

Revista Linha Mestra – edição especial

Ano XIV. Vol. 14 No. 41a (set.2020)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41a>



Ricardo Ribeiro Malveira

Realização



SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| EXPEDIENTE | 1 |
| EDITORIAL – EDIÇÃO ESPECIAL | 2 |
| LEITURA, ARTE E PANDEMIA | 2 |
| Rosana Baptistella | |
| Marcus Novaes | |
| DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO | 3 |
| PANDEMIA & SOBREVIVÊNCIA – LEITURAS PARA TEMPOS DIFÍCEIS | 3 |
| Ana Archangelo | |
| Alexandro Henrique Paixão | |
| Organizadores | |
| DOSSIÊ – ARTIGOS..... | 5 |
| SOBREVIVÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA OU DE COMO SEGUIR VIAGEM | 5 |
| Ana Archangelo | |
| HÁ UMA FELICIDADE PARA OS TEMPOS DIFÍCEIS(?)..... | 12 |
| Alexandro Henrique Paixão | |
| GÊNERO, TEMPOS DE TRABALHO E PANDEMIA: POR UMA POLÍTICA CIENTÍFICA FEMINISTA | 23 |
| Bárbara Castro | |
| Mariana Miggiolaro Chaguri | |
| CARTA AO VIAJANTE COVID-19 | 32 |
| Alik Wunder | |
| A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: SOBREVIVEREMOS?..... | 35 |
| Lilian Cardoso de Mendonça | |
| Rosiane Cristina dos Santos Silva | |
| Sabrina Spagnollo Rossetti | |
| Ana Archangelo | |
| PREPARING FOR A RETURN TO SCHOOL AFTER COVID-19: CREATING EMOTIONALLY HEALING SPACES FOR CHILDREN IN BRAZILIAN SCHOOLS..... | 44 |
| Michael O’Loughlin | |
| PLANEJANDO UM RETORNO ESCOLAR PÓS-COVID-19: CRIANDO ESPAÇOS EMOCIONAIS CURATIVOS PARA AS CRIANÇAS BRASILEIRAS | 44 |
| Michael O’Loughlin | |

SUMÁRIO

OS DESAFIOS DA MUDANÇA PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA GRADUAÇÃO
NA UNICAMP – BRASIL 52

Eliana Amaral

Soely Polydoro

REVISTA PAUSA NA REDE : EXPRESSÕES ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE QUARENTENA 63

Amanda M. P. Leite

André Demarchi

Renata Ferreira da Silva

Ricardo Ribeiro Malveira

Suiá Omim

Revista Linha Mestra – edição especial

Ano XIV. Vol. 14 No. 41a (set.2020)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41a>

Expediente

Editores

Rosana Bapstistella

Marcus Pereira Novaes

Comitê Científico

Alik Wunder

Anderson Ricardo Trevisan

Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Marcus Novaes

Renata Aliaga

Rosana Bapstistella

Arte

Ricardo Ribeiro Malveira

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL – EDIÇÃO ESPECIAL

LEITURA, ARTE E PANDEMIA

Rosana Baptistella
Marcus Novaes

Bem vindos à *Edição Especial da Revista Linha Mestra*, pensada, elaborada e produzida durante a pandemia.

Em reunião da diretoria da ALB em abril do presente ano, quando ainda estávamos no início do isolamento social, decidimos que a *Linha Mestra* teria uma edição dedicada a reflexões acerca deste momento. Uma necessidade com a qual nos deparamos, por estarmos imersos em um período como nunca tínhamos vivido, afetando a todos profundamente, nos diversos campos da vida.

Após um debate com este tema, num encontro virtual promovido pela Associação de Docentes da Unicamp (ADunicamp) no mês de maio, convidamos os debatedores Alexandro Paixão e Ana Archangelo, professores da Faculdade de Educação da Unicamp para a organização do dossiê que aqui se apresenta. *Pandemia & Sobrevivência - Leituras para tempos difíceis* é composto por sete artigos escritos por autores que atuam em campos diversos: filosofia, sociologia, pedagogia, psicanálise, medicina, entre outros, propondo reflexões profundas, sensíveis e necessárias.

Neste mesmo período, uma convocatória artística era organizada por grupos de pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, com o intuito de selecionar produções visuais, cênicas, midiáticas, textuais, entre outras, enviadas por artistas de diversos países, imersos no processo pandêmico. Amanda Leite, uma das organizadoras, contatou-nos para convidar a ALB a ser parceira esta empreitada. O resultado, uma bonita e potente Revista de Artista intitulada *Pausa na Rede – expressões artísticas em tempos de pandemia*, vem como suplemento desta edição especial da *Linha Mestra*.

Esta confluência de desejos e iniciativas coletivas é publicada agora, após atravessarmos o outono, o inverno e chegarmos ao mês em que terá início a primavera.

Esperamos – esperançando -, que esta edição, realmente especial para nós, chegue a você, leitor, como um espaço para estarmos juntos. Que seja um respiro, quiçá um alívio, em tempos tão brutos e, por isso mesmo, tão necessitados de delicadezas.

DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO

PANDEMIA & SOBREVIVÊNCIA – LEITURAS PARA TEMPOS DIFÍCEIS

Ana Archangelo
Alexandro Henrique Paixão
Organizadores¹

“... o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

Iniciamos com essas palavras de João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*, porque acreditamos que o que preparamos para este dossiê da revista *Linha Mestra*, acerca da pandemia Covid-19 e da necessidade de sobrevivência, é um esforço de alguns professores, pesquisadores e psicoterapeutas em atravessar esses tempos tão difíceis e perigosos, reconhecendo que estamos no meio de um novo processo psíquico e social. Neste momento de crise estrutural e sanitária em razão da contaminação mundial pelo vírus “Sars-CoV-2”, necessitamos nos preservar em pensamento, buscando compreender uma realidade pouco tangível. Não temos uma única resposta possível, mas análises, fragmentos, ensaios, perguntas e inquietações sobre esse tema. Esperamos, com as *Leituras para tempos difíceis*, oferecer ao leitor alguma provisão psíquica e epistemológica “sob a pele” exposta das nossas palavras, sensibilizadas por conta do sofrimento mundial dos últimos seis meses.

Com seus milhares de mortos ao redor do globo e consequências gravíssimas para a vida cotidiana, pública e comercial de todas as nações, o coronavírus vem nos desafiando a pensar e a agir em todas as frentes para tentar conter seu avanço trágico. Diante disso, organizamo-nos como profissionais e pesquisadores da educação e da saúde (física e mental) para iniciar uma jornada através de sete artigos que são modos de ler e interpretar fragmentos deste novo fenômeno com características cada vez mais endêmicas e produtor de uma cultura com essas mesmas feições.

Neste dossiê, dispomo-nos a refletir e debater duas categorias sociológicas que alcançaram centralidade nestes últimos meses: educação e cultura. Na verdade, essas categorias funcionarão como eixos articuladores das leituras que nos propomos a realizar sobre o tema da Pandemia e Sobrevivência, apoiadas em perspectivas múltiplas e advindas da psicanálise, da sociologia, da pedagogia, da filosofia e da medicina.

Dentro do eixo da cultura, refletiremos sobre o problema da sobrevivência, propriamente dita, e sobre outras questões relacionadas à intimidade necessária no ambiente doméstico e à questão de gênero dentro de uma nova “estrutura de sentimento” com características endêmicas, algo que tanto alterou decisivamente a nossa imaginação e disposição interpessoal e intrapsíquica quanto intensificou a divisão social do trabalho em casa e no emprego, sobretudo, das mulheres.

Já com o eixo da educação, debateremos mais particularmente seu caráter remoto, adotado por conta do fechamento das escolas e das universidades dentro e fora do Brasil, e olharemos, especialmente, o impacto do ensino a distância na vida dos estudantes e professores.

Educação remota emergencial, gênero, intimidade, relações interpessoais e intrapsíquicas, são diferentes assuntos envolvendo a discussão da Pandemia e Sobrevivência. Neste momento somos todos sobreviventes em uma cultura endêmica e sem muitas chances de mudança. Logo, o que cabe, imperativamente, é sobreviver. Mas, se a ordem das coisas não se alterou ainda, ao menos podemos pensar em reparação, o que implica ser capaz de colocar-nos no lugar de outras pessoas, de identificar-nos com elas e ajudá-las a refletir sobre

¹ Nossos agradecimentos a Leda Maria Farah e Leandro Thomaz de Almeida, pela revisão, e a Yasmin Camardelli, pela tradução do artigo de Michael O’Loughlin.

seus medos e dificuldades, como dizia Melanie Klein. Portanto, nosso processo de reparação converte-se em comunicação por meio de diferentes artigos que aqui contam experiências de sobrevivência nesses tempos difíceis de pandemia.

E nossa “travessia” inicia-se pelo eixo da cultura, com um artigo de autoria de Ana Archangelo, intitulado “Sobrevivência em tempos de pandemia ou de como seguir viagem”, que é um compêndio reparador de como podemos iniciar e continuar nossa jornada em busca da sobrevivência psíquica em dias que ficamos soterrados pelos medos e pelas dificuldades de tempos difíceis como os atuais.

Tempos demasiado difíceis, conforme anuncia o segundo artigo deste dossiê, de autoria de Alexandro Henrique Paixão, que se pergunta se “Há uma felicidade para os tempos difíceis”(?). Questiona também se cabe deixar os desejos e as paixões nos guiarem num momento em que o imperativo é ficar em casa e não sair à rua, algo que tem intensificado decisivamente a vida mental das famílias.

Famílias que têm presença, através das mulheres, no terceiro artigo, de autoria de Mariana Chaguri e Bárbara Castro, intitulado “Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista”. As autoras refletem sobre a intensificação do trabalho intelectual das mulheres em casa e na universidade, por conta do isolamento social, e colocam as questões de gênero no centro do debate sobre uma nova cultura endêmica.

Alik Wunder cumpre a travessia dentro do eixo cultura com o quarto artigo, intitulado “Prezado Viajante Covid-19” e completa nossa primeira jornada em nome da sobrevivência em tempos de pandemia, convocando-nos a guardar na memória as aprendizagens desta “insólita viagem”.

E sobre as formas de aprendizagens, agora sob o eixo da educação, refletem Sabrina Spagnollo Rossetti, Lilian Cardoso de Mendonça, Rosiane Cristina dos Santos Silva e Ana Archangelo, no quinto artigo, intitulado “A educação na pandemia: sobreviveremos?”. O texto testemunha a experiência de três professoras da rede pública e uma professora universitária a respeito de como a escola está sobrevivendo em tempos de pandemia e educação remota.

Michael O’Loughlin discorre no sexto artigo sobre a “Preparação para um retorno à escola após a COVID-19: Criar espaços emocionalmente curativos para crianças nas escolas brasileiras” e convida-nos a pensar como será a volta das crianças às escolas no Brasil, quais os efeitos emocionais e os impactos causados na sua aprendizagem e como os professores irão enfrentar esses desafios quando tudo isso acabar. Retornar significará que famílias e crianças terão conseguido sobreviver e poderão sonhar em voltar ao convívio escolar, embora isso possa não ser simples e fácil e demande criar espaços emocionalmente curativos para todas elas.

Eliana Amaral e Soely Polydoro encerram o nosso dossiê com o artigo intitulado “Os desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na Graduação na Unicamp – Brasil”. As autoras compartilham conosco experiências decisivas da Unicamp neste processo de isolamento social e nos instigam a refletir sobre os desafios do ensino remoto emergencial nos diferentes espaços da Graduação no ensino superior.

Esta pandemia representa uma longa travessia, e ainda carecemos de abarcar suas causas e consequências nefastas e refletir sobre elas dentro desse “irremediável extenso da vida”, conforme professou João Guimarães Rosa. Começamos e encerramos esta apresentação com este querido autor, porque suas palavras sempre nos consolam e nos ajudam a enfrentar aquilo que ele insistentemente repete em várias de suas páginas do seu romance: “viver é muito perigoso...”. Reconhecemos e sentimos isso mais do que nunca. Parece, na verdade, que sempre estivemos em perigo, só não sabíamos que estávamos vivendo perigosamente, mas, sobretudo, sobrevivendo. Sobreviver é diferente de viver. E essa diferença ainda é uma novidade que muitos de nós precisamos aprender.

DOSSIÊ – ARTIGOS

SOBREVIVÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA OU DE COMO SEGUIR VIAGEM¹

SURVIVAL IN THE TIMES OF PANDEMIC OR HOW TO CARRY ON WITH THE TRIP²

Ana Archangelo³

Resumo: Pensar a sobrevivência a partir de dentro da própria experiência de sobreviver à pandemia provoca intenso desassossego. O indivíduo é tomado por frases e imagens potentes, mas elas parecem não levá-lo a lugar algum, abandoná-lo em local ermo, no meio do caminho entre o vazio e algum entendimento. O presente artigo procura ser uma metáfora da pergunta-guia que o nomeia. É, assim, ele mesmo, expressão do movimento de uma mente em busca de sobrevivência. Portanto, uma fala-ilustração. Descreve os fragmentos de pensamento que se apresentam ao indivíduo e assumem diferentes formas, mobilizando inúmeros sentimentos, muitas vezes contraditórios, aos quais se procura dar guarida, a despeito do desejo íntimo de apenas abandoná-los. Conclui que a sobrevivência não deixa alternativa, senão a do aqui e agora; a condição inalienável da experiência de sobrevivência é que o indivíduo é convocado a abraçar aquilo de que não pode escapar.

Palavras-chave: Pandemia e sobrevivência psíquica; pandemia e psicanálise; funcionamento psíquico e pandemia.

Abstract: Considering survival from inside one's own experience of surviving the pandemic provokes intense unease. One is overwhelmed by potent phrases and images, but they seem to lead nowhere, to abandon one in a forsaken place, halfway between the void and some understanding. This article is a metaphor for the question-guide that gives it its title. It is thus itself an expression of the movement of a mind in search of survival. Therefore, a speaking illustration. It describes the fragments of thinking that are presented in the person assuming different forms, mobilizing countless feelings, very often contradictory, to which s/he seeks to give refuge, despite his/her inner desire to simply abandon them. It concludes that survival gives the person no alternative other than that of here and now; the inalienable condition of the experience of survival is that one is invited to embrace that from which none can escape.

Keywords: Pandemic and psychic survival; pandemic and psychoanalysis; psychic functioning and pandemic.

Uma mente em movimento

Minhas atividades de pesquisa e de extensão têm sido dedicadas, há muitos anos, a escolas localizadas em áreas de alta exclusão social. Desdobrando-me de tais atividades, desde o ano

¹ A versão inicial deste texto foi originalmente apresentada no evento *on line* “Coronavírus: Sobrevivência em tempos de pandemia”, promovido pela Associação dos Docentes da Unicamp (Adunicamp), em 19 de maio de 2020, à qual a autora agradece o convite.

² The initial version of this text was originally presented during the online event “Coronavirus: survival in times of pandemic”, held by the Unicamp Teaching Staff Association (Adunicamp), on May 19, 2020 whom the author thanks for the invitation.

³ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

passado (2019), venho me debruçando, juntamente com outros colegas pesquisadores, sobre a temática da sobrevivência psíquica de alunos e professores e elaborando um novo projeto de pesquisa sobre o assunto. Não imaginava, portanto, que o convite para o debate sobre “A sobrevivência em tempos de pandemia” estimulasse minha mente de uma forma tão peculiar. Mas foi o que ocorreu. Falar de sobrevivência a partir de dentro da própria experiência de sobreviver à pandemia provocou em mim intenso desassossego que, por sua vez, fez brotar, noite após noite, uma coleção de frases e imagens. Como ouvi de uma pessoa próxima, temos o mundo do dia e o mundo da noite, e precisamos de dois mundos para dar conta da vida.

Mas, voltando às frases e imagens, elas eram tão potentes quanto aparentemente descontínuas e desconexas, inspirações quase oníricas para inícios de conversa sem pistas de conclusão. Levavam-me como uma composição férrea, cujo inconveniente era me obrigar a desembarcar em lugar ermo, fazer esperar outra composição que me conduzisse a mais algum ponto de um destino desconhecido. Potentes, transportavam-me, contudo, até o meio do caminho e ali me abandonavam, desafiando-me a sobreviver – talvez a própria metáfora da pergunta-guia do tema da conversa. O desenrolar de minha fala é, assim, ele mesmo, expressão do movimento de uma mente em busca de sobrevivência. Portanto, uma fala-ilustração.

Tomo a liberdade, então, de descrever os fragmentos de pensamento que se apresentaram em mim e assumiram diferentes formas, mobilizando inúmeros sentimentos, muitas vezes contraditórios, aos quais procurei dar guarida, a despeito do desejo íntimo de apenas abandoná-los e de declinar, de última hora, do convite da participação no evento. Seria uma hipótese logicamente plausível, ainda que pragmaticamente absurda. Mas chamo atenção para ela, para já introduzir um aspecto do processo de sobrevivência. Voltando à hipótese: a voz interior, envergonhada, mas desejante, imaginava sugerir a suspensão do evento, até que eu recolhesse todas as condições necessárias para apresentar-me sem riscos, com a possibilidade de encadeamento formal impecável de meus brilhantes, profundos e irretocáveis pensamentos – quem sabe, idealmente, após encerrada a pandemia. No entanto, a sobrevivência não nos deixa alternativa, senão a do aqui e agora, pois a condição inalienável da experiência de sobrevivência é que somos convocados a abraçar aquilo de que não podemos escapar.

Algo a respeito da sobrevivência e de nosso funcionamento psíquico

Antes de entrar na descrição de minhas frases e imagens, gostaria de abrir um parêntese e comentar que a sobrevivência fala do sofrimento constituído no viver e envolve, portanto, diferentes gradientes de funcionamento psíquico.

Trata-se de profundo

sofrimento psíquico que se estrutura intrapsiquicamente, porém em interação dinâmica com as dimensões da experiência compartilhada, ou seja, dinâmicas fundamentalmente intersíquicas e, portanto, sociais. [...] São várias as modalidades de sobrevivência ao sofrimento, a depender de sua extensão e duração no tempo: desde aquela em que a experiência catastrófica permite o desenvolvimento de recursos psíquicos e a expansão das possibilidades de ser, até aquela cujo aspecto letal da catástrofe se instala internamente como letalidade psíquica, capaz de imobilizar áreas inteiras da mente e provocar efeitos mortíferos tanto no ambiente interno quanto no externo (ARCHANGELO *et al.*, 2020, p. 11; 15).

Portanto, a sobrevivência pode variar, desde um processo que promove o desenvolvimento, até aquele que leva o sujeito a projetar letalidade sobre si e sobre os outros

e, mesmo, eventualmente, extrair a vitalidade destes. Aqui abordarei a sobrevivência no primeiro sentido, muito embora tenha convicção de que, por exemplo, discussões cuja ênfase recaíssem sobre a geopolítica atual, a política nacional, a economia, exigiriam um exame da segunda categoria.

Parêntese fechado, começo, então, pela primeira frase que me acometeu como febre: “Na pandemia, somos convocados a recrutar nossos recursos psíquicos mais sofisticados, aqueles que julgávamos possuir (ter posse de, controlar), justamente no momento em que a realidade que se abate sobre nós os enfraquece, debilita”. Principalmente para nossa comunidade acadêmica, que tem enorme apreço pela racionalidade, pelo rigor, pelo pensamento hipotético-dedutivo, pelo contraditório, ver-se temporariamente desguarnecido de tais ferramentas pode ser avassalador, do ponto de vista narcísico (FREUD, 1914).

E por que a realidade que se abate sobre nós debilita nossos recursos? Klein (1991) nos ajuda a pensar sobre isso. Ela nos ensina que, em momentos de tensão, tendemos a lidar com um objeto que perde sua integralidade e passa a ser considerado parcialmente, como um “perseguidor”, que nos remete inevitavelmente a ansiedades arcaicas e defesas menos integradas. O psiquismo, colocado diante do objeto dividido, ora o reconhece como bom, ora como mau, em lugar de integrar ambos aspectos num objeto total. Os recursos mais sofisticados (integrados) que permitem sustentar e tolerar aspectos aparentemente contraditórios num mesmo objeto parecem desvanecer. Buscamos, então, freneticamente, um objeto ao qual atribuir todas as qualidades e outro ao qual atribuir toda destrutividade, toda atividade conspiratória. Valemo-nos deste para projetar no exterior também nossas partes persecutórias, nossa angústia de morte, nossa própria destrutividade. E aí nos sentimos profundamente ameaçados por ele.

A realidade sempre se presta a ofertar objetos afeitos a ocupar o lugar do perseguidor, mas, particularmente na atualidade, padecemos da infelicidade de ela estar especialmente repleta deles. O vírus, com seu caráter mortífero, e com as exigências sanitárias que o acompanham, fica facilmente colocado na condição do destruidor. Junta-se a isso a letalidade de nosso ambiente político, que despreza a vida, protege interesses que atacam nossa dignidade e nossa capacidade de pensar, diariamente. Mas esse tema fica para uma outra conversa. O vírus, a higienização excessiva que ele exige, o isolamento a que concretamente nos submete, elementos que, como afirmou Bernardo Tanis (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICANÁLISE DE SÃO PAULO, 2020), nos colonizam, são bons depositários de nossa angústia, de nossa ira. Nada nem ninguém é capaz de negar que eles, de fato, tenham feito irromper uma experiência pré-catastrófica, para dizer o mínimo; até mesmo os negacionistas, que desprezam a letalidade do vírus e seus desdobramentos, se valem do ambiente de catástrofe na economia para expressar o mesmo terror em relação à morte e ao caos.

Todavia, intimamente, o que mais nos assombra, talvez não seja o vírus, mas a possibilidade de reconhecer que tal terror é reedição de experiências que nos são familiares (FREUD, 1964 [1919]): a constatação da inevitabilidade e da imprevisibilidade da morte, a convivência com processos constantes de exclusão em níveis micro e macro de nossas vidas, as relações de poder que nos submetem. Mais do que isso, assombra-nos reconhecer que nossos tais recursos sofisticados, como a capacidade de pensar, de discernir, a imaginação, a ação, supostamente conquistados e, por decorrência, a nosso dispor, não são uma posse, mas processos cuja dinâmica pode tanto levar a sua expansão, como a seu embotamento, a sua desintegração.

Estamos assombrados com o fato de que nossas capacidades intelectivas podem ser composições que nos levam ao destino, ou que nos abandonam no meio do caminho. Podem ainda se prestar a nos interditar a viagem, a travessia. A sobrevivência que resulta em desenvolvimento está na possibilidade de assumirmos o risco de viajar, de tolerarmos não somente os solavancos da via férrea, as paradas nas estações, os atrasos, as mudanças de

composição, mas também a constatação de que deixamos para trás parte da bagagem que nos seria útil e carregamos parte que não nos vale para o inusitado daquele trajeto: os “entre”, os espaços nos quais o que é irrepresentável é sustentado como algo que, embora sem forma e sem representabilidade, precisa caber em mim. Ou, para usar as palavras de Bion (1994), como um pensamento à espera de um pensador.

O “eu” e o “nós”: espanto, solidariedade, comunicação

Todavia, o caber no “eu” depende também do que cabe no “nós”. Nada é mais reassegurador do que ser escutado por alguém quando nos encontramos perdidos entre pessoas apressadas, letreiros luminosos, alto-falantes anunciando chegadas e partidas em uma estação de trem desconhecida. Em tempos de pandemia, esse encontro pode estar mais raro, posto que todos estamos sendo atingidos pelos mesmos eventos que nos atravessam intensa e profundamente – os mundos superpostos (PUGET, 2014) – que, eventualmente, provocam algum grau de saturação de nossa capacidade de continência (BION, 1965). Difícil, em contextos como o atual, mas indispensável, é o movimento em direção ao outro; e igualmente imprescindível, a disponibilidade para deixar-se encontrar pelo outro. A ação solidária, nas diferentes esferas da vida pública e privada, é elemento vital.

Não por acaso estou utilizando a metáfora da viagem de trem. Madame Tutli-Putli, personagem que dá nome à animação de Chris Lavis e Maciek Szczerbowski (2007), foi outra imagem-sonho a me ocupar nesses dias de preparação para nossa discussão. Trata-se da história de uma senhora que procura carregar todos os seus pertences para embarcar numa viagem de trem. Difícil fazer uso de algum pensamento lúcido quando a composição chega a toda velocidade, arrebatando a passageira que, lânguida e em seu ritmo letárgico, vê arrastando-se atrás de si sua pesada bagagem, quase com vida própria e provavelmente carregada de ressentimento melancólico, que não encontrara até então espaço de elaboração. Ali, encontra-se frente a frente com outros passageiros, com seus medos e fantasmas, estranhos que aparecem como perseguidores, sábios, usurpadores, ou seres gentis. Difícil delimitar o que é interno e o que é externo, sonho ou realidade, verdadeiro ou falso. Mas não são essas as dúvidas que mobilizam, mediante métodos distintos, a produção dos mitos, da arte, da filosofia e das ciências? A composição que passa “ventando”, assim como o cenário da pandemia, produz um efeito que me remete à canção “Lola”, de Chico Buarque (1987): “arrancando páginas dentro de mim desde o primeiro dia”; e é esse efeito, me parece, que catalisa o que é fundamentalmente humano: a capacidade de se espantar e de perguntar.

A pandemia-composição que passa “ventando”, arrancando páginas dentro de nós, lança-nos impiedosamente em direção à questão sobre o sentido de nossa vida. Habitua-nos a ignorar tal questão e seus derivados, ou a olhar superficialmente para eles. Procuramos respostas fáceis que obturem rapidamente o espaço-desejo-angústia que a pergunta, a dúvida, o confronto de perspectivas mobilizam. Evitamos esperar surgir algo que se aproxime do verdadeiro e que reconheça a alteridade, o outro a quem tentamos comunicar a experiência e que nos convoca a pensar sobre ela. O tempo-vento tem nos levado a fugir do espaço-desejo-angústia e a transformar o não saber, rapidamente, em palavra e em ato.

Do uso demasiado das palavras

E esta é mais uma frase que me acometeu nesses dias: “Palavras têm circulado em demasia”. Difícil posição paradoxal a minha, de abordar o excesso de palavras, ao preparar-me para me valer delas. Talvez aí se explique a profusão de imagens que acompanhavam as frases

que me surgiam: elas exigiam morada na mente, exigiam certo estado onírico, fundamental para a fantasia, a imaginação e a criação de cenários possíveis para o enfrentamento do viver (e da pandemia). A meu ver, muito do verbo que circula atualmente não conta de experiência acolhida, processada e transformada em dizer, que se lança em busca de uma outra mente, outro vértice de observação. Ao contrário, está mais para a expulsão da dúvida sobre o sentido do viver e do perder, um não pensamento (BION, 1994), processo em que o outro não existe, é apenas instrumento de replicação, convocado a receber e a repassar aqueles fragmentos em forma de palavras, imutáveis. As palavras são torpedos, evacuação da angústia provocada pela pergunta incômoda; respostas que, como diz Bion (1996), citando Maurice Blanchot, são o infortúnio da pergunta⁴. O uso demasiado das palavras alivia momentaneamente, mas esvazia o sentido da experiência. Ademais, provoca um efeito bumerangue, fazendo retornar à origem outras palavras-torpedo, que se avolumam em nossas mídias digitais, amplificando a angústia da qual procuramos nos livrar. As imagens-sonho, por outro lado, não se prestam à evacuação imediata. Convocam-nos ao exame.

A ação humana de produzir sentido para a própria vida

Então, prossigamos. Trago a imagem de um brinquedo de minha infância, simples, confeccionado em casa, com um canudo de papelão grosso, espelhos inclinados e cacos de vidro de cores variadas que ganhavam forma a cada movimento. Era um caleidoscópio. Nele, os cacos de vidro não eram lançados, expelidos para fora, mas contidos no interior do objeto cilíndrico que era girado em torno de seu eixo, enquanto seu interior era observado. Cacos de vidro, fragmentos aparentemente sem unidade ou sentido, potencialmente perigosos, mas coloridos e, quando envoltos e espelhados, podiam mostrar-se em toda sua riqueza, variedade e provisoriedade de formas e luzes. A mais bela visão não se repetia jamais, mas, ao se desfazer com o movimento, permitia a formação de outra imagem tão ou mais surpreendente. A tolerância ao “desfazer-se” é que torna possível a sobrevivência que rumo ao desenvolvimento. Sem ela, as peças coloridas capazes de produção de sentidos infinitos são apenas cacos de vidro, de cujo perigo nos devemos proteger, eliminando-os, afastando-os mediante expulsão de palavras-cacos.

A ação humana de produzir sentido para a própria vida se dá sobre esses fragmentos de experiência que podemos envolver e espelhar, como faz o caleidoscópio com os cacos coloridos. O sentido não está dado *a priori*, mas se tece no tecido do tempo, como afirma Kehl (2009).

A pandemia, arrancando páginas dentro de nós, nos colocou diante de cacos a serem envolvidos, espelhados. Talvez não cacos tão novos como imaginamos, mas inúmeros deles ignorados por nossa onipotente ilusão de conhecimento e controle do tempo, da vida, do amor, da morte. Para sobrevivermos, a ilusão de controle precisa ceder lugar ao esforço da produção de sentido. Isso provoca medo, mas também nos permite um caminhar.

Medo porque, segundo Bion (1965) nos ensina, para alguns ou, em determinados momentos, para cada um de nós, perdem-se de vista os eventos internos e externos que se enlaçam e nos enlaçam na experiência humana compartilhada. O tecido, então, é apenas um amontoado de furos, de vazados desconexos, tanto nas esferas intrapsíquicas como nas intersíquicas. Concretude pura. Para muitos, a pandemia desencadeou tal experiência catastrófica de dissolução, desaparecimento (BION, 1970); ou, usando uma expressão de Winnicott (1983), um cair para sempre. Mas podemos também enxergar na trama os fios que, entrelaçados, constroem algum senso de continuidade, na interdependência entre laços e furos, no paradoxo entre saber e não saber que, ao fim e ao cabo, dão a medida da vida sendo tecida.

⁴ *La réponse est le malheur de la question.*

Esse é o manejo que pode nos sustentar como sobreviventes da pandemia. Winnicott (2000 [1956], p. 409) define lindamente o “manejo” como “ir ao encontro do momento de esperança e corresponder-lhe”. Talvez assim sobrevivamos à pandemia.

Referências

ARCHANGELO, A. *et al. Educação, comunicação e sobrevivência*. Projeto de pesquisa, Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, 2020. (não publicado)

BION, W. *Transformations: Change from learning to growth*. London: William Heinmann Medical Books, 1965.

BION, W. R. *Attention and interpretation*. London: Jason Aranson, 1970.

BION, W. R. *Estudos psicanalíticos revisados (Second Thoughts)*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BION, W. R. *Uma memória do futuro — A aurora do esquecimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Sobre o narcisismo. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1914.

FREUD, S. The ‘Uncanny’ [1919]. In: FREUD, S. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud: An infantile neurosis and other works*. v. XVII (1917-1919). Londres: Hogarth Press; Institute of Psycho-analysis, 1964. p. 217-256.

KEHL, M. R. Aceleração e depressão. Palestra. *Café Filosófico CPFL*. TV Cultura, São Paulo, 24 de junho de 2009. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=kwxYT5n6E9o. Acesso em: 02 maio 2020.

KLEIN, M. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Tradução de E. M. Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LAVIS, C.; SZCZERBOWSKI, M. *Madame Tutli-Putli*. Curta-metragem de animação. Canadá, 2007, 17min15s. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=GGyLP6R4HTE. Acesso em: 01 maio 2020.

LOLA. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. In: FRANCISCO. [S.l.]: Ariola/RCA, 1987. 1 disco vinil, faixa 8.

PUGET, J. Mundos superpostos. Conceito cunhado por Janine Puget e Leonardo Wender. In: ASSOCIACION PSICOANALITICA ARGENTINA. *Diccionario de Psicoanalisis Argentino*. Primera versión. Argentina, 2014. p. 55-58.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICANÁLISE DE SÃO PAULO. Conversas sobre tempos de COVID-19. In: WEBINAR SBPSP, 3 de abril de 2020, São Paulo. Mediação de Paula Ramalho da Silva, com participação de Bernardo Tanis, Vera Regina M. Fonseca e Silvana Rea.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, D. W. A tendência anti-social [1956]. In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

Sobre a autora

Ana Archangelo é graduada em Psicologia pela PUC-SP (1988); Mestre (1995), Doutora (1999) e Livre-Docente (2019) pela UNICAMP. Professora na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Líder do grupo de pesquisa DiS (Diferenças e subjetividades em Educação) junto ao CNPq. Entre outros artigos e capítulos de livros, nacionais e internacionais, é autora do livro “O amor e o ódio na vida do professor”, pela editora Cortez, e juntamente com Fabio Villela, dos 4 volumes da coleção “Escola significativa”, publicada pela editora Loyola.

E-mail: ana.archangelo@gmail.com.

HÁ UMA FELICIDADE PARA OS TEMPOS DIFÍCEIS(?)¹

THERE'S A HAPPINESS FOR HARD TIMES(?)

Alexandro Henrique Paixão²

Resumo: Este artigo compreende que sobreviver implica incrementar e desenvolver nossa capacidade de envolvimento pessoal e com o outro, algo que pode nos deixar mais felizes e dispostos para enfrentar as adversidades e os perigos de uma pandemia. Nesse sentido, será debatido como tema central a necessidade de intimidade, que se desdobra analiticamente em dois pontos principais: primeiro, discute-se a ânsia em poetizar o mundo devastado por uma doença geradora de sofrimento psíquico e social; segundo, coloca-se em perspectiva a ideia de que em nossa época moderna o imperativo era sair à rua, enquanto a ordem nos dias atuais é ficar em casa, algo que tem intensificado demasiadamente nossa vida mental, carecendo esse assunto de reflexão à luz da sociologia e da psicanálise, aqui mobilizadas para se pensar pandemia e sobrevivência.

Palavras-chave: Intimidade e sobrevivência; encantamento na pandemia; estrutura de sentimento endêmica.

Abstract: This article understands that surviving implies increasing and developing our capacity for personal involvement and with each other, something that can make us happier and more willing to face the adversities and dangers of a pandemic. In this sense, the need for intimacy will be discussed here as a central theme, whose analytical unfolding will be two main points: first, the eagerness to reenchant the world devastated by a disease that generates psychic and social suffering is discussed; second, the idea is put into perspective that in our modern times the imperative was to go out on the streets, while the order today is to stay at home, something that has intensified our mental life too much, lacking this subject for reflection in the light of the sociology and psychoanalysis mobilized here to think pandemic and survival.

Keywords: Intimacy and survival; pandemic enchantment; endemic structure of feeling

Para Bel e sua família e a todas e todos que perderam pessoas queridas.

As sublimes e encorajadoras palavras do título são de Valter Hugo Mãe, extraídas do seu livro *As mais belas coisas do mundo*, de 2019. Escolhi essa frase para abrir o meu artigo, adicionando-lhe uma interrogação, porque considero que essa pergunta a respeito da felicidade cabe neste momento de tamanha tristeza e indignação, tanto por conta de milhares de mortes ocasionadas pela Covid-19 quanto pela banalização da vida exibida por algumas de nossas autoridades.

São tempos demasiado difíceis, nos quais o imperativo parece ser a dor e a desilusão produzidas por um contexto torturante e incerto. Dor e desilusão persistentes, mas não determinantes, tanto que o convite é para olharmos para a sobrevivência e seu *continuum*, almejando sonhar com novos mundos. Porque sobreviver implica em continuidade.

Quem acredita nisso é o personagem de Hugo Mãe, um menino “magro e ainda pequeno”, que muito cedo sofreu uma grande tristeza ao perder seus avós, pessoas muito especiais e que estavam entre as coisas mais belas do mundo. Foi esse menino que escreveu

¹ Este artigo é uma ampliação e adaptação de uma palestra, originalmente dirigida aos professores sindicalizados da Associação de Docentes da Unicamp, no dia 19 de maio de 2020, transmitido pelo Facebook da Associação (cf. https://www.facebook.com/watch/live/?v=529844527686132&ref=watch_permalink). Acesso em: 01 de junho de 2020.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

sobre a beleza e que nos disse que havia uma felicidade para os tempos difíceis, parecidos com esse que estamos vivendo.

Por isso, neste início, estou dando a palavra a ele, imaginando que suas ideias e sentimentos encorajadores talvez possam nos consolar um pouco, afinal, desde o começo do ano de 2020 – e isso parece não ter fim – temos perdido e vamos perder ainda muitos avós e avôs, entre tantos outros milhares de pessoas de todas as idades, gêneros, raças e nacionalidades. São mulheres, homens, crianças, idosos, toda uma nação enlutada e que pode estar se perguntando se “há uma felicidade para os tempos difíceis” (HUGO MÃE, 2019, p. 35).

Na visão do narrador-criança essa felicidade é um fato e por meio dele podemos nos sustentar, bem como tentar aceitar que quando pessoas tão especiais, como os avós, ficam muito doentes, eles precisam ficar sossegados e morrer. Morrer é ficar sossegado. Sobreviver é uma agitação, é um constante “bulir” (HUGO MÃE, 2019, p. 18 e p. 21). Ao bulir poetizamos o mundo, porque “o encanto é a única cura possível para a inevitável tristeza” (HUGO MÃE, 2019, p. 12).

Mas é possível nos encantar em meio à desilusão e à melancolia do presente? É possível manter nossa vontade de viver e nossos desejos em meio às perdas de uma pandemia? São perguntas difíceis e sem uma resposta previsível, afinal, como é possível “mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo” ficar feliz ou alegre? (GUIMARÃES ROSA, 2019, p. 86).

Quem carregava essa mesma inquietação era outro menino pequeno, Miguilim, um habitante lá do Mutum no “Campo Geral”, numa morada “bonita”, distante das terras ibéricas do personagem de Hugo Mãe. Ele fez o mesmo questionamento sobre a felicidade em tempos difíceis, embora tenha respondido cismado que essa “repentina esperança” era uma “loucura” (GUIMARÃES ROSA, 2019, p. 87). Loucura ou não, a felicidade coexistia com a dor e a morte, e pensar nisso produzia um grande medo em Miguilim, embora ele imaginasse que determinada verdade havia nisso tudo, sendo necessário reagir através do pensamento. Não importava se esse pensar estava carregado de muitas amarguras ou certezas de que coisas ainda mais ruins estavam por suceder (GUIMARÃES ROSA, 2019, p. 45). Pensar era imperativo, mesmo a alma de Miguilim temendo gritos (GUIMARÃES ROSA, 2019, p. 50).

Gritos que talvez nos povoem agora e ecoem ideias dissonantes que ainda não encontram um lugar para se firmar, porque o sofrimento atroz nos desequilibra emocional e fisicamente, bagunça o tempo e o espaço e deixa uma sensação de que certas coisas não cabem mais, porque tudo fica tarde (GUIMARÃES ROSA, 2019, p. 51). Mas ainda assim cabe pensar, tentar fazer perguntas e escolhas e tomar algumas decisões. Uma decisão como a de seguir com esta prosa sobre a vontade de viver em um mundo endêmico e aniquilador, separando agora outra referência literária para prosseguir.

É um excerto que considero oportuno para adentrarmos no debate da vontade de viver e do desejo de encantar o mundo em meio a uma pandemia:

Havia vários anos que a cólera indiana demonstrava crescente tendência de se propagar e de migrar de um país ao outro. Nascida nos pântanos quentes do delta do Ganges, fomentada pelo hálito mefítico desse mundo antediluviano de ilhas exuberantes, inúteis, inabitáveis, em cujos emaranhados bambuzais espreita o tigre, a praga assolara por muito tempo e com inusitada violência todo o Hindustão, para depois espalhar-se em direção ao leste, até a China, e pelo oeste, rumo ao Afeganistão e à Pérsia. Seguindo as estradas principais das grandes caravanas, levava o seu terror até Astracã e até a própria Moscou. Mas, enquanto a Europa ainda receava que o fantasma pudesse invadi-la dali, por terra, surgira ele quase ao mesmo tempo em diversos portos mediterrâneos, aonde embarcações de comerciantes sírios o haviam levado. Erguera a sua cabeça em Toulon e Málaga. Mostrara a sua carranca amiudadamente em Palermo e Nápoles, e parecia não

querer afastar-se de toda a região da Calábria e da Apúlia. O norte da península escapara inicialmente. Por meados de maio deste ano, porém, os horripilantes vibrões foram encontrados num e no mesmo dia nos descarnados e enegrecidos cadáveres de um tripulante de um navio e de uma vendedora de legumes. Os casos foram ocultados, mas uma semana depois já havia dez, havia vinte, trinta, e isso em zonas diferentes. Um austríaco do interior, que passara alguns dias de férias em Veneza, faleceu logo depois de seu regresso à sua cidadezinha natal, e os sintomas não deixaram dúvidas... Oitenta por cento das pessoas atingidas morriam de modo pavoroso, porquanto o mal se manifestava com extrema ferocidade... Mas o medo de um prejuízo geral... o receio de enormes perdas que, no caso de um pânico ou de um descrédito da cidade, sofreriam os hotéis, os lojistas e todos os ramos da exploração do turismo... Em virtude disso, as autoridades aferravam-se obstinadamente à sua política de silêncio, desmentindo todo e qualquer boato. O diretor do Departamento de Saúde da cidade, homem de grandes méritos, demitira-se, indignado, de seu posto e fora substituído, convenientemente, por uma personalidade mais dócil. O povo sabia dessas ocorrências, e a corrupção da alta sociedade, em combinação com a insegurança reinante devido à situação anormal que o progresso da mortalidade produzia... certos estímulos obscuros, antissociais, que se manifestavam sob o aspecto de intemperança, despudor e sempre crescente criminalidade... Em face de tudo isso... A quarentena deverá ser decretada dentro de poucos dias, no máximo.

O trecho em questão, apesar de parecer ter sido extraído de alguma literatura ou narrativa dos nossos dias, dadas as semelhanças com a situação que estamos vivendo frente à pandemia Covid-19, foi retirado do conto *A morte em Veneza*, de 1912, de Thomas Mann (2015, p. 72-74), e vai nos ajudar a continuar com o tema do encantamento e da vontade de viver em meio à quarentena decretada há mais de 100 dias.

O que Thomas Mann transpõe neste excerto de sua prosa ficcional é um relato verídico de uma pandemia que se iniciou no sul da Ásia, no Hindustão, na Índia, alastrou-se pela China, Rússia, cidades da França, Espanha e Itália, especialmente na cidade de Veneza, desenhando um verdadeiro mapa da destruição do chamado cólera indiano, que percorreu o mundo entre o final do século XIX e início do XX, através de cidades portuárias – parece-me, inclusive, que os últimos focos do cólera indiano datam de 1912, que é o mesmo ano de publicação do conto.

Thomas Mann agrupou suas causas e consequências nefastas principalmente no parágrafo supracitado de *A morte em Veneza*, retendo nessas poucas linhas o vórtice de toda uma pandemia que impactou a vida doméstica, pública e comercial de Veneza e causou milhares de mortes pelo mundo, dentre elas a de seu personagem de ficção, Gustav Aschenbach.

Mas quem conhece esse conto sublime ou assistiu ao magnífico filme de *Luchino Visconti*, de 1971, sabe que *A morte em Veneza* não é uma narrativa apenas sobre a morte causada por essa pandemia que assolou Veneza num tempo e espaço específicos, mas uma história sobre a aventura dos nossos sentimentos e todas as investidas possíveis para reencantar o mundo pela “esfera erótica”. É o narrador que nos confirma isso, ao exclamar: “... que Eros se coloque a nosso lado e se arrogue o direito de nos guiar...” (MANN, 2015, p. 80).

Mas seria possível se guiar pela figura de Eros e “poetizar o mundo” num momento de pandemia, morte e quarentena, como fez Thomas Mann em seu conto, numa alusão a Fedro, de Platão, e seu discurso sobre o amor? Insisto na questão: por que tratar dessa “estrutura de sentimento” (WILLIAMS, 2011, p. 69) relacionada às nossas paixões e à vontade de viver, nesse contexto em que milhares de vidas estão desaparecendo e estamos mergulhados em um medo atroz e inseguros quanto a sermos a próxima vítima? Cabe pensar em nossos desejos, a partir do conto de Thomas Mann, sem que o sofrimento, a dor ou o luto sejam banalizados?

Não seria mais acertado discutir a ansiedade provocada pelos perigos externos e sobre como atenuá-la, do que tratar daquilo que provoca um conjunto de estímulos e intensificações nervosas, como os nossos desejos?

Na verdade, é justamente por conta desses sofrimentos que eu gostaria de falar das paixões eróticas, só que substituindo esse termo por “paixões amorosas”, como uma espécie de alimento vivo que contém vida e morte, embora minha ênfase sejam as sementes de vida: “Há ideias e formas de pensar que encerram sementes de vida e há outras, talvez, profundamente arraigadas em nossas mentes, que encerram sementes de morte” (WILLIAMS, 1969, p. 346). Insistirei nas sementes de vida e na dinâmica dos afetos que emerge disso, reconhecendo que necessitamos de uma organização psíquica para enfrentar essa estrutura de sentimento endêmica que tem se constituído a cada instante e parece fundar outra cultura.³

Permanece a morte. Escolho falar da vida, não para me afastar das tragédias, perdas e derrotas que nos assolam, mas para retomar o fôlego e escolher um ponto de partida para o cuidado, relacionado à esfera íntima da vida cotidiana.

Feitas essas escolhas, para prosseguir nesse tema dos desejos quero trazer para o debate aquilo que Freud escreveu sobre Schopenhauer em “Extrato de *O mundo como vontade e ideia*”. Segundo ele, as paixões evocam a vontade de viver, e, conseqüentemente, concentram em si a totalidade dos nossos desejos (FREUD, 1996, Vol. XIX, p. 252). Mas, se, por um lado, a vontade de viver se torna uma aspiração essencial em tempos de pandemia, por outro, aflora com essa vontade uma multidão de anseios, tais como: querer encontrar familiares e amigos; festejar; apaixonar-se; comprar coisas; viajar; passear de carro ou no parque; jogar futebol; fazer ginástica; ficar saudável; deixar o interior da casa e se expor na rua, algo possivelmente arriscado num contexto de crise sanitária.

Então, será que cabe deixar Eros nos guiar? E guiar para onde? Eu diria que para a direção de uma “luz mortiça de uma esfera irreal”, para usar uma expressão extraída de uma das passagens de Max Weber sobre a esfera erótica (WEBER, 2010, p. 242). “Irreal”, porque a pandemia alterou, decisivamente, na esfera da vida cotidiana a medida do tempo (faltam previsões e escalas) e do espaço (por conta das vivências on-line), nos fazendo “tatear a imensidão”, para usar outra expressão de Thomas Mann (2015, p. 27). Uma imensidão que evoca a imago de um vazio, que muitos de nós têm preenchido com notícias diárias de jornais, TVs, rádios, internet, as quais, ao final de uma semana, parecem não formar um todo, uma unidade de pensamento e ação. São informações, números e estatísticas pouco precisos, coloridos por imagens de caos, destruição e dor, mas sem chances de reparação, devido à velocidade em que a ordem das coisas vai acontecendo e mudando diante dos nossos olhos, provocando uma intensificação da vida mental.⁴

Multiplicam-se com isso queixas sobre insônia, hipocondria, fobias, choro excessivo, dores de cabeça, tontura, raiva, medo do colapso, luto, melancolia, depressão, enfim, um

³ Depois de iniciar a produção deste texto na companhia de Williams e dos outros autores que aqui estão sendo mencionados, a socióloga e amiga Mariana Chaguri me apresentou um artigo de jornal que considerei muito acertado sobre essa questão da estrutura de sentimento endêmica; decidi destacá-lo aqui: “The Coronavirus is rewriting our imaginations”, de autoria de Kim Stanley Robinson (<https://www.newyorker.com/culture/annals-of-inquiry/the-coronavirus-and-our-future> - acesso em 01 de junho de 2020), faz referência ao termo “estrutura de sentimento” de Raymond Williams para afirmar que cada período histórico tem sua própria estrutura de sentimento, o que permite afirmar que estamos numa nova estrutura, produzida pela pandemia: “It was a change in the way we were looking at things, and it is still ongoing. The virus is rewriting our imaginations. What felt impossible has become thinkable. We’re getting a different sense of our place in history. We know we’re entering a new world, a new era. We seem to be learning our way into a new structure of feeling” (ROBINSON, 2020, p. 02).

⁴ Tâmara é sua velocidade que partes deste texto (como dito inicialmente, uma palestra), foi produzido para pensar a quarentena, uma realidade cada vez menos marcante com as medidas governamentais de relaxamento do isolamento social. Mas ainda assim cabe tratarmos desse assunto, pois há muitas pessoas “nervosas” com as saídas às ruas.

verdadeiro mal-estar psíquico-somático que, num primeiro momento, parece algo conhecido e controlado, afinal crises são constitutivas de nossa existência, logo, temos alguma experiência para enfrentá-las. Só que esses sintomas, distúrbios, falhas não estão acontecendo sob a ordem mesma das coisas, eles se inscrevem numa outra “moldura”, a da quarentena provocada pela pandemia. Ela tem uma organização e dinâmica próprias nessa nova estrutura de sentimento endêmica que repete dores antigas ao mesmo tempo em que se processam os novos sofrimentos no âmago de uma atmosfera de isolamento. Porque antes, em nossa modernidade, era a saída às ruas das grandes cidades que intensificava a vida do espírito, por conta dos milhares de estímulos e excitações da vida moderna, conforme nos apresentou Georg Simmel, em 1903: “O fundamento psicológico sobre o qual se eleva o tipo das individualidades da cidade grande é a intensificação da vida nervosa, que resulta da mudança rápida e ininterrupta de impressões interiores e exteriores” (SIMMEL, 2005, p. 578). Hoje, aproximadamente 120 anos depois, ficar em casa nas grandes cidades marca um novo tempo e um novo dispêndio social e psíquico que está intensificando nossas vidas e demandando atenção.

Assim como naquela época de modernização Simmel buscou respostas sociológicas e psíquicas nos conteúdos individuais e supra-individuais da vida (SIMMEL, 2005, p. 577), vou me apoiar nele e buscar na esfera da nossa intimidade determinada explicação para certos e novos desafios interiores e exteriores dos dias atuais.

E quando há algo novo, as reações mentais podem ser muitas, conforme nos lembra outra vez Freud, na abertura de seu ensaio “Resistências à Psicanálise”, de 1925. O novo, segundo ele, seria uma fonte de desprazer, devido tanto ao “dispêndio psíquico que exige”, quanto às incertezas e às expectativas produzidas frente ao desconhecido.⁵ Pode-se aventar que ele é uma fonte inesgotável de ansiedade, tão infinita quanto nossos desejos. Existiria, portanto, uma similitude entre os sentimentos novos (desprazer) e os desejos (prazer), evocando o que Freud diz quando lemos seu ensaio “Além do princípio do prazer” (FREUD, 1996, Vol. XVIII) onde nos é sugerido que nosso aparelho mental existe e reage para diminuir a dor e o desprazer. O convite é para refletirmos sobre nossos desejos neste momento e tentar prová-los na realidade por meio do pensamento, recordando o que Miguilim nos ofereceu no início desta discussão.

Porque a atividade do pensar nos ajuda a circunscrever ou delimitar os nossos desejos, propiciando um ambiente mais protegido frente aos perigos externos e internos (FREUD, 1996, Vol. XX, p. 87). Então, não se trata de negar os desejos e as paixões, mas avaliar se aquilo que ansiamos em tempos de pandemia é seguro para as nossas vidas ou se esses desejos enriquecem nossa vontade necessária de viver, permitindo vivenciar a satisfação e não somente o desprazer. Com isso, estou sugerindo que quanto maior o relacionamento íntimo, maior é a organização psíquica e menores as possibilidades de rebaixar o processo de satisfação a um sintoma, como o medo ou a ansiedade (FREUD, 1996, Vol. XX, p. 98). Em outras palavras, o desenvolvimento da intimidade diminui a tensão e a angústia, e, conseqüentemente, restringe o aumento da ansiedade e do medo.

E o que o mais poderia enriquecer nossa vontade de viver nestes tempos tão difíceis? Sou levado a acreditar, pela vivência como professor, pesquisador e psicoterapeuta, que nesse momento de quarentena precisamos investir em nossa *intimidade* e desenvolvê-la pela seguinte razão: nossas paixões nascem num ambiente íntimo, lá nos primeiros momentos de nossa vida, junto com nossas mães, pais ou cuidadores. É ali que despertamos para a vida, para a vontade de viver, e é exatamente nesse lugar que estamos agora, reservados em nossas casas com nossos pais, mães, filhos e avós, nossas famílias. Se outrora na modernidade as correntes e os estímulos

⁵ Nas palavras do autor: “A fonte desse desprazer é a exigência feita à mente por algo que é *novo*, o dispêndio psíquico que ela exige, a incerteza alçada até a ansiosa expectativa que ela traz consigo” (FREUD, 1996, Vol. XIX, p. 241 – *grifo do autor*).

externos provocados pelas saídas às ruas das grandes cidades exigiam a criação de artifícios protetores contra o desenraizamento inevitável (SIMMEL, 2005, p. 578), hoje em dia, fazendo uma transposição rápida do extraordinário raciocínio de Simmel, caberia pensar que são necessários novos dispositivos psíquicos para proporcionar o enraizamento na vida íntima cotidiana e garantir a sobrevivência. Por isso, faço uma aposta na importância de incrementarmos nossa intimidade, com o aporte daquilo que Freud nos legou ao dizer que é fácil construir um “escudo protetor... no tocante a estímulos externos”. Difícil é lidar com as “exigências instintuais internas”, de onde disparam nossos desejos e se iniciam processos excitatórios e de repressão, em função das nossas inúmeras tentativas e investimentos nos processos de satisfação (FREUD, 1996, Vol. XX, p. 95 e p. 98).

Feitas essas considerações, temos uma hipótese a perseguir para terminar: nossa intimidade parece estar inscrita dentro de uma outra estrutura de sentimento com características endêmicas, produzindo uma sensibilidade nova devido aos riscos que se corre ao tentar sair à rua e deixar o interior da casa, espaço por excelência da intimidade (interpessoal e intrapsíquica). Ocorre a busca incessante pela satisfação, rebaixando a proteção, a estabilidade, a confiança em si mesmo e no outro, ameaçando a sobrevivência necessária em tempos de pandemia.

Processos de satisfação

É justamente em nossa residência que devemos ficar e é onde podemos desenvolver as interações e comunicações mais íntimas, por meio de diálogos enriquecidos, conversas simples ou trocas de mensagens com aqueles que estão presentes ou não – refiro-me aos que temos encontrado remotamente, graças a “Meet”, ao “Whatsapp”, aos “e-mails”, por motivos de estudos, trabalho ou bate-papo trivial; também podemos interagir intimamente por meio do serviço doméstico compartilhado ou pelas horas das refeições – comer em casa é sempre prazeroso, tanto para quem prepara a comida quanto para aqueles que a desfrutam e depois ajudam a arrumar a cozinha e secar a louça; ficamos mais íntimos no cuidado do corpo e da mente pelos exercícios físicos e nos investimentos em nossa saúde mental; pelo cultivo do espírito através da leitura, do entretenimento fílmico, dos jogos, das brincadeiras; enfim, tudo isso e muito mais pode propiciar intimidade ou incrementar nossa capacidade de envolvimento pessoal e mútuo com os familiares, almejando proporcionar alguma segurança, e, conseqüentemente, confiança e estabilidade. Essa estabilidade, em grande ou pequena medida, até existia antes da quarentena e todos podemos mobilizá-la ou recuperá-la para nos ajudar a ficar mais envolvidos e íntimos com a gente mesmo e com as nossas famílias.

E é sempre bom lembrar que há famílias de todos os tipos, com muitas ou poucas pessoas, com companheiros de estimação e até famílias de uma pessoa só. Aliás, mesmo os sujeitos mais solitários podem ficar íntimos ou envolver-se consigo mesmos na reserva de seus lares. Essa tarefa depende em grande parte de nós, adultos, embora fique sempre a questão de quem ajudará ou cuidará dos adultos nos momentos mais difíceis. Se não houver outro adulto para dividir o peso dos desafios e dilemas, necessitamos nos apoiar em nós mesmos e naqueles em quem confiamos, que neste momento podem estar próximos ou distantes; pode ser o amigo ou amiga do Whatsapp ou do Facebook, pode ser o chefe ou o professor, ou mesmo a criança, o cachorro, o gato e até o bicho de pelúcia,⁶ pois os “objetos transicionais” também ajudam (WINNICOTT, 1975, p. 13-30). Ajuda também reconhecer em nossas famílias os que estão mais disponíveis, verificar se podemos demandá-los e se é possível depois liberá-los para se recuperarem a fim de retomarem *a posteriori* sua posição de suporte – sempre existe alguém com maior ou menor

⁶ Convido à leitura do conto de Victor Hugo, *O Ogro da Rússia* (2012).

disponibilidade entre nós. Não precisamos viver nada sozinhos e podemos sempre buscar acolhimento onde ele estiver. Mas é bom reconhecer as nossas reservas emocionais, as experiências ricas e os recursos que tínhamos antes de tudo começar. Nossa mente criativa reside nisso também, digo, em reconhecer que guardamos sabedorias em nossos “almoxarifados” pessoais para reforçar o amor, a confiança e a perseverança, o que proporciona densidade e ancoragem para os “maus pensamentos, tentações, desejos”.⁷ O convite é sempre enfatizar o cuidado; felizmente, escuto de todos que me cercam ou me dão notícias das formas mais variadas que o cuidar está em andamento e que estamos conseguindo construir uma espécie de assistência à saúde física e mental em nossas residências.

Aliás, há um importante texto de Donald Winnicott sobre isso, chamado “Assistência residencial como terapia”, de 1970, no qual o autor destaca cinco características essenciais para a construção de uma estabilidade íntima, sendo necessário: 1º) confiabilidade intrínseca, porque a imprevisibilidade e as frustrações terão sempre presença; 2º) segurança física e emocional; 3º) planejamento e a divisão de tarefas; 4º) gratidão, porque o “muito obrigado” incrementa a dinâmica dos afetos e exercita a humildade e o bom-humor; e, por fim, 5º) sobrevivência, porque nossa principal tarefa em tempos de crise é sobreviver (WINNICOTT, 1999, p. 254-257). Sobrevivência significa não só reconhecer que continuaremos vivos depois de tudo isso, mas que foi possível, apesar das dificuldades, tristezas e perdas, manter nossa humanidade, reservando na memória aquele sentimento de que os “tempos são difíceis, mas não impossíveis”,⁸ só que acrescentando mais um termo: tempos difíceis, mas não impossíveis, porque existe uma felicidade para eles, já diziam nossas personalidades-crianças no início deste texto.

“Não é apenas o alimento ou teto que conta, e nem mesmo o lazer proporcionado, embora essas coisas sejam, sem dúvida, bastante importantes” (WINNICOTT, 1999, p. 56-57). Mas expressar diretamente nossos afetos e apaziguar as frustrações, diminuindo o autocontrole, a culpa, a rigidez e a sobrecarga de tarefas e deveres ligados à vida doméstica, ao trabalho ou estudo é importante também. Tentar criar, na verdade, oportunidades para o planejamento criativo e mais leve dessas atividades; compartilhar as responsabilidades, mas também os medos e as apreensões; e buscar avaliar quais são os tipos de necessidades físicas e emocionais do presente, discriminando, se for possível, o que é localizado, agudo ou emergencial, buscando se preciso ajuda profissional; tudo isso e muito mais pode nos ajudar a estabilizar nossa condição humana nesse novo mundo cada vez mais aniquilador. Em síntese, esses e outros pontos podem ser “uma nova oportunidade para conviver e harmonizar-se com um mundo duro e difícil” (WINNICOTT, 1999, p. 54-58), com urgências e muitas exigências.

As exigências são tantas que espero que vocês recebam isso tudo não como mais uma tarefa árdua frente a tantas outras que estão desempenhando nesta quarentena, afinal, os desafios têm sido muitos, ainda mais num contexto de amplas demandas domésticas e aprofundamento das desigualdades, face ao gênero, à raça, à classe, à idade, às nacionalidades. E por falar em demandas e desigualdades, não estou desconsiderando o fato de que a intimidade, neste momento de isolamento social, pode produzir também um envolvimento agressivo, violento, voraz, entre os entes familiares. É sempre bom lembrar que o amor e o ódio são elementos constitutivos de todas as relações humanas e que o ódio, conseqüentemente, a agressividade, a voracidade ou as investidas violentas, como as invasões e os ataques, são

⁷ Faço essas ponderações lendo Adélia Prado, especialmente quando confidencia: “Tinha vantagens não saber do inconsciente, vinha tudo de fora, maus pensamentos, tentações, desejos. Contudo, ficar sabendo foi melhor, estou mais densa, tenho âncora, paro em pé por mais tempo. De vez em quando ainda fico oca, o corpo hostil e Deus bravo. Passo logo. Como um pato sabe nadar sem saber, sei sabendo que, se for preciso, na hora H nado com desenvoltura. Guardo sabedorias no almoxarifado” (PRADO, 2005, p. 57).

⁸ Para citar uma expressão cunhada pela Profa. Dra. Nora Krawczyk, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP.

reações à frustração ou ao desejo malsucedido. Mas é reconhecendo tudo isso, e também que o medo pode gerar agressão, que insisto na necessidade de intimidade, no envolvimento pessoal e mútuo, que é o contrário do abandono de nós mesmos, conseqüentemente, da nossa responsabilidade, do nosso amor próprio e dedicado aos outros.

Winnicott, vocês já devem ter percebido, é quem estou seguindo em todos esses momentos, e mais particularmente agora em seu ensaio “Agressão e suas raízes”, de 1939, inclusive escrito para os professores, no qual ele destaca que “a agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu” (WINNICOTT, 1999, p. 104). O que significa que experimentar uma relação mais íntima consigo mesmo e com o outro envolve sempre uma relação de amor e agressividade, sendo isso base do sentimento de identidade. O que implica afirmar, dentro de uma matriz originalmente freudiana, que identidade envolve uma “experiência de satisfação”, em que o desejo pressupõe uma atração positiva do objeto desejado (FREUD, 1996, Vol. I, p. 383).

Com isso, estamos de volta ao tema dos nossos desejos (as paixões amorosas e a vontade de viver) e com a intenção de reforçar a necessidade de intimidade como uma substância necessária não só para nos fortalecer frente aos desafios da quarentena e do porvir, mas para promover a estabilidade emocional e níveis variados de satisfação.

Aliás, abro um pequeno parêntese para destacar que quando me refiro a satisfação, não estou pensando naquele tipo de “satisfação narcísica”, que visa lisonjear o amor próprio e estimular o sentimento de onipotência, a partir da qual se “é melhor que outras pessoas, porque [se] é especialmente limpo ou especialmente consciencioso”, conforme fazem os tipos mais paranoicos em suas construções delirantes de sabedoria e higiene (FREUD, 1996, Vol. XX, p. 103 – *interpolação por minha conta*), algo, aliás, que ganha bastante força em tempos de pandemia e frente à necessidade de medidas austeras de controle sanitário. Mas não se trata disso aqui: a satisfação que quero enfatizar é aquela geradora de um ambiente mais confiante, seguro e protegido para todos em situação familiar, algo promovido pela capacidade de envolvimento íntimo.

Fecho o parêntese e concluo, em termos psicanalíticos, que dessa forma teremos proporcionado um “novo ambiente”, porque é a partir dessas coisas mencionadas que se poderá desenvolver nossa capacidade de envolvimento pessoal, e em torno disso se poderá germinar um “ambiente suficientemente bom”, necessário para conseguirmos sobreviver e enfrentar perigos internos e externos.

Intimidade é sinônimo de vida interior enriquecida, o que aprimora a vida exterior. Intimidade é uma “unidade básica”, uma necessidade absoluta de preservar os modos de funcionamento indispensáveis à sobrevivência (LITTLE, 1994, p. 112). E já que estamos distanciados e/ou isolados, parcialmente ou integralmente em nossas casas e num momento imprevisível, podemos investir bastante nisso, isto é, em nossa capacidade de envolvimento com a gente mesmo (*relação intrapsíquica*) e com aqueles que estão participando da quarentena conosco (*relação interpessoal*), algo que poderá incrementar as interações mútuas (*relação social*) em todos os níveis e até quem sabe mesmo alcançar maneiras mais democráticas de conviver, embora isso seja outro assunto.⁹

Dando voz, uma última vez, a Winnicott, em seu artigo intitulado “O desenvolvimento da capacidade de envolvimento”, de 1962, notamos que ele considera que envolvimento implica desenvolvimento pessoal e se relaciona com o senso de responsabilidade que devemos ter frente a nós mesmos, ao outro e aos nossos desejos. Implica preocupar-se ou importar-se mutuamente e aceitar isso como um desígnio da responsabilidade. O envolvimento é a base da vida familiar, e que

⁹ Sobre o caráter mais democrático da esfera íntima, repasso, a título de ilustração, aquilo que Anthony Giddens ressaltava sobre a intimidade ser uma realização emocional que implica uma democratização dentro do domínio interpessoal (GIDDENS, 1993, p. 11).

fique evidente que quando me refiro à família, estou pensando em todos os tipos de famílias e considerando essa unidade social como vital. Tamanha é sua vitalidade, que ela é necessária para aqueles que estão em casa, em quarentena, e também para aqueles que precisam sair de casa para trabalhar, mas que podem sonhar em voltar para a intimidade do lar que deixam todos os dias.

Intimidade é uma questão de saúde e de sobrevivência, pois, uma vez criada, ajuda a construir a unidade do nosso ego e algumas de suas funções, como a confiança, a estabilidade emocional e a capacidade de se sustentar e também de fantasiar, sonhar e desejar. É importante destacar que estou simplificando essa discussão sobre o processo maturativo, mas Winnicott apresenta essas formulações de forma bastante elaborada, razão pela qual convido todos a lerem seus trabalhos.

Em síntese, quanto mais íntimos de nós mesmos, mais responsáveis e protegidos ficamos. Quanto menor a intimidade, menor o envolvimento, mais difícil é enfrentar os desafios de uma situação de quarentena. Isso porque, segundo o psicanalista inglês, a falta de envolvimento pessoal e mútuo produz “angústias cruas”, ou, podemos dizer que ficamos como se estivéssemos em carne viva, logo, indisponíveis para enfrentar nossa realidade tão calamitosa e necessitada de íntima perseverança.

Pensando nisso, na necessidade de intimidade, para finalizar de fato, apresento o trecho de um livro de Primo Levi, chamado *A trégua*, onde ele conta como uma criança que nasceu em Auschwitz sobreviveu alguns anos dentro daquele campo de extermínio:

Hurbinek era... um filho de Auschwitz. Aparentava três anos aproximadamente, ninguém sabia nada a seu respeito, não sabia falar e não tinha nome: aquele curioso nome, Hurbinek, fora-lhe atribuído por nós, talvez por umas mulheres, que interpretaram com aquelas sílabas uma das vozes inarticuladas que o pequeno emitia, de quando em quando... As palavras que lhe faltavam, que ninguém se preocupava de ensinar-lhe... Ninguém, salvo Henek... [ele] era meu vizinho de cama, um robusto e vigoroso rapaz húngaro de quinze anos. Henek passava metade de seus dias junto ao catre de Hurbinek. Era maternal mais do que paternal... Hurbinek aprenderia a falar com Henek; certamente mais do que com as meninas polonesas, demasiado doces e demasiado fúteis, que o embriagavam de carícias e de beijos, mas evitavam-lhe a **intimidade** (LEVI, 2010, p. 19-20 – *interpolação e grifo meus*).

Hurbinek não sobreviveu a Auschwitz, mas enquanto viveu, apesar de sua existência bastante precária, conseguiu se comunicar, embora não graças às carícias e aos beijos de alguns, mas à capacidade de envolvimento íntimo que um garoto de quinze anos proporcionou àquela criança. Primo nos diz mais algumas palavras sobre isso:

Henek... tranquilo e obstinado, sentava-se junto [ao pequeno], imune à autoridade triste que dele emanava; levava-lhe a comida, ajustava-lhe as cobertas, limpava-o com mãos habilidosas, desprovidas de repugnância; e falava-lhe, naturalmente, em húngaro, com voz lenta e paciente (LEVI, 2010, p. 20 – *interpolação por minha conta*).

Ao ler emocionado esse último excerto sou impulsionado a pensar que, com essas duas outras crianças, temos o testemunho de que a intimidade é a responsável por produzir em nós a vontade de viver, mesmo em condições tão adversas. É graças a ela que podemos encontrar alguma felicidade para os tempos difíceis, conforme nos ensinaram outros dois meninos no início desta prosa. E quando há tantas perdas e incertezas, em meio a um contexto aniquilador e imprevisível, tentar incrementar nossa capacidade de envolvimento íntimo é um sinal

importante de confiança, perseverança, sobrevivência e felicidade, afinal, alguém disse que a felicidade é a experiência de todas as infelicidades.¹⁰

Referências

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIX.

FREUD, Sigmund. As resistências à psicanálise (1925 [1924]) e Apêndice: Extrato de o *Mundo como vontade e idéia, de Schopenhauer*. In: FREUD, Sigmund. *O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIX.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: FREUD, Sigmund. *Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos (1925-1926)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XX.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1950[1895]). In: FREUD, Sigmund. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. I.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. *MANA*, 2005, vol. 11, n. 2, p. 577-591, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v11n2/27459.pdf>

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

GUIMARÃES ROSA, João. *Manuelzão e Miguilim*. São Paulo: Global, 2019.

HUGO, Victor. *O ogro da Rússia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

KAZANTZÁKIS, Nikos. *Ascese: Salvatores Dei*. São Paulo: Grua, 2017.

LEVI, Primo. *A trégua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LITTLE, Margaret. Sobre a unidade básica (indiferenciação primária total). In: KOHON, Gregorio (Org.). *A escola britânica de psicanálise*. The Middle Group. A tradição independente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MANN, Thomas. *A morte em Veneza*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PRADO, Adélia. *Quero minha mãe*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

ROBINSON, Kim Stanley. The Coronavirus is rewriting our imaginations. *The New Yorker*, May 1, 2020. Acesso em: <https://www.newyorker.com/culture/annals-of-inquiry/the-coronavirus-and-our-future>.

¹⁰ A referência aqui é Kazantzákis (2017, p. 46).

WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. 5. ed. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *The Long Revolution*. Wales: Parthian, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WINNICOTT, Donald. Agressão e suas raízes. In: WINNICOTT, Donald. *Privação e delinquência*. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

WINNICOTT, Donald. Assistência residencial como terapia. In: WINNICOTT, Donald. *Privação e delinquência*. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

WINNICOTT, Donald. De novo em casa. In: WINNICOTT, Donald. *Privação e delinquência*. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

WINNICOTT, Donald. O desenvolvimento da capacidade de envolvimento (1963). In: WINNICOTT, Donald. *Privação e delinquência*. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

WINNICOTT, Donald. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Sobre o autor

Alexandro Henrique Paixão tem graduação em Ciências Sociais (UNESP – Campus Marília), mestrado e doutorado em Sociologia (USP), pós-doutorado em Teoria e História Literária (UNICAMP), Especialização em Saúde Mental e Psicoterapias Psicanalíticas (CEFAS), é Membro Filiado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP), coordenador do Laboratório de Estudos de Cultura, Educação, História, Sociologia e Psicanálise (LECHESP) e professor de Sociologia, com os seguintes temas de pesquisa: teorias sociológicas, literárias e psicanalíticas, sobreviventes de guerra, Raymond Williams e Donald Winnicott.

E-mail: ahpaixao@unicamp.br.

GÊNERO, TEMPOS DE TRABALHO E PANDEMIA: POR UMA POLÍTICA CIENTÍFICA FEMINISTA¹

GENDER, WORKING TIME AND PANDEMIC: TOWARDS A FEMINIST SCIENTIFIC POLITICS

Bárbara Castro²
Mariana Miggiolaro Chaguri³

Resumo: A adoção de medidas de isolamento social em diferentes partes do mundo como estratégia para o enfrentamento da pandemia do Covid-19 ampliou os debates sobre a sobrecarga de trabalho de mulheres. Dialogando com tais questões, este artigo debate a reorganização do trabalho nas universidades e centros de pesquisa durante o isolamento social, focalizando as assimetrias e as desigualdades de gênero induzidas ou evidenciadas pelo trabalho remoto. Argumentando sobre a necessidade de um tempo próprio para o trabalho intelectual de mulheres, o artigo sugere a adoção de uma política científica feminista.

Palavras-chaves: Gênero; feminismo; mulheres na ciência.

Abstract: Social *isolation* had become a primary measure to contain *COVID-19* worldwide, and it has increased debates about gender inequality. Regarding such topics, this paper debates the reorganization of work in universities during social isolation, focusing on asymmetries and gender inequalities induced or evidenced by remote work. We argue about the different impacts of care at women's work at home and universities. Closing our argument, we suggest the adoption of feminist scientific policy.

Keywords: Gender; feminist; women in sciences.

Introdução

Tornaram-se amplos e recorrentes os debates e as reflexões a respeito da sobrecarga de trabalho enfrentada por mulheres durante o isolamento social, medida adotada em diferentes partes do mundo como estratégia para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Temas como divisão do trabalho doméstico e do cuidado com os membros da família (crianças ou não) tornaram-se objeto da reflexão de especialistas em diferentes áreas e campos do conhecimento, bem como foram verbalizados por diferentes mulheres em intervenções ou relatos mais ou menos públicos.

Em todos os casos, esteve em questão debater e refletir sobre os impactos cotidianos das associações – simbólicas e materiais – entre o feminino e o cuidado. Para abordar a questão, recortamos a sobreposição entre tempos e espaços de trabalho de professoras e pesquisadoras no momento em que aulas, pesquisas e demais atividades administrativas das universidades e dos institutos de pesquisa estão se desenvolvendo remotamente, arremedando uma situação de normalidade, numa tendência que, ao menos no Brasil, marcará o ano de 2020⁴.

O extraordinário da pandemia, expresso tanto no isolamento social quanto no trabalho remoto, tem nos colocado diante do ordinário das assimetrias das relações de gênero numa dupla frente: o cotidiano das atividades de ensino, pesquisa e administração nas universidades;

¹ Uma primeira versão deste artigo foi publicada no *Blog DADOS*. Ver: Castro e Chaguri (2020).

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo Brasil.

³ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo Brasil.

⁴ No momento em que escrevemos este texto, a curva de contágio da COVID-19 segue ascendente e ultrapassamos o número de 50 mil mortes. Ver: UOL (2020).

e a dinâmica própria da produção do conhecimento científico. Enquanto em contextos ordinários, mulheres na ciência lidam com ambientes mais ou menos hostis no que se refere ao assédio moral ou sexual, além de enfrentarem uma sobrecarga de trabalho administrativo em posições menos prestigiosas da burocracia universitária⁵, por exemplo, as medidas de isolamento social para o enfrentamento da pandemia do Covid-19 incidiram exatamente na ambiguidade da posição de mulheres: entre a casa e a universidade; entre o trabalho de cuidado, o trabalho emocional e o trabalho intelectual.

A casa, a universidade e os tempos de trabalho

Analisar desigualdades de gênero em um contexto no qual a casa se torna o espaço de trabalho das mulheres nos remete, quase de imediato, àquelas que residem em unidades familiares compartilhadas com companheiros e filhos, especialmente pequenos. Nessa cena, as atividades da vida doméstica, como limpeza, preparo de refeições e atenção aos filhos, se confundem com as atividades com demandas variadas da vida profissional, como lecionar, orientar, ler e revisar textos, dar pareceres, redigir artigos, participar de seminários ou de reuniões administrativas em ambiente virtual, entre outras. A sobreposição de tarefas, espaços e tempos tem se mostrado, por si só, exaustiva para homens e mulheres em trabalho remoto. No entanto, enquanto o tempo e o espaço das atividades laborais dos homens tendem a ser preservados e respeitados, mulheres nas mesmas condições têm relatado⁶ a constância das interrupções pelas crianças e por outros membros da família, o que, no caso específico das professoras e pesquisadoras, torna impossível a concentração constante e duradoura que é exigida para o conjunto de tarefas que conformam o conteúdo de seu trabalho.

Habitualmente, em alguns momentos do dia – em geral, com crianças na escola e demais membros da família ausentes –, a casa representava para muitas professoras e pesquisadoras um espaço de refúgio para que pudessem trabalhar concentradas e sem interrupções, o que, muitas vezes, a rotina cotidiana no espaço físico da universidade não possibilitava: atividades que exigem concentração eram constantemente interrompidas por demandas variadas de colegas e estudantes. Na pandemia, a sobreposição permanente entre casa e trabalho remunerado converteu a casa em um espaço constantemente perturbador para o exercício de grande parte do trabalho intelectual e criativo de mulheres.

Se a sobrecarga de trabalho para as que são mães é evidente e deve ser reconhecida pela comunidade científica – e também pelas agências de fomento –, é preciso destacar que as associações diretas entre gênero e maternidade podem reforçar uma leitura naturalista sobre as desigualdades de gênero na ciência que, no limite, faz equivaler professores e pesquisadores homens a pares mulheres sem filhos. Ao associar a desigualdade de gênero à maternidade, o efeito social, político e prático é reduzir a multiplicidade de relações de poder que constituem a vida social das mulheres e que produzem a ideia do que é ser mulher e limitar a apenas uma dessas facetas o alcance de reivindicação pela igualdade de gênero.

Argumentamos, assim, que, embora seja fundamental tratar da sobrecarga das mulheres que são mães, dirigir a crítica social apenas a esse arranjo social e familiar acaba por invisibilizar algumas das inovações teóricas e normativas mais potentes no campo de

⁵ Para um balanço a partir de dados da alocação institucional de professoras na Universidade Estadual de Campinas, ver Moschkovich e Almeida (2015).

⁶ Para uma perspectiva sobre a questão, ver: Schreiber (2020); García-Bullé (2020). Desigualdades de gênero na ciência durante a quarentena podem ser percebidas, por exemplo, na queda substantiva na quantidade de submissão de artigos científicos assinados por autoras, seja em autoria única ou não. Para um panorama do caso brasileiro, ver: Candido e Campos (2020).

estudos feministas e de gênero: as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres, presentes em nossa sociedade, não derivam da natureza biológica do homem ou da mulher – ao contrário, são socialmente construídas. Justamente por isso, temos no horizonte possibilidades de pensar na subversão e na superação de tais relações de poder.

Entre outras teóricas, Elisabeth Badinter (2011) nos faz pensar sobre como o ideal do que é ser uma “boa mãe” muda conforme o contexto social e o tempo histórico. As expectativas sociais em torno dos papéis que pais e mães devem exercer são produto das desigualdades de poder entre homens e mulheres e das constantes lutas, da parte delas, por maior autonomia econômica e de tempo.

Se nos anos 1970, no contexto francês, a luta feminista era por uma maior autonomia das mães em relação aos bebês e às crianças, no atual contexto estaríamos vivendo o que a autora chama de “ofensiva naturalista”. Em contraponto às pílulas anticoncepcionais, a mamadeira e mulheres trabalhando “fora de casa”, promover-se-ia agora a amamentação por livre demanda, recusa a qualquer forma de leite artificial e recusa ao trabalho nos primeiros anos do bebê. Ou arranjos laborais que permitam às mães trabalhar estando próximas dos bebês – como o trabalho remoto, autônomo ou pequenos empreendimentos individuais ou familiares.

Em ambos os casos, estamos diante de tecnologias biopolíticas e de arranjos laborais e sociais que organizam um controle sobre o tempo da vida: as pílulas controlam o tempo da gravidez; a cesárea, o tempo do parto; a mamadeira, o tempo da amamentação, por exemplo. Avançando o argumento, vemos que não se trata apenas de processos biológicos, mas de uma ideologia maternalista à qual se adere ou não no campo das ideias e que é atravessada, na prática social, por diferenças de classe, raça e políticas de Estado.

Assim sendo, a existência de creches e o acesso universal a elas, o direito e o tempo de duração de licenças maternidade e/ou paternidade são exemplos de como o próprio Estado e suas políticas públicas são pensados e de como essas são produzidas a partir de um repertório ideológico sobre as responsabilidades distintas que homens e mulheres têm em relação ao cuidado com os filhos, especialmente nos primeiros meses de vida. Desse modo, o Estado é reprodutor de ideologias maternalistas e de normas de gênero vinculadas à ideia da continuidade entre biologia e cultura.

Longe de esgotar esse debate, nós o retomamos aqui para destacar que partilhamos da ideia de que a maternidade não deve ser vista apenas pela perspectiva biológica. Ao contrário, olhar para ela revela como o gênero é socialmente construído. Mais do que isso, para pensar nos relatos de sofrimento em tempos de pandemia, é preciso indagar o quanto esses ideais atuam, promovendo um novo repertório de opressão às mulheres, pois quem não pode exercer a “boa maternidade” sofre tanto com o julgamento social quanto com o sentimento de culpa por não alcançar esse ideal.

Em um contexto de isolamento social no qual os filhos dividem o mesmo espaço com as mães em tempo integral, esse ideal do exercício da maternidade torna-se permanentemente disputado (entre as mulheres mães e os filhos, entre as mulheres mães e seus companheiros, entre as mulheres mães e outras mães, os familiares, as amigas e os colegas). Como consequência, ao trabalho emocional de construir os limites da prática da “boa maternidade”, foram acrescentadas, também, negociações mais ou menos conflitivas sobre os usos do espaço doméstico e sobre o tempo dedicado às variadas tarefas, implicando numa sobrecarga de trabalho emocional e de cuidado, atento aos detalhes e às nuances das relações pessoais e afetivas.

Sandra Burchi (2018) indica essa questão em contexto não pandêmico. Sua pesquisa sobre mulheres italianas que trabalhavam em casa (*home office*) demonstra como elas buscavam organizar seu tempo e espaço de trabalho de modo a reduzir o conflito com o restante da casa. O que chama a atenção é que a principal estratégia destacada pela autora é a de que as mulheres controlavam muito bem seu tempo de trabalho em casa para evitar que seu espaço fosse compartilhado com outros membros da casa enquanto estavam trabalhando. Organizavam, assim, um território livre de

interrupções e de competição de atenção por outras tarefas, atividades e demandas – domésticas ou emocionais. No contexto da pandemia, essa separação não é mais possível, especialmente em domicílios que não contam com espaços exclusivos para o exercício do trabalho.

Neste ponto, a sociologia das feministas materialistas francesas pode nos ajudar a compreender o quanto de trabalho emocional e de cuidado informa a negociação quase permanente de dias e horários para cada tarefa doméstica, para atividades em família, para tempos de silêncio absoluto. A separação e a hierarquização das tarefas entre homens e mulheres, a reposição das responsabilidades domésticas e o cuidado com elas e a soma dessas atividades com as do trabalho remunerado são a base da teoria da divisão sexual do trabalho, cujas referências principais são Helena Hirata e Danièle Kergoat. Adicionamos a essa perspectiva o debate feminista que tem como foco a discussão sobre os tempos sociais.

Nos anos 1970, o movimento feminista francês denunciava a “dupla jornada” das mulheres trabalhadoras, que somavam o trabalho produtivo, remunerado, ao reprodutivo, não remunerado. Naquele momento, já era comum ouvir a defesa do trabalho em tempo parcial ou em regime flexível de horários como forma de conciliar as duas atividades e garantir a maior participação das mulheres no mercado de trabalho. Mas seria suficiente assegurar formas de maior participação das mulheres no mercado de trabalho para combater a desigualdade de gênero e prover a autonomia das mulheres?

Em meados dos anos 1980, Monique Haicault cunhou a ideia de “carga mental” para descrever o constante cansaço que sentiam as mulheres que se inseriam no mundo do trabalho. Haicault teve larga experiência de pesquisa com mulheres que trabalhavam a domicílio na indústria têxtil, sobrepondo espaços e tempos de trabalho. Mas foi quando ela deslocou sua pesquisa para outro contexto, mulheres trabalhando em fábricas, fora de casa, que ela pôde perceber como a distinção de espaços sociais era simplesmente de ordem simbólica. Na fábrica, as mulheres planejam a vida doméstica, pensam sobre as compras da semana e do mês, nas contas a pagar e nas tarefas que têm para cumprir, ou seja, a casa as acompanha na fábrica, de modo que a carga mental não está na justaposição ou na somatória de atividades, mas na sua sincronicidade, na sua simultaneidade.

A carga mental é feita, portanto, de ajustes perpétuos, da viscosidade do tempo que raramente é ritmado e muito mais frequentemente imanência, onde se perde o corpo e a cabeça para calcular o incalculável, para recuperar o atraso do tempo com o tempo, para tentar gerenciar com o tempo, o tempo perdido. A carga mental está cheia desses pequenos sensores que dizem de maneira simples e tão frequente: “Não tenho tempo”. (HAICAULT, 1984, p. 275, tradução livre)

Décadas antes, em palestra intitulada “Profissões para mulheres”, realizada em 1931 às integrantes do *Junior Council da London and National Society for Women's Service*, Virginia Woolf observava que, independente de suas respectivas profissões, mulheres profissionais precisariam matar o “anjo da casa”, uma espécie de duplo da socialização feminina, “[...] imensamente compreensiva. [...] imensamente encantadora. [...] absolutamente altruísta. [...] que sacrificava diariamente” (WOOLF, 2019, p. 47). No argumento da escritora, desobrigar-se do trabalho de cuidado e das normas de conduta de gênero a ele associados, tais como o altruísmo, a humildade suplicante e a docilidade seria fundamental para promover quebras nas pontes que ligam a casa privada ao mundo da vida pública, desorganizando assim as associações entre o feminino e o cuidado, e liberando – tempo e espaço – para que mulheres desenvolvam suas aptidões intelectuais desobrigadas da sobrecarga advinda dessa socialização.

Em outro ensaio, publicado dois anos antes, Virginia Woolf refletiu sobre as possibilidades de criação e invenção das mulheres na ficção, afirmando que tal tipo de trabalho implicava em um

espaço exclusivo para seu próprio trabalho, condição necessária para desenvolver suas habilidades intelectuais e criativas. À célebre citação da autora: “uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio” (WOOLF, 2014, p. 12), adicionaremos que ter um espaço só para si é o que permite a diferentes mulheres ter um tempo só para si, suspendendo os imperativos ou as demandas derivadas daquele duplo da socialização acima mencionado.

Ou seja, além da autonomia econômica, as mulheres precisam ter acesso a alguma autonomia de tempo para poderem se concentrar nas suas atividades criativas. Esse tempo só para si corresponde, afinal, aos períodos de disponibilidade para si e de concentração que permitem desenvolver ou aprimorar as habilidades de imaginar e criar, características-chave da inovação científica.

No entanto, a realização de trabalhos que exigem alta concentração não combina com uma rotina de interrupções. Conforme indicado por pesquisas conduzidas por Bárbara Castro, homens e mulheres têm percepções distintas de produtividade quando atuam em *home office*: elas avaliam que rendem menos, por serem interrompidas o tempo todo por outras pessoas e responsabilidades; eles ponderam que rendem mais, pois trabalham concentrados e sem interrupção de outras pessoas e tarefas domésticas⁷.

Aqui, cabe destacar as experiências desiguais que diferentes mulheres possuem nas relações com o espaço doméstico, bem como nas relações familiares, em suas demandas e tarefas. Hirata e Kergoat (2007) propuseram que nomeemos as atuais estratégias de articulação entre vida profissional e familiar como “modelo de delegação”, isto é, mais do que conciliação ou articulação entre ambas atividades, o que a prática social revela é o uso que mulheres de classe média fazem do trabalho de outras mulheres – no contexto francês, geralmente imigrantes, no contexto brasileiro, geralmente mulheres negras – para construir suas carreiras profissionais. Esse modelo de delegar para outras mulheres as atividades domésticas e do cuidado só é possível por conta da polarização do emprego das mulheres. Ainda assim, sugerem:

Mesmo que exista delegação, um de seus limites está na própria estrutura do trabalho doméstico e familiar: a gestão do conjunto do trabalho delegado é sempre da competência daquelas que delegam [...] A nosso ver, é preciso questionar, sobretudo, os âmbitos psicológicos da dominação e a dimensão da afetividade. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607-8)

Adicionando o debate sobre os tempos sociais, as mulheres de classe média, para terem tempo de trabalho liberado, planejam, organizam e fiscalizam a atividade de outras mulheres que contratam para cuidar da sua casa e de seus filhos. Entretanto, não deixam de sentir a carga mental por essa supervisão, e também a culpa pelo exercício de um cuidado não padrão. A pessoa contratada, por sua vez, para poder assumir essa tarefa profissionalmente, vive também a experiência de deixar seus filhos e sua casa por conta de outras mulheres.

A casa não é, portanto, apenas espaço das relações privadas, é também produtora e reprodutora de normas, regras e valores sociais, bem como hierarquias, disputas e conflitos de gênero. Ainda, retomando a bandeira feminista dos anos 1970, o privado é político, e as negociações e os conflitos que se desenrolam no espaço doméstico são reveladores das relações de poder que são histórica e socialmente construídas⁸.

⁷ Projeto “Cartografias do trabalho na sociedade contemporânea: impactos das políticas trabalhistas e sociais neoliberais nas dinâmicas de desigualdade de classe, gênero e raça”, desenvolvido no Centro de Sociologia Contemporânea do IFCH/Unicamp.

⁸ Suely Kofes (2001) defende que o doméstico é um lugar estrutural que, mais do que repor a dicotomia público e privado, revela suas articulações, em que a organização familiar e afetiva se articula com desigualdades de classe e hierarquias raciais. Assim, as relações políticas entre patroas e empregadas domésticas se repõem no privado.

Uma política científica feminista

Articulando os argumentos apresentados até aqui, podemos considerar que o duplo da socialização feminina ao qual se refere Virgínia Woolf marca um conjunto de expectativas profissionais sobre mulheres, feitas por empregadores, por pares e por nós mesmas. No caso das universidades, atravessam também as expectativas institucionais sobre as habilidades e competências de suas colegas: a professora empática; a colega de departamento disponível para cuidar da harmonia do ambiente de trabalho; a chefe cuja autoridade é disputada nos seus mínimos – e sutis – detalhes; a especialista em gênero que recebe e encaminha as denúncias de violência e assim por diante.

No seminário “Présences sociales: genre, care et temporalités”, Marc Bessin apresentou alguns dos resultados parciais de sua pesquisa, que apontam para o modo como a dimensão do cuidado atravessa os diferentes tipos de trabalho organizados no ambiente universitário. Para o autor, o espaço universitário repõe relações de poder e, por isso, constrói relações de sofrimento e, conseqüentemente, torna-se um espaço para a circulação do cuidado. Na ementa de seu seminário, por exemplo, o sociólogo menciona, para o circuito de cuidados que se colocam nas práticas de pesquisa: “as práticas de ajuda mútua, de trabalho coletivo, para ver como as presenças podem contribuir para resistir a uma produção de conhecimento concebida apenas em uma lógica de competição que induz fortes tensões e muitos de sofrimento”⁹. Pensando na dimensão do trabalho de ensino, poderíamos referenciar a acolhida de estudantes com necessidades específicas e o apoio emocional construído na relação de orientação.

Deslocando tais questões para os tempos de isolamento social, indicamos que esse contexto tornou permeáveis as nuances entre o público e o privado que, desde o início de suas trajetórias como estudantes universitárias, mulheres cientistas são obrigadas a aprender a negociar. Uma negociação de tempos e espaços sempre penosa e carregada por um sem número de inseguranças e frustrações, as quais, num momento como este, são também reveladoras das dificuldades para se falar sobre os motores da produção da desigualdade baseada em gênero na ciência.

Gostaríamos, portanto, de deslocar o debate da unidade familiar, para a maneira como essas regras e normas de gênero que produzem o cuidado como atividade feminina levam à vivência da carga mental de mulheres cientistas, casadas ou solteiras, com ou sem filhos.

Ao sermos socialmente produzidas para preocupar-nos com pai e mãe, amigos e amigas, sobrinhos e sobrinhas, também nos dedicamos a pensar em regras e normas de quarentena acadêmicas que sejam sensíveis à heterogeneidade de situações de nossos(as) colegas e estudantes. Disputamos as regras universalistas da burocracia pontuando essas diferenças. E à carga mental do cuidado com a família e afins adiciona-se a do cuidado com o(a) outro(a) no espaço de trabalho.

Carreiras científicas são alicerçadas em noções de mérito e no reconhecimento por pares. Compreender a dinâmica da produção do conhecimento científico também como a história da produção da diferença baseada em gênero implica na desestabilização de tais noções, o que não deixa de nos colocar em posições desconfortáveis e, por isso mesmo, muitas vezes negligenciadas. O universalismo da posição social dos homens acaba se desdobrando no universalismo também de suas ideias, de modo que falar sobre a desigualdade de gênero na produção do conhecimento nos põe uma questão incômoda: ao reconhecer sua diferença em relação aos pares homens, estariam as mulheres admitindo sua incapacidade para jogar os jogos

⁹ Seminário anual do autor na EHESS, acompanhado por Bárbara Castro durante a realização de seu pós-doutoramento financiado pelo Programa CAPES-DOFECUB no âmbito do projeto “Trabalho no Brasil e na França: sentido das mudanças e mudanças de sentido” (EDITAL N°. 16/2015), liderado por Aparecida Neri de Souza e Régine Bercot. O programa do seminário atual se encontra aqui: <https://enseignements-2019.ehess.fr/2019/ue/1022/>.

dentro das mesmas regras meritocráticas e, por extensão, estariam reconhecendo o particularismo ou a marginalidade do conhecimento que produzem?

De modo amplo, sustentamos que mulheres cientistas são cotidianamente – em tempos de pandemia ou não – empurradas para universos de produção do conhecimento academicamente confinados, enfrentando desconfiças ou condescendências quanto ao alcance e ao potencial de suas ideias e inovações¹⁰.

No extraordinário dos tempos de isolamento social, as dificuldades ordinárias se fazem ainda mais presentes e nos tornam incapazes de seguir a penosa negociação entre público e privado sobre a qual organizamos nossas carreiras. O modelo de delegação que permitia a liberação de tempo para o trabalho implodiu com a pandemia. Como efeito, mulheres cientistas estão ainda mais confinadas em suas possibilidades de encontrar tempo e espaço para pesquisar, estudar e analisar um fenômeno cujos impactos em todas as áreas do conhecimento são notáveis.

Tais dificuldades, sugerimos, apenas podem ser superadas na medida em que noções de mérito, produtividade e trabalho institucional sejam rearticuladas em termos de uma política científica feminista, baseada no reconhecimento das injustiças de gênero, assim como daquelas baseadas em raça e sexualidade, sobre as quais, ao fim e ao cabo, a produção científica do conhecimento e a rotina administrativa das universidades ao redor do mundo se assentam. Ou seja, a desigualdade de gênero na ciência não pode ser tratada como uma excepcionalidade das medidas tomadas por universidades para o enfrentamento da pandemia do Covid-19. Antes, a pandemia revela relações de poder que são invisibilizadas na experiência cotidiana.

Apontamos que, por mais persistentes, competentes ou disciplinadas que mulheres cientistas sejam, não é possível imaginar que desigualdades de gênero que estruturam a produção do trabalho científico sejam superáveis por meio da força de vontade ou do comprometimento individual. As soluções para o chamado *gender gap* na produção científica não podem ser individualizadas, sob pena de naturalizar a diferença de gênero e, sobretudo, penalizar ainda mais mulheres sobrecarregadas com seus trabalhos de cuidado, a despeito de seus méritos acadêmicos.

Argumentamos sobre a necessidade de uma política científica feminista, baseada na promoção de um ambiente acadêmico e profissional de respeito à diferença que marca a atuação profissional de mulheres cientistas, no estímulo às suas ideias e inovações, bem como na necessária e urgente dissociação entre trabalho das mulheres e trabalho emocional e de cuidado.

Uma política científica feminista pretende, assim, que mulheres cientistas não sejam lembradas como as pioneiras que estiveram à frente de seu tempo; antes, tal política visa garantir que mulheres existam intelectualmente em seu tempo presente, participando ativamente das controvérsias públicas e dos imperativos da inovação científica que a sociedade nos demanda a cada momento da história. Para tanto, é necessário encarar aquilo que as desigualdades sociais entre mulheres permitiam invisibilizar ou amenizar.

É preciso revisitar os modos de reprodução subjetiva da dimensão da afetividade e tornar real o “paradigma da parceria”, que “considera mulheres e homens como parceiros (e portanto decorre mais de uma lógica de conciliação de papéis que do conflito e da contradição) e as relações entre eles mais em termos de igualdade que de poder” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 604).

¹⁰ Sobre isso, acompanhar a iniciativa da ANPOF, Mulheres na Filosofia, que menciona os espaços específicos que as mulheres ocupam dentro do campo de conhecimento da filosofia. Em entrevista a Nadia Junqueira Ribeiro, Yara Frateschi destaca que “na Unicamp, por exemplo, a pós-graduação em filosofia é a mais desequilibrada do IFCH (a média do IFCH é de aproximadamente 50% de mulheres enquanto na filosofia apenas 24,56% são mulheres) e, mais impressionante ainda, o PPG de filosofia é mais desigual do que a pós-graduação do Instituto de Matemática e Computação (31,60% de mulheres) e do Instituto de Física (27,88% de mulheres)”. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/2186-mulheres-na-filosofia-nos-queremos-nos-juntar-a-eles-entrar-pela-porta-da-frente-entrevista-com-prof-yara-frateschi-unicamp>.

Se este modelo tem sido pensado em nível de práticas individuais, é preciso repensar o que nós, mulheres, demandamos também do Estado – e, mais proximamente, das instituições nas quais trabalhamos. Se há mulheres que ultrapassaram barreiras de gênero, classe e, mais raramente, raça, para se inserir em postos de trabalho nas universidades, isso reforça nosso argumento de que, se o capital econômico e cultural auxilia algumas mulheres a ter mais tempo livre, não as livra da desigualdade de gênero inerente à sua socialização como mulheres.

Transformar cultural e politicamente as normas e as expectativas de gênero na ciência demanda mais do que arranjos individuais. Implica que, se o Estado não assegurar políticas para a igualdade de gênero, ao menos as instituições de trabalho e/ou os sindicatos de docentes, pesquisadoras e trabalhadoras assegurem normativas e espaços de formação que promovam a redistribuição da sobrecarga do trabalho emocional e do cuidado das acadêmicas. A preocupação com igualdade de gênero deve implicar não apenas na ampliação da contratação e da participação das mulheres, mas também na transformação da cultura sexista que se reproduz também nesse espaço de trabalho. Como espaço de inovação, as comunidades universitárias devem ser capazes de reinventar práticas de trabalho que reduzam os impactos das desigualdades advindas da socialização de gênero às mulheres. Tornar visível e reconhecer essa sobrecarga é um primeiro passo.

Referências

BADINTER, E. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BURCHI, S. Economias domésticas. Trabalhar em casa em tempos de precariedade. Novas profissões e espaços de vida. *Laplage em revista*, vol. 4, n. 1, p. 21-35, 2018. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/434>.

CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A. Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres. *Blog DADOS*, Rio de Janeiro, 14 maio 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em: 20 maio 2020.

CASTRO, B.; CHAGURI, M. Um tempo só para si: gênero, pandemia e uma política científica feminista. *Blog DADOS*, Rio de Janeiro, 22 maio 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-cientifica-feminista/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GARCÍA-BULLÉ, S. Quarantine and gender inequality in academia. *Observatory of Educational Innovation – Tecnológico de Monterrey*. Disponível em: <https://observatory.tec.mx/edu-news/women-academics-covid19>. Acesso em: 15 jun 2020.

HAICAULT, M. La gestion ordinaire de la vie en deux. *Sociologie du Travail*, Elsevier Masson, ano 26 – Travail des femmes et famille, n. 3, p. 268-277, 1984.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

KOFES, S. *Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas*. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300749&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

SCHREIBER, M. Female scientists are bearing the brunt of quarantine child-rearing. *The New Republic*, 22 maio 2020. Disponível em: <https://newrepublic.com/article/157785/female-scientists-bearing-brunt-quarantine-child-rearing>. Acesso em: 14 jun. 2020.

UOL. Brasil tem 1.103 novas mortes em 24 h, diz consórcio; total chega a 53.874. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/24/coronavirus-covid19-casos-mortes-brasil-24-junho.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

WOOLF, V. Profissões para mulheres. In: WOOLF, V. *As mulheres devem chorar... ou se unir contra a guerra*. São Paulo: Autêntica, 2019.

Sobre as autoras

Bárbara Castro é graduada (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Ciência Política (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Ciências Sociais (Universidade Estadual de Campinas). É professora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Sociologia, com pesquisa nos seguintes temas: estudos de gênero, sociologia do trabalho e tempos sociais.

E-mail: bgcastro@unicamp.br.

Mariana Miggiolaro Chaguri é graduada em Ciências Sociais (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Sociologia (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Sociologia (Universidade Estadual de Campinas). É professora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Sociologia, com pesquisa nos seguintes temas: estudos de gênero, sociologia rural, pensamento social e estudos pós-coloniais.

E-mail: chaguri@unicamp.br.

CARTA AO VIAJANTE COVID-19

LETTER TO THE TRAVELER COVID-19

Alik Wunder¹

Resumo: Escrevo a você desde o 45º dia de quarentena. Há 4 meses você decidiu fazer uma viagem entre dois corpos de espécies diferentes, viagem rara, porém possível. Chegou com sua força mutante e rapidamente se proliferou pelo mundo. Vocês, vírus, são um enigma para a biologia, são matérias orgânicas inanimadas, instigantes viajantes entre os seres vivos e os minerais, e podem, de acordo com as circunstâncias, ser uma coisa ou outra. Entidades que ganham vida apenas no encontro com um corpo orgânico dotado de material genético e sistema celular conveniente. Ínfimas partículas orgânicas replicantes, ladrões perspicazes, hospedeiros inteligentes, viajantes entre reinos. Além dos cuidados para não te encontrar fisicamente, tenho feito o exercício diário de te observar, tentando aprender com sua inteligência viral, com sua força replicante, com sua invisibilidade astuta, com sua anárquica metamorfose e com sua inacreditável velocidade. Envolvida pelos sentimentos de medo e de admiração, escrevo o que tenho aprendido com você nestes dias de isolamento.

Palavras-chave: Pandemia; aprendizados; Covid-19.

Abstract: I have written to you since the 45th day of quarantine. 4 months ago you decided to take a trip between two bodies of different species, a rare but possible trip. It arrived with its mutant strength and quickly proliferated around the world. You viruses are an enigma to biology, you are inanimate organic matter, thought-provoking travelers between living beings and minerals, and can, depending on the circumstances, be one or the other. Entities that come to life only in the encounter with an organic body endowed with genetic material and a convenient cellular system. Tiny replicating organic particles, perceptive thieves, intelligent hosts, travelers between kingdoms. In addition to being careful not to meet you physically, I have been doing the daily exercise of watching you, trying to learn from your viral intelligence, your replicating strength, your cunning invisibility, your anarchic metamorphosis and your unbelievable speed. Surrounded by feelings of fear and admiration, I write what I have learned from you in these days of isolation.

Keywords: Pandemic; learning; Covid-19.

Prezado viajante Covid-19,

Escrevo a você desde o 45º dia de quarentena. Há 4 meses você decidiu fazer uma viagem entre dois corpos de espécies diferentes, viagem rara, porém possível. Chegou com sua força mutante e rapidamente se proliferou pelo mundo. Uma viagem triunfante para você, desafiante e arriscada para nós. Sinto toda manhã a sua presença invisível, mesmo quando não saio de casa. Sua invisibilidade é tristemente corporificada em adoecimentos e mortes que já se contam em milhões. Até o dia de hoje, mais de 3 milhões de pessoas já sentiram sua violência em seus corpos, 230.804 morreram, dentre elas 5.901 no Brasil. Em cada unidade destes números, muitas histórias de perdas, recuperações, sofrimentos, aprendizados... Tem sido cada vez mais difícil acordar e dormir com estes números crescentes. A cada dia chegam-me notícias de pessoas cada vez mais próximas que se despedem daqui por sua causa. Ainda não perdi pessoas

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

que amo – espero que isso não aconteça –, não adoeci e não senti sua violência em mim, ao menos fisicamente; no entanto, sinto você cada dia mais perto. Esta sua viagem te faz cada vez mais forte e veloz, e nós nos sentimos cada vez menores e mais paralisados. Estou em casa, me preparando para esse inexorável encontro e adiando-o o máximo possível, para proteger a mim e a todas as pessoas em minha volta; ganhando tempo para uma batalha inevitável entre minhas células e você, entre o sistema de saúde e sua expansiva ação na cidade.

Vocês, vírus, são um enigma para a biologia, são matérias orgânicas inanimadas, instigantes viajantes entre os seres vivos e os minerais, e podem, de acordo com as circunstâncias, ser uma coisa ou outra. Entidades que ganham vida apenas no encontro com um corpo orgânico dotado de material genético e sistema celular conveniente. Ínfimas partículas orgânicas replicantes, ladrões perspicazes, hospedeiros inteligentes, viajantes entre reinos. Descobri há pouco que vocês nos habitam há milhões de anos e que 7% do DNA humano é formado por partículas virais que nos invadiram e se tornaram parte de nós no percurso evolutivo. Algumas dessas invasões causaram mutações, anarquias gênicas que possibilitaram a diversificação da vida. Há pesquisas que indicam que o surgimento da placenta pode ter sido efeito de uma ação viral no processo evolutivo dos seres que deram origem aos mamíferos. Somos mais próximos e misturados a vocês do que gostaríamos de imaginar. Vocês são enigmáticos, são seres e não-seres, geram ao mesmo tempo a morte e outras inimagináveis formas de vida. Há aí muito a pensar.

Milhares de cientistas estão, neste momento, buscando conhecer os detalhes desta sua viagem, no desejo incansável por uma vacina ou medicamento eficaz. Milhares de pessoas estão trabalhando nos hospitais, cuidando daqueles que já te encontraram e tiveram uma difícil batalha. E milhões de pessoas, como eu, estão em suas casas, adiando esse temeroso encontro. E o que mais nos resta, além disso? Além dos cuidados para não te encontrar fisicamente, tenho feito o exercício diário de te observar, tentando aprender com sua inteligência viral, com sua força replicante, com sua invisibilidade astuta e com sua inacreditável velocidade. Permito, neste sentido (e apenas neste), ser hospedeira desse seu modo peculiar de existir e, quem sabe, este contágio me faça outra. Você já ensinou muito aos humanos nestes tempos, mostrou-nos que temos em nós uma força mutante inimaginável. O mundo parou, quem imaginou que seria possível? Envolvida pelos sentimentos de medo e de admiração, escrevo o que tenho aprendido com você nesses dias de isolamento.

A nossa casa cresceu, cada canto ganhou mais vida, e o nosso pequeno quintal, como nas palavras do poeta, vai ficando a cada dia maior que o mundo. Nele as interações com o céu, o vento, o sol e as raras chuvas ficaram mais intensas. No pequeno jardim crescem cada vez mais verduras e legumes, os canteiros de flores e folhagens deram espaço a uma horta. Nossa cozinha se encheu de sementes germinando brotos de ervilha, de girassol, de lentilha, de alfafa... De manhã nos divertimos com alquimias verdes em sucos com folhas colhidas no quintal, no almoço as saladas ficaram mais coloridas. Você nos aproximou dos vegetais nestes tempos e, a mim, levou à escolha de alimentar-me daqui para frente preferencialmente deles. Sua viagem, iniciada em uma feira viva de animais silvestres na China, fez-me pensar que sua forte ação virulenta talvez seja uma reação da floresta sobre nós. É urgente um limite, na China, em relação à criação de seres silvestres para alimentação; e, no Brasil, para a expansão da pecuária bovina e do agronegócio da soja, que destroem as matas, os rios e os povos da floresta. Desde sua aparição, decidi fazer do meu corpo uma pequena barreira a esse ciclo violento. Lembrei, nesses dias, da amizade de longos anos que tenho com algumas plantas: a arnica, a babosa, a arruda, o manjerição, o alecrim, a melissa, a rosa branca... Voltei a ter uma conversa sutil e diária com elas. Senti com tristeza a morte da roseira e do alecrim que se foram, sufocados por outras plantas em sua volta. Replantei-os. Passei babosa nos cabelos, fiz chá de melissa, garrafada de arnica, colhi manjerição para a salada, o alecrim seco

virou fumaça na casa, a arruda foi para detrás das orelhas, a rosa branca me banhou. Sento ao sol quase todas manhãs, recebo seus primeiros raios junto das minhas amigas e me aconchoo por alguns minutos em nossa cúmplice irmandade solar.

Eu e meu filho estamos tecendo juntos alguns fios que ficaram soltos desde sua primeira infância. Em alguns destes dias, abrimos frestas para conversas suspensas no tempo. Ficamos revendo memórias e sentimentos, deslocando cuidadosamente um ao outro de nossas perspectivas de mãe e de filho. Aprendi que observo, ensino e cuido, e que ele tem uma observação muito sensível e perspicaz sobre mim, que tem muito a dizer sobre quem sou, me ensina e me cuida mais do que eu imaginava. Aprecio e cuido nesses dias com carinho dos meus CDs e dos livros de poesia, contos, romances, ensaios filosóficos; organizo-me entre esta constelação de artistas, escritorxs, filósofoxs, cantorxs que foram, ao longo dos anos, carinhosamente me cercando. Descobri que minha casa é um precioso relicário de palavras e canções. Nas horas mais difíceis, situo-me por esta luminosa constelação e dou-me conta de que são elas que, há tantos anos, sustentam meu céu.

Sinto nestes tempos com mais intensidade a ação das palavras, ditas e escritas. Com nossos corpos desacelerados, as palavras parecem ter ganhado ainda mais força. Nestes dias em especial, sinto que elas atuam como você, em puro contágio. As palavras criam mundos, é preciso ter constante atenção a esta sua força criadora. O mundo das palavras pode ser leve e sutil e pode ser denso e violento. Dei-me conta de que nenhum afeto deve ser represado. Palavras de agradecimento, de afeto, de desculpas, de admiração, de entusiasmo e de alegria são feitas para serem ditas sempre. Talvez lapidar as palavras seja um dos nossos grandes aprendizados e, mesmo com aqueles que definimos como nossos inimigos, há de se cuidar com as palavras. O meu maior desafio nestes tempos tem sido devolvê-las com uma força outra, e encontrar na resposta a cada gesto hostil, uma verdadeira suavidade, sem deixar de dar limites. Nos tempos de intensa hostilidade que vivemos no nosso país, este tem sido um dos grandes aprendizados.

Agradeço, viajante, por sua força mutante que atua aqui no meu pequeno mundo da quarentena. Minhas palavras nesta carta não vieram no sentido de te julgar, algumas delas foram duras, talvez porque venham de uma perspectiva demasiadamente humana. Sei que, desde seu milimétrico ponto de vista, esta sua viagem é de pura vida. Desejo que sua ação virulenta entre nós seja rápida e sem grandes danos, mesmo intuindo que infelizmente não será. Desejo que não me leve desse mundo e que poupe também meus amores, minha família, meus amigos, minhas amigas, meus alunos, minhas alunas, colegas de trabalho... E, por fim, desejo que um dia eu não me esqueça do efeito mutante que esta sua insólita viagem deixou por aqui, entre nós e dentro de nós.

Campinas, 30 de abril de 2020

Sobre a autora

Alik Wunder é professora docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. É bióloga, mestre, doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente pesquisa artes indígenas e afro-brasileiras, filosofia contemporânea e imagem, em especial, fotografia. É pesquisadora da Linha de Pesquisa Arte e Linguagem em Educação e do Grupo de Estudos Audiovisuais – OLHO.

E-mail: awunder@unicamp.br.

A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: SOBREVIVEREMOS?

EDUCATION DURING THE PANDEMIC: WILL WE SURVIVE?

Lilian Cardoso de Mendonça¹
Rosiane Cristina dos Santos Silva²
Sabrina Spagnollo Rossetti³
Ana Archangelo⁴

Resumo: O presente artigo traz as narrativas de três professoras da rede pública de três cidades, a respeito de suas experiências, angústias e questionamentos em tempos de pandemia devida ao vírus COVID-19. O trabalho foi organizado seguindo uma ordem crescente de acordo com a atuação de cada uma: a primeira, uma professora do Ensino Fundamental I; a segunda, do Ensino Fundamental II; e a terceira, do Ensino Médio. As três narrativas, embora compostas separadamente, encontram-se nas similaridades dos desafios vividos e na procura por uma ressignificação da função docente e permitem concluir que é necessário e urgente pensar a escola como um ambiente de acolhimento ao aluno.

Palavras-chave: Pandemia; trabalho remoto; acolhimento escolar.

Abstract: This article presents the narratives of three public school teachers from three different cities, regarding their experiences, anxieties and questions in times of pandemic due to the COVID-19 virus. The organization of the work follows an increasing order according to the grades each one acts in: the first, a teacher from Elementary School I; the second, from Elementary School II; and the third, from high school. The three narratives, although composed separately, find each other in the similarities of the challenges experienced, and in the search for a redefinition of the teaching role, they also allow us to conclude that it is necessary and urgent to think of the school as a welcoming environment for the student.

Keywords: Pandemic; remote work; welcoming school.

Introdução

A pandemia devida ao vírus COVID-19 trouxe ao ambiente escolar desafios a gestores, professores e alunos, e exigiu, de todos, mudanças significativas, de forma a permitir que os danos ao trabalho letivo fossem os menores possíveis. As experiências vividas nesse cenário e narradas a seguir por professoras da rede pública vêm trazer reflexões importantes sobre essa transição inesperada do presencial “chão da escola” para a atividade remota das plataformas virtuais. Essas evidenciam problemas já existentes que se agudizaram, como a burocracia do sistema educativo, que frequentemente se sobrepõe aos princípios pedagógicos, desgastando mais e mais os profissionais da Educação; a desigualdade na oferta dos serviços aos alunos em situação de vulnerabilidade; e a visão reducionista que ainda vigora a respeito do espaço escolar como transmissor de conteúdos.

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

³ Rede Municipal de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

⁴ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

A pandemia do COVID 19, uma ruptura nos caminhos pedagógicos

Acho importante começar este texto contando a minha trajetória deste ano, até agora... O ano começou e com ele a euforia de uma nova turma, essa em especial, pois seria de alunos no primeiro ano do ensino fundamental. Amo trabalhar com crianças menores, que normalmente são inquietas, criativas, cheias de vida, ainda estão livres das amarras que a escola, com o tempo, vai lhes impondo. As crianças chegam à escola, e o ano letivo começa.

Fevereiro foi um mês de adaptação dos alunos ao ambiente novo, à dinâmica da escola fundamental, aos espaços, aos colegas, à professora e aos demais funcionários. Em meio a tantas novidades, eu tateava para conhecer meus alunos, entender o que pensam, do que gostam e o que lhes interessa. Enfim, foi um mês de aproximações e muitas relações interpessoais. Março chegou e ainda nos ajustávamos à nova realidade, agora mais tranquilos e próximos. Nossa sala se modificava conforme as necessidades surgiam: cantinho para leitura com prateleiras, tapetes e almofadas, cada ateliê com seu material e organizado para que se aproveitassem das atividades com interesse e alegria. Estávamos nos apropriando desses espaços, dessas dinâmicas e de nossa vida escolar. O ano prometia muito!!

Quando fomos surpreendidos pela notícia da pandemia, inicialmente, parecia tão longe de nós que não nos atacaria. Mas a doença se expandiu pelo mundo e por aqui. Aulas suspensas, uma ruptura sem muitas explicações nem previsões. E agora? A pandemia só piora, e a quarentena é a solução para nos mantermos vivos e com saúde. Uma angústia enorme se abate sobre nós: o que faremos? Afinal, voltar para escola, neste momento, está fora das possibilidades. São muitas questões e incertezas sobre como continuar o ano letivo e nosso trabalho com os alunos.

A Secretaria Municipal de Educação, então, divulga a adoção de uma plataforma digital para as aulas e a aquisição de *tablets* para os alunos. Vivo a euforia de poder estar conectada de alguma forma com as crianças e a angústia de ter que aprender a dominar um ambiente virtual, com o qual sempre tive muita dificuldade. Adaptações diversas se impõem e descobertas e sensações múltiplas despontam.

Por mais estranho que pareça, a pandemia nos afastou dos alunos, mas nos aproximou dos colegas. Teve início um processo de sucessivas reuniões, pesquisa de atividades interessantes e acessíveis aos alunos. A preocupação comum era possibilitar a integração e a vivência de aprendizagens. Um trabalho coletivo e participativo se estabeleceu entre as colegas. Talvez esse tenha sido o maior ganho desse caos em que repentinamente nos encontramos.

Quando já estava convencida de que poderia ser proveitosa uma vivência virtual, surgiu uma grande pedra em nossos caminhos: os *tablets*, que supostamente seriam distribuídos aos alunos, não foram adquiridos. Naquele momento, um misto de sentimentos me acometeu: desespero, frustração, raiva e falta de rumo. De que valeria a utilização da plataforma, se nossos alunos não tivessem condições de acessá-la? A pergunta que nos orientou sobre os passos que seguiríamos foi: Como garantir o acesso de todos nossos alunos?

Então, por iniciativa da equipe diretiva da escola, foram adquiridos *chips*, que davam aos professores acesso a um aplicativo de WhatsApp Business, o que nos permitiu ter uma conta específica da escola em nossos celulares particulares, para viabilizar e agilizar o contato com as famílias. No início do mês de maio começamos a entrar em contato com elas. Nosso primeiro objetivo era reconectar as famílias e os alunos com a escola e os professores, e, sobretudo, saber como estavam vivendo suas vidas. Confesso que falar com as famílias me trouxe uma alegria indescritível, principalmente ao saber que todos estavam bem de saúde. Contudo, ao mesmo tempo, vivia uma sensação de impotência e inércia, logo acompanhada de constatações que acabaram por minimizar tais reações.

Com a pandemia, as diferenças sociais e econômicas do nosso país estão tendo maior visibilidade. Na educação, isso tem se apresentado, principalmente, pelo acesso às mídias virtuais, tão importantes neste momento para a continuação das atividades escolares. O direito à educação está garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Em 13 de julho de 1990, foi assinada a lei 8.069/90, que dispõe sobre a proteção integral para crianças e adolescentes, conhecida como ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que, em seu artigo 4, fala sobre a educação e, no inciso I, traz a seguinte redação: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Movidos não apenas pela necessidade de obediência às leis já estabelecidas, mas, sobretudo, pela convicção de que elas são importantes para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária, pusemo-nos a organizar nossa jornada nessas novas condições.

Em equipe, decidimos que partiríamos para o planejamento de atividades que pudessem ser impressas e entregues aos alunos, mesmo sabendo que isso exigiria a presença de alguém na escola. Mas nós, professores, julgamos que essa seria uma ação mais abrangente, visto que a escola já se mantinha aberta para a distribuição de cestas básicas e de hortifruti para algumas famílias.

Então, com supervisão de nossa orientadora pedagógica, decidimos produzir algo autoral. Partindo de textos de fábulas, fizemos uma reescrita com ilustrações produzidas pela professora de arte-educação. Pensamos em elaborar atividades que pudessem ser realizadas pelos alunos com autonomia e estímulo. Montamos livrinhos num molde de almanaque infantil, cada atividade criada e elaborada por nós conjuntamente, preservando o princípio dos direitos autorais.

Nosso cuidado com a elaboração das atividades, além da questão legal, está também na certeza de que, como docentes, não cumprimos um papel de meras reprodutoras do conhecimento, mas de produtoras e mediadoras dele. E, atentas ao fato de que, ao mesmo tempo que as mídias virtuais nos possibilitam uma aproximação com as famílias neste momento, elas também trazem o perigo da massificação da educação e um possível empobrecimento da prática docente, valemo-nos da importância atribuída por Selma Pimenta *et al.* (2005, p. 23), à relação entre professor e aluno na prática pedagógica:

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Infelizmente, neste momento, devido à suspensão das atividades presenciais, não podemos fazer a mediação direta entre o aluno e o conhecimento, porém tivemos o cuidado de montar materiais desafiadores, mas acessíveis, para que outros adultos ou irmãos pudessem auxiliar nossos alunos em casa. Ademais, buscamos, como escola, alcançar todos os alunos. Para tanto, estamos propondo a desenvolver atividades não só na plataforma, mas também impressas, para os alunos que não consigam acessá-las remotamente.

Acredito que estamos vivendo um momento singular e nunca imaginado, que, não obstante, tem me permitido pôr em prática aquilo em que acredito: a docência para mim sempre foi um espaço de reflexão e reinvenção sobre o trabalho. Muito difícil saber se estamos indo pelo melhor caminho, mas o que me tranquiliza e viabiliza meu trabalho é a crença nos princípios que estão nos movendo. Compartilhar experiências e vivências nesse momento nos fortifica e solidifica nossa profissão.

Vivência e sobrevivência educacional em tempos de pandemia

Se ser professora na rede pública do Brasil já é, por si, um grande desafio, sê-la, então, no Brasil, em 2020, é uma tarefa maior ainda. Por vezes, em sala de aula, descobrimos que muitos alunos têm nela o melhor momento de sua dura realidade. Ou que ali se faz possível encontrar novas referências para as suas vidas e novos lugares para as suas inquietudes. O que estamos aprendendo agora, com a pandemia e com a transferência das nossas classes presenciais, com seus gizes em pó e carteiras rabiscadas, para uma sala de aula virtual, é que nós, professores, também encontramos um sopro de sobrevivência naquele ambiente – uma sensação psíquica de proteção que aquele espaço proporciona para os nossos alunos e para nós.

Em meados de março, saímos de nossas escolas sem saber quando retornaríamos e o que seria dali para a frente: a sensação era de abandono, como se estivéssemos descuidando daquele espaço e daquelas crianças; como nos diz Winnicott (1983), éramos mães não suficientemente boas. Mas também saíamos com o sentimento de que, afastando-nos, estaríamos protegendo os alunos. E com o tempo nossas preocupações, inicialmente envoltas em um emaranhado, passaram a visualizar a linha tênue entre a vida e a morte; nossos dias foram guiados pela incerteza humana de estar vivo no dia seguinte e ter vivos os seus.

Santo Agostinho (Sec. IV)⁵ diz, em uma de suas orações, intitulada “A morte não é nada”, que “A vida significa tudo/ o que ela sempre significou,/ o fio não foi cortado./ Por que eu estaria fora de seus pensamentos, agora que estou apenas fora de suas vistas?”. O autor diz da morte como um processo real, e trago o trecho de sua oração com os dois sentidos, do real e do simbólico, para nós, docentes: nossos alunos sobreviverão? Eles sobreviverão no sentido concreto de continuar a viver? Sobreviverão como alunos, posto o afastamento da escola presencial? Sobreviverão para o professor, que poderá esquecê-los?

Algum tempo após a suspensão das atividades presenciais, o contato foi retomado com alguns deles virtualmente. A primeira sensação psíquica foi a de ter conseguido ofertar o mesmo para todos em uma sala de aula. Porém, essa expectativa seria uma incoerência com os fatos, pois sabemos que, mesmo presencialmente, nem sempre temos êxito em proporcionar um ensino que leve em conta o processo singular de cada aluno. Agora, não sabemos o que estamos conseguindo, pois, embora estejamos enviando mensagens, atividades que elaboramos, e os vídeos que fizemos, não sabemos a quem exatamente elas chegam.

Encontramo-nos em uma terra devastada pelas mortes que presenciamos todos os dias e pelo afastamento de nossos alunos dos nossos olhos. Eles estão fora de nossas vistas, mas estão bem? Estão se alimentando? Estão tendo amparo emocional para vivenciar tudo isso? Como estão nossos alunos?

Além de termos que lidar com tantos questionamentos e incertezas, também somos abatidos por um desamparo de instâncias maiores que não apreenderam o momento e suas necessidades da maneira como deveriam; ou então fizeram o que conseguiram. E precisamos aceitar o que temos; ficar com aquilo que podemos. Foi assim que a mensagem de um aluno, entre 30 alunos, fez-se como um sopro de sobrevivência para a professora amedrontada; já que a comunicação com os alunos estava difícil de ocorrer. Procurando criar facilitadores de elaboração narrativa para os alunos neste momento, encontrei uma esperança nas atividades feitas e nas dúvidas apresentadas. Por que pensar na elaboração narrativa neste momento? Michèle Petit (2009, p. 42) nos diz que a arte da narrativa permite organizar a própria história e transformá-la, mas, para além de organizar a própria história, a arte da narrativa nos permite elaborá-la, e essa tem sido a minha principal preocupação neste momento com relação aos meus alunos.

⁵ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesiasdepaz/2216605>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Realizar aquilo em que acreditamos é, contudo, tarefa complexa. Adaptar as atividades para as necessidades de nossos dias tem sido um desafio que demanda energia, por vezes esgotada. Porém, como professores e eternos pesquisadores que somos, não descansamos enquanto não julgamos encontrar a melhor maneira de agir. E, quando se faz possível propor uma atividade que seja o encontro entre o momento no qual estamos, as habilidades de aprendizagem e a criação de narrativas, cria-se um espaço potencial (WINNICOTT, 1975, p. 76) no qual há uma oportunidade para o nascimento da narrativa. Há, então, um espaço em que as atividades funcionam como objeto transicional, representando a presença do professor e da escola para o aluno. Por objeto transicional, transponho aqui um conceito psicanalítico elaborado por Donald Winnicott, em que ele descreve o ato de transferir a outros objetos os sentimentos a princípio desenvolvidos com os primeiros símbolos de afeto, como as mães. Os objetos transicionais fazem-se importantes para que as crianças consigam se manter em um estado psíquico de conforto e não decadência. Tomo, então a liberdade de dizer que nossas atividades podem ser esses objetos, pois são um dos únicos vínculos com os nossos alunos neste momento.

A experiência vivida com uma de minhas turmas de sexto ano pode ilustrar a importância da atividade para alunos e professores na atual circunstância. Pensando no que disse anteriormente, trabalhei relatos pessoais com os alunos e pedi que reportassem por escrito como tem sido esse momento para eles. Um aluno, ao escrever o seu, disse estar até gostando de ficar em casa, mas sentindo saudades dos amigos e da professora de LP (Língua Portuguesa). Ao ler seu relato, emocionei-me e senti o quanto eram importantes para mim as palavras dele. Para ele, o que tentei foi promover esse espaço para ele construir a narrativa, pensar e elaborar a escrita do que tem sido isso tudo. Para mim, representou um sinal de sobrevivência como professora.

Como disse anteriormente, nem sempre essas atividades são possíveis, e nós ficamos com o que é possível. Sem saber que em 2020 esse seria um tema tão recorrente, o primeiro texto que trabalhei com meus alunos dos oitavos anos foi “O possível”⁶, de Marina Colasanti (2016). E como no texto – em que a personagem fica observando pássaros voarem e desejando voar, mas seu desejo não se torna real, vindo ela a galgar uma estátua equestre e defecar ali, sendo o possível para o seu sonho –, nós estamos sonhando e fazendo aquilo que conseguimos.

E o possível, para nós, tem sido comemorado a cada dia, pois, no meio de um cenário tão difícil pelo qual passamos, ainda precisamos de um grande esforço para que as ferramentas funcionem e as atividades sejam elaboradas da melhor maneira. Portanto, acredito que seja bom para o aluno que o professor se coloque também disponível para aprender e, sobretudo, para sentir-se como seus alunos se sentem diante do desconhecido. Assim, comemoramos todos os dias, ao conseguir aprender uma habilidade nova.

Há um efeito muito bonito de tudo isso que precisa ser compartilhado, um efeito revigorante e, mesmo, de muita esperança: os professores estão unidos. Nós estamos procurando apoio uns nos outros e temos encontrado aquilo que procuramos. Estamos inclusive conseguindo falar mais abertamente de sentimentos que sempre existiram na docência, mas eram símbolos de fraqueza, medo, insegurança. Agora falamos sobre eles e pedimos ajuda, rimos juntos, reclamamos juntos, pensamos juntos.

Com a paralisação das atividades rotineiras, inclusive na maneira de ensinar/aprender, nós paramos e estamos aprendendo, como sociedade, a importância das escolas; estamos aprendendo como professores o quanto abrir-se para o novo é bom, o quanto estarmos unidos faz com que sejamos melhores e o quanto precisamos lutar por espaços que nos ouçam.

⁶ Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/07/cronica-de-quinta-6-contos.html#post-page-number-5>. Acesso em: 01 de jun de 2020.

Pandemia, Isolamento Social e uma reflexão sobre o para quê e o para quem dos caminhos pedagógicos virtuais

Quando anunciada a pandemia em razão do vírus COVID 19, iniciou-se na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a verificação de meios para que se mantivessem as aulas sem prejuízo do ano letivo. Desde então, nós, professores, temos enfrentado diversos problemas para adequar o uso da plataforma Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e de outros dispositivos.

Se, para os professores, as adaptações não foram fáceis, sem dúvida alguma, para pais e alunos a experiência tem sido ainda mais difícil. Lidar com o acompanhamento das aulas, dar suporte aos filhos no uso da internet e de plataformas são funções que claramente extrapolam as condições usuais da maioria deles. As propostas apresentadas não são acessíveis à realidade social de muitas das crianças da escola pública. Há orientação recorrente para que sejam utilizados aplicativos virtuais de encontros: Meet, Teams, Classroom. Enquanto tento contato com meus alunos pelo Whatsapp, contudo, questiono-me, em crise, para quê, para quem?

É fato que a plataforma CMSP é de grande ajuda para professores e alunos nesse momento de isolamento social. Apesar disso, fica claro que nenhuma plataforma substitui o professor e sua competência no exercício de alcançar e ensinar aos alunos. As atividades disponíveis nas plataformas são dirigidas a um aluno abstrato, genérico, e não têm como se atentar para as peculiaridades de aprendizagem de cada um. Especialmente entre alunos em situação de vulnerabilidade social, de zonas periféricas, reiteradamente desprivilegiados e estigmatizados, ignorar a dificuldade de acesso e a necessidade de encontro é desconsiderar por completo a pergunta sobre para quê, para quem? estamos fazendo tudo isso.

Possuo 8 turmas, sendo que cada uma tem uma média de 30 a 35 alunos. Para cada uma delas criei um grupo no Whatsapp, que se tornou o meio em que procuro garantir uma rotina de apoio, de estudos e de envio de atividades. Através desses grupos é possível também verificar quem está acompanhando as aulas no CMSP. A sala em que mais tenho alunos participando é a do 9º ano de Língua Portuguesa. Nela, em média, 8 alunos têm acompanhado as aulas. Como, então, considerar que o trabalho tem chegado aos alunos e tem sido desenvolvido, senão por critérios meramente formais e burocráticos? Não por acaso, plataformas e dispositivos para aulas remotas reacendem a pergunta sobre para quê, para quem?.

Archangelo e Villela (2014, p. 51), no artigo “Crianças com problema de aprendizagem”, afirmam que “[...] a escola pública atual marcada pelo discurso oficial da inclusão, da progressão continuada e do acompanhamento individualizado em sala de aula, paradoxalmente muitas vezes tende a impor, a alguns desses alunos, experiências de desamparo”. Obviamente, não há caminhos e respostas simples para situação tão inusitada como a da pandemia, mas parece haver uma indisponibilidade para pensar o aluno a partir do aluno, a partir de uma posição empática em relação a ele e a suas peculiaridades.

A concepção da instituição escolar como um “estabelecimento formal destinado ao ensino coletivo” (FERREIRA, 2004, p. 285) já deveria ter sido superada. Para além dessa concepção, como aponta Winnicott, há muitas crianças e adolescentes “cujos lares, por alguma razão, são menos seguros, vêm à escola não tanto para aprender, mas para ‘encontrar um lar fora do lar’” (DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p. 170). Silva (2019, p. 62), em uma analogia a esse apontamento de Winnicott, discorre “a respeito de uma instituição escolar que possa se apresentar como ‘um lugar suficientemente bom’ para abrigo, ‘alojamento’ de um público que busca nas relações da unidade escolar os parâmetros para a estabilidade emocional que não foi encontrada anteriormente, muitas vezes sequer no contexto familiar”.

Por que, então, especialmente nesses tempos de pandemia, não pensar o acesso às atividades a partir das condições objetivas dos alunos, e de forma empática? Normalmente, eles moram na

redondeza da escola; seria viável, portanto, tomando as precauções necessárias diante da necessidade de distanciamento, considerar a possibilidade de deixar roteiros e atividades semanais ou quinzenais em pastas que poderiam ser entregues e retiradas em suas casas. Pensar tais situações de acesso parece-me muito mais simples do que assimilar os casos diários de mães e pais que nos procuram, alegando, compreensivelmente, falta de condições para lidar com as inúmeras tarefas que chegam a seus celulares, da parte de diversos professores, de diferentes disciplinas, endereçadas a seus vários filhos, durante seu horário de trabalho. E é certamente mais lógico do que submeter os professores a uma rotina que não respeita seus horários de trabalho e mais adequado do que considerar vencidos os conteúdos que não têm sido alcançados pelos alunos. Novamente friso que toda uma logística precisaria ser elaborada, mas observo também que parte da dedicação aos dispositivos de ensino remoto poderia ser orientada para a preocupação em localizar os alunos que se perderam da escola nesse período e para reestabelecer o contato com eles.

Explica Silva (2019, p. 65) que “as necessidades individuais requerem das relações coletivas responsabilizações mútuas. A instabilidade ocasionada pela desarmonia social retira do sujeito sua capacidade de sentir-se parte, integrado, atado à vida de forma que se sinta significativo”. Tal percepção corrobora a afirmação de Durkheim (2000) de que é nos laços solidários que o indivíduo percebe sua identificação social e, portanto, é nesses laços escolares que crianças e adolescentes deveriam encontrar disponibilidade para alojamento psíquico, em relações substitutivas que se oferecessem para alojamento, proteção, crescimento e aprendizagem (WINNICOTT, 1975).

O momento pandêmico deveria proporcionar a nós uma reflexão saudável sobre o motivo de ser de algumas coisas, porém parece-me que apenas agravou a falta denexo perpetuada nos frios corredores relacionais que uma instituição como a escola deveria ter vencido. Faz-se necessário pensar nesse sujeito de forma que não seja mais um número a dar conta do ano letivo. Não obstante, persevera, ainda, em gestores do estado, das diretorias e até mesmo locais, uma indisponibilidade para pensar o ambiente escolar, virtual ou não, de forma a propor amplamente a inclusão de todos os alunos, sabendo que estão eles submetidos às mais diversas e adversas circunstâncias. O momento, por exemplo, seria ideal para saber, por meio das atividades deixadas em suas casas, onde e como moram nossos alunos. Isso permitiria ampliar o nosso olhar para muitas manifestações e comportamentos na escola, em relação aos quais muitas vezes nós, professores, somos intolerantes. Insisto nessa percepção, por acreditar que o viver em sociedade não nos oferece outra opção que não o pensar coletivamente, pois, como diz Silva (2019, p. 108):

Não é possível que o adoecimento individual não atinja os agrupamentos sociais - assim também, um mal social é transmitido às suas partes. A tristeza, a escassez, o sofrimento, a vulnerabilidade, a violência sofrida, a negligência vivida no âmbito individual atacam e avançam para a coletividade, para a vida social, robusta e vigorosamente.

Continuo, ainda, buscando pelos nexos do para quê e para quem, desejando muito que alcancemos a compreensão disso, a tempo de retornarmos ao desejado “volta às aulas presenciais”.

Conclusão

As experiências narradas aqui vêm trazer um incômodo, mas também um convite sério, oportuno e urgente para refletir sobre o ambiente escolar com mais alma, numa perspectiva empática em relação a uma educação que seja pensada a partir do aluno e para o aluno. Apresentaram uma angústia comum, alimentada pelo desejo de contemplar todos os alunos e pelo questionamento a respeito das práticas pedagógicas vigentes, que muitas vezes ainda são

pouco significativas e reprodutoras de atividades e de conteúdos descontextualizados. As provocações que os relatos enunciam carregam também um sonho que, mesmo em um tempo de tantas incertezas, permanece: um ambiente escolar que se ofereça como alojamento psíquico para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade diversas. Esperamos que os educadores possam exercer com mais empatia, solidariedade e cuidado a prática pedagógica, e sejam menos pressionados pela burocracia. E que o maior comprometimento e preocupação com os mais vulneráveis pelo poder público não seja um sonho utópico.

Referências

ARCHANGELO, A.; VILLELA, F. Crianças com problema de aprendizagem. *In*: GALLO, Sílvio. *As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2014. p. 51-76.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.

DAVIS, M.; WALLBRIDGE, D. *Limite e espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1982.

DURKHEIM, É. *O suicídio*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba, PR: Posigraf, 2004.

PETIT, M. *A arte de ler*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

PIMENTA, S. G. *et al. Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SILVA, R. C. dos S. S. *Relações substitutivas no ambiente educacional socioeducativo (paradoxos entre limite e espaço)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio Aguiar de Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre, RS: Artmed, 1983.

Sobre as autoras

Lilian Cardoso de Mendonça é graduada em Letras e tem mestrado em Educação, todos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora contratada na rede Municipal

de Ensino. Tem experiência na área de psicologia e educação, com pesquisa nos seguintes temas: psicanálise e educação, questões de gênero, literatura infantil.

E-mail: liliancardoso011@gmail.com.

Rosiane Cristina dos Santos Silva é graduada em Letras pela Faculdade de Americana (FAM) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), tem mestrado em Educação e Doutorado em curso em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora da rede Estadual de Ensino, já atuou na coordenação pedagógica da Educação Básica e profissional pedagógico da Fundação CASA.

E-mail: rosianesantos0509@yahoo.com.

Sabrina Spanollo Rossetti é graduada em Fonoaudiologia pelo Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC) e Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), tem especialização em psicomotricidade pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA). É professora de educação fundamental da rede Municipal de Campinas, SP.

E-mail: sabrina.spagnollo@gmail.com.

Ana Archangelo é graduada em Psicologia pela PUC-SP (1988); Mestre (1995), Doutora (1999) e Livre-Docente (2019) pela UNICAMP. Professora na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Líder do grupo de pesquisa DiS (Diferenças e subjetividades em Educação) junto ao CNPq. Entre outros artigos e capítulos de livros, nacionais e internacionais, é autora do livro “O amor e o ódio na vida do professor”, pela editora Cortez, e juntamente com Fabio Villela, dos 4 volumes da coleção “Escola significativa”, publicada pela editora Loyola.

E-mail: ana.archangelo@gmail.com.

PREPARING FOR A RETURN TO SCHOOL AFTER COVID-19: CREATING EMOTIONALLY HEALING SPACES FOR CHILDREN IN BRAZILIAN SCHOOLS

PLANEJANDO UM RETORNO ESCOLAR PÓS-COVID-19: CRIANDO ESPAÇOS EMOCIONAIS CURATIVOS PARA AS CRIANÇAS BRASILEIRAS

Michael O'Loughlin¹

Abstract: I explore the preparations necessary so that schools and classrooms are prepared to meet the emotional needs of students when schools reopen after the Covid-19 pandemic has subsided. I discuss what factors a school planning team and individual teachers need to take into account in preparing for a return to classrooms. Children may suffer general anxiety due to fear of infection; they may suffer from loneliness, depression or purposelessness; they may have a crisis in their family due to loss of income; stress may place children at risk of domestic violence; and some children may have experienced bereavements. Children who come from black families or indigenous families are at greatest risk. Recommendations for identifying children at greatest risk are offered, as well as practical suggestions for how teachers can build an emotionally safe and healing classroom space that gives students a sense of security.

Keywords: Covid-19; healing space; emotional validation.

Resumo: Neste artigo, debato as preparações necessárias para que as escolas e as salas de aula estejam prontas para atender às necessidades emocionais dos alunos em seus processos de reabertura pós-Covid-19. Discuto quais fatores uma equipe de planejamento escolar e professores, individualmente, precisam levar em consideração na preparação para o retorno às salas de aula. As crianças podem sofrer de ansiedade geral devido ao medo de infecção; elas podem sofrer com a solidão, depressão ou falta de propósito; elas podem vivenciar uma crise familiar devido à redução de renda; o estresse pode colocar as crianças em risco de violência doméstica; e algumas podem estar passando por um período de luto. Crianças de famílias negras ou indígenas se encontram em maior risco. São oferecidas recomendações para identificar crianças em maior risco, bem como sugestões práticas de como os professores podem construir um espaço de cura na sala de aula que seja emocionalmente acolhedor e dê aos alunos uma sensação de segurança.

Palavras-chave: Covid-19; espaços curativos; validação emocional.

1. Introduction

How well and how easily children will recover from the effects of COVID-19 is likely to depend on a variety of factors including the level of mortality in a given community and possible deaths in students' own families; the degree to which children have been exposed to media coverage that might have fanned their fears and increased their sense of insecurity; and the duration of the lockdown period and any risks or vulnerabilities to which children might have been exposed during that period. Risks during lockdown include:

- Worry about infection to self or loved ones, possibly exacerbated by television or social media exposure to coverage of the pandemic
- increased vulnerability to domestic violence

¹ Adelphi University, New York, USA.

- increased stressors due to poverty or overcrowded housing
- food or housing insecurity due to precipitous reduction in income owing to job loss or illness
- depression and anxiety that can emerge from a sense of purposelessness and lack of structure in daily life
- loneliness and emotional disconnection due to social isolation
- quarantine fatigue due to the indefinite duration of the lockdown

For children whose parents are healthcare workers or other essential workers who have labored in service jobs throughout the pandemic, the stressors are likely to be even greater due to living with the ever-present danger of infection and the risk of vicarious exposure to any traumas their parents may have witnessed or experienced. Due to the abnormality of the circumstances of hospitalization and dying during an infectious disease pandemic a great deal of unprocessed trauma may have accumulated in families due to restrictions in visiting family members afflicted with COVID-19 owing to fear of infection transmission, and similar restrictions on attendance at funerals and burials. Rituals of social solidarity for persons who are ill, and rituals of mourning that are designed to offer comfort for families who are bereaved have evolved over millennia and the rapid severance of these social rituals may impair or even terminate normal grieving processes leaving families with heavy or unmanageable psychic burdens.

A particularly worrying factor is that COVID-19 has affected poor communities of color disproportionately in Brazil and elsewhere. As the following report from *The Guardian* newspaper notes, the impact of COVID-19 has been most deeply felt in the poorest favelas in Brazil where poverty, overcrowding, and poor access to health care are endemic:

“There is clearly a difference in lethality for whites and non-whites,” says Fernando Bozza, a researcher in infectious diseases at the government research institute Fiocruz, who co-authored the analysis of deaths by race published on 27 May by the Nucleus of Health Operations and Intelligence.

The researchers studied health service data on 30,000 patients diagnosed with Covid-19, who had either recovered or died by 18 May. It found that 55% of the black and mixed-race patients died, compared to 38% of white patients.

It noted that a black patient who could not read had nearly four times more chance of dying than a white university graduate, “confirming the enormous disparities in access and quality of treatment in Brazil”.

A report by the *Pública* investigative media outlet showed more Covid-19 deaths in neighborhoods in Rio de Janeiro and São Paulo with majority black populations. According to health ministry figures reviewed by the *Guardian*, from 26 April to 23 May, the numbers of deaths of black and mixed-race Brazilians who died of Covid-19 after testing positive (where race was listed) increased 7.2 times, and white Brazilians 4.5 times.

“The majority of black people in our country are more vulnerable to contamination and more vulnerable in terms of access to treatment and health,” says Rita Borret, a black doctor working in Jacarezinho, one of Rio’s poorest favelas, who heads the black health study group at the Brazilian Society of Family and Community Medicine. “The pandemic has exposed these inequalities.” (Phillips, 2020).

Clearly, for teachers working in favela schools with a majority black population of children who are poor, careful consideration must be given to these racial disparities, and particular sensitivity must be used in helping children and families in such communities come to terms with the disproportionate suffering they have experienced. Such a discussion among school staff might be suitably widened out to understanding the potential role of schooling in either perpetuating or ameliorating racial inequalities. As the Black Lives matter movement in the United States illustrates, there are structural factors operating that increase suffering and risk for black populations, and, if anything, a greater ethic of care and nurture and awareness of racial injustice should exist in the schools black children—and indigenous children, who are similarly vulnerable—attend in order to improve their life chances in an inequitable society.

The picture is further complicated by two factors. First, there is the issue of the psychological condition of teachers and other school staff. Teachers may have experienced losses in their own families or communities, or indeed among their colleagues, and as human beings, teachers are as vulnerable to anxiety, dread, vulnerability, depression, purposelessness, financial insecurity, or quarantine fatigue as anybody else. It can be hard to offer support if you, yourself, are burdened with emotional stressors or anxieties.

In addition, it is widely recognized now that many children will return to school with significant academic deficits. These deficits may arise, in part, from inequalities in access to the internet and in ownership of computer laptops, tablets and smartphones in households. These inequalities will have prevented significant numbers of children from participating in online schooling. Students lacking such technological access could not possibly be expected to keep up with school work. A summary of a recent World Bank webinar² on education in Brazil during the coronavirus noted:

Unequal access to digital tools, connectivity and lack of training has imposed unseen challenges for governments, schools and teachers to engage students in long distance education during the COVID-19 pandemic. Such abrupt change affects all actors in the education systems, but low socioeconomic students may be hit critically: governments are concerning about the risk of deepening the already large learning gaps between socioeconomic groups and the rate of dropout rates (The impact of Covid-19 on Education in Brazil, 2020).

In addition, online instruction presupposes the capacity of parents to set up an appropriate instructional environment in their homes, and to supervise and assist children, as needed, in logging into online systems, following directions, completing assignments etc. Some parents may not have the emotional resources, the organizational skills, the time, the level of education, or the physical space to make this feasible for even one child, let alone for a family with many children. In addition, due to learning challenges, some children may be unable to benefit from instruction without direct teacher support and hence may be unable to learn independently at home. Furthermore, once schools reopen—assuming that the pandemic abates enough for an orderly sustained reopening—there is likely to be intense pressure on schools to make up for lost time, and to remediate student deficits, by applying intense pressure for academic outcomes that will demonstrate that children are making up ground academically. The risk is that this pressure will cause considerations of children's emotional and social needs to be set aside completely in the rush to get back to business as usual. The reality, however, is that if the emotional climate of

² See Webinário discute Educação durante a pandemia do novo coronavírus. Retrieved on June 16, 2020 from: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Webinario-discute-Educacao-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus/?utm_source=Banner&utm_medium=Home&utm_campaign=Webin%C3%A1rio.

school is not attended to, and if the emotional needs of children are ignored, some children may never get back on track, may slip off their developmental trajectory, and may suffer from ongoing emotional and academic vulnerabilities that foreclose their futures. It is also possible that if children's distress manifests as aggression, resistance to schooling, or overt distress that schools, instead of seeking to understand the causes of these symptoms, may react punitively or harshly—misinterpreting a deep emotional struggle or behavioral regression as deviance or defiance—and creating a downward cycle of acting out behavior and ensuing punishment.

School-wide planning for reopening

School-wide planning is highly resource-dependent and will be much easier in schools that have the luxury of extra physical space where social distancing can be practiced, money for sanitization of surfaces, and where access to resource personnel such as nurses, psychologists, counselors or mental health workers—either as staff members or consultants—is freely available. In schools with mental health workers or nurses, it is essential that they be included in the reopening planning process. While others on the planning team will be concerned about how to implement social distancing and deep cleaning measures, if still required, to establish policies for health screening and mask wearing if necessary, and to figure out how to resume academic life and to make up for lost instructional opportunities, mental health workers should be represented in the school reopening planning process. In cases where there are no available mental health workers or nurses, some administrators and/or teachers should be charged with bringing mental health concerns to the table and ensuring that school leadership is aware of the mental health vulnerabilities brought about by the pandemic and that systematic measures are taken to safeguard the mental health of children as school life resumes. Here are some questions that school planning teams, administrators, and individual teachers ought to take into consideration:

- How are we to transition students to the reopening of schools?
- How do we cushion children if only a partial reopening is possible?
- How do we cushion children if a resurgence of the virus causes another sudden closure in the near future, or an extension of the current lockdown?
- How do we manage young children and adolescents emotionally if they have to wear masks and practice social distancing in their classrooms, cafeterias and playgrounds?
- How do we identify and support children who have experienced bereavements?
- How do we identify and support children who have experienced neglect, domestic violence, or abuse during the lockdown?
- How do we identify and support children who have experienced anxiety, depression despondency, or purposelessness as a result of the pandemic?
- How do we support teachers, seeking to contain and manage their own anxieties as well as the anxieties of their students?

When school reconvenes, careful planning needs to be done to ensure that the school responds as a caring community to create healing spaces for students. I believe that...

- Responding to the anticipated academic deficits of children by redoubling academic pressure will be counterproductive to children's emotional health.
- Responding to trauma-based acting out in children by redoubling disciplinary efforts will be counterproductive to children's emotional health.

- Returning to “business as usual,” with no attention paid to mental health, will be counterproductive to children’s emotional health.
- If some form of remote instruction continues or has to be restarted due to a resurgence of the coronavirus, from a mental health perspective what improvements might be made to protect children with mental health vulnerabilities or special challenges during another extended period of remote instruction?

2. A psychodynamic consultation model: School as a healing space

From a psychodynamic perspective, creating healing spaces in schools involves paying close attention to children’s emotions and recognizing that any overt behaviors (e.g., oppositional behavior, resistance to school work, fidgeting, withdrawal, nail-biting, aggression etc.) are only symptoms that offer clues to underlying emotional struggles. Jane Maltby, writing in the *Journal of Child Psychotherapy* in 2008 defined the role of a psychodynamically oriented mental health consultant in a school this way:

The approach, which I have developed, has been based on my belief in the importance of the struggle to understand, to make links, to facilitate thinking, rather than precipitately to solve problems, give advice and provide a solution which is so often what is asked for. Holding on to a psychoanalytic perspective, keeping a boundary, taking time to process can be difficult in a situation where there is much distress or pressure, in an environment where results are quantified in a very concrete manner and in which ‘the expert’ is viewed as omnipotent, or enviable or suspect or just plain rubbish. In the actual situation, I am attempting to note the unconscious meaning in what is being discussed, and to introduce a new dimension to the situation for thinking, reflection and integration.

What has become more and more apparent to me are the similarities of this way of working with my work with families, and how often situations of unprocessed loss can be the cause of disruption in the life of the individual, the family or the whole school community. What I aim to do, both working with families and consulting to schools, is to help the participants to find what they thought they had lost, to recognise what they still have at an internal level and to access this. Time and again I have been impressed by the way in which people can make use of outside help to galvanize their own inner resources and so get on with their lives once again. (2008, p. 98).

Implications for school-wide planning

- Mental health and healing concerns need to be placed squarely on the agenda when school reopening is being planned.
- A school mental health team should be prepared...
 - to offer school-wide guidance on emotional wellness planning and help administrators include a wellness plan in the reopening scheme.
 - to screen children with vulnerabilities and set up support services.
 - What preplanning does this require?
 - Would a parent survey of child wellness be useful, prior to school opening?
 - Can the school learn of COVID-19 deaths in the community, and be prepared to offer bereavement support to affected students?

- to offer training, advice, and guidance to teachers in creating healing spaces in classrooms.
 - What provision for training will be offered to teachers in managing loss?
 - Before resuming instruction, time needs to be set aside so that at a minimum, teachers have an opportunity to work in groups, preferably with an experienced facilitator or mental health consultant to process their own losses and feelings, and to help them understand how to build healing space for children to engage in similar work.

3. Working directly with teachers to create healing spaces for pandemic-related anxieties and vulnerabilities

For teachers and schools that routinely use student-centered class meetings for emotional processing, the creation of a space for emotionally processing the complex feelings induced by the pandemic should be a natural transition. But for teachers used to deploying a more didactic pedagogy in which students are passive consumers of teacher knowledge—the banking method of teaching described by Paulo Freire (1970) in *Pedagogy of the oppressed*—there will be a much greater learning curve. Ideally, for teachers, some opportunities to run such meetings initially in partnership with a mental health professional, more experienced facilitator, or colleague, might be very beneficial. It is also necessary to plan a school-wide support system so that teachers can refer students with significant vulnerabilities for more extensive support. Teachers may balk at taking on the responsibility of providing emotional support and assisting children in processing emotions. However, teachers typically serve as the key emotional contact point for children. Philippe Falardeau’s (2011) movie, *Monsieur Lazhar*, for example deals with the aftermath of a suicide by a teacher who hanged herself in a classroom. The evidently traumatized children are served poorly by a bureaucratic and over-cautious administration, and by a rigid, rule-bound psychologist. Enter Monsieur Lazhar, an Algerian refugee masquerading as a teacher. He creates a space of acceptance and emotional receptivity in which these traumatized children can begin to speak and hence to heal. As Boris Cyrulnik (2010) reminds us in *The whispering of ghosts*, we should never underestimate the importance of a silent but deeply meaningful encounter, a moment of meeting or connection, that allows the child to experience him- or herself as loved. Max van Manen (1986) similarly noted in *The tone of teaching*, that every child needs to be seen and to experience being seen.

Here are some of the core principles of such work:

- Human connection is critical, and all children need to feel a sense of connection, whether working remotely or in a classroom.
- Checking in with students daily, whether online or in an actual classroom, creates a sense of social cohesion, community and belonging and creates a space where children can narrate their experiences and process their feelings.
- Such narration can occur through drawing painting, performance, listening and reacting to music, and creative writing, as well as through talk circles.
- A key component of this work is attuned listening. If difficult feelings emerge, a teacher can refer to school mental health staff, colleagues or school administrators for advice and guidance.
- Making contact with each child is vital. As Max Van Manen noted, every child needs to be seen, and to experience being seen [and heard].
- Without such opportunities for voicing experience no healing is possible.

- Noted psychiatrist Donald Winnicott said that “every child longs for someone to bring understanding.”³ Why are such opportunities for receptivity and understanding so absent from so many schools?
- This work requires a shift from responding to behavioral symptoms [i.e., anger, anxiety, fidgeting, lack of interest, withdrawal, refusal etc.], and instead requires attuned empathy to seek to understand what distress a student is seeking to communicate.
- Can teachers make a commitment to creating a space to receive children’s pain, anguish, and anxiety, and can administrators encourage and value such work?
- This work cannot occur unless a school administration makes a policy decision to apportion time for reflection, sharing, and healing school-wide and in individual classrooms.
- If teachers can listen mindfully and restoratively, children will speak their truths and will move through life less burdened and with more capacity for creativity, joy, and, when called for, the ability to mourn.

Works cited

CYRULNIK, B. (2010). *The whispering of ghosts*. New York: Other Press.

FALARDEAU, P. (Director). (2011). *Monsieur Lazhar*. [DVD].

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

MALTBY, J. (2008). Consultation in schools: Helping staff and pupils with unresolved loss and mourning. *Journal of Child Psychotherapy*, 34, p. 83-100.

O’LOUGHLIN, M. (2019). Engaging children in healing work. In M. Charles & J. Bellinson (Eds.), *The importance of play in early childhood education: Building lives*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

PHILLIPS, A. (2007). *The beast in the nursery: On curiosity and other appetites*. New York: Vintage.

PHILLIPS, D. (2020, June 9). ‘Enormous disparities’: coronavirus death rates expose Brazil’s deep racial inequalities. *The Guardian*. Retrieved on June 15, 2020 from: <https://www.theguardian.com/world/2020/jun/09/enormous-disparities-coronavirus-death-rates-expose-brazils-deep-racial-inequalities>.

The impact of Covid-19 on Education in Brazil. (2020). Retrieved on June 16, 2020 from: <https://www.worldbank.org/en/events/2020/04/29/the-impact-of-covid-19-on-education-in-brazil>.

VAN MANEN, M. (1986). *The tone of teaching*. Portsmouth: Heinemann.

³ Quoted in Phillips (2007, p. 51).

Sobre o autor

Michael O'Loughlin é Professor Titular na School of Education, docente e supervisor clínico e de pesquisa no Programa de Doutorado em Psicologia Clínica da Adelphi University, New York. Autor, coautor e organizador de oito livros, quatro dos quais relativos à vida emocional de crianças. Tem publicado extensivamente sobre problemas relacionados à infância. Foi co-presidente da Association for the Psychoanalysis of Culture and Society, e atualmente é co-editor do periódico *Psychoanalysis, Culture and Society*. É também editor da coleção *Psychoanalytic Interventions: Clinical Social, and Cultural Contexts*, publicada pela Rowman & Littlefield.

E-mail: michaeloloughlinphd@gmail.com.

PLANEJANDO UM RETORNO ESCOLAR PÓS-COVID-19: CRIANDO ESPAÇOS EMOCIONAIS CURATIVOS PARA AS CRIANÇAS BRASILEIRAS

PREPARING FOR A RETURN TO SCHOOL AFTER COVID-19: CREATING EMOTIONALLY HEALING SPACES FOR CHILDREN IN BRAZILIAN SCHOOLS

Michael O'Loughlin¹

Resumo: Neste artigo, debato as preparações necessárias para que as escolas e as salas de aula estejam prontas para atender às necessidades emocionais dos alunos em seus processos de reabertura pós-Covid-19. Discuto quais fatores uma equipe de planejamento escolar e professores, individualmente, precisam levar em consideração na preparação para o retorno às salas de aula. As crianças podem sofrer de ansiedade geral devido ao medo de infecção; elas podem sofrer com a solidão, depressão ou falta de propósito; elas podem vivenciar uma crise familiar devido à redução de renda; o estresse pode colocar as crianças em risco de violência doméstica; e algumas podem estar passando por um período de luto. Crianças de famílias negras ou indígenas se encontram em maior risco. São oferecidas recomendações para identificar crianças em maior risco, bem como sugestões práticas de como os professores podem construir um espaço de cura na sala de aula que seja emocionalmente acolhedor e dê aos alunos uma sensação de segurança.

Palavras-chave: Covid-19; espaços curativos; validação emocional.

Abstract: I explore the preparations necessary so that schools and classrooms are prepared to meet the emotional needs of students when schools reopen after the Covid-19 pandemic has subsided. I discuss what factors a school planning team and individual teachers need to take into account in preparing for a return to classrooms. Children may suffer general anxiety due to fear of infection; they may suffer from loneliness, depression or purposelessness; they may have a crisis in their family due to loss of income; stress may place children at risk of domestic violence; and some children may have experienced bereavements. Children who come from black families or indigenous families are at greatest risk. Recommendations for identifying children at greatest risk are offered, as well as practical suggestions for how teachers can build an emotionally safe and healing classroom space that gives students a sense of security.

Keywords: Covid-19; healing space; emotional validation.

1. Introdução

A facilidade e a desenvoltura com a qual as crianças irão se recuperar dos efeitos da COVID-19 dependerão, provavelmente, de uma série de fatores, incluindo a taxa de mortalidade em sua comunidade e as possíveis mortes dentro de suas próprias famílias; a frequência com a qual foram expostas à cobertura midiática, que talvez corrobore para aumentar seu sentimento de medo e insegurança; a duração do lockdown e quaisquer riscos ou vulnerabilidades a que elas tenham sido submetidas nesse período. Riscos durante o lockdown incluem:

- Medo de se contaminar ou de que seus entes queridos se contaminem, possivelmente exacerbado pela cobertura da pandemia feita pela televisão ou pelas redes sociais;
- Aumento da vulnerabilidade à violência doméstica;
- Aumento dos fatores de estresse causados pela pobreza ou por residências superlotadas;

¹ Professor da Adelphi University, Nova Iorque, USA.

- Insegurança relativa à alimentação e à moradia devido à redução de renda em decorrência de demissão ou doença;
- Depressão e ansiedade provenientes da falta de propósito e desestruturação da rotina;
- Sentimento de solidão e desconexão emocional devido ao isolamento social;
- Sensação de fadiga durante a quarentena devido à incerteza quanto ao tempo de duração do lockdown.

Para crianças cujos pais são trabalhadores da área da saúde ou trabalhadores de outros serviços essenciais e que permaneceram trabalhando durante a pandemia, pode haver ainda mais fatores de estresse devido à constante ameaça de contágio, e aos riscos de uma exposição indireta a quaisquer experiências traumáticas que seus pais possam ter visto ou vivenciado. A anormalidade das condições de hospitalização, própria de uma pandemia causada por uma doença infecciosa, que impossibilita visitas de familiares afetados pela COVID-19 devido ao risco de contágio e infecção, e as restrições quanto aos ritos de morte e participação nos funerais e enterros, levam à acumulação de uma grande quantidade de traumas não processados pelas famílias. O rápido rompimento com os rituais de solidariedade social para com os doentes e com os rituais de luto, que foram concebidos e aperfeiçoados ao longo de milênios para oferecer conforto às famílias enlutadas, pode prejudicar ou até interromper definitivamente os processos normais de luto, deixando as famílias com traumas psíquicos graves.

Uma particularidade assustadora é que, tanto no Brasil como no resto do mundo, a COVID-19 tem afetado principalmente comunidades pobres e de minorias étnicas. A COVID-19 tem impactado de forma mais profunda as favelas mais pobres do Brasil, onde a situação de miséria, a superlotação e o acesso precário aos cuidados de saúde são endêmicos, conforme aponta a seguinte reportagem do jornal *The Guardian*:

"Existe uma diferença significativa na taxa de letalidade entre brancos e não-brancos", diz Fernando Bozza, pesquisador em doenças infecciosas do instituto público de pesquisa Fiocruz, co-autor da análise de mortes por raça publicada em 27 de maio pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde. Os pesquisadores estudaram dados de 30.000 pacientes, que se recuperaram ou faleceram de Covid-19, do serviço de saúde até o dia 18 de maio. Descobriu-se que 55% dos pacientes negros ou multirraciais morreram, em comparação com 38% dos pacientes brancos.

Observou-se que um paciente negro que seja analfabeto tem quatro vezes mais chance de morrer do que um branco com formação superior, "confirmando as enormes disparidades no acesso e na qualidade do tratamento no Brasil".

Um relatório da agência de jornalismo investigativo Pública mostrou um aumento das mortes por Covid-19 em bairros com maioria negra no Rio de Janeiro e em São Paulo. De acordo com dados (em que consta a raça) do Ministério da Saúde, de 26 de abril a 23 de Maio, revisados pelo *The Guardian*, o número de mortes registradas de brasileiros negros e multirraciais, após testarem positivo para Covid-19, aumentou 7,2 vezes, enquanto para brasileiros brancos, 4,5 vezes.

"A maior parte da população negra de nosso país está mais vulnerável à contaminação e é mais vulnerável em termos de acesso à saúde e a tratamento", diz Rita Borret, médica negra que trabalha no Jacarezinho, uma das favelas mais pobres do Rio, e lidera o grupo de estudo sobre saúde negra da Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade. "A pandemia expôs essas desigualdades." (Phillips, 2020).

Claramente, os professores que estão trabalhando em escolas nas favelas e, majoritariamente, com crianças pobres negras, devem fazer um exame cuidadoso das disparidades raciais, e usar uma sensibilidade particular, de maneira proporcional à quantidade desproporcional de sofrimento ao qual essas pessoas têm sido submetidas, para dar suporte às crianças dessas comunidades e aos seus familiares. Esse debate entre os funcionários da escola deve ser adequadamente ampliado para que se possa compreender o potencial papel da educação em perpetuar ou reduzir as desigualdades raciais. Conforme ilustra o movimento americano “Black Lives Matter” [Vidas Negras Importam], existem fatores estruturais em curso que intensificam o sofrimento e aumentam os riscos para as populações negras, tornando necessário, para darmos melhores oportunidades a esse grupos em uma sociedade tão desigual, que em escolas frequentadas por crianças negras e indígenas – que são igualmente vulneráveis – se pratique, pelo menos, uma ética do cuidado e da solidariedade e se desenvolva uma consciência maior das desigualdades sociais.

O quadro se torna ainda mais complicado por conta de dois fatores. Em primeiro lugar, existe o problema das condições psicológicas dos professores e dos demais profissionais da educação. Os professores talvez tenham experienciado, eles mesmos, perdas em suas próprias famílias e comunidades, ou mesmo entre seus colegas, e, como seres humanos, são tão vulneráveis à ansiedade, ao pavor, à vulnerabilidade, à depressão, à falta de propósito, à insegurança financeira ou à fadiga causada pela quarentena, como qualquer outra pessoa. Pode ser difícil oferecer suporte se você mesmo está sobrecarregado emocionalmente ou sofrendo de ansiedade.

Em segundo lugar, como é de conhecimento geral, muitas crianças vão retornar à escola com defasagens significativas. Esses déficits talvez se tornem ainda mais evidentes em função das condições desiguais de acesso à internet e a computadores, tablets e smartphones. Essas disparidades terão impedido a participação de um número significativo de crianças nas aulas online. Não se pode esperar que estudantes que não tiveram acesso a esses recursos tecnológicos tenham acompanhado as atividades escolares. O resumo de um recente webinar do Banco Mundial² sobre a educação no Brasil em tempos de coronavírus afirma que:

O acesso desigual às ferramentas digitais, conectividade e a falta de treinamento impôs novos desafios, em termos de garantir a adesão dos alunos aos processos de educação a distância durante pandemia da COVID-19, para governos, escolas e professores. Essa mudança abrupta afeta todos os atores nos sistemas educacionais, mas os estudantes de grupos socioeconômicos mais baixos podem ser atingidos de forma mais crítica: os governos estão preocupados com o risco de aprofundar as lacunas de aprendizado, já gritantes, entre os diferentes grupos socioeconômicos e com o aumento da taxa de evasão escolar. (O impacto do Covid-19 na educação no Brasil, 2020).

A instrução online pressupõe, ainda, que os pais terão capacidade de disponibilizar um ambiente apropriado para o aprendizado em suas casas e supervisionar e auxiliar as crianças, quando necessário, a acessarem os sistemas online, seguir as instruções, realizar as tarefas escolares etc. Se alguns pais não dispõem dos recursos emocionais, da organização, do tempo, do grau de educação, ou do espaço físico necessário para fornecer isso para ao menos uma única criança, famílias com múltiplos filhos dispõem menos ainda. Soma-se a isso o fato de que, talvez, algumas crianças não consigam aprender de forma autônoma, sem a orientação direta de um professor, devido às possíveis dificuldades de aprendizado. E ainda, uma vez que as

² Ver: Webinar discute Educação durante a pandemia do novo coronavírus. Consulta, realizada em 16 de Junho, 2020, ao site: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Webinario-discute-Educacao-durante-a-pandemia-donovocoronavirus/?utm_source=Banner&utm_medium=Home&utm_campaign=Webin%C3%A1rio.

escolas reabram – assumindo que a pandemia esteja suficientemente controlada para permitir uma reabertura ordenada e estável –, a probabilidade é que elas sejam pressionadas a exigir resultados escolares mais expressivos de seus alunos como forma de mostrar que houve uma compensação do tempo perdido e que se conseguiu remediar o déficit dos estudantes. O risco é que, devido à pressão e à pressa de retornar à normalidade, as necessidades emocionais e sociais das crianças sejam totalmente ignoradas. No entanto, é fato que, se ignorarmos a atmosfera emocional e as necessidades emocionais das crianças no espaço escolar, algumas podem nunca mais retomar seu ritmo anterior, podem sair de sua trajetória de desenvolvimento, e sofrer com problemas emocionais contínuos e vulnerabilidades acadêmicas que atrapalhem seus futuros. Também é possível que o sofrimento das crianças se manifeste em forma de agressão, resistência a frequentar as aulas ou como angústia diante do fato de que a escola, em vez de compreender as causas desses sintomas, reaja de maneira punitiva ou severa – interpretando equivocadamente um profundo sofrimento emocional ou um comportamento regressivo como desvio ou afronta – criando um ciclo vicioso de atuação e consequente punição.

Planejando a reabertura das escolas

Um planejamento mais amplo para retomada das atividades escolares é profundamente dependente de diversos recursos e poderá ser mais facilmente executado em escolas que possuam os recursos financeiros necessários para poder oferecer espaços físicos extras, de forma a permitir o distanciamento social, para garantir a higienização adequada e o amplo acesso a profissionais especializados – que podem tanto integrar a equipe de funcionários, como fornecer consultorias – tais como: enfermeiras, psicólogos, conselheiros pedagógicos e profissionais da área da saúde mental. É essencial que escolas que possuem funcionários da área de saúde mental ou enfermeiras os consulte para elaborar um plano de reabertura, enquanto outros membros da equipe de planejamento devem se ocupar em implementar medidas de distanciamento social e de higienização, se ainda necessário; promover políticas de triagem e fiscalização do uso de máscaras; planejar como retomar a vida escolar e compensar perdas formativas. É preciso, pois, como dissemos, incluir também os profissionais de saúde mental nesse processo de planejamento para reabertura das escolas. Nos casos em que não se tenha acesso a profissionais de saúde mental ou enfermeiras, funcionários administrativos e/ou professores devem se encarregar de trazer para o centro do debate as questões relativas à saúde mental e garantir que as lideranças da escola estejam cientes das fragilidades psicológicas de seus alunos causadas pela situação de pandemia, e quais medidas podem ser tomadas para preservar a saúde mental das crianças à medida que a vida escolar recomeça. Aqui estão algumas perguntas que as equipes de planejamento escolar, a equipe administrativa e professores, individualmente, devem levar em consideração:

- Como fazemos a transição dos estudantes para a reabertura das escolas?
- Como podemos fornecer amparo às crianças, no caso de só ser possível uma reabertura parcial?
- Como podemos fornecer amparo às crianças se, em breve, uma nova onda de contágio levar a uma outra situação de isolamento ou houver prolongamento do lockdown atual?
- Como lidamos emocionalmente com crianças e adolescentes se eles precisam usar máscaras e praticar distanciamento social nas salas de aula, cantinas e playgrounds?
- Como identificamos e oferecemos suporte às crianças que estão passando por um processo de luto?

- Como identificamos e oferecemos suporte às crianças que foram submetidas a situações de negligência, violência doméstica ou abuso durante o lockdown?
- Como identificamos e oferecemos suporte às crianças que apresentem quadros de ansiedade, depressão, e falta de motivação como resultado da pandemia?
- Como podemos fornecer suporte aos professores que estão tentando gerenciar e lidar tanto com suas próprias ansiedades como com as ansiedades de seus estudantes?

É necessário um planejamento cuidadoso para que, quando as atividades escolares retornarem, a comunidade escolar consiga agir de forma solidária oferecendo um espaço de cura para seus estudantes. Eu acredito que:

- Responder ao já esperado déficit no desempenho escolar pressionando as crianças será contraproducente para sua saúde emocional.
- Reagir com medidas disciplinares às reencenações dos traumas vividos durante a pandemia será contraproducente para a saúde emocional das crianças.
- “Voltar ao ritmo normal de trabalho” ignorando as questões relativas à saúde mental das crianças será contraproducente para a saúde emocional das crianças.
- Se alguma forma de instrução remota continuar ou tiver que ser reimplementada devido a uma nova onda de contágio, tomando como perspectiva as questões relativas à saúde mental, que melhorias podem ser feitas para proteger crianças em situações de fragilidade psíquica ou com dificuldades especiais durante outro período prolongado de instrução remota?

2. Modelo psicodinâmico de consulta: escolas como um espaço curativo

De uma perspectiva psicodinâmica, a criação de espaços curativos nas escolas envolve dedicar atenção à vida emocional das crianças e ao reconhecimento de que quaisquer comportamentos visíveis (tais como, comportamento opositor e resistência ao trabalho escolar, inquietação, ausência nas aulas, o ato de roer as unhas, atitudes agressivas etc.) são apenas sintomas que oferecem pistas para problemas emocionais subjacentes. Jane Maltby, em seu texto para o *Journal of Child Psychotherapy*, em 2008, propôs que a atuação, dentro do campo escolar, de um profissional da saúde mental preocupado com questões psicodinâmicas deveria se dar da seguinte maneira:

Ao contrário do que, muitas vezes, é esperado, ao invés de tentar rapidamente resolver os problemas, dar conselhos, e oferecer soluções, a abordagem que proponho é centrada na crença de que o sofrimento é fundamental para compreensão, para criar vínculos, e para desenvolver o pensamento. Em uma situação onde há muita angústia ou pressão, em um ambiente em que os resultados esperados têm de ser, de uma forma muito concreta, quantificáveis e no qual o “especialista” é percebido ou como onipotente e admirável, ou como suspeito e totalmente descartável, adotar uma perspectiva psicanalítica, estabelecer limites, processar as coisas em seu devido tempo, podem ser tarefas difíceis. O que procuro fazer, em situações concretas, é me focar no significado inconsciente daquilo que está sendo dito e introduzir uma nova dimensão na situação que permita novas formas de pensar, refletir e integrar. O que se tornou cada vez mais aparente para mim foram as semelhanças deste modo de trabalho com meu trabalho com famílias, e como, frequentemente, situações de luto não processado causam distúrbios na vida do indivíduo, da família, ou em toda a comunidade escolar. O que pretendo fazer, trabalhando com as famílias e oferecendo consultoria para as escolas, é ajudar os pacientes

a encontrar o que eles acreditavam ter perdido, a reconhecer o que eles já possuem em um nível mais profundo e acessar isso. Repetidas vezes, fiquei impressionado pelo modo como as pessoas conseguem mobilizar o apoio externo para estimular seus próprios recursos internos e, assim, conseguem seguir com suas vidas mais uma vez. (2008, p. 98)

Implicações deste modelo para o planejamento escolar

- As preocupações com a saúde mental e com os processos de cura devem ocupar lugar de destaque quando as escolas estiverem planejando suas reaberturas.
- A equipe de profissionais de saúde mental de uma escola deve estar pronta para:
 - Oferecer ajuda à escola para montar um plano de reabertura orientado ao bem-estar emocional e ajudar os administradores a incluir este plano de bem-estar no esquema de reabertura.
 - Identificar as crianças com vulnerabilidade e oferecer serviço de suporte emocional.
 - Que tipo de pré-planejamento isso requer?
 - Conversar com os pais sobre o bem-estar infantil antes da reabertura da escola seria útil?
 - A escola pode tomar conhecimento de quais foram as vítimas de COVID-19 na comunidade e estar preparada para oferecer apoio ao luto dos alunos afetados?
 - Oferecer treinamento, aconselhamento e orientação para que os professores consigam criar espaços curativos para as crianças.
 - Qual é o suporte oferecido para que seja possível treinar os professores para lidar com as perdas?
 - Antes de iniciar o treinamento, é necessário reservar um tempo para que, no mínimo, os professores tenham a oportunidade de trabalhar em grupo, de preferência sendo auxiliados por um profissional ou especialista da área de saúde mental que lhes ofereça suporte para processar suas próprias perdas e sentimentos e, por fim, os ajude a entender como criar espaço de cura que motive as crianças a passarem por um processo emocional semelhante.

3. Trabalhando diretamente com os professores para criar espaços de cura para as ansiedades e vulnerabilidades relacionadas à pandemia

Para professores e escolas que rotineiramente já faziam reuniões de classe centradas nos alunos para discutir seu processamento emocional, a criação de um espaço para processar emocionalmente os sentimentos complexos induzidos pela pandemia deve ser uma transição natural. Mas, para os professores acostumados a uma pedagogia mais didática – conhecida como método bancário de ensino conforme descreveu Paulo Freire (1970) em *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogia do Oprimido] – na qual os alunos são vistos como consumidores passivos do conhecimento, o processo de adaptação será mais tortuoso. Idealmente, é importante que seja oferecida aos professores a oportunidade de elaborar os primeiros encontros em parceria com um profissional de saúde mental, um especialista mais experiente ou um colega. Também é necessário planejar um sistema de apoio em toda a escola de forma que os professores possam encaminhar os alunos com fragilidades significativas para que tenham um acompanhamento mais intensivo.

Os professores podem se recusar a assumir a responsabilidade de fornecer apoio emocional e auxiliar as crianças no processamento de emoções. No entanto, os professores normalmente servem como o principal ponto de apoio emocional para as crianças. O filme de Philippe Falardeau (2011), *Monsieur Lazhar*, por exemplo, mostra os efeitos que o suicídio de

um professor, que se enforca na sala de aula, tem em seus alunos. As crianças evidentemente traumatizadas são mal recebidas pela administração burocrática e cautelosa da escola e por um psicólogo rígido e metódico. Entra em cena Monsieur Lazhar, um refugiado argelino disfarçado de professor. Ele cria um espaço de aceitação e receptividade emocional onde as crianças traumatizadas conseguem se comunicar e, conseqüentemente, dar início a um processo de cura. Entretanto, conforme nos lembra Boris Cyrulnik (2010), em *The Whispering Of Ghosts*, não devemos subestimar a capacidade de um encontro silencioso criar um momento significativo de união ou conexão, que permita à criança experimentar e ver a si mesma como objeto de amor. Max van Manen (1986) observou, similarmente, em *The Tone Of Teaching*, que toda criança precisa ser vista e experimentar ser vista.

Seguem alguns dos princípios fundamentais desse modelo de trabalho:

- A conexão humana é fundamental, e todas as crianças precisam ter uma sensação de conexão, quer trabalhando remotamente ou em sala de aula.
- O contato diário com os alunos, seja online ou em uma sala de aula, cria um sentimento de coesão social, de comunidade e de pertencimento e abre espaço para que as crianças consigam narrar suas experiências e processar seus sentimentos.
- Tal narração pode ser feita através de desenhos, pinturas, performances, música e escrita criativa, bem como por grupos de conversação.
- Um componente chave desse trabalho é conseguir fazer uma escuta atenciosa. Se sentimentos mais complexos forem detectados, o professor pode consultar a equipe de saúde mental da escola, colegas ou administradores para obter conselhos e orientação sobre como agir.
- Fazer contato com cada criança é vital. Como Max Van Manen observou, toda criança precisa ser vista e experimentar ser vista [e ouvida].
- Sem a oportunidade de falar abertamente sobre suas experiências, nenhum processo de cura é possível.
- O famoso psiquiatra Donald Winnicott disse que "toda criança anseia por alguém que lhe traga compreensão"³. Por que, então, existem tão poucos espaços receptivos à conexão e comunicação nas escolas?
- Este trabalho exige uma mudança de reação aos sintomas comportamentais (raiva, ansiedade, inquietação, falta de interesse, retraimento, recusa etc.); requer empatia para que se tente entender qual angústia o aluno está tentando comunicar.
- Os professores podem se comprometer a criar um espaço para acolher a dor, a angústia e a ansiedade das crianças e os administradores podem incentivar e valorizar esse trabalho?
- Este trabalho não pode ocorrer sem que a administração da escola tome uma decisão política de dedicar o tempo necessário para que o ambiente escolar e as salas de aula individuais se tornem um espaço de reflexão, conexão e cura.
- Se os professores puderem ouvir de modo cuidadoso e receptivo, as crianças conseguirão falar abertamente, desenvolvendo mais sua capacidade criativa, sua alegria e, quando necessário, sua capacidade de lidar com o luto, de forma que poderão caminhar com mais leveza no futuro.

Referências

CYRULNIK, B. *The whispering of ghosts*. New York: Other Press, 2010.

FALARDEAU, P. (Director). *Monsieur Lazhar*. [DVD]. 2011.

³ Citação extraída de: Phillips, 2007, p. 51.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.

MALTBY, J. Consultation in schools: Helping staff and pupils with unresolved loss and mourning. *Journal of Child Psychotherapy*, 34, p. 83-100, 2008. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=18WTNpq2vp6mv_p_t241vP7XzUJWz5qs4.

O'LOUGHLIN, M. Engaging children in healing work. In M. Charles & J. Bellinson (Eds.), *The importance of play in early childhood education: Building lives*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2019.

PHILLIPS, A. *The beast in the nursery: On curiosity and other appetites*. New York: Vintage, 2007.

PHILLIPS, D. Enormous disparities: coronavirus death rates expose Brazil's deep racial inequalities. *The Guardian*, London, 2020, June 9. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2020/jun/09/enormous-disparities-coronavirus-death-rates-expose-brazils-deep-racial-inequalities>. Acesso em: 2020, June 15.

THE WORLD BANK. The impact of Covid-19 on Education in Brazil. 2020, April 8. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/events/2020/04/29/the-impact-of-covid-19-on-education-in-brazil>. Acesso em: 2020, June 16.

VAN MANEN, M. *The tone of teaching*. Portsmouth: Heinemann, 1986.

Sobre o autor

Michael O'Loughlin é Professor Titular na School of Education, docente e supervisor clínico e de pesquisa no Programa de Doutorado em Psicologia Clínica da Adelphi University, New York. Autor, coautor e organizador de oito livros, quatro dos quais relativos à vida emocional de crianças. Tem publicado extensivamente sobre problemas relacionados à infância. Foi co-presidente da Association for the Psychoanalysis of Culture and Society, e atualmente é co-editor do periódico *Psychoanalysis, Culture and Society*. É também editor da coleção *Psychoanalytic Interventions: Clinical Social, and Cultural Contexts*, publicada pela Rowman & Littlefield.
E-mail: michaeloloughlinphd@gmail.com.

OS DESAFIOS DA MUDANÇA PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA GRADUAÇÃO NA UNICAMP – BRASIL

THE CHALLENGES ON MOVING TO EMERGENCY REMOTE EDUCATION FOR UNDERGRADUATE PROGRAMS AT UNICAMP-BRAZIL

Eliana Amaral¹
Soely Polydoro²

Resumo: Este artigo relata a resposta da Unicamp à pandemia Covid-19 no âmbito da Graduação. Com a suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial em março de 2020, cada unidade acadêmica propôs seu plano de ação, mantendo disciplinas remotas total ou parcialmente. Entre as diferentes ações adotadas, destacaram-se apoio ao acesso digital, à permanência, intensificação da formação docente para uso de meios digitais e flexibilização das normativas institucionais, em acordo às deliberações estaduais. Essas mudanças exigiram intenso envolvimento de gestores acadêmicos, professores, discentes e funcionários. Houve uma avaliação qualitativa de relatórios intermediários por curso, quanto às soluções e às preocupações ou dificuldades, nas dimensões logísticas e tecnológicas, pedagógicas e socioafetivas. Entre as lições aprendidas incluem-se maior habilidade de todos para uso de recursos digitais e adoção de estratégias centradas no estudante, com flexibilidade frente ao inesperado. Há ainda muito para enfrentar diante do impacto da pandemia na comunidade universitária.

Palavras-chave: Ensino superior; educação digital; pandemia.

Abstract: This article reports on Unicamp's response to the Covid-19 pandemic in the context of Undergraduate Programs. With the cessation of face-to-face activities and the adoption of emergency remote education in March 2020, each academic unit proposed its action plan, maintaining remote disciplines, total or partially. Among the different actions adopted, support for digital access, for permanence, intensification of teacher training for the use of digital resources and flexibility of institutional regulations in accordance with state deliberations stood out. These changes required intense engagement from academic managers, teachers, students and staff. There was a qualitative evaluation from intermediate reports per course regarding solutions and concerns / difficulties, in the logistical and technological, pedagogical and socio-affective dimensions. Lessons learned include greater ability for everyone to use digital resources and greater adoption of student-centered strategies, with flexibility in the face of the unexpected. We still have a lot to face in view of the impact of the pandemic on the university community.

Keywords: Higher education; digital education; pandemia.

Introdução

O impacto direto da pandemia de Covid-19, que se iniciou na Ásia, passou pela Europa, Oceania, África e chegou às Américas, foi sentido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no dia 13 de março de 2020, quando, por deliberação da Reitoria (GR nº 24/2020), decidiu-se pela suspensão das atividades presenciais e mudança para atividades de ensino remoto emergencial, mediado por tecnologia digital. Essa suspensão ocorreu uma semana após o início das aulas, trazendo uma situação especialmente desafiadora para a turma de ingressantes 2020. Decidiu-se por postergar

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

o semestre letivo até o final de agosto, com a expectativa de que seria possível sua finalização com atividades presenciais. Na evolução do semestre, tornou-se evidente o descontrole da pandemia no estado e na região, com interiorização dos casos e superlotação dos hospitais e leitos para casos graves. Seguindo orientações sanitárias, a Unicamp decidiu, ao final de junho, prolongar a suspensão das atividades presenciais por prazo indeterminado, dependente do controle da pandemia (GR nº 72/2020). Desta forma, o primeiro semestre letivo terá seu encerramento sem atividades presenciais.

Estabeleceu-se um prazo de 30 dias para que as 24 unidades acadêmicas (faculdades ou institutos) preparassem seus planos de ensino emergenciais para o semestre. Ao final, apenas 2,6% das disciplinas dos 69 cursos de graduação foram canceladas pelas Unidades (2,2% obrigatórias e 3,7% de eletivas). Houve grande mobilização dos docentes, dos discentes e dos gestores acadêmicos nas várias etapas de replanejamento dos cursos de graduação; reorganização das disciplinas; novas estratégias educacionais e tecnologias desconhecidas. Também foi necessária a adaptação de normas acadêmicas. Ao longo do semestre, foram aprovadas deliberações nas câmaras pertinentes, alinhadas às normativas do Conselho Estadual de Educação, órgão regulatório para a Unicamp (Deliberação CEE 177/2020, Parecer 109/2020, Deliberação CEE 185/2020). As mudanças necessárias exigiram flexibilidade administrativa, acadêmica e muita colaboração da comunidade, composta de aproximadamente 2 mil professores, 7,5 mil servidores não docentes e quase 20 mil estudantes de graduação.

Embora a suspensão das atividades presenciais tenha ocorrido em todas as partes do mundo, não há uma orientação prescritiva e única diante de um desafio tão complexo. O estudo de Crawford *et al.* (2020) sobre a agilidade de ações do ensino superior de 20 países diante da Covid-19 demonstra que as universidades e os governos adotaram diferentes respostas. No entanto, sabe-se que as situações de crise demandam soluções criativas, inovadoras. Assim, Hodges *et al.* (2020) cunharam o termo “ensino remoto emergencial” (ERE) para representar as circunstâncias excepcionais do processo de ensino-aprendizagem na pandemia. São soluções temporárias, totalmente remotas, adaptadas aos recursos e às possibilidades disponíveis, com manutenção da interação síncrona para mediação, para um ensino que não se caracteriza pela simples transposição das aulas presenciais para o ambiente digital. Difere da educação a distância, *online*, apoiada num desenho instrucional predefinido, com planejamento cuidadoso por equipes especializadas que desenvolvem um ambiente virtual imersivo para uma experiência educacional essencialmente assíncrona (HODGES *et al.*, 2020; O’KEEFE *et al.*, 2020).

Entre as regulamentações acadêmicas modificadas para mitigar os prejuízos aos estudantes, o prazo de integralização dos cursos foi ampliado em dois semestres e se estendeu o período de cancelamento de disciplinas ou de trancamento até 45 dias antes do encerramento do semestre letivo. Também foi adotada a frequência integral durante o período da suspensão de atividades presenciais. Houve estímulo para criação de disciplinas eletivas interdisciplinares com temáticas voltadas à pandemia, que pudessem ser opção como disciplina exclusiva ou complementar no semestre. Foram modificados os critérios de avaliação, permitindo a opção de avaliação por conceito (suficiente/insuficiente ou falta de informação, a ser retificado posteriormente), com possibilidade de postergar até o término da integralização do curso a conclusão dos componentes de disciplinas que não pudessem ser oferecidos de modo remoto. Também foi facultado ao estudante solicitar exclusão da nota e/ou conceito no cálculo do seu Coeficiente de Rendimento, mesmo que aprovado. Uma medida específica para os ingressantes foi permitir a desistência de matrícula em disciplina e o trancamento do primeiro semestre.

Se as iniciativas de natureza normativa são necessárias, foram essenciais as ações voltadas para a busca de equidade e apoio à permanência dos estudantes. A Unicamp implantou um conjunto de ações para aumentar a inclusão na educação superior, com uso de bonificação para escola pública, cotas raciais, vestibular indígena e vagas olímpicas, o que tem trazido um perfil

cada vez mais heterogêneo à comunidade acadêmica. Sabe-se que ações de inclusão devem vir acompanhadas por efetivas políticas de permanência, a fim de propiciar o sucesso acadêmico dos estudantes (HERINGER, 2018), o que se intensifica neste momento de crise. Assim, bolsas de apoio à permanência, oferecidas com recursos do orçamento da universidade e gerenciadas pelo Serviço de Apoio ao Estudante – SAE (<https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/>), foram transformadas para o momento de pandemia, e suas atividades associadas adaptadas ao trabalho remoto. O benefício de auxílio transporte transformou-se em Benefício Emergencial de Atividades Não Presenciais (BENP).

Para o acesso aos equipamentos, foi criado um grupo de voluntários com a participação de professores, funcionários e estudantes sob coordenação do Observatório de Direitos Humanos, instância da Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DEDH) (<http://www.direitoshumanos.unicamp.br/>), que atuou em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) (<https://www.prg.unicamp.br/>). Este grupo preparou *desktops*, *notebooks* e *tablets* que, até o momento, foram emprestados para cerca de 700 estudantes. Parte destes equipamentos do acervo da Unicamp estavam sem uso, devido à suspensão das atividades presenciais. Mas também foram adquiridos 340 *tablets*, 40 *notebooks* e 500 *chips* para ampliar o acesso digital. Todo esse processo é realizado com base num cadastro e na assinatura de termo de responsabilidade pelo discente.

Entre os tantos desafios, destaca-se o papel primordial dos professores e a responsabilidade institucional de apoiá-los. Foi necessário dar respostas às especificidades do planejamento de ensino-aprendizagem remoto, facilitar o desenvolvimento de competências digitais, contribuir com o domínio de ferramentas e recursos tecnológicos educacionais, viabilizar novas formas de avaliação, de mediação e facilitação da aprendizagem em ambiente digital e apoiar a reorganização das aulas práticas e de laboratório. Havia familiaridade com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) na instituição, mas essa não era uma política instrucional. Da mesma forma, não havia experiência com os recursos de teleconferência para uso rotineiro pelos docentes, e ela era reduzida ao uso de recursos para gravação e disponibilização de aulas (incluindo vídeos e *podcasts*). Portanto, era primordial apoiar o desenvolvimento de competências digitais pelo corpo docente (REDECKER, 2017).

O aprimoramento da qualidade do ensino na universidade é objetivo do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)², um órgão da PRG criado em março de 2010 (<https://www.ea2.unicamp.br/>), que desde então vem promovendo ações de apoio às coordenações de curso, experiências formativas para o desenvolvimento profissional docente e inovações curriculares. Já estavam em andamento vários projetos para estimular a reflexão e a discussão sobre o projeto pedagógico de curso, o planejamento de ensino, as ações pedagógicas e a mediação, o processo de avaliação educacional, as novas ferramentas e estratégias de ensino-aprendizagem, visando à metodologia ativa e à aprendizagem centrada no estudante. Ao mesmo tempo, já vinham sendo oferecidas, pelo Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE) (<https://ggte.unicamp.br/wp/>), oportunidades formativas para produção de vídeos, apoio à produção de *podcasts*, além de cursos para uso das plataformas eletrônicas educacionais e estímulo por editais para a adoção de ferramentas digitais complementares.

Ainda que houvesse essas condições prévias, em face da complexidade do desafio imposto pela Covid-19 à Universidade, foram intensificadas as ações de apoio aos professores, o que já estava indicado na normativa que suspendeu as atividades presenciais. De fato, sabe-se que o apoio ao professor tem uma ampla gama de efeitos diretos e mediados nas motivações dos estudantes para o ensino remoto (FRYER; BOVEE, 2016). Com esse foco, a parceria entre a PRG, o (EA)² e o GGTE possibilitou que, de forma imediata e em constante atualização, fosse disponibilizada uma página eletrônica como suporte para o ensino digital

(<https://www.ea2.unicamp.br/ensino-digital-2/>), com orientações sobre planejamento das disciplinas, organização das aulas e avaliação; tutoriais sobre os AVAs e os aplicativos; vídeos; curadoria com *links* para banco de aulas, laboratórios remotos e simulações; gravações de webinários; resoluções pertinentes; artigos e materiais externos de orientação; e acesso ao atendimento via *chat* e *e-mail*. Entre março e julho, o *site* do (EA)² teve pouco mais de 66 mil visualizações, com pico diário em 17 de março (2.245) e mensal em junho (16 mil).

De forma complementar, tiveram início, no final de abril, webinários para troca de experiências com universidades internacionais e nacionais sobre a transição e o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, incluindo os tópicos como docência, desafios ao ensinar e ao aprender, interatividade, portfólio cooperativo, avaliação, laboratório remoto, licenciatura. Esses eventos contaram com aproximadamente 1.700 participantes, sendo em torno de 45% da comunidade Unicamp e os demais vinculados predominantemente a instituições federais de ensino superior das diferentes regiões do Brasil, mas também a instituições privadas, outros órgãos governamentais e associações.

Quanto às plataformas educacionais, a Unicamp criou e utilizava seu próprio AVA desde 1997 (Teleduc), que vinha sendo progressivamente substituído pelas plataformas Moodle® e, posteriormente, com a opção também pelo Google Classroom®. Esses ambientes são administrados pelo GGTE. Os dados mostram que, no primeiro semestre de 2020, estavam inscritos 53 mil usuários nesses AVAs, sendo 1617 docentes no Moodle® e 1005 no Google Classroom®. Nas disciplinas/turmas de graduação, foi registrado um crescimento do uso em 31,76%, comparativamente aos valores observados no primeiro semestre de 2019. Também já eram disponíveis recursos adicionais do Google Apps for Education® e Microsoft Office 365 Education® (<https://www.ccuec.unicamp.br/>).

De acordo com o Observatório de Inovação Educativa da Universidad Tecnológica de Monterrey, envolvendo mais de 800 professores universitários da América Latina, 3 em cada 4 docentes não se percebiam preparados para incorporar ferramentas digitais exigidas no ensino remoto (ARIAS *et al.*, 2020). Como observam Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020), as plataformas educacionais são frequentemente usadas para repositório de conteúdo, explorando-se pouco seus recursos de atividades e interação, que devem caracterizar o ensino remoto. Além disso, o vasto menu de recursos e ferramentas educacionais digitais disponíveis gera dificuldade de tomada de decisões pelo professor. Assim, há a necessidade do domínio não só sobre os recursos, mas sobre como melhor utilizá-los, fomentando o verdadeiro engajamento dos estudantes elemento essencial neste momento de ensino remoto em meio à pandemia. Dada a escala de migração para a aprendizagem digital e a situação de estresse associada, é fundamental oferecer suporte técnico, pedagógico e psicológico aos docentes (FLORES; GAGO, 2020; HODGES *et al.*, 2020). Na Unicamp, a partir de julho, o Serviço de Apoio Psicológico e Psiquiátrico (SAPPE) (<https://www.prg.unicamp.br/graduacao/sappe-2/>) e o Centro de Saúde da Comunidade (CECOM) (<https://www.cecom.unicamp.br/>) têm oferecido apoio psicológico e psiquiátrico aos docentes. Nesta adaptação emergencial, os coordenadores de disciplinas também contaram com a inestimável ajuda de bolsistas graduandos e estagiários didáticos pós-graduandos.

Dentre outros desafios vividos por professores e estudantes, Crawford *et al.* (2020) enumeram a ausência ou a precariedade de infraestrutura de *home office*, com banda larga da Internet disponível, além da falta de domínio de recursos e competências digitais para projetar ou aprender no ensino digital. A garantia de uma infraestrutura de rede confiável é um dos elementos principais para o ERE, a fim de garantir participação nos momentos síncronos, usar recursos em tempo real, assistir a vídeos, baixar materiais, fazer *upload*, trabalhar com colegas em produções colaborativas (HUANG *et al.*, 2020). Além disso, alguns cuidados também deveriam ser considerados para que os estudantes pudessem gerenciar de forma mais autônoma

sua aprendizagem, sem contato presencial com colegas e equipe acadêmica (SANDARS *et al.*, 2020). Em acréscimo, Meyer (2014) alerta que o estudante pode não dispor de tempo suficiente para as atividades, não ter experiência prévia com a aprendizagem *online* e não saber como agir, ter dificuldade em autorregular seu próprio comportamento, ser menos disposto a metodologia ativa ou preferir abordagens face a face.

A pesquisa americana *Suddenly online* (DIGITAL PROMISE; LANDER RESEARCH, 2020) captou a percepção de 1008 estudantes sobre o ensino e a aprendizagem remotos. Diferentes variáveis influenciaram o nível de satisfação dos alunos. Dentre oito estratégias de ensino *online*, as que geraram maior impacto na satisfação e com a aprendizagem foram: envio de mensagens pessoais aos estudantes (o que também favoreceu a motivação para o ensino remoto); apresentação de exemplos do mundo real; e as que incentivavam a autorreflexão do estudante sobre sua aprendizagem. Dentre os desafios para a realização do ensino remoto, Huang *et al.* (2020) reportam que vários estudantes não possuem as estratégias de estudo independente, processo autorregulatório e motivação, considerados fatores fundamentais para a aprendizagem *online*. Os autores ponderam que deve ser evitado o uso demorado de diferentes aplicativos e plataformas, optando-se por recursos amigáveis e acessíveis. Para Sandars *et al.* (2020), o canal de comunicação e as orientações aos estudantes devem ser claros, acessíveis e bidirecionais, com mensagem explícita sobre as expectativas. Também indicam o uso dos recursos do próprio AVA para monitorar a realização das atividades pelos estudantes e identificar aqueles que precisam de orientação e apoio. A interatividade, a presença social e a presença cognitiva são recursos importantes para a motivação e o engajamento na aprendizagem *online* (Huang *et al.*, 2020). Como há evidências empíricas da força preditiva da autorregulação da aprendizagem no sucesso em ambientes não lineares, a ação docente deve incluir a sua ativação e suporte aos estudantes (MOOS, 2018). Mas também deve haver medidas institucionais. Nessa direção, o Setor de Orientação Educacional do SAE convergiu suas ações para as especificidades do ensino remoto, por meio de atendimentos *online*; realização de *lives*, oficinas virtuais, webinários; produção de material de orientação aos estudantes e professores; e realização, em conjunto com a Faculdade de Educação, da disciplina eletiva Oficina de Autorregulação da Aprendizagem. Destacam-se os temas: como estudar quando não estou presencialmente na universidade; ingresso no ensino superior; estudo diário e para as avaliações; trabalho em grupo; ansiedade e regulação emocional; empregabilidade pós-pandemia.

Passados dois meses do início do semestre remoto, em um dia reservado no calendário acadêmico, foi realizada a avaliação de cursos com estudantes, professores e gestores acadêmicos. A maioria se apoiou em um questionário preparado e enviado previamente pela PRG, que buscava promover a identificação e a reflexão sobre o impacto da suspensão das atividades presenciais e possíveis encaminhamentos. Houve uma parceria importante entre as coordenações de curso e representações discentes na organização e na realização dessas reuniões. Os relatórios preparados tiveram seu conteúdo analisado, tendo como base o estudo da Universidad Nacional Autónoma de México (MENDIOLA *et al.*, 2020), mostrando dificuldades enfrentadas pelos docentes nas dimensões logísticas (43,3%), tecnológicas (39,7%), pedagógicas (35,2%) e socioafetivas (14,9%), com resposta de 48,6% dos docentes daquela universidade. Essas dimensões foram usadas como categorias para a análise qualitativa dos relatos sobre a avaliação dos cursos frente a dois eixos: soluções/reconhecimento e preocupações/dificuldades. Nas dimensões Logística e Tecnológica, houve o reconhecimento do apoio da DEDH e da PRG e a constatação de aumento na taxa de acesso aos equipamentos e internet. Por outro lado, foram preocupações destacadas nas avaliações: o uso de diferentes AVAs nas disciplinas, exigindo domínio de diferentes plataformas; a participação em atividades síncronas; as condições técnicas para realizar a avaliação; as condições temporais, de espaço físico e disponibilidade de equipamentos para estudo e realização das atividades.

Na dimensão pedagógica foram reconhecidos os esforços do corpo docente e das coordenações e o apoio da instituição para o ensino remoto; a grande e ativa participação dos estagiários e dos auxiliares nas atividades didáticas, estudantes de pós-graduação e graduação, respectivamente; o esforço e empenho dos estudantes; o valor da utilização de atividades assíncronas e síncronas, permitindo contato regular com os docentes responsáveis; e a importância do acolhimento, da compreensão e da flexibilidade por parte dos docentes no desenvolvimento do semestre. Como dificuldades, foram apontados aspectos relacionados à organização da disciplina (foco/objetivos, cronograma, critérios de avaliação e prazos, *feedback*, AVA), videoaulas longas, ausência de encontros síncronos ou encontros não disponíveis por meio de gravação, reduzida atividade em grupo, sobrecarga de atividades. Os estudantes relataram dificuldade em gerenciar os estudos e necessidade de investir maior tempo para a realização das atividades e para apreensão do conteúdo. Por outro lado, os docentes apontaram o impacto da baixa participação dos estudantes nos momentos síncronos, a obtenção de pouco *feedback* dos estudantes e reduzido domínio sobre o ensino remoto e os recursos digitais.

Interessante notar que, na pesquisa americana *Time for Class* (TYTON; DIGITAL PROMISE, 2020), com mais de 4.000 professores de mais de 1.500 instituições de ensino superior, 75% dos professores apontam como prioridade para o próximo semestre a busca e o uso de ferramentas digitais para promover o engajamento e a colaboração dos estudantes. Ao estudar a experiência da Universidade de Pequim com o ensino remoto, Bao (2020) identificou seis estratégias instrucionais para aprimorar a concentração e o engajamento dos estudantes: ter um plano alternativo diante de problemas inesperados; dividir o conteúdo em unidades de aprendizagem menores, organizado por módulos; tomar consciência da restrição da linguagem corporal e de expressões na comunicação com os estudantes e ênfase na voz; atuar em conjunto com assistentes de ensino que poderão oferecer suporte aos estudantes, mas também aos professores na incorporação e no uso de tecnologias; fortalecer a aprendizagem ativa e acompanhar a realização dos estudantes; combinar o ensino remoto e a autorregulação da aprendizagem nos momentos *offline* com *feedback* do professor. Essas preocupações também têm sido trazidas pelos professores da Unicamp, nos atendimentos *online* de suporte, nos fóruns da Comunidade de Prática e nas discussões dos webinários.

Na dimensão socioafetiva, foram evidenciadas ansiedade diante da pandemia, incertezas para finalização do semestre, preocupação com a formação (especialmente os concluintes), falta da convivência presencial, dificuldade de concentração e insegurança quanto às condições de retorno (estudantes e docentes). Diante disso, foram criados canais de acolhimento e de diálogo na comunidade, como a realização de rodas virtuais de conversa e apoio da coordenação de curso e professores; e atendimentos do SAE e do SAPPE, este último também com plantões presenciais. Toquero (2020), ao abordar o contexto específico da pandemia, aponta a necessidade de serviços médicos, de saúde mental e de cuidado ao estudante na modalidade *online*, visando ao acesso, à agilização e à adesão ao tratamento.

Com o objetivo de identificar como a comunidade da Unicamp (discentes, docentes, pesquisadores e funcionários) está vivenciando o desenvolvimento de suas atividades de forma remota, foi preparado pelo Observatório Institucional da Coordenadoria Geral da Universidade, com colaboração da PRG, um questionário padronizado que se encontra em fase final de aplicação. O estudo *Time for Class* (2020), por exemplo, explicita que a transição para o ensino remoto foi avaliada de modo positivo por 45% dos professores, para 38% deles foi indiferente e 17% referiram ser pior. Os resultados específicos sobre a percepção da comunidade Unicamp irão orientar a proposição e o desenvolvimento das novas ações da PRG em apoio aos docentes e estudantes.

Início de agosto de 2020, e a perspectiva de retorno para atividades presenciais continua incerta. Já se definiu que o segundo semestre letivo, a ser iniciado em meados de setembro de

2020, também demandará um formato predominantemente remoto, apoiado em recursos digitais. Diante da gravidade da pandemia, o problema, que inicialmente exigia medidas emergenciais, agora impõe uma ação mais prolongada. Esse contexto de incertezas se reflete bem no artigo de Maloney e Kim (2020) sobre os cenários possíveis para o período letivo de 2020-2021, em 15 opções que compõem um contínuo entre o retorno integral das atividades presenciais e o ensino totalmente remoto. Diante da imprevisibilidade do momento, Toquero (2020) aconselha que os professores estejam preparados com uma versão remota de suas disciplinas, com alinhamento curricular a essa necessidade. Assim, para enfrentar esses cenários, novos programas de desenvolvimento profissional para a docência remota com uso de recursos digitais estão em preparação, enquanto as normativas vêm sendo atualizadas e ajustadas às necessidades de extensão para mais um semestre.

Também é relevante ponderar sobre o ponto trazido por Sandars *et al.* (2020) quanto ao impacto da experiência no ensino remoto para a composição de um ensino mais híbrido após a pandemia, que tire proveito das contribuições que os recursos digitais podem trazer, com oferta de conteúdos complementares, ou permitindo acesso a quem tem dificuldades ou àqueles que se adaptam melhor a modelos digitais de aprendizagem. Para isso, sugere-se o levantamento e a avaliação das experiências *online*, com renovação dos currículos, tornando-os mais sensíveis às necessidades de aprendizagem dos estudantes (TOQUERO, 2020).

A sistematização de boas práticas para o ensino remoto emergencial, organizada por Sandars *et al.* (2020), indica a adoção de um modelo de gerenciamento de mudanças e adesão a um AVA. Sobre a modalidade de aprendizagem *online*, sugestões de otimização do seu potencial incluem: momentos síncronos ao utilizar estratégias de sala de aula invertida, intercalar pequenas atividades de aprendizagem e disponibilizar a gravação no AVA; atividades em pequenos grupos virtuais, com objetivos claros e apoio às demandas dos estudantes; momentos assíncronos, alinhando as atividades com os objetivos de aprendizagem; vídeos-aula (gravados, de curadoria ou em tempo real) que promovam estudo pessoal, reflexão individual, discussão em grupo; uso de mídias sociais, dado seu longo alcance, priorizando o desenvolvimento das relações interpessoais, para comentar, oferecer *feedback* e emular o senso de pertencimento e noção de comunidade; e reflexão *online* individual ou em grupo. Por fim, as demais sugestões propõem oferecer conteúdo na forma digital, mesmo que de modo parcial, orientar adequadamente os estudantes; fomentar e dar suporte à cocriação de recursos e atividades *online*; e demonstrar o valor da mudança para a aprendizagem *online* e a abrangência no modo de estudar, atuar e se relacionar.

Embora os resultados acadêmicos no semestre só possam ser avaliados a partir de setembro de 2020, pode-se reconhecer que essa tem sido uma experiência profícua. Sabe-se, contudo, que os desafios atuais da pandemia ainda irão repercutir nos próximos anos (MALONEY; KIM, 2020). A crise de saúde se soma a uma crise econômica, social e cultural sem precedentes. Um relatório da Unesco (MARINONI; VAN'T LAND; JENSEN, 2020) mostrou que dois terços das instituições de ensino superior estavam fechadas em abril de 2020. Além de identificar os rápidos avanços observados em todo o mundo, chama atenção para o potencial impacto negativo esperado na adesão e na continuidade dos estudos por muitos estudantes do ensino superior, em razão da crise econômica. Mesmo para a situação particular da Unicamp, instituição pública e gratuita, as dificuldades do estudante e sua família podem comprometer a continuidade dos estudos. Isso exigirá soluções criativas para permitir a conclusão desse ciclo de formação.

No relatório da Unesco, salienta-se a agenda da igualdade e combate à iniquidade, do apoio necessário a estudantes, docentes, servidores e gestores acadêmicos diante de tantos desafios; a relevância das parcerias para permitir que as universidades possam continuar cumprindo sua missão de preparar as novas gerações de cidadãos e profissionais com qualidade

e capacidade reflexiva, crítica e inovadora. Destacam-se as mudanças no processo de ensino-aprendizagem vivido como o ensino remoto emergencial, a oportunidade de repensar os cursos, as disciplinas, os currículos e os projetos pedagógicos. Aponta-se que a docência e a formação continuada para exercê-la passaram para o plano prioritário na agenda das instituições. Reconhece-se que a pandemia tem sido motivadora da reflexão experiencial sobre o papel de currículos híbridos, que combinem atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, com uso de recursos digitais, em propostas educacionais mais centradas na aprendizagem dos estudantes e flexíveis, que incluam capacidade de aprender ao longo da vida.

Mas também salienta-se a recuperação do papel da Universidade como suporte para promover apoio a governos e para assumir decisões sensíveis sobre as políticas públicas, além dos avanços específicos em pesquisa para responder aos novos desafios da pandemia e, mesmo, para oferecer serviços de saúde à população afetada. E destaca-se o estímulo a maior envolvimento dos docentes, discentes e servidores com a comunidade e sua contribuição, esclarecendo as informações relevantes sobre a própria pandemia e suas consequências e tornando a universidade uma grande parceira da sociedade. Esta percepção também se pode observar no Brasil e, em particular, em relação à contribuição das universidades públicas paulistas, e da Unicamp, em seu perfil ágil de resposta, na forma de pesquisa e desenvolvimento para atender a questões trazidas pela pandemia.

Sintetizando as lições aprendidas, temos: oportunidade de demonstrar que a universidade é uma instituição resiliente, ágil em suas respostas ao novo; reconhecimento da potência da relação empática entre estudantes e professores, acentuada pela condição da pandemia e da importância do ensino centrado no estudante, com equidade, flexibilidade e apoio institucional; premência da valorização das ações de desenvolvimento profissional continuado para a docência; potencial da aprendizagem com sala de aula invertida e trabalhos de grupo ou individuais remotos na solução de problemas ou desafios; possibilidade de utilizar estratégias educacionais híbridas que se beneficiem das melhores contribuições do ensino presencial e do remoto; reconhecimento do papel das avaliações formativas e processuais para a aprendizagem dos estudantes e como *feedback* sobre o ensino; relevância da manutenção de um canal aberto e ágil de comunicação entre a gestão central da universidade, gestores acadêmicos das unidades, docentes e estudantes; importância da troca de experiências com instituições nacionais e internacionais para ter modelos inspiradores.

No entanto, ainda é preciso ampliar os estudos sobre o impacto da Covid-19 no contexto educativo (BAO, 2020; TOQUERO, 2020), promover o monitoramento de dados institucionais e de sistemas, práticas baseadas em evidências e respostas às crises educacional, econômica e de emprego, ou mesmo, um novo surto (TOQUERO, 2020). Essas avaliações devem abranger as inovações de ensino e de currículo, mas também os serviços de apoio ao estudante e ações de desenvolvimento profissional docente. Crawford *et al.* (2020), além de corroborar a necessidade de investigações sobre abordagens pedagógicas diante da abrupta transição para o ensino remoto, anunciam a crucial ação colaborativa de todo o mundo quanto às melhores práticas no ensino remoto.

Finalmente, o novo semestre e o encerramento do ano letivo ainda serão enfrentados com muitas incertezas, incluindo quando será possível retomar as atividades presenciais e com que quantidade de pessoas nos *campi*. Atividades indispensáveis para estudantes que precisam concluir o curso não puderam ser realizadas de forma remota; está impossibilitada a experiência vivencial inigualável no *campus* universitário que os ingressantes não puderam ter; faltam o encontro e as trocas entre estudantes, professores, funcionários e tantas outras experiências formativas do cidadão, que se modificaram bruscamente neste ano tão singular. A recuperação parcial destes elementos essenciais da vida universitária deve nos motivar a sermos ainda mais criativos, enquanto o retorno presencial é um risco a muitas vidas.

Referências

- ARIAS, E.; ESCAMILLA, J.; LÓPEZ, A.; PEÑA, L. *¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina?* Junho, 2020. Disponível em: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/encuesta-preparacion-digital-docentes-universitarios-america-latina>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- BAO, W. Covid19 and online teaching in higher education. A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, v. 2, n. 2, p. 107-195, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- CRAWFORD, J.; BUTLER-HENDERSON, K.; JURGEN, R. MALKAWI, B. H.; GLOWATZ, M.; BURTON, R.; MAGNI, P.; LAM, S. Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 3, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Pedagogia(s) 2.0 em rede no ensino superior. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (Coord.) *Pedagogias digitais no Ensino Superior*. Coimbra: Cinep.ipc, 2020. p. 9-23.
- DIGITAL PROMISE; LANDER Research. *Suddenly online: a national survey of undergraduates during the covid-19 pandemic*, 2020. Disponível em: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.
- FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FRYER, L. K.; BOVEE, H. N. Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *The Internet and Higher Education*, n. 30, p. 21-29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003>.
- HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. *EDUCAUSE Review*, March 27, 2020 Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- HUANG, R. H. *et al. Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. Disponível em: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.0_20200324.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

MALONEY, E. J.; KIM, J. 15 cenários de outono: ensino superior em tempos de distanciamento social. *Inside Higher Ed*, Washington, D. C., abr. 2020. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/learning-innovation/15-fall-scenarios>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MARINONI, G.; VAN'T LAND, H.; JENSEN, T. The impact of COVID-19 on global higher education. *International Higher Education*, Special issue, p. 102, 2020. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

MENDIOLA, M. S.; HERNÁNDEZ, A. M. DEL P. M.; CARRASCO, R. T.; SERVÍN, M. DE A.; ROMO, A. K. H.; LARA, M. A. B.; VERGARA, C. A. J.; CAZALES, V. J. R. Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, Ahead of print, 2020. Disponível em: <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

MEYER, K. A. (2014). *Student engagement in online learning: What works and why*, v. 40, n. 6, p. 1-114. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: <https://doi.org/10.1002/aehe.20018>.

MOOS, D. C. Emerging classroom technology: Using self-regulation principles as a guide for effective implementation. In: SCHUNK, D. H.; GREENE, J. A. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2. ed. Taylor & Francis, 2018. p. 243-253.

O'KEEFE, L.; RAFFERTY, J.; GUNDER, A.; VIGNARE, K. *Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook*. Every Learner Everywhere, 2020. Disponível em: <http://www.everylearnereverywhere.org/resources>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REDECKER, C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. PUNIE, Y. (Ed.). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi: <https://doi.org/10.2760/159770>, JRC107466.

SANDARS, J. *et al.* Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, v. 9, n. 1, p. 82, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000082.1>.

TOQUERO, C. M. Challenges and opportunities for higher education amid the Covid-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, v. 5, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/7947>.

TYTON; DIGITAL PROMISE. *Time for class Covid-19 part 1: A national survey of faculty during Covid-19*, 2020. Disponível em: <https://tytonpartners.com/library/time-for-class-covid19-edition-part-1/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Sobre as autoras

Eliana Amaral é graduada em Medicina (Faculdade de Medicina de Jundiaí), tem Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Tocoginecologia na Universidade Estadual de Campinas, onde é professora-titular de Obstetrícia. É Pró-Reitora de Graduação da Unicamp (2017-2021),

Membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, com mandato de agosto/2017 a agosto/2020. Realiza pesquisas nas áreas de HIV-AIDS e DST, infecções na mulher, saúde reprodutiva, qualidade de assistência obstétrica e ensino na saúde.

E-mail: elianaa@unicamp.br.

Soely A. J. Polydoro é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tem Mestrado em Psicologia Escolar (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. É coordenadora geral do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)²/Unicamp. Pesquisa: formação do estudante do ensino superior, processos de integração acadêmica, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e dimensões educativas associadas.

E-mail: polydoro@unicamp.br.

REVISTA PAUSA NA REDE : EXPRESSÕES ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE QUARENTENA

Amanda M. P. Leite
André Demarchi
Renata Ferreira da Silva
Ricardo Ribeiro Malveira
Suiá Omim

Clique na imagem para ter acesso ao arquivo PDF:

