mais – como se fosse um conhecimento inútil perante o novo cenário – pois elas eram executoras, não foram chamadas a construir em conjunto as respostas; o saber fazer de uma vida é ignorado. No fundo, ninguém sabia como dar aula *on-line* para crianças e adolescentes, mas parecia que eram elas que não sabiam, sentiam como incompetência pessoal, mais um sinal do desmentido e da perda da crença na própria realidade devido à identificação com o agressor: o Estado e sua exigência tecnológica abrupta.

Tomando as afirmações de Ball (2014)⁴, Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 29) refletem sobre como as exigências de mudanças podem gerar dúvidas quanto à capacidade profissional, bem como produzir “[...] movimentos de autovalorização e inadequação, além do sentimento de culpa, situações essas, que podem gerar um sofrimento mental nos docentes [...]”. Como manter a saúde mental e física nesse contexto todo? Cindir, dissociar, recalcar, projetar, deslocar, sublimar, etc. Talvez, mais do que em outros momentos já vividos, nossos mecanismos de defesa foram “agora” muito exigidos. Mas, como afirma Freud (1938) [2014], “só a morte nos é dada de graça”; cada uma das professoras, à sua maneira, apresentou respostas sintomáticas, permanentes ou transitórias. As exigências foram demasiadas, de forma que os adoecimentos ocupacionais da atividade docente - que já vinham sendo identificados com aumento significativo nos últimos anos - se intensificaram ainda mais no período da pandemia e no pós-pandemia.

Autores como Moreira e Rodrigues (2018), Tostes *et al.* (2018) já indicavam, antes mesmo da pandemia, que a exploração e a precariedade das condições de trabalho têm agravado significativamente a saúde mental dos professores, de modo que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta a categoria docente como a segunda com maiores índices de doenças ocupacionais. Estudos mais recentes, de Caldas, Silva e Santos (2022), Pereira, Santos e Manenti (2020), Souza e Fernandes (2023), discutem a saúde mental dos professores no contexto pandêmico. Afirmam que a pandemia da Covid-19 impactou a saúde mental dos professores e que os sintomas predominantes são ansiedade, depressão, estresse, associados a sobrecarga de trabalho e falta de valorização. Os autores também sinalizam que o esgotamento físico e mental provocou, principalmente, doenças psicossociais, osteomusculares, cardiovasculares e síndrome de burnout.

Tais estudos vêm ao encontro dos nossos achados empíricos. Não só o cenário pandêmico, que por si só gerou medo e incertezas, impactou a vida das professoras: as condições de trabalho a ela impostas no contexto pandêmico, associadas a tal

⁴ Referência ao livro *Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, de Stephen J. Ball (2014).

cenário, trouxeram grande impacto para sua saúde mental, como pode ser exemplificado pelas declarações que seguem:

E com os professores, muitos casos de depressão, saúde mental relacionada nesse sentido. Bastante. [...]. De atendimento com psiquiatra, de terapia [...]. Porque é uma carga muito grande, né? E daí chega uma hora que não aguenta. O corpo não aguenta, a cabeça não aguenta. [...]. Eu penso que as vezes essa questão de saúde mental, ela é lenta para aparecer, às vezes, uma consequência. Não é assim, de hoje para amanhã. Mas vai desenvolvendo aos poucos. Então, daqui a pouco o que foi vivido lá atrás, hoje vem como uma ansiedade, como um medo, como insegurança (professora 09).

[...] e tu não tinha contato com ninguém, isso também acho que foi bem frustrante para mim, eu tive momentos de crise, de ansiedade, porque só dentro de casa, fechada, isolada, saía muito pouco, então eu faço uso até hoje de remédios, já é (sic) anos que eu uso fluoxetina para ansiedade, mas naquele período ali eu intensifiquei a dose, porque foram muito fortes as crises de tu estar sozinho, de tu não ter com quem conversar, para dividir as angústias, eu passei assim por essa crise de ansiedade. [...] porque foi bem difícil assimilar tudo isso. Impactos para nós são enormes, nós vamos continuar sentindo, nós falávamos esses dias, pelo menos mais uns três, dois anos vai impactar para nós (professora 08).

[...] vários tiveram problemas sérios de saúde, quase morreram, e eles estão com medo, parece que eu vejo isso até hoje, desde o ganho de peso, desde problemas de pele, alguns desenvolveram diabetes, exames alterados, e sim, a gente se nota, nós nos percebemos mais ansiosos (professora 07).

Outro fragmento nos indica como as respostas “sintomáticas” diante do sofrimento podem ser diversas, bem como nos convoca a escutar tais sintomas como produto de um contexto social. É o que encontramos na fala de uma professora quando relata a situação atual do contexto laboral educacional, num momento pós-pandemia, em que podemos perceber os desdobramentos do traumático em curso:

[...] eu vejo muitos professores extremamente fragilizados muito fragilizados, professores que... eu sou uma, eu choro, aqui né, mas eu vejo muitos professores saindo da sala chorando. Tem três situações, três, não sei se posso dizer tipos de comportamento, sei lá, três reações: os que saem chorando desesperados e vão para o pedagógico e deixam a turma lá [...]. Tem o que é agressivo, que devolve na mesma moeda [...]. E os que desistiram. [...] Eu acho que piorou, sempre houve, sempre houve, mas eu acho que pós-pandemia piorou (professora 02).

Parece-nos importante tomar essas “situações/comportamentos” apontadas pela professora como “sintomas” diante da situação vivida tão recente, ainda ressoando e sem “espaço” para a elaboração (Freud, 1914/1976). O que não é pensado,

refletido, falado, é atuado. Se não sai em palavra, sai em ato. Nesse sentido, é importante considerar os argumentos de Reynaud (2020, p. 129), de que aquilo que não pode ser pensado “[...] emerge como sintoma, como distorção, como raiva dirigida a um objeto inofensivo, tão frágil como essa precariedade encoberta pelo sintoma”. Então, soa-nos equivocado tomar tais comportamentos como se fossem sintomas individuais de algumas professoras, apesar de ser assim que se costuma compreender e tratar o adoecimento mental. Segundo nos conta Prado (2015, p. 07): “O caminho escolhido na história brasileira é o de despolitizar o sofrimento, medicalizar o mal-estar e condominializar o sintoma”.

Outros relatos da nossa pesquisa de campo ajudam a sustentar essa compreensão: “[...] E quando eu te falo que nós estávamos diferentes, porque eu trabalhei com elas antes, com as minhas colegas, e a gente era mais leve. E nós todas estávamos bastante tensas e se estressando por pouco” (professora 07). “Toda quinta eu tinha diarreia, eu tinha náusea, eu tinha dor de cabeça [...] E aí, um dia eu falei para diretora, eu não consigo mais. Não consigo, não consigo, não consigo, não consigo” (professora 02).

Esses dois relatos dizem respeito a situações de conflito que ocorreram entre grupos de professoras de diferentes escolas e cidades; situações que envolviam o momento e situações pedagógicas pandêmicas. Aqui, novamente, se quisermos tomar uma posição ético-política para interpretar o ocorrido, precisamos tomar os sintomas como resposta a uma conjuntura política e social do fenômeno em questão, e não somente como um sintoma singular. Nesse sentido, acompanhamos a posição de Safatle (2018, p. 08), ao “[...] insistir na necessidade de a crítica posicionar-se como análise de patologias sociais. Essa assunção passa pela compreensão de sociedades como sistemas produtores e gestores de patologias”.

Importante salientar que essas expressões do traumático, que se ligam via desmentido e refletem a conjuntura social, dizem respeito às escolhas políticas que têm sido feitas no Brasil, em especial àquelas do período pandêmico, em que o negacionismo se presentificou insistentemente e ganhou cara e narrativas, adentrou e minou meios sociais diversos, sendo um deles a educação, nosso lócus de estudo. Diante disso, as expressões testemunhadas aqui são compreendidas como sintomas

sociais, e não sintomas individuais, o que exige ações políticas para o seu enfrentamento. Ações coletivas pautadas em uma posição ética de cuidado.

5 Considerações finais

O presente estudo objetivou compreender os impactos traumáticos da pandemia da Covid-19 na vida das professoras da escola pública, a partir da noção de trauma proposta por Sándor Ferenczi e suas relações com o desmentido. Os resultados da pesquisa evidenciam que a gestão política da pandemia no Brasil, marcada pelo negacionismo e pela imposição de um ensino remoto emergencial, sem considerar as desigualdades estruturais da educação pública, gerou impactos profundos na subjetividade das professoras.

As falas das participantes revelaram uma experiência de exaustão, frustração e invalidação, indicando o desmentido como elemento central do trauma vivenciado. O discurso social que desqualificava o trabalho docente, aliado às condições precárias de ensino remoto e à falta de reconhecimento institucional, resultou em um sentimento de desalento e submissão, tornando-se um fator de adoecimento mental.

Outro ponto relevante foi a identificação de mecanismos defensivos como a cisão do eu e a identificação com o agressor, aspectos teorizados por Ferenczi. As professoras, ao mesmo tempo que sofriam o desmentido por parte das instituições educacionais e da sociedade, acabavam reproduzindo esse mesmo desmentido aos seus alunos, perpetuando a lógica do trauma em diferentes níveis da relação pedagógica.

A análise também indicou a ausência de espaços de elaboração do vivido, reforçando a política neoliberal do esquecimento e do silenciamento. As professoras relataram que, no contexto escolar atual, pouco ou nada se fala sobre a pandemia e seus efeitos, seja nas condições de trabalho, seja na forma como lidaram com as exigências impostas pelo ensino remoto. Esse silenciamento impossibilita um processo coletivo de ressignificação da experiência e impede a superação dos efeitos traumáticos.

Conclui-se que a pandemia acentuou desigualdades educacionais e vulnerabilizou ainda mais as professoras, exigindo políticas institucionais de

reconhecimento e ações coletivas pautadas em uma posição ética de cuidado. Assim, é fundamental que haja iniciativas institucionais que promovam espaços de escuta, reflexão e elaboração do trauma vivido. A construção de um ambiente educacional mais acolhedor e sensível às vulnerabilidades das professoras é essencial para a reconstrução da autoestima docente e para o fortalecimento da categoria profissional. Além disso, é necessário que haja um movimento coletivo de reconhecimento da pandemia como um evento histórico que impactou profundamente a educação, de modo a evitar a repetição de desmentidos em futuras crises.

Referências

- ABRAHAM, Nicolas; TOROK, Maria. **A casca e o núcleo**. Tradução de Maria José Rodrigue Faria Coracine. São Paulo: Escuta, 1995. p. 237-241. (Trabalho original publicado em 1971).
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. **Educação e Emancipação**, São Paulo, v. 3, p. 119-138, 1995.
- ARREGUY, Marília Etienne; MONTES, Fernanda Ferreira. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 246-261, ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p246-261>. Disponível em: https://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2023.
- BALL, Stephen John. Fazendo neoliberalismo: mercados, estados e amigos com dinheiro. In: BALL, Stephen John. **Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BIRMAN, Joel. **O trauma do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- BIRMAN, Joel. Trauma, subjetivação e governabilidade na pandemia do Coronavírus. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 189-201, período. 2022. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/643/285>. Acesso em: 03 maio 2023.
- CALDAS, Calila Mireia Pereira; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Karine David. Andrade. Impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura. **Roteiro**, Chapecó, v. 47, p. e27751, período. 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27751. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27751>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- CARRENHO, Aline *et al.* O corpo como lugar de sofrimento social. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (org.). **Patologia do social: Arqueologia do sofrimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- CINTRA, Elisa Maria de Ulhoa. Introjeção, incorporação e identificação com o agressor: considerações a partir de Sándor Ferenczi. In: KUPERNANN, Daniel; GONDAR, Jô; DAL MOLIN, Eugênio (org.). **Ferenczi: inquietações clínico-políticas**. São Paulo: Zagodoni, 2020.
- COURA, Mariana Adrielle. **Memória, pós-memória, silêncio e silenciamento**: eventos históricos traumáticos e sua influência na educação e na construção identitária de professores. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/55979>. Acesso em: 18 maio 2024.
- DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit; ALMEIDA; Diego O. Dal Bosco. Pensando a pandemia entre o trauma e o testemunho: algumas palavras sobre dor e coragem. In: DAL MAGRO, Márcia

Luíza Pit; VENDRUSCOLO, Carine; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro (org.). **Diálogos sobre a pandemia**: vivências de profissionais e usuários das políticas de educação, saúde e assistência social. Chapecó: Argos, 2023.

FERENCZI, Sándor. Análise de crianças com adultos. *In*: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. Psicanálise IV. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1931-2011. p. 79-95.

FERENCZI, Sándor. Confusão de língua entre os adultos e a criança. *In*: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. Psicanálise IV. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1933-2011. p. 111-121.

FERENCZI, Sándor. **Diário clínico**. São Paulo: Martins Fontes, 1932-1985.

FERENCZI, Sándor. Reflexões sobre o trauma. *In*: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. Psicanálise IV. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1934-2011. p. 125-135.

FIGUEIREDO, Luis C. **Psicanálise**: elementos para a clínica contemporânea. São Paulo: Escuta, 2008.

FREUD, Sigmund (1938). A cisão do Eu como processo de defesa. *In*: COMPÊNDIO de Psicanálise e outros escritos inacabados. Obras incompletas de Sigmund Freud. Tradução de Pedro H. Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FREUD, Sigmund (1914). Artigos sobre técnica - Recordar, repetir e elaborar. *In* FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 161-171. v.12.

FREUD, Sigmund (1920). Além do princípio do prazer. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 18.

GOMES, Eliani de Lima Villas; NOGUEIRA, Nícea Helena de Almeida. A interseccionalidade na narrativa "Quarto de despejo" de Carolina Maria de Jesus. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 27, n. 2, p. 89-97, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/42925>. Acesso em: 10 de out. 2024.

GONDAR, Jô. Aula 6: Brasil e o estado de emergência, PET Psicologia UNESP. **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MIN6K6c12eQ>. Acesso em: 4 maio 2023.

GONDAR, Jô. Um racismo desmentido *In*: **Racismo, capitalismo e subjetividade: leituras psicanalíticas e filosóficas**. Marília Etienne Arreguy, Marcelo Bafica Coelho e Sandra Cabral (org.). Niterói: Eduff, 2018.

GONDAR, Jô. Ferenczi como pensador político. **Cad. Psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 193-210, dez. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-62952012000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 13 jun. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**.

São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados revelam perfil dos professores brasileiros. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-profesores-brasileiros>. Acesso em: 25 abr. 2025.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Revista Ágora**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYx-pVCBG6NwwVR8Pryd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KUPERMANN, Daniel. A catástrofe e seus destinos: os negacionismos e o efeito vivificante do “bom ar”. In: STAAL, Ana de; LEVINE, Howard B. **Psicanálise e vida covidiana**: desamparo coletivo, experiência individual. São Paulo: Blucher, 2021.

KUPERMANN, Daniel. **Por que Ferenczi?** São Paulo: Zangodoni, 2022.

MERLIN, Nora. Trauma y memoria. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 101-116, jul./ago. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.58766. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3QD7SmTYGyczW64TrgfckyJ/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOREIRA, Daniela Zanoni; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, período. 2018. ISSN 1413-294X. Disponível em: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180023>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Marian Aguiar Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, período. 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello; CHARCZUK, Simone Bicca. A pesquisa em educação: aportes psicanalíticos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 270-285, período. 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11544>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PRADO, José Luiz Aidar. Sobre Mal-estar, sofrimento e sintoma. In: DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

REYNAUD, María Teresa Ciudad. Esquecimento e recordação na pandemia. **Calibán: Revista Latina-Americana de Psicanálise**, México, v. 18, n. 2, p. 202-205, período. 2020. Disponível em: <https://calibanrlp.com/pt/producto/o-efemero/>. Acesso em: 11 set. 2023.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. Em direção a um novo modelo de crítica: as possibilidades de recuperação contemporânea do conceito de patologia social. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIO, Nelson; DUNKER, Christian. **Patologias do social**: Arqueologias do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Clínico Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, período. 2008. ISSN: 0103-5665. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291022014005>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUZA, Janicléia Pereira de; FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante Valença. Os impactos na saúde dos professores da educação básica durante a pandemia da covid-19: uma revisão de literatura. **Travessias**, Cascavel, v. 17, n. 1, p. e30387, período. 2023. DOI: 10.48075/rt.v17i1.30387. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/30387>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Marcelo José Souza e; PETTERLE, Ricardo Rasmussen Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018. DOI: 10.1590/0103-1104201811607. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzT-fsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Recebido em dezembro 2024 | Aprovado em abril 2025

Elizangela Felipi

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, graduada em Psicologia pela Unochapecó. Psicóloga clínica.

e-mail: efelipi@gmail.com

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó e vice-líder do grupo de pesquisa “Diversidade, Educação Inclusiva e Práticas Educativas”.

e-mail: mapit@unochapeco.edu.br

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Pós-doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

e-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Marília Etienne Arreguy

Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social UERJ (2008) e Doutora em Pesquisa em Psicopatologia e Psicanálise pela École Doctorale de Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie. Professora da Universidade Federal Fluminense no Programa de Pós-Graduação em Educação.

e-mail: mariliaetienne@id.uff.br