

# MAL-ESTAR DE PROFESSORES E PANDEMIA: UM ESPAÇO DE ESCUTA FRENTE À MORTE NA ESCOLA

*Cristiana Carneiro\**

*Mariana Scrinzi\*\**

*Larissa Costa Beber Scherer\*\*\**

*Lila Tatiana Queiroz de Carvalho Souza\*\*\*\**

**RESUMO:** Os tempos pandêmicos forçaram a escola em relação ao encontro com a morte. Cenas narradas ou encenadas convocaram os educadores a se confrontarem com os desdobramentos desse encontro disruptivo. Coube aos professores se ocuparem dos efeitos mortíferos produzidos pela pandemia de Covid-19. Diante da morte, o silêncio costuma ser uma saída e, em relação aos educadores, *não saber* sobre o que fazer com ela na escola produz mal-estar, pois educar supõe uma posição de saber a ser sustentada. A partir de fragmentos das falas de educadoras da Educação Infantil, da entrevista com a diretora e coordenadora de uma escola pública da região serrana do Rio de Janeiro, questionamos se a intensificação do mal-estar vivido durante o período pandêmico poderia impactar nas formas de saber fazer com o mortífero que se presentificou no encontro com as crianças. Os espaços de escuta ocorreram no retorno das aulas presenciais, no início do ano de 2022, no formato de rodas de conversa, em uma pesquisa-intervenção. A possibilidade de colocar em palavras o vivido na escola possibilitou aos educadores reservar um lugar para a morte, ao invés de suprimi-la, oferecendo espaço para o não saber e a dúvida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mal-estar; educação; pandemia; morte.

## TEACHERS' MALAISE AND THE PANDEMIC: A SPACE FOR LISTENING IN THE FACE OF DEATH AT SCHOOL

**ABSTRACT:** Pandemic times forced the school on the encounter with death. Scenes told or staged invited educators to confront the developments of this disruptive encounter. It was up to teachers to deal with the deadly effects of the Covid-19 pandemic. In the face of death, silence is usually a way out and, for educators, not knowing what to do with it in school produces discomfort, since educating presupposes a position of knowing to be sustained. Based on fragments of the speeches of early childhood educators, from the interview with the headmaster and coordinator of a public school in the mountainous region of Rio de Janeiro, we wondered whether the intensification of the malaise experienced during the pandemic period could impact on the ways of knowing how to deal with the mortal that was presented in the encounter with the children. The listening spaces occurred in the return of the face-to-face classes, at the beginning of the year 2022, in conversational circles in a research-intervention study. The possibility of putting in words what was lived in school made it possible for educators to reserve a place for death, rather than suppressing it, offering space for not knowing and doubt.

**KEYWORDS:** Malaise; education; pandemic; death.

---

\* Doutora em Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: [cristianacarneiro13@gmail.com](mailto:cristianacarneiro13@gmail.com) /Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4042-1155>

\*\* Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão social - Universidade Federal de Minas Gerais; Docente da Universidade Nacional de Rosário (Argentina) e Universidade Autónoma de Entre Ríos (Argentina). Email: [marianascrinzi@hotmail.com](mailto:marianascrinzi@hotmail.com) /Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7122-3488>

\*\*\* Mestre em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES - doutorado. Email: [larissascherer70@gmail.com](mailto:larissascherer70@gmail.com) /Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1626-8258>

\*\*\*\* Especialista em Psicanálise com Crianças e Intervenção Precoce/Instituto São Zacharias de Estudos e Pesquisas (SEPAI) e Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá/Nova Friburgo(RJ); Mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: [lilatatiana@yahoo.com.br](mailto:lilatatiana@yahoo.com.br) /Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7171-3882>

Frequentemente, percebemos educadores manifestando intenso mal-estar diante de situações que conduzem ao tema da morte, sobretudo quando este atravessa os muros da escola e invade as salas de aula. Estas situações incluem a perda de um familiar, a morte de alunos ou de professores e outros acontecimentos, que repercutem na comunidade e são comentados na escola. É comum a evitação do assunto nestes espaços. Ocasionalmente, ouvimos educadores concluírem que é “melhor nem falar sobre isso” ou expressarem incertezas como “o que eu devo fazer ou dizer se os alunos falarem sobre morte na classe?”

Os tempos pandêmicos forçaram as fronteiras da escola em relação ao encontro com a morte. Cenas narradas ou encenadas, bem como relatos de situações de perdas de entes queridos, invadiram as vivências na escola, convocando os educadores a se confrontarem com os desdobramentos desse encontro disruptivo. Coube aos professores, em muitos momentos, não recuar diante dessas situações e se ocuparem dos efeitos mortíferos produzidos pela Covid-19.

Freud ([1915]1987, p. 327) nos alerta a respeito de “uma tendência inegável para pôr a morte de lado, para eliminá-la da vida”, pois a presença da finitude, assombrando o sujeito, produz um efeito poderoso. Nesse sentido, negá-la como parte da vida, traz consigo outras renúncias, exclusões e consequências para o sujeito. O silêncio costuma ser uma saída recorrente para todos. Em relação aos educadores, o *não saber* o que fazer com a morte na escola parece produzir intenso mal-estar, pois, educar supõe uma posição de saber a ser sustentada diante do outro/aluno.

Desde a concepção freudiana, sabemos que o inconsciente é marcado pela noção de imortalidade, a ideia da morte não está inscrita simbolicamente no psiquismo. Nessa direção, a morte é mantida à distância pelo sujeito, permanecendo no registro da negação. Em outras palavras, “nosso inconsciente [...] comporta-se como se fosse imortal” (FREUD, [1915]1987, p. 335).

Perante tais proposições relativas à morte, neste artigo serão abordados alguns desdobramentos do tema no contexto escolar, a partir de alguns fragmentos das falas de educadoras que participaram de Rodas de Conversas com o grupo de pesquisa. Esses espaços de fala e escuta foram construídos no retorno das aulas presenciais, no início do ano de 2022, com professoras da Educação Infantil, em uma escola da rede pública do interior do estado do Rio de Janeiro. O artigo decorre da análise das entrevistas com a diretora, coordenadora da escola e das falas registradas nas primeiras Rodas de Conversas com as professoras.

A investigação está vinculada à pesquisa “Reenlaces: estratégias ante o mal-estar e a patologização da infância e adolescência na educação pós-pandemia”, aprovada pelo comitê de ética sob o parecer 5 751 953, que apresenta como temática central a relação saúde/educação. A pesquisa é resultado de uma colaboração entre as Faculdades de Educação da UFRJ, da UFF e da UNIRIO, a partir de dois grupos de pesquisa, o NIPIAC/NIAJ (Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e o LAPSE (Psicanálise, Educação e Laço Social).

Consideramos que o tema da morte adentrou de forma mais intensa e inédita o cenário escolar e o fazer docente, em razão da emergência sanitária vivida na pandemia por Covid-19. Diante disso, os efeitos dessas vivências, neste grupo de professores, serão analisados ao longo do artigo, a fim de avançarmos nas discussões acerca do encontro, no meio educacional, com um tema tão desestabilizador.

Buscando mapear e analisar as particularidades desse tempo único, interrogamos: qual a importância em sustentar um espaço de fala sobre a pandemia no retorno ao presencial? Para tratar dessa questão, iniciamos com uma contextualização da pandemia e dos primeiros momentos do retorno ao ensino presencial. Em seguida, abordamos o mal-estar dos professores diante da morte e do medo da contaminação. Posteriormente, enfatizamos as contribuições da psicanálise no âmbito educacional, destacando a possibilidade de abertura de um espaço de fala e escuta junto a educadores, para abordar um tema que insistia em se repetir no espaço escolar, nos tempos pandêmicos. Trabalhamos, assim, algumas ressonâncias da pandemia na escola e como os educadores tomaram posição frente às perdas e à morte. Desse modo, visamos legitimar essas construções singulares.

### **Algumas hipóteses para pensar articulações entre morte, mal-estar e pandemia na escola**

Em sua última obra literária, Clara Obligado (2023, p. 10, tradução nossa) conduz seus leitores a um passeio pela natureza em que se engendram reflexões, ensaios e memórias. Aponta: "Enquanto caminho sinto que também fazemos parte deste jardim obstinado e natural, observá-lo é observar-nos a nós mesmos". O objetivo de tomar este fragmento poético é situar o valor de observar o ser humano perante a morte. Ademais, a cultura historicamente faz seu trabalho e contribui para o enfrentamento da finitude humana.

Observar a morte nos traz uma variedade de perspectivas que vão desde as filosóficas e religiosas, até às psicológicas e culturais. Estas perspectivas moldam, modelam e modulam as formas como cada sujeito *observa para observar*, como compreende, teme, comemora, celebra e/ou aceita a morte, bem como vivencia rituais que lhe permitem passar pelo processo de luto. A “obstinada” morte, como parte inevitável da vida, é um tema de exploração e reflexão contínuas ao longo da história da humanidade, embora encontremos poucas experiências de trabalho publicadas em relação ao ambiente escolar. Ainda assim, pensamos que o posicionamento do educador frente à morte, atravessa suas práticas educativas, demonstrando a pertinência dessa discussão.

Como diz o púbere Maurício, personagem na peça de teatro *Despertar de primavera*:

Folhee a enciclopédia Meyer de A a Z, sem encontrar nada. Palavras... nada mais que palavras! Oh, esta preocupação de modéstia! De que me serve um dicionário se não esclarece os problemas mais imediatos da vida? (Wedekind, [1891] 2017, p. 22, tradução nossa).

A morte na pandemia foi uma das fontes de mal-estar que insistia constante e obstinadamente no cotidiano. Em vista disso, cabe interrogarmos: como nossas instituições escolares lidavam com a morte? Revisaremos, assim, uma forma de designar, parafraseando Wedekind ([1891] 2017), *um dos problemas mais imediatos da vida*.

Philippe Ariès foi um historiador francês conhecido pela sua obra *O homem perante a morte*, publicada pela primeira vez em 1977, com o título *L'Homme devant l'amort*. Este livro oferece uma perspectiva histórica sobre como as sociedades enfrentaram e conceituaram a morte ao longo dos tempos. Ariès ([1977] 2011) explora a Idade Média, quando a morte era parte constante da vida quotidiana. As pessoas morriam nas suas casas e as cerimônias fúnebres eram mais familiares e menos formais do que em épocas subsequentes.

Posteriormente, localiza o salto que marcou o nascimento do cemitério e traça a transição das práticas de enterro nas comunidades e casas para a criação de cemitérios públicos. Esta mudança reflete uma crescente privatização e a emergência de uma certa distância social em relação à morte. Na atualidade, o ato de nascer, viver e morrer tornou-se objeto de mercantilização e medicalização (CARNEIRO; COUTINHO, 2020). A morte tornou-se progressivamente um assunto elidido e, por vezes, tabu.

Concordamos com Ariès (2011) quando afirma que houve um distanciamento da morte do espaço doméstico. Se a morte, ao longo dos séculos, foi cada vez mais circunscrita ao espaço anônimo e asséptico dos hospitais, a pandemia elevou a distância da morte a outro patamar. Por medidas de segurança, os familiares não puderam frequentar os hospitais, como, durante certo tempo, não puderam realizar cerimoniais fúnebres. Durante a pandemia, testemunhamos a implementação de um estrito isolamento “social”, inclusive no contexto médico, e de um rigoroso confinamento nas instalações hospitalares. Sem dúvida, a pandemia e suas formas de aprisionamento afetaram o laço social com consequências incalculáveis.

Por conseguinte, as palavras das educadoras na escola revelam algumas percepções da morte na pandemia, trazendo o assunto para dentro dos muros da escola. Dar um lugar a estas vivências é uma forma de contrariar a inércia social, de provocar um apagamento da morte e dos seus efeitos. Hipotetizamos que, o confinamento generalizado e, paradoxalmente, o bombardeio de mortes anônimas nos meios de comunicação de massa, podem ter contribuído para uma maior presença da morte, mas não necessariamente de uma elaboração sobre a morte e o morrer. Por isso, no retorno ao presencial, o trabalho foi ouvir para recordar. Recordar a primazia tanática dos tempos de pandemia por Covid-19.

## **A pandemia, a morte e o retorno ao presencial**

Em 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (BRASIL, 2020). Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia (OMS, 2023). Por determinação do governo do Estado do Rio de Janeiro, as aulas presenciais foram suspensas, nas unidades da rede pública e privada de ensino, no dia 13 de março de 2020. Em 28 de abril do mesmo ano, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, orientou as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, durante a pandemia da Covid-19 (BRASIL/CNE, 2020). O retorno às aulas presenciais ocorreu de forma parcial em 2021, contudo, apenas em 2022 a retomada total, neste formato, se efetivou em todo país. No caso da escola pública, onde desenvolvemos este estudo, o retorno das aulas presenciais ocorreu em 7 de fevereiro de 2022.

Naquele cenário, vivíamos um tempo no qual as crianças da Educação Infantil ainda não haviam sido vacinadas<sup>1</sup>. Deparamo-nos, no meio educacional, com profissionais receosos, mas empenhados em tentar preparar um ambiente acolhedor e seguro para receber os alunos na escola. Desse modo, o retorno às aulas presenciais, nos primeiros meses de 2022, deixou evidente um quadro desafiador. As educadoras relatavam o medo da contaminação e os efeitos das vivências diante da morte, a partir de situações trazidas pelos alunos e suas famílias.

No contexto pandêmico, a fragilidade da vida humana se evidenciou, ficando claro o quanto a condição de domínio absoluto sobre o corpo e a natureza nos escapa. Nas construções com as professoras da Educação Infantil, criamos um tempo e um espaço para colocar em palavras este vivido, por ocasião do retorno nos primeiros meses após a reabertura da escola.

Assim que levamos a proposta da pesquisa à escola, recebemos o pedido para realizar o acolhimento da equipe escolar, sendo uma das demandas da direção da instituição. Já nesse primeiro contato, ocorrido em março de 2022, as incertezas, o medo e as perdas decorrentes da pandemia ficaram evidentes na fala da diretora. Ela relatou que as primeiras semanas de aula foram cruciais. Havia o medo de que, mesmo seguindo os protocolos preventivos, houvesse contaminação por Covid-19 na escola. O medo diante de uma doença que se mostrava letal estava presente, incidindo no âmbito escolar, e, diante dele, as medidas sanitárias foram intensificadas para garantir a segurança de todos. Desse modo, foram instituídas, também, certas mudanças no processo de adaptação das crianças ao espaço escolar. Distintamente do que ocorria em outros anos, as famílias não foram autorizadas a entrar na escola com as crianças para participar da adaptação.

---

<sup>1</sup> No entanto, as vacinas estavam sendo distribuídas em etapas para população (BRASIL, 2022).

Por conseguinte, extraímos das palavras da diretora, que o retorno das aulas presenciais foi marcado por uma nova insegurança dos pais ao deixarem os filhos na escola. Como efeito, ela percebeu maior presença da família nos portões da escola, as quais indagavam, seguidamente, se estava *tudo bem com a criança*. Sobre a entrada e a saída, a diretora notou que *alguns pais optaram por levar e buscar as crianças na escola, sendo que, antes da pandemia, muitos estudantes usavam o transporte escolar* (Diário de Campo, 17 de março de 2022). A fala da educadora evidencia que, neste contexto, a escola precisou administrar algo inédito - os desdobramentos das perdas decorrentes desse tempo. As vivências pandêmicas produziram uma preocupação maior nas famílias ao deixarem os filhos na escola. O que era cotidiano se tornou perigoso, como podemos perceber a partir do relato da diretora.

Sabemos que a entrada da criança na escola representa um rompimento, uma vivência de separação do âmbito familiar, como diz Arendt (2003):

Normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDRT, 2003, p. 238).

Desse modo, a transição da família para o espaço escolar por si só já exige um processo de elaboração por parte da criança, refletindo também, em seus pais. Na pandemia, se interpôs a esse processo, a presença de um novo temor, como podemos depreender da fala da diretora da escola.

Ainda neste primeiro encontro com a diretora, percebemos que o medo condicionou e determinou as vivências, as ações e as decisões educativas nesse tempo. O familiar que se torna infamiliar<sup>2</sup>, pensado no sentido freudiano do termo, provocou transformações nos modos de ser e estar na escola, além de trazer consequências ao fazer educativo. Um dos reflexos dessas transformações aparece no relato da diretora sobre as crianças que perderam familiares durante a pandemia. Um aluno do Maternal perdeu o pai, vítima da Covid-19. Nas palavras da educadora, *a mãe desse menino ficou muito deprimida em decorrência desta perda*. Ela lembrou que tentava acolher o sofrimento e o choro dessa mãe e retirar o peso da sua autoexigência (Diário de campo, 17 de março de 2022).

Assim sendo, no retorno das aulas presenciais, as educadoras pareciam sinalizar o surgimento de uma convocação: indicaram uma urgência em participar ativamente. Além de se ocuparem do ensino, sentiram-se interpeladas a lidar com o tanático<sup>3</sup> da pandemia. Não era possível deslocar o tema da morte para longe dos muros da escola.

---

<sup>2</sup> Das Unheimliche já foi traduzido do texto freudiano como *O estranho, O inquietante, O infamiliar*. Sem dúvidas, aponta Freud (1919), relaciona-se ao que é terrível, ao que desperta angústia e terror. Ademais, está claro que o termo não é empregado sempre em um sentido bem determinado, de modo que geralmente equivale ao angustiante.

<sup>3</sup> Thanatos é o gênio masculino alado que personifica a Morte. Na *Ilíada* ele aparece como irmão do Sono (Hypno), e esta genealogia é a adotada por Hesíodo que faz desses dois gênios os filhos da Noite (...) não tem um mito próprio (...) também conhecido por seus contratempos com Sísifo (Grimal, 2006, p. 491, tradução nossa). Em contrapartida, Eros é o deus do Amor e é considerado um deus nascido na mesma época da Terra, advindo diretamente do Caos primitivo (...). Também pode ter nascido do ovo original, o ovo gerado pela Noite, cujo duas metades, quando separadas, formam a Terra e sua cobertura, o Céu. Eros permanecerá sempre, mesmo em tempos de armadilhas “alexandrinas” da sua lenda, uma força fundamental no mundo. Garante não só a continuidade das espécies, mas também a coesão interna do cosmos (Grimal, 2006, p. 171, tradução

A pandemia e as medidas preventivas impuseram formas inefáveis de vida. Instalaram maneiras peculiares de habitar os espaços comuns (bolhas), enquanto as escolas deixaram de ser espaços públicos centrais para os encontros presenciais e a socialização das crianças e dos adolescentes. Após essa experiência excepcional, cujos aspectos ainda não acabamos de nomear e estudar, para prever seus efeitos nas estruturas educacionais atuais, somos confrontados com a persistente crueldade de *Thanatos* em cenas que tentam ser simbolizadas.

Como exemplo, na roda de conversa, uma professora falou sobre uma brincadeira que testemunhou entre as crianças da sua classe e que lhe causou muito embaraço, pois representava um fato ocorrido na comunidade onde a escola está inserida. A educadora descreve da seguinte maneira a cena: “*uma das alunas jogou-se no chão e dizia haver levado um tiro. Aí, ela se fazia de morta e as outras crianças ficavam repetindo: ela levou um tiro! Ela morreu! Tia, ela tá morta!*”. A professora diz que, em determinado momento, sem saber o que fazer, decidiu interromper a brincadeira. Indaga a pesquisadora, mostrando intensa preocupação: “*o que eu faço caso essa brincadeira volte a acontecer?*” (Diário de campo, 4 de abril de 2022).

Freud ([1908]2015) em um ensaio intitulado *O escritor e a fantasia*, aborda a importância do brincar infantil, aproximando-o do escritor criativo. Ele diz que ambos criam um mundo de fantasia que é levado a sério. Nesse texto, ele menciona que, através dessas ações, as crianças têm a possibilidade de elaborar situações que produzem desconforto ou mal-estar, assim como ocorre por meio do processo de criação literária. Dessa forma, a separação entre a realidade e a fantasia pode ser mantida. Ademais, em suas brincadeiras, as crianças são guiadas por seus desejos e imitam o que sabem da vida das pessoas adultas.

Posteriormente, em *Além do princípio de prazer*, Freud ([1920]2010) discute o modo como trabalha o aparelho psíquico nas brincadeiras das crianças, a partir da observação de seu neto de um ano e meio de idade, que repetia incansavelmente o jogo de lançar para longe pequenos objetos. O avô interpretou que o jogo encenava a ausência da mãe. Estava relacionado a uma grande conquista cultural do menino, a renúncia à satisfação pulsional por ele realizada, ao permitir as idas e vindas de sua mãe, sem protestar. Repetir tal vivência dolorosa como brincadeira, permitia-lhe passar da situação passiva da experiência, para um papel ativo no jogo. Desse modo, o menino diminuía a intensidade da impressão que o desaparecimento da mãe lhe causava. Assim, Freud ([1920]2010, p.175) relaciona as repetições do brincar e dos sonhos, que ocorrem em uma neurose traumática, com as tentativas de representação de situações que “produziram uma forte impressão na vida”.

Retomando a cena descrita pela educadora, é possível observarmos que a morte bate na porta da escola, produzindo mal-estar na professora, a ponto de levá-la a interromper a brincadeira das crianças. Ao levar o assunto para a roda de conversa, ela demonstra que lhe faltava um saber sobre a morte e sobre o que fazer quando ela aparece na escola, através da brincadeira das crianças. Ao mesmo tempo, sua constatação mostra a abertura para uma possível construção de um saber fazer com isso. Intuitivamente,

a educadora demonstra saber que a proibição dessa brincadeira não era a via mais subjetivante para tratar o assunto.

*O que eu faço caso essa brincadeira volte a acontecer?* é uma interrogação que indica uma espécie de evitação, a qual podemos ler como: “O que fazemos com a morte na classe, no recreio, na escola?” Supomos que sustentar essa indagação é um modo de dar lugar ao tanático e, nesse mesmo ato, dar lugar a *Eros*, à medida que isso implica falar com o outro sobre a fragilidade que nos habita. Se a questão da morte, inevitavelmente, atravessa a vida e a escola, perguntamos se o mal-estar da professora pode ter se intensificado na pandemia. Se a morte engendra mal-estar, por se relacionar à fragilidade, à finitude e ao desconhecido, o quanto a intensificação pandêmica da proximidade à morte e ao morrer aprofundou esse mal-estar, a ponto de dificultar saídas menos defensivas para fazer com ele? Aqui se faz importante ressaltar que o educador, na relação com a criança, estará às voltas com seu próprio infantil reatualizado pela criança (CARNEIRO E SCRINZI, 2023).

Além da cena relatada anteriormente, na sequência, outra professora menciona que mais alunos da escola também perderam familiares. Um menino do Maternal perdeu o pai, outra menina, a mãe e uma terceira criança perdeu a avó, todos eles vítimas da Covid-19. A professora da respectiva criança compartilha: “*Eu sei que ela tem a avó e o pai, que é muito cuidadoso, mas ela ter perdido a mãe mexe muito comigo*” (Diário de campo, 4 de abril de 2022).

O valor de promover espaço e tempo para narrativas é inquestionável. Isso transmite e humaniza a cultura através dos detalhes de cada história enunciada, relacionando passado e presente, reforçando a singularidade no contexto coletivo. A morte, esse grande enigma, convida-nos a ritualizar para tentarmos elaborar as perdas. Sabemos que o processo psíquico de elaboração não se restringe à explicação, implicando a construção de narrativas, possibilitando colocar em palavras o sem sentido da morte. São essas histórias as que enlaçam, tecem, e que são construídas com um cuidado extraordinário, com o toque para manobrar sutilmente “protegendo meticulosamente o enigma do desejo de recordar” (DESPRET, 2021, p. 33).

Frente à morte, aparecem múltiplas possibilidades, como antecipou Àries ([1977] 2011), uma é a mudez, a morte fechada (privada), outra é o ritual. Horvilleur (2022) sustenta que os ritos de luto existem para acompanhar os que já não estão, ainda mais, para acompanhar aqueles que ficam.

Jean Allouch (2006), logo após a experiência pessoal da perda de sua filha, escreve sobre o luto em tempos de *morte seca*. Neste escrito, mostra como a psicanálise tende a reduzir o luto a um trabalho. Salienta que, apesar das teorizações, existe um abismo entre o trabalho e a subjetivação de uma perda. Considera que o ato pode produzir no sujeito um dano sem qualquer compensação, uma perda seca. Além disso, acrescenta que:

Após a Primeira Guerra Mundial, a morte não espera menos. Já não gritamos juntos contra ela; já não dá lugar ao encontro sublime e romântico dos amantes transfigurados por ela. De fato. Mas acontece que, na ausência de um ritual em relação a ela, a sua selvajaria atual tem a contrapartida de que a morte empurra o luto para o ato. Uma

morte seca, uma perda seca. A partir de agora, só uma tal perda seca, só um tal ato, consegue entregar o morto, a morta, à sua morte, à morte (ALLOUCH, 2006, p. 9, tradução nossa).

Para não nos deixarmos aprisionar por uma época que pode nos empurrar para uma perda *seca*, estamos empenhados em subjetivar a perda através da invenção de cada um, respeitando as possibilidades e os tempos singulares na presença dos outros. Ora, é possível trabalhar um processo tão singular na escola? Como a morte entra na cena escolar?

O mal-estar das professoras se desvela diante das perdas que acompanham as narrativas no espaço escolar. O traumático da morte não pode ficar do lado de fora dos portões da escola, pelo contrário, além de adentrar seus espaços, também convoca ao compartilhamento. Foi o que testemunhamos com as educadoras que aceitaram falar na presença de vários outros, construindo oportunidades para que a perda não se convertesse em uma *morte seca*, como nos diz Allouch (2006, p. 9).

### A morte e a roda de conversa na escola

*Tia, fale comigo; tenho medo porque está muito escuro.  
A tia exclamou: De que adianta? Você não está me vendo.  
Ao que o menino respondeu: Não importa, quando alguém fala, fica claro.*

Sigmund Freud ([1905]2016, p. 146)

Nessa discussão, compartilhamos alguns indícios dos diários de campo que registram os espaços de fala na escola, para fazer um contraponto à pobreza da experiência (BENJAMIN, 1933) e à morte seca (ALLOUCH, 2006). Walter Benjamin (1933, p. 167) escreve que:

Sabíamos muito bem o que era a experiência, os mais velhos tinham-na sempre transmitido aos mais novos (...) por vezes como uma narração de países estrangeiros, à lareira, diante dos filhos e dos netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem encontra hoje pessoas capazes de narrar como é devido? Será que os moribundos dizem hoje palavras duradouras que são transmitidas como um anel, de geração em geração? (...) Quem tentará lidar com os jovens confiando na experiência? (tradução nossa).

Começar a secção com a epígrafe de Freud ([1905]2016) tem o propósito de definir a posição a partir da qual tentamos pensar sobre o possível tratamento da morte na escola. O medo diante da escuridão e do silêncio tanático convoca o infantil que habita em nós, fazendo nossas as palavras da criança freudiana quando ela diz: *não importa, quando alguém fala, fica claro* (Freud, [1905]2016, p.146). Apostamos que parte de nosso trabalho é sustentar no espaço público escolar um tempo para simbolizar com palavras, em roda, o vivido.

Conforme Hebe Tizio (2006, p. 14, tradução nossa) educar “no cuidado da palavra, poderia ser dito, no amparo que a palavra proporciona frente a emergência pulsional para tentar transformá-la em sintoma (...), a pista é sempre o pulsional”. A escola como emblema do público se torna um espaço e um

tempo precioso para ir à contrapelo da pobreza de experiência e buscar educar no cuidado da palavra. “De que valem os bens da educação se não estivermos ligados a eles pela experiência?”, pergunta o filósofo alemão Walter Benjamin (1933, p.168, tradução nossa) em seu ensaio *Experiência e Pobreza*. O autor afirma que, na Modernidade, assistimos a uma perda da capacidade de construir narrativas e contar histórias. Podemos conjecturar uma conversa entre Benjamin e Àries: a perda da capacidade narrativa e a privatização da morte como duas características determinantes da nossa época. Com um olhar perspicaz, Benjamin (1933) defende que este é o preço a pagar pelo espírito disruptivo da época: o abandono do passado e o encantamento com as promessas da nova era. Somos espectadores da ruptura com a história e do colapso da transmissão intergeracional.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, Benjamin (1933, p.168, tradução nossa) percebe no mutismo dos homens, após retornarem, uma dissociação entre as experiências de cada um e o acontecimento histórico e, nesse sentido, exclama: “eles voltaram mais pobres em termos de experiência comunicável”. Ao contrário do que poderíamos inferir, o filósofo argumenta que, após viverem esses extermínios, as pessoas não adquiriram maior conhecimento sobre o assunto, mas tornaram-se mais pobres em experiência. Não puderam encontrar um sentido, nem comunicar o que experimentaram. A experiência adquire, pois, todo o seu valor na vitalidade dos laços intersubjetivos e geracionais, quando nós, humanos, conseguimos transmitir e narrar a história com os outros e para os outros. É por isso que os bens da educação são ameaçados e expostos ao esquecimento sempre que não nos fundamos em um “entre”, em uma experiência que fertiliza o laço social.

Opondo-se à pobreza de experiências, as Rodas de Conversa foram conduzidas nesta escola, que aceitou realizar um trabalho, reservando tempo e lugar à morte. Antevemos que o tratamento da pandemia no retorno presencial às escolas requer situar a fragilidade humana, tendo como premissa ética estar advertido da dimensão inconsciente. Esta que remete ao que escapa ao controle e deixa sua marca subvertendo a condição de domínio do sujeito.

Não obstante, as noções de finitude e limite são rejeitados pela soberba cientificista, armamentista e tecnocrata, mesmo que trabalhar com o horizonte do fim da vida seja, por si só, educativo. O reconhecimento de nossa fragilidade e de nossos limites nos convida a consentir a renúncia pulsional e a onipotência narcisista da eternidade individual. Será que seguir evitando a finitude é alimentar o avanço de *Thanatos* na civilização? Como opção para lidar com o mal-estar que a morte produz, o mercado oferece poderosas substâncias para anestesiá-la dor existencial. Outra possibilidade é evitar o assunto por completo ou desviar a atenção com poderosas distrações.

Por último, a pergunta: "O que fazemos com isto no retorno ao presencial nas escolas?" As Rodas de Conversa ofereceram contornos às vivências mortíferas, tanáticas, que se impuseram no contexto pandêmico (CARNEIRO; SCRINZI, 2023, p. 144). Refugiadas na etimologia da palavra escola (tempo

livre)<sup>4</sup>, apostamos em *outro tempo*. No espaço institucional, é essencial ter o cuidado para aguardar o tempo único de cada indivíduo, permitindo que contribuam para a narrativa coletiva, no seu próprio ritmo. A partir disso, é possível tecer o laço que sustenta e permite enfrentar uma das faces mais temidas da existência humana: a morte. Abre-se um tempo outro, distinto dos prazos que marcam os planos pedagógicos, que não costuma estar previsto nos planejamentos didáticos.

Acreditamos que, depois das educadoras vivenciarem uma pandemia, ainda não havia uma reflexão mais específica sobre suas vivências mortíferas, na escola. Uma vez mais, as brincadeiras das crianças ensinam e convocam os adultos a se deparar com seu próprio infantil. Talvez para proteger nossa ilusão de eternidade, pouco queremos saber de *Thanatos*.

De alguma forma é importante esclarecer que fazemos parte de um jardim obstinado e natural, observá-lo é observarmo-nos a nós próprios (OBLIGADO, 2023). Observar que a finitude faz parte da vida e da renovação que produz a beleza mágica dos ritmos da natureza, à qual a espécie humana também pertence. Por esta razão, recordamos Phillipe Ariés ([1977] 2011) para fazer nossa hipótese de que talvez a morte se tenha tornado um tabu semelhante ao da sexualidade no século XIX.

É nosso anseio que este relato de experiência, em tempos de *morte seca*, contribua para que os adultos, que se ocupam das infâncias e adolescências na escola, possam fazer das brincadeiras das crianças, das ficções e dos rituais, verdadeiros recursos para aliviar o temor na escuridão.

## Considerações finais

*Cabe agora esperar que a outra das duas 'potências celestiais', o eterno Eros, empreenda um esforço para afirmar-se na luta contra o adversário igualmente imortal. Mas quem pode prever o sucesso e o desenlace?*

Sigmund Freud ([1930] 2010, p. 112)

Os indícios extraídos dos registros das Rodas de Conversa nos permitiram entrever as vivências funestas da pandemia, para abrir uma pergunta maior: qual tratamento é possível dar à morte na escola hoje? Como dar lugar às brincadeiras das crianças, as quais revelam a presença e insistência do tanático na existência humana?

Sabemos que um dos eixos produtores de mal-estar é proveniente da fragilidade do corpo diante dos fenômenos da natureza (FREUD, [1930]2010), aspecto que foi exposto de forma explícita na pandemia. Além disso, tal cenário trouxe a morte como ameaça constante, assombrando e abalando a continuidade da vida. Nesse contexto, abrir espaço para as narrativas e o compartilhamento no interior da escola ofereceu contornos para um tema que produz mudez, sendo considerado uma espécie de tabu no cenário educativo.

---

<sup>4</sup>Segundo o Dicionário Etimológico Corominas, a palavra escola vem do latim schola, lição, escola e este do grego σχολή (scholé) lazer, tempo livre, estudo, escola.

Ainda nessa direção, lembramos que tudo o que ameaça a suposta harmonia do fazer docente costuma ser banido do meio escolar, sob pena de revelar o irrealizável do educar. O professor, ao lançar a aposta em seu ato, frequentemente desconsidera a possibilidade de se deparar com o inesperado no decorrer do processo (SCHERER; CARNEIRO, 2020). Com o advento da pandemia, a presença inevitável da morte rondando a escola, forçou a entrada do tema, rompendo com a certeza e a linearidade almejada, impelindo os docentes a se ocuparem de tal adversidade.

Podemos compreender, assim, os fatores que conduzem o sujeito-educador a desviar-se do encontro com a finitude da vida. De um lado, a reação provocada pela morte, deixando-os frequentemente sem palavras. De outro, a busca por afastar-se do lugar da dúvida e do não saber, posição recusada quando o ensinar revela seus contornos. No entanto, a possibilidade de colocar em palavras, na presença de outros na escola, possibilitou aos educadores reservarem um tempo e lugar para a morte no meio escolar, em vez de suprimi-la, reconhecendo o ensinamento do mestre vienense quando diz: “se queres suportar a vida, prepara-te para a morte” (FREUD, [1915]1987, p. 339).

## REFERÊNCIAS

- AICHHORN, August. **Juventud desamparada**. Prefácio de Sigmund Freud. Prólogo de Hebe Tizio. España: Gedisa, 2006. pp. 9-20.
- ALLOUCH, Jean. **Eróticadelduelo en tiempos de la muerte seca**. Buenos Aires: Cuenco de Plata, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARIÈS, Phillippe. **El hombre ante la muerte**. Buenos Aires: Taurus, 2011.
- BENJAMIN, Walter. “Experiencia y pobreza” [1933]. In **Discursos interrumpidos I**. Madrid: Taurus, 1982.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portaria MS/GM n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo

Coronavírus(2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020 fev. 4. Seção 1:1. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188\\_04\\_02\\_2020.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html) Acesso em março de 2024

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em março de 2024

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.

CARNEIRO, Cristiana; SCRINZI, Mariana. Malestar. (Pos)pandemia y el retorno a lapresencialidadenelescenario escolar. SCRINZI, Mariana; LAJONQUIÈRE, Leandro; SENA, Isael (Comps.) **Infancia y Educación. Aportes para interrogar los saberes expertos**. (pp. 127-145). Rosario: Homo Sapiens, 2023.

COROMINAS, Joan y PASCUAL, José. **Diccionario crítico etimológico**, castellano e hispánico. Madrid: Gredos. 1980.

DESPRET, Vinciane. **A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan**. Buenos Aires: Cactus, 2021.

FREUD, Sigmund. (1905). **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 e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. (1908). **O escritor e a fantasia**. In: FREUD, Sigmund. Obras completas, vol. 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909). Tradução Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREUD, Sigmund. (1915). **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. (1920). **Além do princípio do prazer**. In: FREUD, Sigmund. Obras completas, vol. 14: História de uma neurose infantil [“O homem dos lobos”], Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. ([1929] 1930) **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 e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GRIMAL, Pierre. **Diccionario de mitología griega y romana**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

HORVILLEUR, Delphine. **Vivir con nuestros muertos**. España: Libros del Asteroide. 2022

OBLIGADO, Clara. **Todo lo que crece**. Naturaleza y escritura. Madrid: Editorial Páginas de Espuma, 2023.

OMS. **Coronavirus Disease (COVID-19) Situation Reports**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>. Acesso em março de 2024

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho do servidor público e contratado, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, (RJ). 13 de mar. 2020. Disponível em [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VGtSbk5VOVVaelZOZWxWMFVtdFJORTVwTURCTIJGcEVURIZKTWsxRWEzUINSVVV5VFdwVmQwMXFRWHBOUkdNeVRWUlpNMDVVFVhkUFJFMDFUa0U5UFE9PQ==](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VGtSbk5VOVVaelZOZWxWMFVtdFJORTVwTURCTIJGcEVURIZKTWsxRWEzUINSVVV5VFdwVmQwMXFRWHBOUkdNeVRWUlpNMDVVFVhkUFJFMDFUa0U5UFE9PQ==) Acesso em março de 2024

SCHERER, Larissa; CARNEIRO, Cristiana. **Mal-estar na escola e a aposta docente: encontros e desencontros**. In: Retratos da pesquisa em psicanálise e educação. ORG.: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. São Paulo: Contracorrente, 2020.

SCRINZI, Mariana; RICOSSA, Ailen. **Escuela Primaria: una experiencia de trabajo conlamuerteenel despertar de primavera**. Inédito, 2023.

WEDEKIND, F. **El despertar de la primavera: Tragedia infantil**. Argentina: Letra Viva, [1891] 2017.

*Recebido em: 28 de março de 2024.  
Aprovado em: 14 de junho de 2024.*