



<https://doi.org/10.47456/simbitica.v12i3.49723>

Trauma em narrativas de professoras na pandemia: para elaborar a experiência de uma catástrofe política

Trauma in the narratives of teachers during the pandemic to process the experience of a political catastrophe

Trauma em las narrativas de las professoras durante la pandemia: para elaborar la experiencia de una catástrofe política

Elizangela Felipi

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Diego O. Dal Bosco Almeida

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Márcia Luiza Pit Dal Magro

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Resumo Este trabalho analisa narrativas de memória e experiência de professoras no período da pandemia da Covid-19 no Brasil. Participaram da pesquisa dez (10) professoras de escolas públicas. Observamos os efeitos traumáticos do cenário pandêmico causados pela maximização da exploração do trabalho docente, decorrente do avanço neoliberal e do recrudescimento dos ataques neoconservadores à profissão docente. A pandemia ainda catalisou a privatização da experiência traumática uma vez que, com a responsabilização individual, coube às professoras, isoladamente, o enfrentamento dos efeitos do cenário de catástrofe a partir de um contexto já marcado pelo enfraquecimento das lutas sociais dos trabalhadores. De uma perspectiva ética, ouvir as professoras significou a possibilidade de estabelecer, junto a elas, sentidos para suas experiências, tornando-as narrativa compartilhada e parte de um conjunto de histórias individuais com elementos significativos em comum, uma história que é nossa e, portanto, não pode ser esquecida.

Palavras-chave: pandemia; trabalho docente; trauma; neoliberalismo.



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, Vitória. ISSN: 2316-1620

Abstract This study aimed to analyze narratives of memory and experience from female teachers regarding the Covid-19 pandemic period. To this end, ten public school teachers were interviewed. Traumatic effects of the pandemic context were observed, caused by the intensification of the exploitation of teaching work, stemming from the advance of neoliberalism, and by the resurgence of neoconservative attacks on teaching in its professional sense. The pandemic also catalyzed a privatization of the traumatic experience, given the individual accountability of teachers, which forced them to face its effects in isolation, in a context where workers' social struggles and their class consciousness were already weakened. From an ethical perspective, listening to the teachers meant the possibility of establishing, together with them, meanings for their experiences, transforming them into a shared narrative and part of a set of individual stories with significant elements in common — like a story that is ours and should not be forgotten.

Keywords: pandemic; teaching work; trauma; neoliberalism.

Resumen Este trabajo tuvo como objetivo analizar narrativas de memoria y experiencia de profesoras sobre el período de la pandemia de Covid-19. Para ello, se entrevistó a diez docentes de la red pública. Se observaron efectos traumáticos del escenario pandémico provocados por la intensificación de la explotación del trabajo docente, derivada del avance neoliberal, y por el recrudecimiento de los ataques neoconservadores a la docencia en su sentido profesional. La pandemia también catalizó una privatización de la experiencia traumática, considerando la responsabilización individual de las y los docentes, lo que les obligó a enfrentar sus efectos de manera aislada, en un contexto en el que las luchas sociales de los trabajadores y su conciencia de clase ya estaban debilitadas. Desde una perspectiva ética, escuchar a las profesoras significó la posibilidad de establecer, junto a ellas, sentidos para sus experiencias, transformándolas en una narrativa compartida y parte de un conjunto de historias individuales con elementos significativos en común, como una historia que es nuestra y que no debe ser olvidada.

Palabras clave: pandemia; trabajo docente; trauma; neoliberalismo.

Recebido em 18-08-2025

Modificado em 06-10-2025

Aceito para publicação em 10-12-2025

Introdução

Há pedagogia na catástrofe? Seria arriscado e insensível dizer que a pandemia nos ensinou. Primeiro porque, em respeito aos milhões que morreram, não gostaríamos de considerar que a morte de pessoas em massa seja algo desejável para “nos ensinar” como um efeito automático que teria servido para que aprendêssemos algo. Segundo, porque mesmo com a premissa de que deveríamos ou poderíamos ter aprendido algo, talvez seja necessário reconhecer que não aprendemos ou, pelo menos, aprendemos errado.

O mundo permaneceu insensível a qualquer transformação depois da catástrofe, ao contrário do que nos disseram as distopias, tanto as da produção literária quanto as do cinema. Nas distopias, a humanidade leva lições. Mas e nós, que enfrentamos a dura realidade, o que aprendemos? “Aprendemos” que podemos estar em mais de um “lugar” ao mesmo tempo produzindo. As tecnologias de comunicação remota passaram a ser utilizadas para um significativo aumento da carga de trabalho. “Aprendemos” acerca da existência dos “trabalhadores essenciais”, frequentemente precarizados, os de serviços de entrega por aplicativos. No entanto, pouco aprendemos sobre o que nos levou, afinal, a essa cruel situação que compartilhamos. Para não sermos insensíveis, procedemos a uma troca de pergunta. Não perguntamos sobre *o que* aprendemos. Interrogamos, ao contrário, acerca das possibilidades de se aprender. Isto é, sobre *como* podemos aprender sem necessariamente delimitar ou fechar o conteúdo potencial desse aprendizado. Sem prescrição, sem receituário.

Mark Fisher (2020) nos ensina sobre a catástrofe. Ela não se configura como um evento isolado, mas vai acontecendo pouco a pouco. Em *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Fisher (2020) traz o exemplo do filme *Filhos da esperança* (2006), cujo nome original em inglês é *Children of men*. Dirigido por Alfonso Cuarón, a película retrata a Terra no ano de 2027. Após duas décadas nas quais a humanidade não mais se reproduziu devido à infertilidade, um grande colapso econômico possibilitou o surgimento de um Estado policial e militarizado. O livro de Fisher analisa a catástrofe não restrita apenas à situação-limite, ao evento-estrondo ou de surpresa. A infertilidade humana, causa do colapso global no filme, é compreendida por Mark Fisher como metáfora de continuidade, de um estado de coisas que só poderia se transformar na medida em que chegasse a uma situação-limite. Um estado de coisas que foi se constituindo gradualmente. Cuarón, na compreensão de Fisher, nos ensina que a catástrofe não tem data de início certa. É algo que vai se configurando ao longo do tempo, perceptível ou imperceptivelmente.

Também a pandemia da Covid-19, longe de ser tão somente uma crise sanitária isolada, revelou-se, de certa maneira, como um momento catalizador para o avanço de políticas neoliberais, precisamente no mundo do trabalho, intensificando os processos que já estavam em curso, como a privatização, a mercantilização e as reorientações

acerca do papel do Estado no desenvolvimento econômico. É Nancy Fraser (2024) que lembra que a exposição da humanidade ao vírus Sars-Cov-2, mesmo que relativamente desconhecida pode ser atribuída a um salto zoonótico que teve como causa os efeitos do aquecimento global e o desmatamento das florestas tropicais. As migrações em massa de animais, a exemplo dos morcegos (até então animais hospedeiros do vírus), devido à destruição de seus habitats, expôs os seres humanos a doenças pouco conhecidas, como a Covid-19. Fraser (2024) afirma que a pandemia necessita ser compreendida como ponto alto no qual todas as contradições do capitalismo convergiram. Isto é, a situação de catástrofe, que teria seu momento-ápice na pandemia, precisa ser compreendida naquilo que ela nos faz ver acerca do estado de coisas que já existia antes. A catástrofe sanitária, desse modo, é só um dos momentos de uma catástrofe maior. Uma catástrofe política.

Anterior à catástrofe pandêmica, constituiu-se uma catástrofe política de escala mundial que contaminou significativamente as estruturas das sociedades nos campos da cultura, comportamento, relações sociais e, notadamente, no que se refere à esfera econômica. Assim, a catástrofe política, antes da pandêmica, está ligada ao contexto de ascensão do neoliberalismo e do neoconservadorismo e seus efeitos. Fenômeno que pode ser visto na educação escolar pública no Brasil e em outros países.

Os ensaios de Mark Fisher (2020) e Nancy Fraser (2024), cada um ao seu modo, sugerem olhar a catástrofe/pandemia a partir da ideia de uma continuidade anterior que precisa ser considerada e compreendida. O movimento sugerido pelos dois ensaios é justamente o de não acreditar que a catástrofe seria um evento isolado, descolado do contexto que a produziu.

O objetivo central deste texto é analisar as narrativas de memória e experiência de professoras sobre o período da pandemia da Covid-19, momento no qual, devido ao distanciamento social, as aulas passaram a se realizar por tecnologias de comunicação remota, o que foi chamado de ensino remoto emergencial.

Para apresentar a discussão e os resultados da pesquisa, dividimos o texto que se segue em três seções: na primeira, contextualizamos a maximização da exploração do trabalho docente e as investidas e ataques de movimentos neoconservadores contra professoras(es) como um dos efeitos do deslocamento do papel do Estado nas últimas décadas, conjugado aos reflexos imediatos do contexto marcado pelo neoliberalismo e do neoconservadorismo; na segunda seção, explicitamos os percursos metodológicos de nossa investigação e a obtenção das materialidades empíricas da nossa investigação — as narrativas de memória e experiência de professoras — e seus potenciais teóricos, temáticos e ético-políticos em tempos de negacionismos; por fim, na terceira e última seção antes das considerações finais, apresentamos a análise das narrativas de memória e experiência das professoras, considerando os seus efeitos traumáticos e implicações no trabalho docente.

Nosso trabalho de pesquisa, do modo como o compreendemos, contribui para o imprescindível registro histórico das experiências relacionadas ao trabalho docente no período da pandemia da Covid-19. Trauma ainda não simbolizado, à espera de uma elaboração coletiva, política e crítica, sob pena de comprometer os laços sociais que nos unem.

Pelos rastros do trauma, a catástrofe neoliberal e neoconservadora: a exploração do trabalho docente e os ataques à profissão

Entender o que aconteceu na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19 exige que compreendamos os contextos mais amplos que envolvem a nova fase de acumulação capitalista. Essa fase relaciona questões de ordem política, social, cultural e econômica. De intensidade maior nos últimos anos, tais questões não tiveram uma origem recente, pois guardam relação com cenários cuja configuração se deu ainda no século passado. A pandemia da Covid-19, nessa perspectiva, pode ser vista como uma espécie de marcador/balizador de questões que já se colocavam anteriormente.

A pandemia torna possível ver e compreender o esgarçamento de um cenário de exploração que já existia/persistia entre nós. Ao mesmo tempo, o contexto pandêmico foi também palco privilegiado das investidas e ataques contra a atuação profissional de professoras(es), com implicações no trabalho docente e recolocando os sentidos da educação escolarizada em um território de intensas disputas políticas.

A exploração do trabalho docente se intensificou no período da pandemia, com a ênfase na responsabilização individual em um cenário de realização de aulas remotas e uso das tecnologias de comunicação. A individualização da responsabilidade acerca das questões que envolviam a aprendizagem dos alunos recaiu sobre as professoras, o que contribuiu significativamente para que a docência assumisse um protagonismo delegado e, também, perverso: a culpa pelo insucesso da aprendizagem dos alunos e também por não terem conseguido dar conta das atividades que lhes foram impostas, entre outros aspectos.

Mesmo com a retórica de que seria necessário manter as atividades escolares no sentido de evitar perdas na aprendizagem, o que se viu foi que a pressão pelo "retorno à normalidade" visava principalmente produzir dados e indicadores com o objetivo de calcular as perdas econômicas a serem recuperadas. Do ponto de vista da psicanálise, a pandemia, assim, catalisou aquilo que podemos denominar como a privatização da experiência por meio da responsabilização individual das professoras, o que implicou em obrigá-las a enfrentar os efeitos do contexto pandêmico de maneira isolada. A pausa, que seria uma exigência da elaboração do trauma, foi substituída pela continuidade das atividades escolares, em condições bastante precárias, com o intuito de documentar e produzir os dados para calcular as perdas do ponto de vista econômico.

O contexto pandêmico e seus efeitos sobre o trabalho docente podem ser vistos, então, a partir de uma dupla chave. Primeiro, o cenário da pandemia nos mostra como o papel do Estado se modificou de forma significativa a partir dos anos 1980-1990 do século passado, com transformações sentidas em contextos mais recentes. Segundo que, ao trocar a formação dirigida à cidadania, de viés crítico e coletivo, por uma formação embasada na pedagogia das competências, de cunho individualista e pragmático em que a formação de um sujeito neoliberal (Dardot & Laval, 2016) seja adaptável e, ao mesmo tempo, resiliente, a docência ganha outros sentidos. Daí as implicações das mudanças e transformações no trabalho docente: tem-se, atualmente, professores que são vistos como executores do currículo prescrito, como aplicadores de um receituário técnico, um ensino sem educação, professores como tutores.

No campo das políticas educacionais, desde os anos 1990, com a reconfiguração do papel do Estado, os organismos multilaterais internacionais passam a ser os grandes responsáveis pela elaboração e disseminação dos rumos da educação escolar ao redor do mundo. Assim, o acento às questões econômicas ganhou cada vez mais destaque. A educação passou a ser medida por índices atrelados ao desenvolvimento econômico. O Estado não deixa de intervir, mas muda a maneira de intervenção: é agente regulador das políticas educativas, um Estado avaliador, que introduz modelos de avaliação em larga escala ligados umbilicalmente aos acordos internacionais. São exemplos o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros:

O ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência. A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (accountability). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (Hypólito, 2010:1339).

A subordinação das políticas educativas ao sistema econômico e a consideração da educação como mercadoria, como vemos, já vinha sendo uma diretriz fundante nessas políticas. Recentemente, contudo, tendo em vista o contexto de transformação do papel do Estado em um agente regulador/gerencialista, perdeu-se, gradualmente, o Estado que valorizava a dimensão propriamente pública (e, portanto, republicana) da educação escolar. Deixa-se de lado, nesse sentido, a formação dirigida à cidadania. Objetiva-se, em contraponto, “formar” consumidores e trabalhadores, sujeitos que se tornem produtos adaptáveis aos diferentes contextos e força de trabalho. É por isso, em boa parte, que ideias neoliberais e neoconservadoras tendem a se aproximar, em

diversos países e, também, no contexto brasileiro:

[...] é comum em diversos países essas políticas serem calcadas na subordinação ao sistema econômico e na consideração da educação em uma mercadoria. Assim, instituindo uma lógica em que sujeitos se tornam produtos que devem possuir habilidades técnico-procedimentais e assumir uma posição de destaque nas gôndolas em um contexto em que a vida passa a reproduzir um grande supermercado. Em contexto brasileiro, no início do século XXI, caminhou-se para um alinhamento e avanço de uma aliança de modernização conservadora. Esse enlace é constituído por grupos que anteriormente eram antagônicos como os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a classe média profissional. Tais coletivos hoje abrem mão de alguns de seus princípios em prol de interesses estratégicos, a participação na tomada de decisões na gestão federal (Silva, Madela & Wittizoreckia, 2022:2).

Em relação à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por exemplo, Hypólito (2019) reflete que esse documento curricular objetiva a homogeneização da cultura. Isto é, algumas vozes foram silenciadas, subsumidas ou preteridas, enquanto outras vozes se tornaram hegemônicas. A BNCC, em sua última versão, em 2017, versão homologada em 2018, traz, na perspectiva de Hypólito (2019), um empobrecimento curricular, pois: “[...] apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores [...]” (Hypólito, 2019:196).

A partir de uma perspectiva ampliada que envolve a educação escolar, mas que se estende à interpretação das relações sociais em geral, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo não se trata só de uma política econômica ou uma ideologia, mas uma racionalidade: “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot & Laval, 2016:17). Sendo uma racionalidade, o neoliberalismo adentra, organiza e estrutura tanto as ações do governo como a conduta dos governados. O “governo”, nesse caso, é compreendido como uma atividade capaz de orientar ou controlar a conduta dos sujeitos e não o “governo”, que estaria restrito à noção de instituição.

Dardot e Laval (2016) também apontam a transformação dos indivíduos em empreendedores de si, um dos resultados da força da racionalidade neoliberal em sua hegemonia. Isto é, a subordinação de todas as relações sociais à lógica concorrencial. O neoliberalismo trata-se, dessa maneira, de uma racionalidade capaz de gerir seres humanos “livres” das sociedades que os engendram, tornando-os, afinal, responsáveis individualmente pelo sucesso e pelo fracasso do seu ser e do seu fazer.

Wendy Brown, em *Nas ruínas do neoliberalismo* (2019), diz que o neoliberalismo é uma racionalidade política que transborda a economia e reconfigura a democracia, corroendo instituições, práticas e experiências que sustentam a cidadania igualitária. Essa racionalidade promove a “desdemocratização”, subordinando valores públicos e políticos à lógica competitiva do mercado. Em Brown (2019), diferente do liberalismo clássico, o neoliberalismo tende a subordinar todas as esferas da vida humana à lógica

de mercado, inclusive a política, a moral e a educação. A racionalidade neoliberal não elimina, assim, o Estado, mas o reorienta a estar a serviço do mercado, enfraquecendo projetos igualitários e coletivos. O que Brown (2019) ensina é que essa reorientação do Estado para estar a serviço do mercado cria um terreno muito propício à ascensão de formas autoritárias de política e governo. Brown (2019) mostra que, desde os anos 1970-80, especialmente nos Estados Unidos e Reino Unido, o neoliberalismo não surge isolado. Ao dismantelar o chamado Estado social e enfraquecer laços comunitários, ele abre espaço para forças conservadoras com a promessa de restaurar ordem, moralidade e hierarquias tradicionais (religiosas, de gênero, raciais). O neoliberalismo corrói a esfera pública, fragilizando solidariedades coletivas e instituições democráticas; o neoconservadorismo preenche esse vácuo oferecendo, em troca, uma narrativa moral, anti-igualitária e autoritária. O neoliberalismo, nesse sentido, “precisa” de valores neoconservadores para manter coesão social e legitimar hierarquias de poder. Um dos resultados passa, então, pela emergência de regimes antidemocráticos, nacionalistas e moralmente conservadores.

Lima e Hypólito (2019) afirmam que o neoconservadorismo tem suas origens nos anos 1960/1970, resultado, em parte, do contexto político internacional marcado pela Guerra Fria (1945-1991) que se instaura principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Contudo, foi mesmo no contexto da crise econômica da década de 1970 que a denominada “Nova Direita” nos Estados Unidos, a partir da confluência de quatro grupos, quais sejam, os neoliberais, os conservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional, passam a agir no sentido de dismantelar o cenário de Estado de Bem-Estar, construindo, assim, uma nova maneira de administrar o Estado. Para os conservadores, “[...] os movimentos pelos direitos civis e sociais — marcantes nos anos de 1960 — haviam provocado uma *degeneração social* e era preciso retomar valores que tinham como base, centralmente, a família, a moral e o indivíduo” (Lima & Hypólito 2019:4). Os conservadores, grupo que integra a “Nova Direita”, ganharam ainda mais força no contexto da implantação das políticas neoliberais, a partir dos anos 1970-1980, confluindo na defesa das ideias do neoliberalismo, o militarismo, a tradição familiar e religiosa.

Tanto o neoliberalismo como o neoconservadorismo têm na educação, sobretudo na educação escolar, palco privilegiado para as suas imposições. Nas últimas décadas, especialmente, não foi coincidência a quantidade de reformas curriculares e o cenário de disputas que foi se configurando gradualmente nos países da América Latina. No Brasil não foi diferente. As disputas em torno do currículo escolar, resultado de um contexto de “reformismo curricular neoliberal” (Giaretta, 2022) também constituem a pauta decisiva. A formação do sujeito neoliberal, adaptado, resiliente, preparado para se constituir em um mundo de trabalho precarizado (Dardot & Laval, 2016), passou a ser uma das exigências para o desenvolvimento econômico. Por outro lado, o próprio contexto significativamente piorado na vida das pessoas em geral permite a ascensão

de movimentos neoconservadores, na defesa da tradição familiar e religiosa, por exemplo, como nos mostram Brown (2019) e, especificamente para o caso da educação escolar, os aspectos analisados por Lima e Hypólito (2019).

Os deslocamentos do papel do Estado já no final do século XX e seus reflexos nas primeiras décadas do XXI trouxeram efeitos na vida social, política e econômica em diversos países. David Harvey (2008) argumenta que a o acento neoliberal em nossas vidas não é resultado do “enfraquecimento do Estado, mas sua reconfiguração para servir à agenda de acumulação do capital. Assim, o Estado, longe de se tornar ‘mínimo’, tornou-se mais forte [...] principalmente em sua capacidade de política e de militarização (Harvey, 2008:77). Nesse sentido, a propalada “liberdade de mercado” caminha paralelamente à criação de um Estado autoritário. A racionalidade neoliberal, do ponto de vista de sua influência nas relações sociais, de outro lado, tem a tendência a despolitizar a esfera pública. Ela reduz, como dissemos antes, a cidadania à condição de consumidor e o governo à gestão eficiente, abrindo espaço, então, a “[...] uma visão da ordem que não é a da democracia, mas a da segurança e do controle [...] e mesmo se aliar a uma autoridade moral ou política repressiva que é um traço central do neoconservadorismo” (Brown, 2015:104).

Compreender os rastros traumáticos do ponto de vista coletivo, social, passa por entender as transformações do papel do Estado entre a ascensão do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Um indivíduo consumidor, desamparado e individualizado, perde gradualmente os laços que anteriormente tinha com a comunidade, o social. A responsabilidade pelo seu desempenho compete a ele mesmo, bem como os reflexos de sua atuação na vida e no trabalho.

O Estado perde gradualmente sua função social, mesmo em situações de crise ou catástrofe, admitindo apenas o incremento da segurança e do controle, face do acento neoliberal e neoconservador. Daí é que se torna possível entender a continuidade das atividades escolares que, na prática, serviu mais à produção de dados sobre as perdas econômicas e de capital humano, ainda que sob o disfarce da mensuração das “perdas de aprendizagem”.

A pesquisa como ato político: como é possível elaborar a experiência do contexto da catástrofe pandêmica?

Antes da catástrofe pandêmica, vivemos uma catástrofe cujo escopo tem alterado profundamente as nossas vidas. A catástrofe política, no sentido da perda dos laços sociais compartilhados, incluindo a transformação nos papéis do Estado, alternando-se às demandas do neoliberalismo e do neoconservadorismo, representa, paradoxalmente, a possibilidade de ver entre os escombros. O caráter político da pandemia é também o olhar sobre a crueldade do aprendizado que o contexto nos deixa:

A pandemia é política porque ela teve uma magnitude coletiva e nos afetou de modo desigual, porque não ocorreu a despeito de nossas desigualdades, mas a partir delas, acentuando-as. Ela nos permitiu enxergar o que talvez não quiséssemos ou não estivéssemos acostumados(as). Assim, a pandemia pode ser compreendida como política porque coletiva e desigual. Por outro lado, ela também é política no sentido do compartilhar, do sentimento de comunidade que ela pode invocar ou fazer perceber (Dal Magro & Almeida, 2024:20).

A política no contexto da pandemia da Covid-19 pode ser vista de diferentes maneiras. Elencamos três: i) como poder, em relação às ações do Estado, como vimos na seção anterior, em relação às políticas públicas, à ausência de uma articulação concreta, dos negacionismos de toda ordem; ii) como distribuição desigual dos efeitos da catástrofe, revelando o que já estava instalado antes que o evento-ápice ocorresse, algo próximo do que Mark Fisher (2020) analisa a partir do cinema de Cuarón em *Filhos da esperança* (2006); iii) como sentimento de compartilhar algo, no sentido social e coletivo, o sentimento de comunidade que uma determinada situação pode invocar ou fazer perceber. Como contraponto aos dois primeiros, nos detivemos a este sentido quando da produção das materialidades empíricas da investigação: as narrativas de professoras sobre o contexto escolar durante a pandemia da Covid-19.

A narrativa, como um conceito, tem caráter polissêmico. Sua potência política, emancipadora, porém, vem fundamentalmente da obra de Walter Benjamin (1994) que analisou a figura do narrador na modernidade. Para esse pensador alemão, a “arte de narrar” estaria em “extinção” (Benjamin, 1994:197). Analisando o contexto que marcou o fim da Primeira Guerra Mundial, o autor observou e deu ênfase ao que chamou de “empobrecimento da experiência comunicável”. Os soldados, para Benjamin (1994), voltavam “mudos” do campo de batalha. Os livros que documentavam o conflito não guardavam relação com a experiência dos combatentes. Assim, suas narrativas não foram ouvidas. Sem registros das suas experiências, “[...] dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca...” (Benjamin, 1994:198). O obscurecimento da narrativa como potência de “compartilhar” guarda relação com o avanço do capitalismo e, porque não dizer, da própria guerra, da violência, do acúmulo de situações de catástrofe. Fixamos aqui uma diretriz que tem a ver com a relação entre memória e narrativa. Ao narrar, torna-se possível organizar a experiência traumática, dar palavras ao que nos aconteceu.

A narrativa admite um papel significativo na compreensão das identidades, das implicações dos sujeitos nos diferentes contextos de sua trajetória. Do ponto de vista social, as narrativas do trauma podem significar um reconhecimento social do evento traumático (Pollak, 1989), uma possibilidade de seu registro histórico. Para Gagnebin (2009:55), é necessário “[...] em vez de repetir aquilo que se lembra, [propor abrir-se] aos buracos, ao esquecido e ao recalçado”. O narrar pode ser compreendido, desse modo, como dizer o que, indizível, não está livre de “[...] hesitações, solavancos,

incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras”. É especificamente no seu sentido social que o narrar guarda uma dimensão política.

A dimensão política das narrativas da pandemia se dá também devido aos efeitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo e suas implicações nas subjetividades dos sujeitos. O negacionismo científico, como uma ação política dos governos de extrema-direita ao redor do mundo, pode ser dessa maneira compreendido. A privatização da experiência traumática, como dissemos, foi intensificada no contexto da pandemia. O reforço na responsabilidade do indivíduo foi combinado com a ausência do amparo necessário do Estado. A ausência de suporte social deixou milhões de pessoas em situação de desamparo:

[...] assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais [...]. A maquinaria instaurada transforma as causas externas em responsabilidades individuais e os problemas ligados ao sistema em fracassos pessoais (Dardot & Laval, 2016:348).

Ao decidir por manter as aulas, o funcionamento da economia e o fluxo de dados em detrimento da preservação das vidas, o neoliberalismo operacionaliza, no contexto da pandemia, a negação do trauma. A catástrofe foi negada porque a sua negação era uma necessidade para a reprodução social do sistema, mantendo, assim, a permanência da ilusão acerca do controle e da produtividade. No contexto brasileiro não nos faltam exemplos:

Foi tratada como “gripezinha”, serviu para alguns ganharem dinheiro vendendo tratamentos precoces ineficazes ou “sementes milagrosas”. Também teve o atraso da compra da vacina, a tentativa de vendê-la primeiro para o setor privado mesmo tendo um sistema público e universal de saúde, depois sua difamação e a emergência do movimento anti-vacina. E, em meio a tudo isso, a negação do acesso aos dados sobre o número de mortes para a imprensa. Sobre isso, aliás, os principais jornais e veículos de mídia do país formaram um “consórcio” para divulgar os números de contaminações e mortes causados pela pandemia. Divulgação que desapareceu dos sites oficiais, como no caso do Ministério da Saúde (Dal Magro & Almeida, 2023:24).

O isolamento social acentuou a ofensiva neoliberal sobre o campo da educação escolar, intensificou a precarização do trabalho e a apropriação do tempo de vida dos estudantes e familiares. A premissa do retorno às atividades escolares, ou mesmo de “não parar a educação”, foi usada para justificar a manutenção do que se pode chamar de “escola-fábrica”. Visava, portanto, apenas mitigar o impacto na formação do capital humano e contribuir na produção dos dados que serviriam para que, posteriormente, fosse possível calcular as perdas (Ciavatta, 2022).

A elaboração simbólica do trauma exigiria justamente o contrário do retorno ou de não parar: a necessidade de pausa, de um momento de reflexão e de reconhecimento. O luto foi substituído por uma história de perdas econômicas e déficits de aprendizagem, a partir de indicadores que deveriam ser recuperados. Nos

moldes do que nos ensinou Benjamin (1994) em relação às experiências dos combatentes quando do fim da Primeira Guerra Mundial, temos, na pandemia, uma situação análoga: a perda da possibilidade de narrar propriamente a experiência humana devastadora de um trauma coletivo, de um evento catastrófico.

O negacionismo científico na pandemia, como um dado mais factível do cenário neoliberal e neoconservador, dos modos de fazer e agir de governos de extrema-direita e da transformação do papel do Estado, pode ser compreendido a partir da perspectiva da psicanálise. “Não parar” ou “retornar” as atividades escolares foram ações do Estado geridas por uma racionalidade neoliberal que o neoconservadorismo também defende, produzindo um desmentido com efeitos traumáticos, uma vez que o negacionismo tende a desmentir a experiência, negar a narrativa dessa experiência. As categorias e conceitos da teoria do trauma de Sándor Ferenczi servem para compreender o negacionismo como desmentido.

Ferenczi (2011) sustenta que o trauma resulta justamente do desmentido, isto é, do não reconhecimento de uma situação de sofrimento. Dessa maneira, o trauma não reside apenas na ocorrência de um evento ou na sua violência imediata, mas emerge também em momentos posteriores. A originalidade das ideias de Sándor Ferenczi reside em conceber o trauma como algo vivenciado precisamente por meio do desmentido, ou seja, no caso da pandemia, pelo negacionismo.

A situação traumática é, portanto, também política, assim como o negacionismo, a catástrofe e as narrativas sobre o contexto, as quais permitem caminhar em direção ao direito de narrar, de dizer, recolocando a experiência traumática a partir do rememorar coletivo. Para Ferenczi, a situação traumática se dá a partir de uma dimensão relacional, que envolve uma assimetria, ou seja, uma relação de poder, um mais forte em relação a um mais vulnerabilizado, o qual é desautorizado. A dimensão relacional do trauma, a falha na relação entre o sujeito e o outro, operado a partir da perda de confiança, fruto do desmentido, são centrais na teoria traumática ferencziana.

Para Gondar (2012), o caso-modelo apresentado por Ferenczi para descrever o trauma é a história familiar de uma criança abusada por um adulto próximo que, ao buscar ajuda de outra figura adulta em quem confia, tem a sua narrativa negada, não reconhecida, desautorizada.

O pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento ou até mesmo ser espancado e repreendido quando se manifesta a paralisia traumática dos pensamentos ou dos movimentos; é isso, sobretudo, o que torna o traumatismo patogênico (Ferenczi, 2011:91).

Ferenczi nos ensina que não é o fato violento em si que é desestruturante para o psiquismo da criança (ou adulto que viveu uma catástrofe), mas o não reconhecimento daquilo que lhe aconteceu. É o desmentido que dá ao fato a característica de um trauma desestruturante. Em Gondar (2012), “[...] este modelo não privilegia

personagens, e sim relações. Relações de poder, de dependência, de desvalorização, de desrespeito; em suma, relações políticas [...]”. Dessa forma, o modelo ferencziano pode ser pensado no espectro social, para todas as tipologias de trauma, para todo tipo de catástrofes em que o desmentido seja o operador traumático da situação (Gondar, 2012).

É justamente pela forma como ocorreu a gestão da situação pandêmica em nosso país, e também em outros países nos quais os governos negacionistas implementaram suas ações, que é possível dizer que a catástrofe da Covid-19 pode ser vista como um trauma desestruturante (Arreguy & Montes, 2020; Kupermann, 2021; Gondar, 2021, Birman, 2022). O desmentido, como mecanismo psíquico de negação, se articula com o negacionismo pandêmico. Permite problematizar, portanto, em que medida esse negacionismo, pautado em uma relação de poder, e tudo que se seguiu a partir do que foi negado, pode ser pensado como uma espécie de operador privilegiado do trauma pandêmico.

Os conceitos psicanalíticos relacionados ao trauma e ao desmentido tornam-se úteis para pensar como o contexto catastrófico da pandemia pode nos ensinar. Como dissemos no início desse texto, as experiências individuais e coletivas da pandemia trazem à tona subjetividades e vivências sensíveis que necessitam de olhar sensível, ético e de caráter político. Além dos conceitos psicanalíticos que nos auxiliaram a pensar a pesquisa em sua integralidade, na abordagem de nossa investigação, na produção das materialidades empíricas através do instrumento de entrevistas, utilizamos o método psicanalítico, uma posição ético-política. Cientes de que os efeitos das experiências traumáticas tendem a silenciar as pessoas, tornando-as incapazes de narrar o que foi vivido, sabíamos do compromisso que tínhamos em nos colocar como testemunhas implicadas ao que estava sendo narrado.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, com perspectiva psicanalítica. O método basilar da pesquisa psicanalítica toma como modelo a situação psicanalítica de clínica, em que a transferência é a característica identificatória (Iribarry, 2003). Quando nos referimos à singularidade da pesquisa psicanalítica, encontramos um método de pesquisa em que os pesquisadores levam em consideração os processos inconscientes, seja na investigação, seja na análise do fenômeno pesquisado. Na entrevista com as professoras, optamos por não ter um roteiro semiestruturado, tendo em vista a abordagem psicanalítica, mas procuramos privilegiar a associação livre das professoras — nos moldes da escuta clínica psicanalítica.

O compromisso de nossa investigação era de registro histórico, bem como de reconhecimento e testemunho do traumático e dos seus desdobramentos. Nessa direção, assentamo-nos na perspectiva da ética do cuidado ferencziana, que nos propõe formas de cuidado ético-político ao adotarmos uma posição de “empatia”, um “sentir com” os sujeitos e coletivos dos efeitos da experiência traumática. Juntos buscamos formas de reconhecimento e elaboração. Diferente do ideário neoliberal que

tende à negação, ao *desmentido*, ao não reconhecimento e à elaboração.

Vale refletir novamente sobre a catástrofe. Ao negar a narrativa propriamente mais dura da pandemia, os governos de extrema-direita ao redor do mundo e no Brasil negavam também a catástrofe política e social causada pelos efeitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Afinal, negar a catástrofe sanitária causada pela pandemia foi necessário para que se evitasse olhar com maior atenção para as desigualdades que constituem as sociedades ao redor do mundo.

Trabalho docente e catástrofe: as narrativas de professoras e os efeitos traumáticos da pandemia

A pandemia operacionalizou a constituição de algumas encruzilhadas. Uma delas, talvez a mais cruel, foi a de uma dupla representação do papel que deveriam, afinal, desempenhar os professores e as professoras: “entre serem considerados os ‘salvadores da Pátria’ e, simultaneamente, serem cerceados por políticas exploratórias, que os tornam completamente impotentes” (Arreguy & Montes, 2019:250). Coube, assim, às professoras fazer a roda da economia girar. Foi “tarefa” das professoras garantir que o novo modelo de escolarização, o ensino remoto, funcionasse, apesar de não se sentirem preparadas. O denominado ensino remoto emergencial e “[...] o uso indiscriminado de recursos tecnológicos ao longo da pandemia foram adotados sem a devida consideração de posicionamentos críticos dos professores e do acúmulo de conhecimento do campo da educação” (Silvestre, Figueiredo Filho & Silva, 2023:3). O descompasso se deu do início ao fim dos “tempos covídicos”.

A inadequação do suporte pedagógico também comprometeu a qualidade do processo, porque diante de uma formação docente analógica, professores da Educação Básica enfrentaram dificuldades no uso de ferramentas digitais para transmitir o conteúdo exigido. Para aqueles sem muita familiaridade com esses recursos, o curto tempo para aprender as técnicas, tornou-se um desafio a mais ao processo, convertendo-se em aumento da carga de trabalho e de estresse ocupacional (Alencar & Barros, 2021:06).

Laval (2019:38) demonstrou que, em tempos de neoliberalismo escolar, a escola “[...] é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado”. Trata-se de uma visão de mundo que acaba se intrometendo, imiscuindo-se na escola por meio de uma série de prescrições vindas dos organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Mundial. Traduzida e, de certa maneira, adaptada aos diversos países ao redor do mundo, a racionalidade neoliberal “aterrija” nas instituições de ensino, influenciando as práticas docentes e o currículo.

Aprendemos a partir de Laval (2019) que, com a desestruturação da sociedade industrial na década de 1980 (principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos), surgiu uma concepção mais mercadológica e individualista de escola, adotante do modelo da empresa privada, sustentada pelo modelo neoliberal. Como consequência, emergiram novas formas de governar os processos e as pessoas, bem como de relação destas com o “mundo do trabalho” e entre si. É isso, entre outros aspectos, que encontramos nas narrativas das professoras participantes da pesquisa. Elas se sentiram convocadas individualmente a “dar conta”.

Parece minha responsabilidade. Se eu não consigo atingir aquele aluno, que ele não aprende, é dele sim [referindo-se à responsabilidade], mas é minha também. Então, eu acho que eu me cobro muito. Quando eles não conseguem entender, meu Deus, o que eu estou fazendo de errado. [...] é uma cobrança muito grande, eu sei, eu acho que foi um tempo muito difícil (professora 10).

Eles [professores] sofrem muito com a aprendizagem. Muito. Porque daí os alunos não aprenderam e os professores são cobrados, porque os alunos têm que ser aprovados. [...] São cobrados pelo Estado [...] o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] tem que ser aumentado, o índice de aprovação tem que ser positivo (professora 06).

A lógica neoliberal do que se poderia chamar de “empreendedor de si” emerge nas narrativas das professoras. Elas se sentem individualmente responsáveis pela não aprendizagem de seus alunos. Compreendido como fracasso pessoal, as professoras admitem a “falha” individualmente.

Na mesma esteira, os relatos demonstram o enfraquecimento do sentimento de coletividade, de pertencimento a uma classe trabalhadora (docente), a um sindicato e, por consequência, também o enfraquecimento da possibilidade de uma organização coletiva para pensar e lidar com as questões relativas ao trabalho docente no contexto pandêmico.

O desmentido da nova forma de escolarização de ensino remoto emergencial fragmentou ainda mais o senso de coletividade das professoras, como afirmam Dal Magro e Giacobone (2024:17), “quando o desmentido ocorre no coletivo laboral, isso destrói as relações de confiança e solidariedade, já fragilizadas pelas condições da classe trabalhadora no sistema neoliberal [...]”. Podemos considerar, então, que a pandemia contribuiu para o enfraquecimento desse sentimento de coletividade que já vinha como uma estratégia do neoliberalismo através da operacionalização do desmentido.

Em suas narrativas, em nenhum momento, as professoras mencionaram alguma organização de classe (por exemplo, sindicato, associação, etc.), qualquer coletivo que fosse, ao qual pudessem se sentir pertencentes, como um grupo, como comunidade, em que pudessem, afinal, confiar e se fortalecer coletivamente diante das condições de precariedade vividas.

Para Standing (2014), o sentimento de não pertencimento é um dos resultados da ação neoliberal no “mundo do trabalho”. O individualismo, a competitividade, a precarização do trabalho e a destruição do senso de coletividade fazem parte de toda essa maquinaria neoliberal. “O precariado não se sente parte de uma comunidade trabalhista solidária. Isso intensifica um sentimento de alienação e instrumentalidade no que ele tem de fazer” (Standing, 2014:31). Uma posição que tende à alienação das professoras como “fazedoras”: não pensavam, faziam, executavam o que lhes era demandado.

As condições trazidas pelo cenário pandêmico foram propícias para intensificar e consolidar a estratégia neoliberal de dismantelar as organizações de classe e o senso de coletividade, seja pela necessidade do distanciamento social, seja pela precariedade das condições de trabalho às quais as professoras encontravam-se submetidas. Na mesma direção, no pós-pandemia, têm se dado as ações de governo, impedindo que as professoras consigam se encontrar coletivamente para pensar e planejar estratégias pedagógicas em conjunto.

O que estava em jogo no imperativo “a escola não pode parar” foi o avanço do projeto neoliberal de educação, independentemente do contexto atípico e catastrófico que se vivenciava naquele momento. A lógica da produtividade do modelo empresarial, que adentrou a escola, como apontado por Laval (2019), intensificou-se e escancarou-se no cenário pandêmico.

A situação é explicitada pela narrativa de uma das professoras, participante da pesquisa, quando diz que era: “[...] como se nada estivesse acontecendo lá fora, né? tipo, tem que ter aula, o aluno tem que ter o conteúdo, o aluno tem que ter as atividades [...] a orientação é que eles tivessem atividades para o período como se eles estivessem na escola, para quatro horas” (professora 09). Também reiterada pela narrativa de outra colega: “Nós tínhamos os *Meet* regradinhos. Nós entrávamos às 7h30 e normalmente a gente saía às 11h30. Isso era todo o dia” (professora 06). Importante salientar que a estratégia das aulas via *Meet* também não se sustentou como uma ferramenta viável. Além de nem todos os alunos terem condições de acesso (internet, computador e/ou *smartphone*) para participar das aulas, com o passar dos dias, foi diminuindo o acesso também de quem tinha estrutura tecnológica para fazê-lo. Além disso, mesmo entre os poucos alunos que entravam nas salas de aula do *Google Meet*, a maioria, quando não na sua totalidade, mantinha os vídeos e microfones fechados, não participava das aulas, não interagia. Esse cenário é relatado por todas as professoras participantes da pesquisa e exemplificado pelo fragmento a seguir:

E aí no segundo semestre nós começamos a fazer os *Meets*. E aí bateu o desespero maior ainda porque a turma era de trinta alunos e aí entravam três. E aí eles entravam, desligavam a tela e pegavam no sono que eles nem saíam. Terminava a aula e ele continuava lá. Então, você via que ele só ligou e sumiu. Então, assim, a mim, professora me deu essa sensação de desamparo, sabe? Assim, puxa, perdi minha profissão, né? E eu notei, meu Deus, essas criaturas não estão aprendendo nada. E eles não vão aprender nada. Daí eu me dei conta que seria um ano perdido para a grande maioria dos alunos (professora 02).

Em vários momentos em que isso nos foi relatado, perguntamo-nos sobre esse comportamento dos alunos: eles estavam desistindo ou resistindo? Eles tinham mais autonomia para se dar conta de que aquilo não estava funcionando? É um sintoma em resposta ao contexto da catástrofe pandêmica e à alternativa educacional proposta? Para Vargas, Álvarez e Fuentealba (2021), esse novo “espaço” de interações no qual se dava as aulas implicou no trabalho pedagógico. O ensino remoto emergencial, desse modo, se desenvolveu no mesmo ambiente que era anteriormente reservado ao espaço familiar, diluindo a distinção e a especificidade do espaço educacional. Os processos pedagógicos ficaram limitados aos conteúdos e às interações das plataformas digitais, obstáculo das práticas pedagógicas que antes eram realizadas presencialmente. As professoras, a partir da sensação de desamparo, sentiram-se abandonadas. Um abandono pedagógico da gestão que exigia a continuidade das aulas e dos alunos que, de certo modo, não pareciam compreender o sentido de “não parar”. Embora as crianças e jovens pudessem estar fazendo “usos mais intensos das tecnologias de comunicação” (Ponte & Neves, 2020:94), não se pode afirmar que os usos fossem para as aulas e tampouco se pode negar os desafios da desigualdade no acesso à internet. O efeito-chave foi que “a quarentena fez com que nos apossássemos de um sentimento de improdutividade, de culpa por uma ineficiência momentânea” (Nascimento, 2020:128).

Em termos de gestão educacional, o que vimos foi que nem mesmo a situação de excepcionalidade permitiu que a “máquina” parasse, ou diminuísse o ritmo, ou que fosse repensada. A posição de Loureiro e Veiga-Neto (2022:16), nos parece interessante:

[...] compreendemos que o momento impôs certo imediatismo na busca por soluções para a suspensão das atividades presenciais nas escolas. No entanto, chamamos a atenção para a importância de aproveitar a oportunidade criada por esta situação, jamais vivida por nenhum de nós, para pensarmos juntos, sobretudo, sobre o agravamento das desigualdades produzido pelo período pandêmico, especialmente em um país como o Brasil, em que o desenvolvimento humano é tão desigual.

O momento não foi visto como oportunidade para uma “pausa”, para refletir sobre a educação pública brasileira e pensar coletivamente alternativas incluídas, tampouco alternativas que valorizassem as professoras. Pelo contrário, um excesso de demandas era direcionado às professoras: excesso de atividades que a nova forma de

escolarização impôs; monitoramento das suas atividades de forma que se sentiram fiscalizadas; uso e aquisição de infraestrutura própria para ministrarem as aulas; a utilização dos contatos pessoais como “contatos comerciais”.

Também os ataques à educação escolar pública se escancararam. Cenário que pode ser observado de forma dura e cruel nos relatos que seguem:

Inclusive eu senti mais desconfiança de quando a gente pega atestado. Quando os professores fazem consulta. Já mais de um, vários, ouviram pequenos desaforos e tipo, ah, pegou atestado de novo! Frases assim, vindas da gestão e dos próprios órgãos que fornecem, de médicos também. Médicos, enfermeiros e órgãos que nós temos que prestar contas. Frases assim de desconfiança (professora 07).

E aí o que tu ouve lá fora, né? Esses doutrinadores aí [...] esse bando de doutrinador, essa cambada que nunca fez nada [...] para a sociedade, não sei, mas para o empresariado em geral, o professor é o, sei lá, o cocô da mosca que sentou no cocô do cavalo, sabe? O professor é o último ser. Então, é preocupante, sabe? Porque bem, que perspectiva você tem de melhoria na educação, se você não é valorizado? O Estado acha que você tem que ser marionetinho, tem que sobrecarregar, trabalhar, trabalhar, trabalhar (professor 02).

As narrativas das professoras vão ao encontro do que é apontado por Arreguy e Montes (2019:249) ao afirmarem que “[...] os professores, por sua vez, são tratados como ideólogos de um marxismo cultural a ser extirpado, juntamente à sua posição política”. Assim, o que já estava em curso havia alguns anos ganhou palco propício com a situação pandêmica e a necessidade do cancelamento das aulas presenciais, partindo para o chamado ensino remoto:

E essa relação da escola parece que ela ficou mais frágil, uma certa hostilidade, quando a gente liga [...] eles [...] veem com desconfiança a escola, porque a escola tá atrapalhando a vida deles. Não veem a gente com bons olhos. Piorou durante a pandemia (professora 07).

Muita indisciplina, muita indisciplina. Os professores reclamam muito da falta de limite. Não sei se foi pós-pandemia, não sei se é uma geração diferente que está chegando, mas os alunos não têm respeito, muita falta de respeito por parte de alunos com os professores (professora 06).

E dos alunos muito mais! nossa, que loucura! [...] eles vêm pra cima de ti, com palavras, nossa, o vai tomar no cu, ou vá te foder, ou velha recalcada, nossa, isso é super normal [...] agora é muito comum [...]. Se ele fala isso para ti, é porque ele tem um desprezo tão grande pela tua profissão, pela tua pessoa, pelo teu trabalho [...] (professora 02).

Gaudêncio Frigotto, por ocasião da realização de uma aula magna na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2019, procurou tratar das questões relativas aos ataques à educação pública e à democracia vindas tanto das reformas do neoliberalismo quanto dos fundamentalismos. Sua conferência, intitulada “O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo” destacou que “[...] o clima que se está construindo no Brasil é de

anticiência” (Frigotto, 2019:17), e que esse ataque é mais perigoso do que no cenário da Ditadura Militar (1964-1985). Para Frigotto (2019), o país vive uma “ditadura híbrida”, ou seja, uma ditadura com o apoio de voto, que se utiliza, de maneira sistemática, de mecanismos midiáticos para mobilizar e dominar as massas: “Agora vivenciamos uma combinação de dominação de um novo tipo, pela manipulação das redes sociais e grande mídia empresarial e a busca de criar consensos em torno de temas morais de diferentes ordens” (Frigotto, 2019:14). A insegurança, os receios de toda ordem, a sensação de serem “malvistas” e não terem “suporte” combinam-se ao contexto pandêmico sob a influência das políticas do neoliberalismo e dos movimentos neoconservadores.

Eu percebi que piorou o suporte, a compreensão para nós, a gente parece que é malvisto, isso pesa para mim no pessoal e no coletivo, a gente é malvisto pela própria Secretaria da Educação [...] às vezes a gente não sabe bem para quem recorrer, porque a gente não tem uma solução, um suporte efetivo de fato [...] E junto com isso, os professores têm muito medo de serem mandados embora, tanto quem tem contrato temporário quanto efetivos [...] já aconteceu de ter exoneração [...] é uma coisa que nos assombra [...]. A gente fica inseguro (professora 07).

Sentimentos combinados de medo e solidão. Isso não ocorre ao acaso, não parece ser um “sintoma” individual.

[...] a estratégia dos governos de extrema direita é a de gerar medo. O medo é o maior antídoto à política. Como se perde o medo? No coletivo, na discussão, na unidade [...] o que está acontecendo hoje no Brasil é que os professores individualmente sentem medo (Frigotto, 2019:27-28).

Atacadas e fragilizadas, as professoras foram se restringindo ao “cada um por si”, o que favorece as imposições e dificulta as resistências, as quais, via de regra, se pautam no coletivo. Individualmente, talvez, o que sobra é apenas obedecer e adoecer. Testemunhamos isso nas entrevistas. Ainda segundo Frigotto (2019:18), o ataque à educação pública faz parte de um “[...] movimento que vivemos no Brasil sobre políticas ultraconservadoras que afetam a vida e direitos elementares da grande maioria”.

No Brasil, esses movimentos conservadores se constituem em diferentes esferas. Talvez a principal seja a esfera da educação. O Escola sem Partido (ESP), conforme o que nos ensinam Lima e Hypolito (2019), tem na sua bandeira principal “o combate à *doutrinação ideológica*, que, segundo os defensores do movimento, é constantemente realizada pelos professores nas salas de aula brasileiras” (Lima & Hypolito, 2019:10-11). O ESP teve um crescimento significativo a partir do momento que confluuiu com a agenda de ataques à pauta da “ideologia de gênero”, outro tema presente na agenda conservadora. O ESP atua “[...] centralmente, por intermédio de duas correntes: o fundamentalismo religioso e o anticomunismo” (Lima & Hypolito, 2019:11).

Podemos dizer que há um avanço significativo das articulações neoconservadoras no campo educacional, interferindo e atuando na legislação educacional brasileira, direcionando os rumos da educação pública escolar. A partir dessa mesma perspectiva percebemos o que assevera o psicanalista Daniel Kupermann (2021:149), ao esclarecer que “[...] declarações de autoridades representativas têm efeitos concretos sobre os modos de pensar, sentir e agir das populações”. O Estado, através de suas mídias, posicionou-se em relação à pandemia. No Brasil, especificamente, a posição do governo do então presidente Jair Bolsonaro foi a do negacionismo. Em vários pronunciamentos públicos e amplamente divulgados o presidente minimizou os efeitos da pandemia em favor do retorno imediato das atividades econômicas. Suas falas públicas, assim, foram reverberadas de diferentes formas, como efeitos nas formas pelas quais as professoras pensaram, sentiram e agiram.

O ataque à educação pública continua sua “marcha” e arrasta consigo conquistas históricas da educação brasileira, alcançadas com muita luta e as quais, acreditava-se, estavam “asseguradas” pela Constituição Cidadã (Brasil, 1988). Mas, como nos lembra Frigotto (2019:23) ao citar Fábio Konder Comparato, existem duas constituições: uma constituição oficial, em que estão presentes as demandas de direitos da classe trabalhadora, porém “[...] tem uma segunda constituição subliminar, que é a real para a classe dominante que manipula e não pratica aquilo que está posto na oficial”.

São todas essas vulnerabilidades da escola pública aqui discutidas, com tantos marcadores históricos, sociais, políticos e estruturais, com os acréscimos significativos dos anos covídicos, que indicam o potencial traumático desestruturante da catástrofe pandêmica. Ao mesmo tempo, permitem pensar a pandemia como momento ápice de uma crise maior, uma catástrofe ainda não dimensionada que é a do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Considerações finais

Compreendemos que as narrativas de memória das professoras participantes da pesquisa suscitam reflexões sobre os efeitos traumáticos da pandemia causados, entre outros motivos, pela maximização/aumento da exploração do trabalho combinados ao recrudescimento dos ataques à docência no seu sentido profissional.

Compreendemos que o aumento da exploração do trabalho e dos ataques em relação à profissão docente podem ser analisados como reflexos de um contexto que está além do período da pandemia da Covid-19 e guardam relação com a fase atual da acumulação capitalista. Fase caracterizada por um intercâmbio de dois fenômenos de nossa época que redefiniram os planos político, social, cultural e econômico em uma escala global: o neoliberalismo e a ascensão dos movimentos neoconservadores.

Ao considerar os conceitos psicanalíticos e suas abordagens como potencialidade teórica e ética problematizamos o teor das narrativas das professoras participantes de nossa pesquisa. Os conceitos psicanalíticos não oferecem somente a possibilidade de reflexão teórica e temática do contexto produzido a partir da pandemia e seus efeitos, mas uma potencialidade ética e política de elaborar e tornar visível, como um registro histórico possível, as experiências dessas professoras a partir de suas narrativas de memórias. Procuramos vislumbrar o contexto pandêmico a partir dos conceitos de trauma, testemunho e experiência, ao mesmo tempo em que os relacionamos com os conceitos de neoliberalismo e neoconservadorismo, bem como suas implicações no que diz respeito ao trabalho docente.

O trauma, podemos afirmar, inscreve-se na experiência e nas subjetividades das professoras, ao mesmo tempo em que a pandemia se caracteriza como um evento devastador, cuja intensidade avassaladora irrompeu na vida individual e coletiva. O denominado negacionismo da pandemia, vivido não só no Brasil como em outros países, amplamente divulgado, ratificado e estimulado pelos governos de extrema-direita, traduziu-se como forma de silenciar e negar a catástrofe humanitária que representou a pandemia. Assim, o trauma, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, não teve uma inscrição, um rememorar coletivo, crítico, tornando-se uma espécie de “evento sem testemunha”.

Ouvir e transcrever as entrevistas das professoras significou a possibilidade de estabelecer junto a elas os sentidos para as suas experiências, tornando-as narrativa compartilhada e parte de um conjunto maior e mais amplo de histórias individuais com elementos significativos em comum. Como uma história que é nossa, portanto, e que, política e eticamente falando, não deve e nem poderia ser esquecida.

Referências

- ALENCAR, Fábio R.; BARROS, Valquiria da S. (2021). “Ensino remoto emergencial e reforma neoliberal da educação brasileira: Tecendo relações”. *EaD em Foco*, v. 11, n. 1, pp. e1596. [Consult. 14-06-2024]. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1596>
- ARREGUY, Marília. E.; MONTES, Fernanda. F. (2020). *Catástrofe e educação: Desvendando os mecanismos do trauma social* [Vídeo]. YouTube. [Consult. 20-07-2023]. <https://www.youtube.com/watch?v=12GIJ22DAP0&t=22s>
- ARREGUY, Marília. E.; MONTES, Fernanda. F. (2019). “Ferenczi e a educação: Desconstruindo a violência desmentida”. *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 2, pp. 246-261. [Consult 25-07-2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p246-261>
- BENJAMIN, Walter. (2012). “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, in Benjamin, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, pp. 197-221.
- BIRMAN, Joel. (2022). “Trauma, subjetivação e governabilidade na pandemia do Coronavírus”. *Tempo Psicanalítico*, v. 54, n. 1, pp. 189-201. [Consult 13-05-2023]. Disponível em: <https://tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/643>

- BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. [Consult 16-12-2023]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- BRASIL. (1990). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988* 4ª ed.. São Paulo, Saraiva.
- BRASIL. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República. [Consult 12-05-2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. (2012). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio*. Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. [Consult. 12-12-2023]. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf.
- BROWN, Wendy. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: A ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo, Editora Filosófica Politeia.
- BROWN, Wendy. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York, Zone Books.
- SILVA, Flávia G.; CIAVATTA, Maria. (2022). “A escola em tempos de pandemia: Desamparo, fome e privação tecnológica”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 4, pp. 2494–2512. [Consult. 13-08-2025]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16730/15202>
- DAL MAGRO, Márcia L. P.; GIACOBONE, Roberta. V. (2024). “Sofrimento e adoecimento no trabalho precarizado e sua relação com o desmentido (Verleugnung)”. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 27, pp. e-197642. [Consult. 28-12-2024]. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.cpst.2024.197642>
- DAL MAGRO, Márcia L. P.; ALMEIDA, Diego. O. D. B. (2023). “Pensando a pandemia entre o trauma e o testemunho: Algumas palavras sobre dor e coragem”, in M. L. P. Dal Magro, C. Vendruscolo e T. M. Z. Pieczkowski (orgs.), *Diálogos sobre a pandemia: Vivências de profissionais e usuários das políticas de educação, saúde e assistência social* Chapecó, Argos, pp. 17–29. [Consult. 14-09-2024]. Disponível em: <https://editoraargos.com.br/e-books-gratuitos/dialogos-sobre-a-pandemia>
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. (2016). *Uma nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, Boitempo.
- FERENCZI, Sandór. (2011). “Análise de crianças com adultos”, in S. Ferenczi. *Obras completas*. Psicanálise IV. São Paulo, Martins Fontes. (Obra original publicada em 1931), pp. 79-95.
- FRASER, Nancy. (2024). *Capitalismo canibal: Como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito*. São Paulo, Autonomia Literária.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (2019). “O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo”. *RevistAleph*, v. 33, pp. 13–32. [Consult. 18-05-2024]. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172>.
- GAGNEBIN, Jeanne. M. (2009). *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo, Editora 34.
- GIARETA, Paulo. F. (2022). “A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 1, pp. 339–356. [Consult. 10-08-2025]. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984>
- GONDAR, Jô. (2021). *Aula 6: Brasil e o estado de emergência, PET Psicologia UNESP* [Vídeo]. YouTube. [Consult. 04-04-2023]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MIN6K6c12eQ>

- GONDAR, Jô. (2023, abril 10). Aula na disciplina “Psicanálise e as dimensões contemporâneas do trauma” [Modalidade on-line]. UFRGS. Comunicação oral.
- GONDAR, Jô. (2012). “Ferenczi como pensador político”. *Cadernos de Psicanálise*, v. 34, n. 27, pp. 193–210. [Consult. 13-06-2023]. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952012000200011&lng=pt&nrm=iso
- GONDAR, Jô. (2018). “Um racismo desmentido”, in M. E. Arreguy, M. B. Coelho, S. Cabral (Orgs.), *Racismo, capitalismo e subjetividade: Leituras psicanalíticas e filosóficas*. Niterói, Eduff.
- HARVEY, David. (2008). *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo, Edições Loyola.
- HYPÓLITO, Álvaro M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, pp. 1337–1354. [Consult. 10-06-2025]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262507407_curricular_policies_state_and_regulation
- HYPÓLITO, Álvaro M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, pp. 187–201. [Consult. 10-06-2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo Escolar 2020: Resultados do questionário respostas educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil*. Brasília. [Consult. 02-12-2022]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2022). *Educação. Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, v. 29, pp. 173–218. [Consult. 15-01-2023]. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11537/22/BPS_29_educacao.pdf
- IRIBARRY, Isac N. (2003). “O que é pesquisa psicanalítica?” *Revista Ágora*, v. 6, n. 1, pp. 115–138. [Consult. 20-06-2023]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/kmnkryxpvcbg6nwwvr8pryd/?format=pdf&lang=pt>
- KUPERMANN, Daniel. (2021). “A catástrofe e seus destinos: Os negacionismos e o efeito vivificante do ‘bom ar’”, in A. de Staal e L. B. Howard (orgs.), *Psicanálise e vida cotidiana: Desamparo coletivo, experiência individual*. São Paulo, Blucher.
- LAVAL, Christian. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, Boitempo.
- LIBÂNEO, José C. (2012). “O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, pp. 13–28. [Consult. 18-04-2024]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>
- LIMA, Iana G.; HYPÓLITO, Álvaro M. (2019). “A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira”. *Educação e Pesquisa*, v. 45, pp. e190901. [Consult. 17-06-2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>
- LOUREIRO, Carine B., VEIGA-NETO, Alfredo. (2022). “Viver no mundo conectado: Formação para além do “conteudismo produtivista”. *Pro-posições*, v. 33, pp. e20200079. [Consult. 18-04-2024]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9BVMRss56wVWH7bghpMHbdM/?format=pdf&lang=pt>
- MAGALHÃES, R. C. da S. (2021). Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 28, pp. 1263–1267. [Consult. 18-04-2024]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>

- CUARÓN, Alfonso. (Diretor). (2006). *Filhos da esperança* [Filme]. Estados Unidos; Reino Unido, Universal Pictures.
- FISHER, Mark. (2020). *Realismo capitalista: É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo, Autonomia Literária.
- LABRAÑA VARGAS, Julio R.; URQUIETA ÁLVAREZ, María A.; SALINAS FUENTEALBA, Sofia A. (2021). “Espacio y educación: desafíos de la enseñanza a distancia en el contexto de la pandemia por COVID 19”. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, v. 8, n. 3, pp. 119-134. [Consult. 18-04-2024]. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v8i3.36815>
- MOURA, Sara de; DAL MAGRO, Márcia. L. P.; FELIPI, Elizangela. (2023). “A pandemia e o pós-pandemia de Covid-19 na perspectiva de professoras de escolas públicas: Desafios do trabalho docente”, in M. L. P. Dal Magro, C. Vendruscolo e T. M. Z. Pieczkowski (orgs.), *Diálogos sobre a pandemia: Vivências de profissionais e usuários das políticas de educação, saúde e assistência social* Chapecó, Argos, pp. 137-153.
- OLIVEIRA, Dalila A. (2003). “As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: Empregabilidade e equidade social”, in D. Oliveira e M. R. T. Duarte (orgs.), *Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- POLLAK, Michael. (1989). “Memória, esquecimento, silêncio”. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, pp. 3-15. [Consult. 15-09-2023]. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>
- PONTE, Vanessa; NEVES, Fabrício. (2020). “Vírus, telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia”. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, v. 7, n. 1, pp. 87-106. [Consult. 25-10-2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbiotica.v7i1.30984>
- SILVA, André O. F.; MADELA, Angélica; WITTIZORECKI, Elisandro. S. (2022). “As agendas do Global Reform Movement (GERM) e suas relações com a Educação Física”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 44, pp. 1-7. [Consult. 12-08-2025]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363198059_as_agendas_do_global_educatio_n_reform_movement_germ_e_as_suas_regulacoes_com_a_educacao_fisica
- SILVA, Belmiro J. O. (2020). “A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia”. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, v. 7, n. 1, pp. 127-146. [Consult. 24-10-2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v7i1.30987>
- SILVESTRE, Bruno M.; FIGUEIREDO FILHO, Carolina B. G.; SILVA, Dirceu. S. (2023). “Trabalho docente e ensino remoto emergencial: Extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, pp. e280054. [Consult. 15-06-2024]. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100238&lng=pt&nrm=iso
- STANDING, Guy. (2014). *Precariado: A nova classe perigosa*. Belo Horizonte, Autêntica.

Elizangela Felipi

 <https://orcid.org/0000-0002-2871-7893>
 <http://lattes.cnpq.br/6405290012481338>

Graduada em Psicologia. Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: efelipi@unochapeco.edu.br

Diego O. Dal Bosco Almeida

 <https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>
 <http://lattes.cnpq.br/2274500856883828>

Graduado em História. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) com Pós-doutorado em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Márcia Luíza Pit Dal Magro

 <https://orcid.org/0000-0002-2127-9261>
 <http://lattes.cnpq.br/4245517133560770>

Graduada em Psicologia. Doutora 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-mail: mapit@unochapeco.edu.br

*Revisora: Vivian Thaisnanda Bertoldo Lopes