

EM TEMPO-ESPAÇO PANDÊMICO: É POSSÍVEL A EDUCAÇÃO RETORNAR À PRESENCIALIDADE?

IN PANDEMIC TIME-SPACE: IS IT POSSIBLE FOR EDUCATION TO RETURN TO
BEING FACE-TO-FACE?

EN EL TIEMPO-ESPACIO PANDÉMICO: ¿ES POSIBLE QUE LA EDUCACIÓN
VUELVA A SER PRESENCIAL?

Soraya Souza¹, Ana Archangelo², Lilian Cardozo de Mendonça³

RESUMO

Este trabalho aborda a escola de nosso tempo-espaço (pós)pandêmico e o modo como na pandemia da Covid-19 foram engendradas novas formas de sofrimento e sobrevivência psíquica. A reflexão aqui proposta resulta de uma investigação em que foram realizadas rodas de conversa remotas, semanais, com professores de Ensino Fundamental I e II, em uma escola pública do estado de São Paulo, durante o período entre o isolamento, o planejamento e a concretização progressiva do retorno presencial. Em tais rodas, foi possível (re)conhecer e (re)significar tempos de perdas, espaços invadidos e reconfigurações do 'novo normal' na escola – e, assim, considerar diversas fontes de sofrimento docente. Entre outros impasses, o foco do presente artigo diz respeito ao silenciamento do luto advindo do distanciamento dos alunos e do esforço, muitas vezes frustrado, de promover uma escola significativa para todos; do uso repentino e massivo de plataformas digitais de ensino; do acesso desigual à tecnologia, entre outros. As (re)formulações existenciais do período pandêmico causaram surpresas e impasses. Por isso, a questão sobre qual seria a função da escola em tempo-espaço pandêmico e como torná-la significativa estabeleceu-se como eixo ao longo de todo o processo de investigação. O retorno à presencialidade, contudo, foi feito de modo a suprimir tais experiências, como se fosse possível apenas retomar as atividades de ensino e avaliação. Nos professores, restou o sentimento de solidão: como justificar para a sociedade, e para si próprios, a (des)função da escola?

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Infância. Pandemia. Escola. Sofrimento psíquico. Sobrevivência psíquica.

¹ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora e Docente da Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos - SP - Brasil. **E-mail:** soraya.perenzin@gmail.com

² Livre-Docente pela Unicamp. Pós-doutora pela Università degli Studi di Torino. Professora Associada da Universidade Estadual de Campinas, SP - Brasil. **E-mail:** ana.archangelo@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Rede Pública Municipal de Jaguariúna, SP - Brasil. **E-mail:** liliancardoso011@gmail.com

Submetido em : 28/05/2023 – **Aceito em :** 04/05/2024 – **Publicado em :** 24/07/2024

ABSTRACT

This paper discusses school in our (post) pandemic time-space and how new forms of suffering and psychic survival were engendered in the Covid-19 pandemic. The discussion proposed results from an investigation in which weekly remote group conversations were held with elementary and middle public-school teachers in the state of São Paulo, during the period between isolation, planning and the progressive return to face-to-face classes. In these sessions, it was possible to (re)cognize and (re)signify times of loss, invaded spaces and reconfigurations of the 'new normal' in school - and thus consider various sources of teacher suffering. Among other impasses, the focus of this article concerns the silencing of grief arising from the distancing of students and the often frustrated effort to promote a meaningful school for all; the sudden and massive use of digital teaching platforms; unequal access to technology. The existential (re)formulations of the pandemic period caused surprises and impasses. For this reason, the question concerning what the function of school would be in pandemic time and space and how to make it meaningful was established as the axis throughout the research process. The return to in person classes, however, was done in such a way as to suppress these experiences, as if it were possible to merely resume teaching activities and evaluation. Teachers were left with a feeling of abandonment: how could they justify the (dis)function of school to society and to themselves?

KEYWORDS: Psychoanalysis. Childhood. Pandemic. School. Psychic suffering. Psychic survival.

RESUMEN

Este trabajo se ocupa de la escuela de nuestro tiempo-espacio (tras) pandémico y el modo como en la pandemia del Covid-19 se engendraron nuevas formas de sufrimiento y supervivencia psíquica. La reflexión aquí propuesta resulta de una investigación en la que se realizaron ruedas de conversación a distancia, semanales, con profesores del *Ensino Fundamental I* y del *Ensino Fundamental II*⁴, en una escuela pública del estado de São Paulo, durante el periodo que abarca tanto el aislamiento propiamente, como el planeamiento del regreso presencial y su progresiva concreción. En tales ruedas, fue posible (re)conocer y (re)significar ese tiempo de pérdidas, los espacios invadidos y las reconfiguraciones del “nuevo normal” en la escuela – y, así, considerar diversas fuentes de sufrimiento escolar. Entre otros puntos, el presente artículo aborda: el silenciamiento del duelo de la pandemia, el cual fue derivado del alejamiento de los alumnos; el esfuerzo, muchas veces frustrado, de promover una escuela significativa para todos; el uso repentino y masivo de plataformas digitales de enseñanza; el acceso desigual a la tecnología; entre otros temas. Las (re)formulaciones existenciales del periodo pandémico resultaron en sorpresas y retos. Por eso, la pregunta sobre cuál fue la función de la escuela en el tiempo-espacio pandémico y cómo convertir esa vivencia en algo significativo se estableció como central a lo largo de todo el proceso de investigación. El regreso a la presencialidad se llevó a cabo de modo a eliminar las experiencias pandémicas, como si fuese posible apenas reanudar las actividades habituales de enseñanza y evaluación. Y a los maestros les quedó un sentimiento de soledad: ¿cómo justificar para la sociedad, y para sí mismos, la (des)función de la escuela?

PALAVRAS-CLAVE: Psicoanálisis. La infancia. Pandemia. Escuela. Sufrimiento psíquico. Supervivencia psíquica.

⁴ En Brasil hay la división entre *Ensino Fundamental I*, *Ensino Fundamental II* y *Ensino Médio*. El periodo que abarca el Fundamental I y el Fundamental II equivale, en muchos de nuestros países, a la Enseñanza Primaria sumada a la primera mitad de la Enseñanza Secundaria (N. del T.).

INTRODUÇÃO

A palavra me faz humano, me faz falante, ser pensante...

(Pokorski; Pokorski, 2012).

Sabemos que a escola atual tem lidado com diferentes formas de sofrimento e sobrevivência psíquica. O presente artigo lança luz sobre esse assunto, particularmente no que tange ao período (pós)pandêmico. Fundamentadas em autores como Freud, Lacan, Agamben, Villela e Archangelo, e por meio da escuta do discurso pedagógico construído em rodas de conversa semanais e *on-line* com professores de Ensino Fundamental I e II de uma escola pública do estado de São Paulo, pudemos (re)conhecer os impasses da presencialidade ou da não presencialidade experienciados no contexto escolar e seus efeitos. A ideia-força que norteia a reflexão é a de que, no âmbito da educação formal, o retorno à presencialidade nesse tempo-espaço pandêmico incidiu em novas formas de sofrimento que afetaram o processo de subjetivação dos sujeitos na escola.

Ouvimos professores do Ensino Fundamental I e II de uma escola pública de Campinas, em encontros semanais, *on-line*, por um período de aproximadamente seis meses. Ancoradas epistemologicamente na psicanálise, operamos rodas de conversas com 5 professores e 1 diretor que se reuniram para abordar os aspectos traumáticos da experiência escolar durante a pandemia. Entre muitas preocupações, a que se constituiu como eixo de todas as demais foi a de que muitas crianças e adolescentes não puderam participar das aulas *on-line*, pois não dispunham de computador ou celular.

Esses ‘filhos do Estado’, segregados na periferia de sua cidade, foram o motor e a razão de ser do envolvimento dos professores, parceiros da pesquisa que resultou na presente reflexão. Os professores se deram conta de que, ao se priorizar a saúde, e não a educação, em virtude da pandemia e do risco que ela comportava, restou à escola ocupar um outro lugar no cenário social e (re)formular coletivamente e singularmente os tempos e os espaços – bem como a tarefa que cabia aos professores.

A escola – capaz de ofertar ensino, além de pausa, ponte e intermitência para experiências de privação, sofrimento e violência (Archangelo; Villela; Santos, 2023) –, com a pandemia, deixava de exercer uma de suas funções primordiais, em nome do ‘novo normal’ das atividades remotas. Partimos dessas (re)formulações existenciais que se apresentaram e geraram impasses no cotidiano escolar para conduzir as conversas e escutar o que os

professores tinham a dizer – e para (re)significar tempos de perdas, espaços psíquicos invadidos e transbordados e a configuração do novo normal na vida dos sujeitos.

Parafraseando Morin (2020, p. 21) – “Precisamos mudar de via ou de vida?” –, perseguimos a interrogação sobre o que precisávamos mudar na escola para viver e fazer viver. O novo normal, isto é, a nova norma, trouxe inúmeras restrições e exigências de mudanças complexas. Os profissionais sabiam que a escola havia perdido seu estatuto, seu território geográfico, sua função óbvia e consagrada de ensino de conteúdos específicos. Porém, eles nada sabiam sobre seu novo lugar, sua nova função e os caminhos pelos quais alcançá-la.

O processo de investigação, foi, portanto, também o processo de aprendizagem e descoberta sobre o inusitado. Aprendemos a atravessar os tempos difíceis, vivendo-os dia após dia. As habilidades e competências exigidas dos professores no período pandêmico não foram ensinadas em universidades, nem puderam ser encontradas em diretrizes curriculares ou projetos pedagógicos. A questão que se colocou para eles, então, foi o que fazer, com aquilo de que dispunham, para manterem-se ligados aos alunos, para lhes ofertar algo de uma escola significativa (Villela, Archangelo, 2013) e para seguir sentindo-se professores.

As conversações semanais foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Juntamente com os professores, elaboramos algumas categorias de análise, tendo em vista os aspectos recorrentes – bem como os silenciamentos significativos. No presente artigo, a reflexão proposta diz respeito a como os dispositivos de ensino remoto, de uma maneira ou de outra, ultrapassaram sua função precípua e permitiram que a dor vivida no processo (pós)pandêmico fosse depositada nas *clouds*.

1 À PROCURA DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA EM MEIO ÀS INCERTEZAS

As conversas com os professores evidenciaram que eles concebiam a escola como uma instituição capaz de ofertar uma experiência significativa para os alunos, e que a pandemia, bem como as políticas públicas para seu enfrentamento, constituía uma séria ameaça à natureza e à função da escola. O fechamento das escolas no período de *lockdown* fazia-os pensar nos alunos não apenas como aqueles corpos biológicos, sujeitos à contaminação pelo vírus, carentes de proteção contra ele, mas também, e sobretudo, como corpos psicopolíticos, vulneráveis ao controle, à violência e ao desamparo das políticas sanitárias e das experiências de isolamento social.

A experiência inédita na história da instituição escolar levava-os a se indagarem sobre qual seria a função da escola naquele tempo-espaço pandêmico e, sobretudo, como torná-la significativa, a partir dessa nova presencialidade. Freud ([1937]1989a) já dizia que educar é impossível, e os professores perguntavam-se, angustiados, sobre como tornar minimamente possível, acessível e significativa para todos os alunos a ação pedagógica naquele cenário de tamanha desigualdade de acesso aos equipamentos sociais e de tamanho sofrimento.

A ação pedagógica significativa é aquela que abriga sentidos e faz desabrochar o pensamento como acolhimento das experiências emocionais (Bion, 2004), como uma poesia – “alma: verbo, silêncios, narrativas, pausas [...]” (Pokorski; Pokorski, 2012, p.4). Trata-se de um encontro do professor com o aluno em uma relação afetiva e efetiva, em que ambos descobrem o desconhecido e asseguram um momento de construção de conhecimento e de produção de sentidos amplos e profundos (Villela; Archangelo, 2013).

Para Villela e Archangelo (2013, p. 95-96), “a ação significativa do professor é aquela que faz sentido para o aluno. [...] Trata-se de um diálogo possível. [...] Tal diálogo se dá no contexto de atividades pedagógicas das quais o aluno participa”. Embora pareça óbvia a necessidade de uma educação que faça sentido para o aluno, ela comumente é desconsiderada, pois se mostra antagônica a diversas demandas do capitalismo atual, que dissemina o que Biesta (2021) denomina de “aprendificação”, que mensura e ranqueia resultados de aprendizagem, tendo em vista eficácia e produtividade. Tal antagonismo estabelece um diálogo vazio, criado para dizer que não é possível educar mediante a produção de sentidos, e sim pela obrigação – a imposição da educação como prática perversa para justificar que só há um modo correto de desempenhar tal tarefa civilizatória.

A escola demarca um tempo histórico e um espaço político-subjetivo. Além disso, pode e deve proporcionar um encontro do sujeito com o desejo e promover um laço de reconhecimento de si e do outro. No entanto, muitas vezes, a instituição pactua com o gozo mortífero, que resulta em desconhecimento de si na relação com seu ambiente. No período (pós)pandêmico, podemos afirmar que o elemento mortífero estava em toda parte, e, como percebemos nos excertos a seguir, retirados das transcrições realizadas, o distanciamento social provocava nos professores um sentimento ambivalente de impotência: “*na situação em que nos encontramos, nada podemos contra a barbárie*”; e onipotência: “*só nós podemos fazer algo por eles*”. Era difícil para os professores mensurar se, ao lançarem mão dos recursos objetivos e subjetivos de que dispunham, conseguiriam alcançar e abrigar as singularidades no coletivo e sustentar o complexo movimento conflitivo e, portanto, paradoxal que comportasse ações possíveis e visões diversas acerca da existência.

Portanto, não era trivial o esforço empreendido por eles para tornar a escola em que trabalhavam significativa, principalmente em se tratando de uma preocupação em um período de insegurança, de incerteza e, em certo sentido, de caos. A questão que se colocou como central para esse esforço foi a do atravessamento da presencialidade pela tecnologia, seus *gadgets* e dispositivos. Pouco a pouco, foi sendo configurada a problemática da superposição da realidade e da paradoxal concretude imposta pela virtualidade do processo de ensino.

2 A PRESENCIALIDADE COMO CONCRETUDE DA VIRTUALIDADE DO ENSINO

Entendemos a presencialidade em tempo-espaço pandêmico como uma superposição da realidade. Nela, as dimensões “real, simbólico e imaginário” (Lacan, 1985) colam-se e, portanto, fundem-se em uma concretude maciça. Nesse tempo-espaço pandêmico da colagem na concretude, a dimensão real prevalece sobre as demais, tendo os dispositivos eletrônicos como mediadores da dor e de novos modos de subjetivação, de subsistência ou de uma existência inferior. A dor, nesse processo, é mecanizada por tais dispositivos que, por sua vez, recriam os modos de sentir e se relacionar com a dor. A esse poder de mecanização da dor operada pelos dispositivos, demos o nome de ‘re-cri@-dor’.

As possibilidades de encontro ficaram restritas ao ambiente virtual, e, mesmo nele, o desencontro tomou conta de inúmeras vivências, como, por exemplo, colocar em uma pasta na nuvem atividades para serem desenvolvidas pelos alunos e, na maioria das vezes, esses sequer acessarem a tarefa. A vivência nua de desencontro tornava a atividade desprovida de sentido, ainda que houvesse, na origem, alguma intenção de que isso pudesse se dar. Sem sentido, a atividade convertia-se em um fazer burocrático, sem aprendizagem, um fazer em desconexão com o pensar, com o ser e o existir.

Acreditamos que a aprendizagem deriva do desejo, porque, como bem disse Alves (2021, p. 17), é preciso ter fome – parafraseando os Titãs, o autor pergunta: “Você tem fome de quê?”. Fazendo uma escansão lacaniana, podemos seguir perguntando: Você tem fome de? Você tem fome? Ou seja, para aprender, é preciso ter fome para construir uma experiência que deriva do desejo e se torna aprendizagem. Do contrário, constrói-se algo que se constitui do não desejo e resulta em uma “experiência nua” (Agamben, 2010, p. 137), isto é, uma experiência de exceção fundada em uma vida nua, ou seja, “aquela que qualquer um pode tirar sem cometer homicídio ou aquela que qualquer um pode levar à morte, em que pese seja insacrificável” (p.137). Em uma experiência nua como essa, alunos e professores não se encontram por meio dos corpos, tornam-se figuras objetais e são representados pelas imagens, na maioria das vezes congeladas, pelas invisibilidades e pelas ausências.

As experiências relatadas pelos professores indicam que o caos provocado pelo Covid-19 nos processos educacionais e civilizatórios foi algo traumático, ainda que alternativas tenham sido criadas por eles para lidar com o impossível da tarefa de educar e, em alguns casos, tornar possível e significativa a ação pedagógica. Mais do que isso, ficou evidente que parte do aspecto traumático residiu na adoção – repentina, massiva e, ao mesmo tempo, desigual e insuficiente – dos dispositivos tecnológicos. Falta de equipamentos e rede de internet inapropriada, plataformas oficiais não acessíveis, pacotes de dados de celulares insuficientes e planejamento pífio das políticas públicas relativas ao assunto compuseram uma coisa-em-si inassimilável, embora alardeada como capaz de evitar danos e suprir a ausência da escola.

O traumático é compreendido aqui como algo inusitado que irrompe e transborda o espaço psíquico de todos e de cada um, sendo (im)possível de ser vivido e processado internamente no mundo público-privado. A particularidade do traumático no período (pós)pandêmico é que ele ficou suspenso no mundo *cloud*, como coisa-em-si, como os elementos-beta descritos por Bion (2004). Na superposição de realidades, aquilo que excede da vida pôde ser gravado e armazenado infinitamente, como impressões sensoriais, sem qualquer elaboração, permitindo que, em tese, tudo estivesse à nossa disposição a qualquer tempo, que nada nos faltasse, mas que tudo nos ameaçasse com a impossibilidade de esquecimento. O pior dos cenários: sem poder ser lembrado, nem esquecido; portanto, sem poder ser sentido, pensado, tornado memória ou inconsciente (Bion, 1994).

Ao que parece, é essa coisa-em-si que se apresenta diante do real: o tudo que é nada, que é tudo, que é nada; absolutos que apenas se alternam, esgotam-se em si, sem qualquer dialética entre eles, o corpo e a mente. Mais uma vez, a concretude maciça da superposição das dimensões coladas se apresenta, sem a complexidade da existência, sem sua riqueza paradoxal.

Perdemos milhares de pessoas, perdemos nossas referências de escola, perdemos o encontro entre os corpos, e a alternativa ofertada aos professores foi armazenar tais fatos nas *clouds*, vivendo ‘como se’ o luto não tivesse atravessado a convivência com os alunos nos (des)encontros remotos. Durante as rodas de conversa, os professores mostraram-se angustiados e impotentes para compreender o que se passava com seus alunos e para ajudá-los. Um professor relatou que, quando perguntava sobre um aluno que faltava, a resposta era sempre uma surpresa: “*Um dia, um aluno disse que o outro havia se suicidado – o aluno havia partido sem dizer um adeus, sem nenhum vestígio*”. A fala desse professor evidenciou uma dor profunda, pela ausência do registro dessa partida e pela impotência por não ter podido

ajudar o aluno a ressignificar sua trajetória. O professor também foi tomado pela dor de notar a indiferença na fala daquele que havia perdido o colega.

Constatamos que, juntamente com os re-cri@-dores, estava o silenciamento do luto, impedido de se fazer presente – a despeito das mortes com as quais todos estavam lidando – na pandemia do Covid-19. As crianças e os adultos haviam perdido o direito de exercer e experimentar a infância – a própria e a do outro –, pois não podiam brincar, jogar, nem abraçar e beijar. Mas tudo devia ficar armazenado e silenciado.

Por isso, a pergunta “sentimos fome de quê?” retornava indefinidamente. Era possível ensinar o que estava previsto na grade curricular apenas porque se supunha estar garantindo o veículo remoto de disseminação dos conteúdos e das atividades? Era possível apostar no re-cri@-dor como saída para o sofrimento docente e dos alunos? Na escola do tempo-espaço pandêmico, a tentativa de saciar a nossa fome tendeu a oscilar entre o tudo e o nada. Foram tomadas inúmeras decisões contraditórias que agravavam a situação já precária e tornavam a vida no mundo *cloud* protocolar, isto é, uma vida armazenada na nuvem, onde é possível que tudo fique disponível enquanto nada acontece de fato. Esse foi um dos modos de sobrevivência na escola, ancorado na subsistência, em uma superposição e em um tempo suspenso.

3 A ALTERIDADE COMO AMEAÇA NA PRESENCIALIDADE (PÓS)PANDÊMICA

Além dos aspectos anteriores, podemos dizer também que a presencialidade, no tempo-espaço pandêmico, estabeleceu uma relação de “identificação social” (Goffman, 2012, p.148) e da alteridade como uma ameaça, isto é, ao se isolarem e se fixarem na identificação consigo mesmas, as pessoas passaram a experimentar a alteridade como uma ameaça, pois as relações humanas passaram a ser vividas como invasões ao mundo particular e individual dos sujeitos isolados. Isso tornou o esforço dos professores para a manutenção de uma ação pedagógica significativa ainda mais penoso. As tentativas de fazer chegar as atividades aos alunos – muitas vezes por iniciativa de um grupo de professores que se dispunham a ir até a escola ou até a casa daqueles estudantes sabidamente sem acesso suficiente à internet e/ou às plataformas de ensino, por exemplo – eram desencorajadas ou interrompidas por um clima persecutório que se criava em torno do eventual risco de contaminação ou de argumentos que alegavam não ser esse o papel do professor.

Freud ([1914]1989c), em seu artigo “Sobre o narcisismo uma introdução”, aborda o narcisismo das pequenas diferenças e aponta a característica que faz de cada indivíduo um ser particular. Porém, não basta ser particular, é preciso ser singular, ou seja, um ser com conteúdo e subjetividade.

Na proposição de 1921, o mesmo autor amplia sua discussão sobre narcisismo e inclui as relações sociais. O narcisismo das pequenas diferenças revela agressivamente a unidade que há nos grupos em nome do amor. O sujeito, ao pertencer a um grupo, abre mão de sua individualidade e assume a imagem grupal:

Assim, pode-se dizer que dentro de um grupo a libido do objeto transborda, provocando o estado amoroso nos membros entre si e deles todos em relação ao líder. Essa unidade grupal volta sua libido narcísica para outro grupo e não encontra referência identificatória, o que faz a libido retornar para a unidade grupal, tornando-se libido do eu e reconhecendo o outro grupo como persecutório, digno de ódio (Freud, [1921]1989b, p.91).

O que testemunhamos nas rodas de conversa ilustra como o grupo procurava encontrar alternativas e era, em muitas ocasiões, hostilizado por outros grupos que se enclausuravam em nome da saúde.

Para Fuks (2003, p. 115), o narcisismo das pequenas diferenças é “o que torna os regimes totalitários modernos, expressão máxima da destruição em nome do amor”. Goffman, Freud e Fuks nos ajudam a pensar também a presencialidade pela predominância do narcisismo, como um modo de relação do sujeito consigo mesmo em nome do amor, mas do amor-próprio, pois o dispositivo eletrônico o obriga a satisfazer-se com aquilo que ele mesmo produz e armazena, com o qual o outro não precisa, de fato, entrar em contato ou estabelecer relação. O corpo do outro desaparece, e com ele se desvanece sua imagem. O sujeito fica condenado a operar a repetição e o retorno daquilo que o satisfaz, daquilo que o faz gozar, sem a vivência da diferença, sempre presente quando há encontro e confronto entre seres singulares.

A particularidade do ser estaria representada pelas pequenas diferenças voltadas para sua libido narcísica; portanto, aquilo que difere na radicalidade de si mesmo. O sujeito não se identifica; o grupo – os outros – é excluído em nome de um amor que se tornou próprio.

Podemos pensar a nova presencialidade pelo narcisismo das pequenas diferenças como um dispositivo subjetivo contemporâneo, como uma máquina de destruição da alteridade? Acreditamos que sim. Porém, era visível que as rodas de conversa promoviam um

antídoto contra tal satisfação narcísica: elas dinamizavam a capacidade de indagação, ajudavam a contrastar as dificuldades reais e fantasiadas e criavam espaço para a vivência da dor, de modo a evitar as formas de armazená-la nas *clouds*.

4 ALTERIDADE E OS DISPOSITIVOS

Agamben (2012, p. 10) é tributário das ideias de Foucault e, em *O homem sem conteúdo*, formula o *dispositivo* como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Na psicanálise, Lacan utilizou o termo *gadget* para se referir aos objetos que se apresentam como um item que tenta tamponar a castração. O *gadget*, no entanto, não é o único objeto com o qual os sujeitos se relacionam. Segundo Bezerra (2020, p. 100-101),

eles fazem parte daquilo que Lacan chamou de *alethosphera*, da esfera da verdade, o ambiente que contém os artefatos que rodeiam a experiência e a percepção, no qual os objetos de desejo estão presentes, objetos que também podem ser chamados de *latusas*. [...] Vimos que todo *gadget* pode ser pensado como uma *latusa*, justamente por poder ser um objeto de desejo, mas nem toda *latusa* é necessariamente um *gadget*, já que a *latusa* pode comportar também uma impossibilidade da equivalência entre o desejo e objeto. A *latusa*, dessa forma, sustenta uma fantasia por meio de um reconhecimento de desejo em um objeto e, por isso, é capaz de apontar algo da verdade do sujeito. O *gadget*, por sua vez, se apresenta como um objeto que detém uma verdade que é oferecida ao sujeito como substituta à castração e tal dinâmica é explicitada por Lacan no discurso do capitalista.

A partir dessa relação entre o *gadget*, o desejo e a castração, e levando em consideração que o dispositivo disciplinar é, atualmente, tecnológico, devemos pensar o sofrimento, os impasses, os medos que tomaram conta dos professores (e, provavelmente, dos alunos) também a partir do poder daqueles que controlam tais dispositivos. Afinal, na pandemia, a eles coube autorizar e desautorizar a presencialidade dos alunos na escola, o encontro e o distanciamento.

Podemos pensar que, nesse evento tecnológico da pandemia na escola, os dispositivos operaram um tempo-espaco de controle – presença e ausência dos corpos; e exclusão dos corpos que se encontravam em cômodos e habitações vulneráveis, ou que se conectavam mal à internet. O controle também se deu pela invasão de uma linguagem do ensino no ambiente doméstico; pela captura, nos lares dos alunos, da circulação de familiares pelos professores – e a submissão desse cotidiano à presença virtual dos docentes.

O celular, porta de entrada de tal controle, tornou-se o *gadget* por excelência e, por sua vez, um representante do desejo e da não castração. Ter um celular e um pacote de internet tornou-se, mais do que nunca, a possibilidade de contato com o tudo que é nada, que é tudo, que é nada do mundo do *cloud*, excluindo-se, assim, a ficção imaginária e segregando a dimensão simbólica da vida.

Mais do que nunca, a presencialidade dos corpos importa em um tempo-espaço (pós)pandêmico, pois a experiência escolar do período de *lockdown* demonstrou aos professores que os dispositivos tecnológicos são tão mais capazes de obstruir e saturar o mundo interno quanto mais a relação do sujeito com eles for exclusiva – e não mediada por um Outro. É a presencialidade que permite à educação superar um uso dos dispositivos que apenas discipline, controle, classifique e exclua os alunos de suas experiências de convivência com as diferenças e com sua própria singularidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] Contextos: com textos,
em prosa e em verso,
sou tecido
(Pokorski; Pokorski, 2012, p.4).*

Por meio das rodas de conversas com os professores, foi possível identificar um enorme esforço para reconfigurar o papel da escola no período (pós)pandêmico. Havia ali a necessidade de sobrevivência psíquica dos docentes e também uma preocupação genuína com a sobrevivência psíquica de seus alunos. Embora desejassem ressignificar o ensino de uma maneira que ele pudesse ter algum sentido para seus alunos, restava a pergunta sobre qual seria a função da instituição e de cada um naquele momento.

A busca por algo significativo em um período de afastamento dos corpos no espaço real foi marcada pela presencialidade como concretude da virtualidade do ensino. A dor vivida pelos sujeitos foi atravessada por processos de mecanização que denominamos de re-criadores. Por meio deles, a experiência traumática de ensino-aprendizagem durante a pandemia ficou suspensa em *clouds*, não sendo processada internamente no mundo público-privado. Os dispositivos eletrônicos, desigualmente acessados, constituíram os objetos-*gadgets* que ofereciam um emaranhado de satisfações particulares e ilusórias, pois consumiam o tempo de assimilação e processamento das experiências de dor e, portanto, o tempo de

subjetivação. A presencialidade virtual também envolveu uma experiência de alteridade marcada como ameaçadora, ancorada em um narcisismo das pequenas diferenças.

No entanto, as rodas de conversa foram um proveitoso antídoto para o enfrentamento desses re-cri@-dores, pois permitiram o contato com a alteridade, com a singularidade de cada docente participante, com suas angústias e preocupações com os alunos.

Pensamos que, durante a pandemia, foi importante que a escola tenha sustentado os laços sociais, mesmo que mediante a oferta de relações exclusivamente remotas. Foi essa a maneira de acolher as condições de vulnerabilidade, de abandono, carência, dentre outras que se abatiam sobre alunos, pais de alunos e educadores. Porém, o que não podemos fazer é conservar a idealização de que, mesmo afetados por um fenômeno complexo e global, como a pandemia, continuamos ensinando e aprendendo como outrora. De 2020 até os dias atuais, temos vivido tempos de laços alternativos, feito o que nos é possível – e sobrevivido.

Ainda é cedo para dizermos sobre como a sociedade vai se comportar diante desta nova realidade híbrida, em que existe uma superposição das dimensões da realidade, mas podemos indagar se esses dispositivos eletrônicos mediadores e re-cri@-dores educaram e se civilizaram o mal-estar na cultura contemporânea, o que, ao fim e ao cabo, é tarefa da educação. Por ora, sabemos que o retorno à presencialidade foi feito como se fosse possível apenas retomar as atividades de ensino e avaliação – e suprimir as experiências traumáticas resultantes do afastamento entre alunos e professores e da substituição da relação direta entre eles pelo uso indiscriminado de tais dispositivos re-cri@-dores. Nos professores, restou o sentimento de solidão: como justificar para a sociedade, e para si próprios, a (des)função da escola?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALVES, Rubem. **Ao professor com carinho**: a arte do pensar e do afeto. São Paulo: Paidós, 2021.

ARCHANGELO, Ana; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; SANTOS, Rosiane Cristina dos. "School is a time-out in my tough life"? Use of pause, bridge, and intermittence as resources for student development in school. In: O'LOUGHLIN, Michael; OWENS, Carol; ROTHCHILD, Louis (Eds.). **Precarities of 21st century childhoods: Critical explorations of time(s), place(s), and identities**. Lexington, p. 37-50, 2023.

BEZERRA, André. **O mal-estar tecnológico**: uma reflexão psicanalítica sobre os gadgets. Orientadora: Sandra Maria Patricio Ribeiro. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, n. 25, p. 1-7, 2021.

BION, Wilfred Ruprecht. **Estudos psicanalíticos revisados**: second thoughts. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BION, Wilfred Ruprecht. **Learning from experience**. London: Aronson, 2004.

FREUD, Sigmund. Análise Terminável e Interminável. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. São Paulo: Imago, 1989^a, p.89. Primeira edição de 1937.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. São Paulo: Imago, 1989^b, p.91. Primeira edição de 1921.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo uma introdução. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. São Paulo: Imago, 1989^c, p.247. Primeira edição de 1914.

FUKS, Betty. **Freud e a cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GOFFMAN, ERVING: **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 11 – os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Colaboração de Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

POKORSKI, Maria Melania Wagner; POKORSKI, Luís Antônio Franckowiak. A linguagem constituinte do ser humano. **Estud. psicanalísticos**, Belo Horizonte, n. 38, p.4, dez. 2012.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; ARCHANGELO Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

Revisão gramatical realizada por: Andrea Freitas Ianni

E-mail: andreaianni1@gmail.com