



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e825>

Recebimento em: 23/09/2024 | Aceite em: 18/12/2024

DOSSIÊ

ESCOLA, MORTE E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERROGANDO O SILENCIAMENTO ENTRE CRIANÇAS-ADOLESCENTES E SEUS PROFESSORES

Mariana SCRINZI

Universidad Nacional de Rosario UNR

Rosario, Santa Fe – Argentina

marianascrinzi@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7122-3488> 

Ailén RICOSSA

Universidad Nacional de Rosario UNR

Rosario, Santa Fe – Argentina

ailenricossa85@gmail.com

<https://orcid.org/00009-0006-5984-7486> 

RESUMO: Este relato de experiência tem como objetivo transmitir a abordagem adotada por uma escola primária diante da morte imprevista de uma aluna a criança-adolescente do último ano. A pergunta “o que fazemos com isso?” funcionou como orientação para ritualizar o trânsito na ausência de Frida na escola. Se escreve sobre o potencial que os rituais têm através das possibilidades de invenção que oferece a arte na escola. Produções que ultrapassaram o limite do particular da escola ao público e social como tentativa de simbolizar a ausência de Frida na comunidade. Trata-se de uma sistematização de experiência que narra como a escola disponibiliza objetos culturais que, ao colocá-los em circulação/sublimação, permitem coletivizar o sofrimento e ao mesmo tempo subjetivar a morte. A escrita desta história se nutre dos grandes temas da humanidade: a sexualidade e a morte e em geral, não são tratados na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. morte. Escola. pré-adolescente.

SCHOOL, DEATH AND TEACHER TRAINING: QUESTIONING THE SILENCE BETWEEN CHILDREN AND ADOLESCENTS AND THEIR TEACHERS

ABSTRACT: This experience story seek to convey the approach taken by a primary school in the face of the unforeseen death of a pre-adolescent senior student. The question “what do we do with this?” It operated as guidance to ritualize the transit in Frida’s absence. at school. It was the school scenario that demanded, through the aforementioned question, a way to treat this unexpected death. It is written about the potential that rituals have through the possibilities of invention that art offers at school. Productions that went beyond the limits of the private school to the public as an attempt to symbolize Frida’s absence in the community. The systematization of the experience contributes to narrating how the school provides cultural objects that, by putting them into circulation/sublimation, allow suffering to be collectivized and at the same time to subjectify death. The writing of this story is nourished by the great themes of humanity: sexuality and death and in general, they are not addressed in teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. death. school. pre-adolescent.

ESCUELA, MUERTE Y FORMACIÓN DOCENTE: INTERROGANDO EL SILENCIO ENTRE NIÑOS-ADOLESCENTES Y SUS MAESTROS

RESUMEN: El presente relato de experiencia busca transmitir el abordaje realizado por una escuela primaria ante la imprevista muerte de una pre-adolescente estudiante del último grado. El interrogante “¿qué hacemos con esto?” operó como orientación para ritualizar el tránsito ante la ausencia de Frida en la escuela. Fue el escenario escolar el que demandaba a través del mencionado interrogante un modo de dar tratamiento a esta inesperada muerte. Se escribe sobre la potencialidad que los rituales tienen a través de las posibilidades de invención que ofrece el arte en la escuela. Producciones que salieron del límite de lo particular escolar hacia lo público como forma de enfrentar la ausencia de Frida. La sistematización de la experiencia contribuye a narrar cómo lo escolar dispone objetos culturales que al ponerlos en circulación/sublimación permite colectivizar el sufrimiento y a la vez subjetivar la muerte. La escritura de este relato se nutre de los grandes temas de la humanidad: sexualidad y muerte y en general no son abordados en la formación docente.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. muerte. escuela. pre-adolescentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma sistematização de experiência que tem como objetivo transmitir a abordagem adotada por uma escola primária diante da morte imprevista de uma aluna criança-adolescente. O ponto de chegada visa refletir sobre o trabalho realizado em uma escola da educação infantil sobre a morte antecipada de uma criança nomeada de Frida, interrogando a formação docente em seus modelos *Standart* propondo a experiência como ponto central da formação.

Freud ([1915], 1995) já nos advertiu sobre a inequívoca tendência a assumirmos um lado da morte, ou seja, a eliminá-la da vida, por isso muitas vezes o refúgio e o silêncio. Sustenta-se que *a morte própria não pode conceber-se*; pois dirá que tão logo intentamos fazê-lo, só podemos assistir ante ela como observadores. A partir destas reflexões, Freud ([1915] 1995) aventura-se na seguinte tese: “No fundo, ninguém acredita na sua própria morte [...] no inconsciente cada um de nós está convencido de sua imortalidade.” (p.290, a tradução e nossa). Frente à morte, o ambiente escolar impõe um silêncio repleto de “não saber o que fazer”, cuja perplexidade tem nos desafiado a buscar recursos diante do desamparo produzido pelo falecimento de uma criança (aluna da escola). A situação nos exigiu enfrentarmos a exposição da nossa própria fragilidade humana, o que nos impulsionou a assumir a responsabilidade de construir, coletivamente, um espaço de acolhimento e reflexão.

O caminho metodológico foi fazer uma sistematização desta experiência que fez parte de um processo de transformação de nós mesmas frente a morte na escola: *de nossa maneira de pensar, nossa maneira de atuar, de nossa maneira de sentir* (Jara, 2010, p. 3). Como psicóloga escolar e professora da aluna, narramos tal experiência. Ao fim, visamos explicar de que maneira essa experiência incide na formação docente.

De forma ensaística buscamos escrever cenas e alguns fios de pensamento, às vezes naufragamos, outras encontramos algumas orientações em nossas referências conceituais e na literatura. Pois, existe outra maneira de escrever sobre a morte? Portanto, não encontrará (essa é a intenção) receitas mágicas para lidar com a dor, nem dicas técnicas contra a tristeza, nem fórmulas politicamente corretas para romantizar a morte, nem modelos de formação docente para lidar com temas difíceis. Muito pelo contrário, a escrita da experiência sintetiza o alcance da improvisação após os contratempos, mostra o poder da pronúncia após o absurdo e prova, mais uma vez, o valor da invenção que sempre nos salva depois do rasgo que destrói a imaginação. Esta história que narramos é, portanto, a tentativa de transmissão de uma experiência, que inclui a arte e as palavras que surgiram para fazer companhia nas trevas mais sórdidas.

SOBRE O ACONTECIMENTO QUE COLOCA A ESCOLA E AS PROFESSORAS DIANTE DA MORTE

Os seres humanos diante da morte têm enfrentado historicamente uma variedade de perspectivas que vão desde a filosófica e religiosa, até à psicológica e cultural. Essas perspectivas moldam, modelam e modulam a forma como cada sujeito entende, teme, comemora, celebra ou aceita a morte e seus rituais que lhe permitem passar pelo luto.

A morte, como parte inevitável da vida, tem sido um tema continuamente explorado e refletido ao longo da história da humanidade, a partir das diferentes disciplinas (ARIÈS, 2011; JANKÉLÉVITCH, 2006; ALLOUCH, 2006). Porém, no ambiente escolar, são poucas as experiências de trabalho publicadas. Como diz o púbere Mauricio, no *Despertar de Primavera*: “– Folhee a enciclopédia Meyer de A a Z, sem encontrar nada.

Palavras... nada além de palavras! Ah, essa preocupação com a modéstia! “Para que serve um dicionário se não esclarece os problemas mais imediatos da vida?” (WEDEKIND, 2017, p. 22).

A morte é um problema imediato da vida quando acontece com alguém tão próximo de nós e que morre de forma inesperada. Ariès ([1977], 2011) oferece uma perspectiva histórica sobre como as sociedades enfrentaram e conceituaram a morte ao longo de diferentes épocas. Ao explorar a Idade Média, afirma que a morte era um fenômeno que fazia parte constante da vida cotidiana. As pessoas morriam em suas casas e as cerimônias fúnebres eram familiares e menos formais do que nas épocas subsequentes. Afirma, que a morte se tornou progressivamente um tema elidido e, por vezes, tabu; sustenta que se produziu um distanciamento do espaço doméstico para o tratamento na área médica, até o seu confinamento num hospital. O estudo sugere que ao longo do tempo ocorreram mudanças na percepção que as pessoas tinham sobre a morte: de parte integrante e visível da vida cotidiana, para um tema mais privatizado e menos debatido. O autor afirma que um pesado silêncio se espalhou sobre ela e que a sua contribuição rompe com a discricção à medida em que nos convida a uma reflexão serena e cultivada sobre a presença inevitável da morte. Nesse sentido, a conversação é um tempo-espaço de simbolização que interrompe o silenciamento da morte na escola.

Setembro de 2023, na Argentina é o mês da primavera e do estudante. A celebração do “Dia do Estudante” comemora o dia em que chegaram ao país os restos mortais de Domingo Faustino Sarmiento, pai da escola pública. Faleceu no Paraguai em 11 de setembro de 1888, razão pela qual o Dia do Professor é comemorado desde essa data. Exatos 10 dias depois, seus restos mortais foram sepultados no Cemitério da Recoleta, ou seja, no dia 21 de setembro. Desde então, todos os anos, por todo o país, para dar as boas-vindas à nova primavera, são organizados piqueniques cuja conotação remete para a partilha de uma refeição para a qual todos contribuem com algo.

Neste mês de celebrações e comemorações, ocorre a morte de uma aluna, Frida, de forma abrupta e inesperada. Não podemos deixar de lembrar que a primazia tanática dos tempos da pandemia da Covid-19 produziu o isolamento social preventivo e obrigatório. Foi uma intervenção que significou a interrupção abrupta da vida cotidiana em que as escolas deixaram de ser espaços centrais de encontro e socialização da infância e da adolescência. Tendo passado por vivências pandêmicas, cuja experiência ainda não terminamos de elaborar; a crueldade de Tânatos apresenta-se mais uma vez com sua pior face:

É o que causa a morte de uma criança: o colapso do mundo para cada um de nós, a consciência coletiva de um caos inefável em que a humanidade está mergulhada sob a aparência de pais cujo futuro se torna passado num piscar de olhos (HORVILLEUR, 2022, p. 94, tradução nossa)

Em meio às comemorações pelo florescimento da vida e pela comemoração da morte do pai da escola pública, no dia 21 de setembro, em pleno despertar primaveril, e após um dia letivo jubiloso em uma escola primária argentina, uma aluna do 7º ano morreu inesperadamente ao voltar para casa. Eros e Tânatos condenados a compreender-se de forma inexorável, dão-nos notícias da delicadeza, da finitude e da fragilidade da vida humana.

Desde aquele dia, nesta escola da área central de Rosário, assistimos a um espaço-tempo em que se impõe a falta de Frida e a inércia frente a um certo “ficar silencioso”, que paradoxalmente nos convoca para um trabalho: o trabalho de escuta de uma psicanalista convidada pela psicóloga da escola para que juntas colaborassem com o trabalho de elaboração com todos e cada um a quem Frida faz falta.

Estamos passando pelos dias de outubro de 2023, e há uma pergunta que insiste e nos desafia com a mesma força desde aquele 21 de setembro: *o que fazemos com isso Nesta escola*, a morte decidiu surpreender-nos mais uma vez, apesar dos inúmeros estragos pandêmicos..., mas o coletivo e o seu caos inefável insiste em inventar e criar para tratar o que não tem uma única explicação. Como podemos manter viva a memória de Frida e sua passagem pela escola? Esse foi o sentido da conversa.

ENTRE O DESPERTAR DA PRIMAVERA E O CREPÚSCULO DA INFÂNCIA

Gostamos de pensar que, sem prever, Frida conseguiu se despedir de seus colegas e professores na manhã de sua partida. Numa jornada escolar como as outras, durante uma apresentação na aula de Música, Frida encerrou sua apresentação entregando flores amarelas artificiais para cada um dos seus colegas e professores. Dar flores amarelas na primavera é uma celebração da vida, da alegria e dos laços.

Que escolha Frida fez para aquele “dia dela”. Um primeiro ponto que chama a atenção é que as flores artificiais são uma opção duradoura, não perdem as folhas e basicamente não murcham com o tempo. Embora as flores artificiais não ofereçam a fragrância ou a frescura das flores naturais, a sua durabilidade ao longo do tempo torna-as uma oportunidade, e evidentemente para Frida foram a sua preferência, talvez para imortalizar o seu despertar primaveril. Nesse sentido, referimo-nos não só à estação do ano, mas também ao momento vital que atravessava: a puberdade.

Brignoni (2012, p. 32-33) sugere que a puberdade é um fato tangível e concreto cujo indicador marcante é o fim da infância. Mudanças que inexoravelmente produzem desconforto e mal-estar. Esse mal-estar impulsiona a assunção do próprio corpo em mutação com acesso à capacidade reprodutiva. Exige, portanto, um reposicionamento subjetivo diante da possibilidade iminente das primeiras experiências de encontro com o outro e o notável significado que tem para “sair de casa”.

A transição da endogamia para a exogamia tem como efeito uma reconfiguração no âmbito social e psicológico, impulsionada pelo aparecimento de características secundárias, inerentes àquela metamorfose biológica denominada puberdade. Esses aspectos repercutem na subjetividade, principalmente significam um tempo de elaboração dessas transformações, ou seja, um tempo de luto: a modificação real do corpo imaginário que impulsiona o reconhecimento do sujeito, bem como a luta pela aceitação social que em nosso tempo centra-se numa exigência física e nas suas vicissitudes: “Na puberdade surge algo para o sujeito que lhe é imposto e ele tem que inventar respostas possíveis para essa emergência: isto é a adolescência”. (BRIGNONI, 2012, p. 37 – a tradução é nossa). Invenção, de mãos dadas com duelos¹ na adolescência², emerge como um não-saber sobre a sexualidade e a morte. A invenção com “o que há” e isso é fundacional para o sujeito, justamente num momento em que as referências parentais da infância já não são suficientes. Felizmente.

Se o luto na adolescência implica um buraco real no corpo imaginário, como trabalhar a morte em momentos de luto? Que invenções são possíveis quando a morte do companheiro-colega também se torna real? Se os lugares de referência estão sendo feridos –em luto–, qual o lugar da escola e dos seus referentes adultos? A partir dessas considerações, entendemos que o processo de luto acompanha o sujeito ao longo da vida: na infância, na adolescência, nas escolhas e decisões enfrentadas, nas situações de perdas, fracassos, decepções, rompimento de laços amorosos.

1 Luto pelo corpo da criança; o luto pela própria infância e suas identificações; luto pelo vínculo com os pais.

2 De acordo com Brignoni (2012, p. 40) preferimos falar *das adolescências em plural*, porque a *puberdade* é um fato *generalizável*, a diferença das adolescências que são respostas singulares que cada sujeito inventa diante do indizível da puberdade.

Portanto, assumimos que o trabalho com a morte real em uma escola primária nos desafia e nos convida a compartilhar a experiência e as leituras que fundamentaram as propostas educativas escolares intramuros e extramuros. A escrita da experiência tem como correlato o registro do vivido. Escrever é uma oportunidade para registrar memórias, contar histórias, é também um motivo para transmitir uma compreensão do mundo e um convite ao diálogo.

Neste jogo entre Tântos e Eros, de claro-escuro, decidimos comprometer-nos com o desejo de partilhar esta experiência. Como afirma Larrosa (2003, p.21): “Agora esses estudos são seus”. O presente escrito nasceu com o propósito de ser para outra pessoa, pois trabalhar com a morte de crianças ou adolescentes em instituições de ensino não é uma tarefa prazerosa. Nunca é o que se espera. Não existem pressupostos institucionais que invistam na morte, não existem significantes escolares que liguem “aluno” à “morte”, nem seus inversos. Não há esse conteúdo em cursos de formação docente. Apesar dessas intempéries, pronunciamos que a emergência de significados para nomear o evento da morte de uma aluna é vital para os que ficam no cotidiano escolar. Advertimos que estes só poderão ser construídos a partir da política institucional que habilite a interrupção do silenciamento e a ritualização das ausências. Para não cair na inquietação, a invenção dos significantes deverá originar-se na intersecção entre o processo singular e o trabalho coletivo, portanto, serão inéditos e particulares em cada caso.

RITUAIS: POSSÍVEL TRATAMENTO PARA UMA AUSÊNCIA JOVEM

O que fazemos com isso? É uma questão que nos escapa e que lemos como: o que fazemos com a ausência de Frida na sala de aula, no recreio e na escola? Não há formação docente que antecipe alguma maneira de agir, nem tampouco o que fazer em relação aos sofrimentos dos outros alunos.

Uma forma de acomodar essas questões e dar espaço à ausência foi a abertura ao diálogo coletivo entre professores e colegas: “Como isso pôde acontecer?”, “Não acredito, naquele dia estávamos todos juntos na escola, o que aconteceu?”, “Isso pode acontecer com alguém?”, “Não entendo.” Perguntas que funcionam como verdadeiros enigmas, aquelas que guardam um segredo oculto para ser compreendido e não respondido com explicações.

“Como fazer para não esquecê-la?” Esta questão inaugurou a possibilidade de “fazer” em ato e planejar algumas ideias acerca de propostas didáticas para serem desenvolvidas nas aulas, nos passeios, no salão de atos e no quadro do ingresso na escola. Sobre a luta para lembrar, Despret (2021), cita Kwon (2008), que reflexivamente põe em prática um provérbio vietnamita “Os ancestrais comiam muito sal, seus descendentes querem água”

Os verdadeiros desejos humanos”, diz o provérbio, “não são os de um indivíduo isolado. A origem do desejo está, como o sal da água oferecida pelo espírito, em outra pessoa, e somente na presença desse outro a água se torna salgada. Da mesma forma, o desejo de lembrar e comemorar pode ser um desejo que surge entre o passado e o presente, e que é compartilhado entre quem lembra e de quem lembramos.” (KWON, 2008, p. 105-106, tradução nossa)

O desejo de recordar é então uma transmissão que liga o passado e o presente ao coletivo, e o impulsiona a disseminar aqueles enigmas que devemos compreender. Nos termos de Kwon (2008), compreensão não é explicação, pois o ato de compreender implica o início da elaboração de histórias, de narrativas. Histórias

que ligam, que tecem e que são “construídas com extraordinário cuidado, protegendo meticulosamente o enigma da vontade de recordar”. (DESPRET, 2021, p. 33)

Os professores, prudentemente, deram o primeiro passo ao convidar às pessoas a fazerem diferentes propostas para lembrar e homenagear a nossa jovem aluna. Os alunos, dominados ainda pela angústia, pelo medo e pela necessidade de respostas, repetiram essas propostas e então eles começaram a trabalhar. Nem todas as ideias foram implementadas, é claro. No entanto, cada uma delas funcionou como uma promessa de abrir espaço. Isto não é menor, pois as promessas, para além de nem sempre poderem ser cumpridas, convidam-nos à utopia, a continuar, isto é, a imaginar um futuro. Todos os professores da escola primária, eles próprios extremamente angustiados com a perda de sua jovem aluna, acompanharam os seus alunos. Proporcionaram uma escuta respeitosa quando necessário, abrigando medo, raiva e tristeza. Com muita coragem, também foram ágeis em enquadrar o desconforto ao oferecer o conhecimento da cultura e, sem perdê-lo de vista, manejaram entre o sofrimento e a possibilidade de lograr transmissão.

A inventividade de diferentes formas de narrar nossa história com Frida na escola tornou-se o ritual de passagem pelos momentos de luto, de simbolizar essa ausência. Diante da morte surgem múltiplas possibilidades, como Ariès (2011) antecipou, uma delas é a mudez, ou seja, a morte privada e cada vez mais distanciada do cotidiano. Outro é o ritual, o qual segundo Horvilleur (2022) sustenta que os ritos de luto existem para acompanhar aqueles que já não estão, mas ainda mais para acompanhar aqueles que permanecem. Ritualizar foi a forma improvisada que encontramos de nos acompanhar diante de tanta dor perante essa ausência surpreendente. De alguma forma “(...) O ritual deve permitir-lhes passar por uma prova, a da sobrevivência, que por definição não está nas mãos dos mortos.” (HORVILLEUR, 2022, p. 134)

Allouch (2006), após a experiência pessoal de perder ele próprio uma filha, escreve sobre o luto em tempos de morte seca. Nesse trabalho ele localiza claramente como a psicanálise tende a reduzir o luto a um trabalho; faz-nos perceber que apesar das teorizações, existe um abismo entre o trabalho e a *subjetivação de uma perda*. Considere que o ato é capaz de causar uma perda ao sujeito sem qualquer indenização, uma perda a seca. Além disso, acrescenta que:

Após a Primeira Guerra Mundial, a morte não espera menos. Já não gritamos juntos contra isso; já não suscita o encontro sublime e romântico dos amantes por ela transfigurados. Por certo. Mas acontece que, na ausência de um ritual a seu respeito, sua selvageria atual tem a contrapartida de que a morte coloca o luto em ação. Morte seca, perda seca. Doravante, só tal perda, tal ato, consegue entregar o morto à sua morte, à morte. (ALLOUCH, 2006, p. 9, tradução nossa)

Para não sermos capturados por uma época que empurra para a perda pura – a seca -, apostamos em subjetivar a perda através da invenção de cada um, respeitando as possibilidades e os tempos de cada um. Nos perguntamos: será que um processo tão singular pode ser trabalhado na escola? Como a morte entra na gramática escolar? Nesta experiência mostramos como a função social da escola e as mediações do conhecimento a ser ensinado (CULLEN, 1997), oferecem um espaço de trabalho público, ou seja, diante daquilo que temos em comum. A gramática escolar, seus lugares e tempos, também ritualizados, operam limitando e contendo o mal-estar. Os adultos, na sua responsabilidade docente, demandam que os seus alunos prestem atenção a esses conhecimentos e saberes culturais como possíveis formas de elaboração do traumático, bem como consintam no árduo trabalho da ausência com pausas, buscando dimensionar uma poética do futuro. Foi assim que, entre ensinamentos e aprendizados, foram acomodados momentos de trabalho comum para subjetivar a perda por meio de rituais coletivos.

RITUAIS, O TESTE DA INVENÇÃO QUE VAI NA CONTRAMÃO DA MORTE SECA

Tal como acontece quando perdemos um ser querido, é inevitável regressar aos locais onde convivíamos com ele. Esse infortúnio também chegou à escola. Momento, instante ou hora de nos confrontarmos com os recantos onde a ausência torna-se cruelmente concreta e nos coloca na inesperada encruzilhada da tomada de decisões.

Despret (2021) afirma que uma questão prática que surge para aqueles de nós que permanecemos é uma questão silenciosa: “onde está? (...) Tem que localizar o morto, ou seja, dar um lugar para ele. O que está aqui foi esvaziado e temos que construir o que está ali.” (p. 23). Arrume um lugar, onde possamos encontrá-los, abrigá-los e continuar nossa conversa.

Qual novo lugar poderíamos oferecer para Frida na sala de aula? O que fazer com seus pertences? Optou-se por guardar cuidadosamente seus materiais de trabalho e livros em sua estante, bem como deslocar seu banco e cadeira para a frente de uma fileira, que até hoje permanece decorada com flores. Ela está na sala de aula, ela é flor e cor, como disse uma de suas colegas, “amarelo para nós se chama Frida”.

A professora de Artes Plásticas propôs uma invenção ritual: a criação de uma instalação artística com a participação de professores, funcionários e alunos da escola. Esta instalação fez parte da exposição de arte do mês de dezembro de 2023, aberta ao público, pela primeira vez, num Espaço Cultural no centro da cidade, ou seja, no exterior da escola e aberto à comunidade. Cada um, ao seu tempo e à sua maneira, idealizou, amassou, apagou, elaborou a sua parte de intervenção artística sob o lema: “como você se lembra de Frida?”

A respeito dessa intervenção/invenção, não podemos deixar de mencionar quem herdou uma categoria valiosa para a compreensão de determinados fenômenos humanos. Freud (1905), em suas contribuições inacabadas, mas fundamentais sobre a sublimação como destino pulsional, afirma que este é um processo pelo qual o sujeito transmite sua libido diante dos perigos pulsionais e cujo produto primário (embora não a única) é a criação artística. Sem dúvida, a arte como desejo de compreensão. Estamos nos referindo, não a um objeto expositivo de galeria, mas ao ato potencial que envolve concretizar uma invenção de sentido frente ao sem-sentido da morte, pelo menos inédita para o sujeito ou grupo que se dedica ao cultivo.

Paralelamente, os alunos montaram um mural com cartazes, fotos e flores para colocar na escola, concretamente num local de passagem diária para a comunidade da escola. Essa ideia significou a tarefa de conversar com alunos de outras séries do nível, sobre quem era Frida, sua colega. A iniciativa foi uma pergunta: como querem se lembrar dela? Foram convidados para cuidar juntos do mural coletivo.

Sem o prevermos, assistimos a ecos da criação de uma narrativa com diferentes formatos, ou seja, imagens, relatos e histórias que incluem nossos mortos, que os “despertam”, que lhes conferem uma identidade (DESPRET, 2021, p. 70-73). Transformar o destino, aposte em quem foi e imagine quem poderia ter sido. Os alunos do 7º ano foram incentivados a transmitir aos colegas mais novos quem era Frida, quais eram suas ambivalências com histórias de terror, suas piadas, raiva, falta de jeito e suas músicas favoritas.

Existem muitas outras maneiras de transformar uma vida em um destino. A morte costuma ser uma tragédia, pelo menos quando acontece num momento inconcebível para a nossa consciência porque ainda não chegou a hora ou porque a violência do desgosto destrói tudo no seu caminho. Mas há uma maneira de evitar que isso aconteça confiscando completamente a história de uma

vida. Muitas vezes o desaparecimento brutal sequestra a totalidade de uma existência que, no entanto, não deve ser reduzida ao seu desfecho. Nunca conte a vida pelo fim, mas pelo que se acreditava ser “infinito”. Saber dizer tudo o que foi e o que poderia ter sido, muito antes de dizer o que não existe mais. (HORVILLEUR, 2022, p. 41, tradução nossa)

Os meninos e meninas de outras séries ouviram a história, alguns perguntaram como se sentiam, pronunciaram as palavras de tristeza e raiva da maneira que a infância sabe melhor explicar: “Frida, ela está no céu.” Eles também contribuíram escrevendo mensagens e fazendo desenhos na parede onde o mural estava exposto. Dia após dia, novas palavras apareciam. E isso não é menor:

A morte de uma criança condena-vos ao exílio numa terra que ninguém pode visitar, exceto aquelas pessoas a quem aconteceu o mesmo. E, como todo imigrante, é preciso descobrir uma nova língua para balbuciar. Nenhuma palavra conhecida pode sequer começar a descrever o que você terá que experimentar. (Horvilleur, 2022, p. 96, tradução nossa).

Neste exílio, com novas palavras que significam ausência, outra forma de homenagem começou a ser inventada. Juntamente com a professora de Letras, na criação de caligrafas, com imagens-palavras representativas sobre a amizade, os alunos nomearam o que significou a perda da amiga e colega. Para a psicóloga belga:

[...] as homenagens operam para manter... Durante estas cerimônias, cada uma passa a falar dos mortos. E cada um dos que falam conta uma anedota, ou um traço que o marcou, ou fala do seu humor ou da sua sabedoria ou da sua generosidade, às vezes um defeito... Cultivamos a arte das versões. (DESPRET, 2021, p. 75, tradução nossa).

A experiência vivida por todos, alunos e professores foi em si formativa.

CINEMA: OUTRA VERSÃO DA ARTE QUE ABRE A POSSIBILIDADE DE NOMEAR

Um momento enigmático, se é que existe, aquele em que meninos e meninas se encontram com um novo conhecimento: “que as crianças também morrem”. Fantasiar a própria morte quando criança, em uma idade impensável e por razões indescritíveis, pode deixar os adultos perplexos, aqueles a quem os filhotes humanos muitas vezes recorrem em busca de abrigo ou respostas. Afinal, como pergunta Horvilleur (2022, p. 93), “Quem pode dar respostas a essas perguntas infantis formuladas de uma forma que nenhum adulto permitiria?” Freud nos alerta que os adultos evitam cuidadosamente falar sobre a morte, principalmente quando se trata da morte de outra pessoa, porém “as crianças transgridem essa restrição; eles descuidadamente ameaçam uns aos outros com a possibilidade de morrer, e chegam até a dizer isso na cara de uma pessoa querida” (Freud, [1915] 1995, p. 290).

Como falar sobre a morte com as crianças/pré-adolescentes? Sobre a morte das crianças com as crianças? Como acompanhar os alunos que ficam sabendo da morte de outra aluna da mesma idade? Muitos meninos e meninas naqueles dias se perguntaram pela própria morte, ou a fantasiaram. Alguns disseram que iam morrer porque tinham fortes dores de estômago como Frida....o que fazemos então? Há algum indício sobre essa questão em cursos de formação inicial e /ou continuada?

Dado que tantas vezes nos recusamos a desenhar um cordeiro para o Pequeno Príncipe (HORVILLEUR, 2022, p. 98), recorreremos mais uma vez à arte, que com o seu carácter ficcional constitui um recurso inestimável de simbolização. Naquela ocasião, nas demais séries do nível, trabalhamos com cinema.

Sem dúvida, o cinema é uma ferramenta poderosa para explorar, refletir e socializar as questões que surgem para cada um. Já o cinema é uma arte cuja essência é a criação de histórias através de imagens e sons em movimento que produzem efeitos de identificação, vias singulares a partir das quais foi possível contornar e trabalhar o impossível de curar. A aposta foi oferecer a possibilidade de ficcionar porque:

[...] é no mundo da ficção, na literatura, no teatro, que temos que procurar o substituto para o que falta à vida. Lá ainda encontramos homens que sabem morrer e até perpetram a morte de outrem. E só existe a condição sob a qual poderíamos nos reconciliar com a morte: que depois de todas as vicissitudes da vida nos reste uma vida intocável [...] No campo da ficção encontramos aquela multidão de vidas de que necessitamos. Morremos identificados com um herói, mas sobrevivemos a ele e estamos prontos para morrer uma segunda vez com outro, igualmente ilesos." (Freud, [1915] 1995, p. 292)

Experimentamos o recurso do cinema através de "Coco" (Walt Disney Pictures, 2017) e "Grandes Heróis" (Walt Disney Pictures, 2014), os dois filmes escolhidos pelos professores para trabalhar. Os costumes mexicanos de homenagear os mortos que são representadas em "Coco" impacta as formas culturais e rituais para celebrar o "Dia dos Mortos" e nos dão uma letra musical cuja ênfase está na lembrança. E as diferentes formas de aceitação das perdas que são trabalhadas em "Grandes Heróis" promoveram um possível tratamento da ausência de Frida.

Assim, junto aos personagens e suas ações, foi possível compreender o acontecimento e abrir novos questionamentos, arriscando reflexões que nos permitam elaborar a representação de que a morte faz parte da vida e, como afirmou propositalmente um aluno: "só podemos morrer quando esquecemos". As oferendas foram inventadas pelos alunos para dar aos colegas mais velhos: *alebrijes* (artesanais mexicana), desenhados em cores vivas e coloridas, flores de origami e guindastes começaram a voar sobre as salas de aula.

Aceitando que cada um de nós que compartilhamos a sala de aula, vivemos a experiência da perda de um ente querido, sejam avós, bisavós, tios, animais de estimação, reconhecemos um lugar comum na morte. Sem planejamento prévio, ou aprendizagens em cursos de formação, nos deparamos com as aprendizagens em ato. As identificações com os personagens e imagens dos filmes abriram portas para o compartilhamento de outras perdas pessoais nossas, bem como para a lembrança da nossa jovem aluna: "todos os personagens perderam alguém".

Um aluno do 5º ano definiu o tema "Grandes Heróis", iniciando uma reflexão em grupo sobre a complexidade dos sentimentos de vingança, de resignação, de decepção, como reações em primeira mão diante da morte: "Converse com amigos e familiares"; "salve fotos e objetos"; "cozinhe suas refeições favoritas".

Estas intervenções coincidiram com uma verdade sincera: "nunca queremos esquecer os nossos entes queridos".

O método de elaboração das crianças menores é diferente para quem a morte como um processo sem volta é apreendida em locais específicos, onde podem encontrar entes queridos: "em uma estrela no céu"; "com Deus"; "com o avô"; "Em sonho..."

Da mesma forma, aqueles que têm a oportunidade de conversar na sala sobre esses temas impossíveis são espectadores do incrível impulso à filiação familiar, que faz com que as crianças se sintam atraídas por

conhecer suas raízes genealógicas com tal ímpeto, que chegam a se angustiar e a chorar. Na memória de um bisavô ou avô (só para citar exemplos) que só (re)conhecem através de histórias de família (fotos, receitas, hobbies). Os alunos do 1º ano expressaram: “Choro porque não conheci o avô da minha mãe”, “meu avô morreu quando eu não tinha nascido, isso me deixa triste”.

Para Despret (2021) o luto não é algo a ser superado, mas sim a ser cultivado. Nesse sentido, o ser humano subjetiva as perdas quando se abre espaço para o trabalho de cultivar– a etimologia de cultura refere-se ao cultivo, que é um trabalho de remoção da terra-. Por tanto, cultivar essas ausências para que meninos e meninas também encontrem na sua árvore um espaço de pertencimento, que é a força das histórias.

O alunado da 1ª, 2ª e 3ª série, diante da vivência da perda, expressaram emoções como medo e receio, afetos que surgiram de mãos dadas com a tristeza e a raiva. Estas expressões deram-nos a oportunidade de nos questionarmos e trocar pontos de vista: “Temos medo da morte?” “É o nosso maior medo?” “O que tememos dela?” “Tenho medo de morrer e que meus pais sofram, não quero que eles fiquem tristes. (Disse um menino da 3ª série).

Uma declaração, profundamente impactante, foi adicionada entre aquelas vozes: “Não tenho medo de morrer, tenho medo de que meus pais ou meu irmão morram”.

Os dizeres dessas crianças nos remetem à pergunta do Recalcati (2020): O que significa ser criança? Afirmar que a condição de filho define o ser humano como uma forma de vida que não pode ser concebida sem considerar sua necessária origem no Outro. Ou seja, o processo de filiação é humano e tem nome próprio. É uma cadeia geracional que possibilita o duplo movimento de pertencimento e diferenciação.

O medo daquela criança da morte dos pais ou do irmão mostra que diante do desamparo, o que torna a vida possível é o cuidado do Outro. O que torna possível tornar-se filho é o “cuidado especial e não anônimo” (RECALCATI, 2020), é o amor ao nome, nome que filia e acolhe a vida que chama a ser protegida com palavras: “Somente quando a vida e a morte se unem é que a história pode continuar.” (HORVILLEUR, 2022, p. 21). Quando a escola e a morte se encontram, quando professores e alunos se encontram, diante da morte, elas fazem história compartilhada.

A CONTRAMÃO DA POBREZA DA EXPERIÊNCIA E A MORTE SECA

Freud ([1905] 1992) num apartado sob a angústia infantil, comparte uma cena de uma criança que implorava: “Tia, fale comigo, estou com medo porque está muito escuro” E a tia desabafou: “O que você ganha com isso? Você não pode me ver de qualquer maneira”. O menino respondeu: “Não importa, há mais luz quando alguém fala”. Ter medo da escuridão do silêncio tanático é a coisa infantil que nos persegue, mas fazemos nossas as palavras da criança freudiana quando ele diz: “Não importa, há mais luz quando alguém fala” (p. 204-205). Confiamos que parte do trabalho docente é simbolizar com desenhos, flores amarelas, murais, caligramas, origamis, alebrijes e instalações artísticas no Espaço Público. E como diz Tizio (2006, p. 14), educar no “cuidado da palavra, poderia ser dito na proteção que a palavra proporciona contra a emergência pulsional para tentar transformá-la em sintoma”. Vale ressaltar que o sintoma aqui é uma invenção subjetiva para fazer face com o insuportável da vida.

A escola como universo público, capaz de transmitir de geração em geração torna-se um espaço e um tempo indispensável para ir na contramão da mortífera pobreza da experiência “De que valem os bens da educação se

a experiência não nos une a eles?"; pergunta Benjamin (1933). O autor afirma que na Modernidade assistimos a uma perda da capacidade de construir histórias e de contar histórias. Podemos conjecturar uma conversa entre Benjamin e Ariès: perda da capacidade narrativa e privatização da morte como duas características determinantes para transitar a morte na época. Com o olhar atento, o autor defende que é o preço a pagar pelo espírito disruptivo da época: o abandono do passado e o deslumbramento das promessas da nova era. Somos espectadores da ruptura com a História e da queda da transmissão. Ao final da Primeira Guerra Mundial, Benjamin (1933) percebe no mutismo dos homens, após retornarem da frente, uma dissociação entre as vivências de cada um e o acontecimento histórico, e nesse sentido exclama: "eles voltaram mais pobres em termos de experiência comunicável". Ao contrário do que o senso comum nos leva a inferir, o filósofo propõe que os homens após vivenciarem esses extermínios não adquiriram maior conhecimento sobre o assunto, mas sim tornaram-se pobres em experiência. Eles não foram capazes de encontrar significado, nem comunicar o que vivenciaram.

Então, a experiência se vivifica nos laços intersubjetivos e geracionais, ou seja, quando o ser humano é capaz de transmitir e narrar a história com outro e para outro. E é por isso que os bens da educação são ameaçados e expostos ao esquecimento cada vez que não nos fundem num "entre"; isto é, numa experiência. Contra a pobreza das experiências, esta escola e seus professores, souberam ousar falar da morte, daquilo que no nosso tempo, seguindo Ariès, permanece na ordem do cativo do privado.

Provisoriamente, consideramos que a condição ética do tratamento da morte na escola primária por parte dos professores, implica em estar atentos à dimensão afetiva e atentar para o cuidado com o currículo. Que saberes e informações colocamos em jogo para incorporar em relação à morte de uma jovem/aluna ausente de uma comunidade escolar? Estas decisões são os sinais que mostram em que modelo comunitário apostamos e que cultura transmitimos?

Nas entrelinhas você pode ler a posição tomada e num ato de coragem decidimos compartilhá-la neste artigo. Porém, reconhecemos que hoje a disputa é: que lugar para a vida e sua finitude? Finitude e limite que a arrogância científica, bélica e tecnocrática não quer saber por causa do prazer que produz a ilusão de dominar com seu poder de destruição. Transmitir a finitude do vivo educa, pois traz à tona a fragilidade e o limite que nos convida a consentir na renúncia à onipotência narcísica da eternidade individual e a pôr fim a tantos excessos. Será que continuar a fugir das evidências da finitude está alimentando o avanço de Tântalos na civilização atual?

Uma opção que o mercado oferece contra o mal-estar causado pela finitude são as poderosas substâncias analgésicas para anestesiarem a dor. Outra possibilidade é fugir com o silêncio ou evitar o problema com distrações poderosas, como por exemplo, as redes sociais. E por fim, a pergunta: o que fazemos com isso? São as ressonâncias dessa questão que compartilhamos nestas linhas para encontrar e dar tempo e espaço à subjetivação das perdas. Sem perder de vista que o mercado promove soluções escapistas, eficientes e eficazes, pois *Cronos* também nos aterroriza com a passagem voraz do tempo. Refugiados na etimologia da palavra escola, etimologicamente "tempo livre", apostamos num "outro tempo" dentro do espaço institucional, e nesse tempo singular para fazer de cada um de nós, dentro do seu ritmo, uma contribuição para o coletivo. A partir daí tecer aquele vínculo que nos sustenta e que ao mesmo tempo é uma das possibilidades para enfrentarmos algumas das faces mais temidas da existência humana: a morte.

Talvez para proteger a nossa ilusão de eternidade queiramos saber pouco sobre *Azrael*, da finitude faz parte da vida e da renovação que produz a beleza mágica dos ritmos da natureza à qual também pertence

a espécie humana. Por isso, partimos de Ariés (2011) para estabelecer a nossa hipótese de que talvez um tabu semelhante ao da sexualidade no século XIX tenha recaído sobre a morte.

Por que escrever esta experiência para publicar? Porque confiamos que a força da transmissão estriba em quebrar as práticas de silenciamento. Hassoun (1996, p. 26) se pergunta *romper o silencio, não es transmitir?* O silêncio no lugar de um relato do passado e de um presente em devir, torna as *crianças órfãs de palavras*, sofrem na própria carne uma perda impossível de subjetivar, portanto, uma dificuldade para construir um relato com nome próprio. Uma transmissão lograda, diz Hassoun (1996) tem a característica distintiva de introduzir ficção, a imaginação em cada ritual para que cada um possa fazer a *sua própria melodia* a partir do texto inaugural herdado. Para isso é necessário “*MehrLicht!*” / “*mais luz!*”; últimas palavras atribuídas a Goethe no momento de sua morte (p. 179). Instituir infâncias e adolescências hoje é aliviar os medos no escuro através da *luz* que oferece a transmissão da cultura.

REAFIRMAR A EXPERIÊNCIA COMO FUNDAMENTAL NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para o campo da formação docente, operar com a experiência em ato, exige compreender que o conceito e o seu desdobramento possibilitam pensar a formação de professores em ato, evidenciando e contextualizando a formação docente a partir da autoria dos sujeitos que a fazem. A experiência, que pode ser revelada pela palavra, é o que nos afeta, perpassa, toca, não é tudo que vivemos que se torna experiência; é experiência aquilo que nos afeta, que nos faz dar sentidos, “aquilo que nos acontece”; de acordo com Larrosa (2003, p. 87).

Nos contextos de formações atuais, presenciamos a necessidade da informação desenfreada, a exigência pela emissão de opiniões, bem como a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todos estes aspectos fragilizam a construção da experiência e afastam a possibilidade de estabelecermos um processo de formação com espaço para a experiência, para algo que nos identifica e nos fortalece como sujeito de ação, de reflexão e de experiências. A experiência se constrói e reconstrói, o que legitima a transmissão das práticas pedagógicas assumidas em um processo no qual se tenha de contemplar a dialogicidade, permitindo reinventar saberes e fazeres. A experiência como ponto de partida coloca no centro da formação docente a realidade enfrentada no cotidiano pedagógico, o que permite transformações contínuas. Para Nóvoa, “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p.19). A experiência deve estar contemplada no espaço da formação, o que remete os professores, as professoras, a pensar e repensar seus saberes e fazeres, bem como discutir com seus pares sobre desafios reais de seu cotidiano.

Dar espaço à voz do agente principal da formação “o professor, a professora”; colocá-los no centro de sua própria formação, conceber experiências próprias no percurso profissional viabiliza colocar a formação no contexto da profissão, de acordo com Souza (2022). Em seu modo de ver, ser e fazer a prática pedagógica que devemos refletir e avançar nos propósitos pedagógicos. De acordo com Nóvoa (2009, p. 2) “[...] há a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão.” O referido autor indica propostas de ações para a formação docente e enumera cinco, que se referem: à prática, a profissão, a pessoa, a partilha e ao público. Estas propostas viabilizam o pensar crítico, considerando o percurso próprio de cada professor, professora, como constatamos na experiência argentina.

Dessa forma, conceituamos a experiência como uma ação que requer reflexão, sensibilidade, sentidos, criticidade, exercício de autoconhecimento e autoria, ações que singularizam o sujeito; para construir a experiência é preciso “ser tocado”, afetado pela situação, o que o fará buscar explicações, conhecimentos e

aprofundamentos, de acordo com Souza (2022). Nesta perspectiva nem tudo o que vivemos é experiência; apenas aquilo a que damos sentido e significado por meio de ações próprias e conscientes. Finalizamos, apontando a importância de se compreender a formação de professores pela experiência, pois ao valorizarmos as ações nutridas na práxis, abrimos espaço para a autoria e a reflexão e podemos tratar de temáticas pouco discutidas no campo da formação docente, como a morte.

REFERÊNCIAS

- AICHHOORN, August. **Juventud desamparada**. Prefacio de Sigmund Freud. Prólogo de Hebe Tizio. España: Gedisa, 2006.
- ALLOUCH, Jean. **Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca**. Buenos Aires: Cuenco de Plata, 2006.
- ARIÈS, Phillippe. **El hombre ante la muerte**. Buenos Aires: Taurus, 2011.
- BENJAMIN, Walter. "**Experiencia y pobreza**" [1933]. En Discursos interrumpidos I. Madrid: Taurus, 1982.
- BRIGNONI, Susana. **Pensar las adolescencias**. Barcelona: UOC, S.L. 2012.
- COROMINAS, Joan y PASCUAL, José. **Diccionario crítico etimológico, castellano e hispánico**. Madrid: Gredos, 1980.
- CULLEN, Carlos. **Críticas de las razones de educar**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- DESPRET, Vinciane. **A la salud de los muertos**. Relatos de quienes quedan. Buenos Aires: Cactus, 2021.
- FREUD, Sigmund. "**Tres ensayos de teoría sexual y otras obras**." En Obras Completas, Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu, 1992. Publicación original en 1905. p. 205
- FREUD, Sigmund. "**De guerra y muerte. Temas de actualidad**." En Obras Completas, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 1995. Publicación original en 1915. p. 275-301.
- FREUD, Sigmund. "**El malestar en la cultura**." En Obras Completas. Vol XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 1980. Publicación original en 1930.
- HASSOUN, Jacques. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: de la Flor, 1996.
- HORVILLEUR, Delphine. **Vivir con nuestros muertos**. España: del Asteroide, 2022.
- HEONIK, Kwon. **Ghost of War in Vietnam**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. **Pensar la muerte**. Argentina: FCE, 2006.
- JARA, Oscar "La sistematización de experiencias: aportes teóricos y metodológicos" Matinal. **Revista de Investigación y Pedagogía**, 4 y 5, Instituto de Ciencias y Humanidades de Perú, 2010.
- LARROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.
- NÓVOA, Antonio. **Profesores, imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- RECALCATI, Massimo. **El secreto del hijo**. Barcelona: Anagrama, 2020.
- WEDEKIND, Frank. **El despertar de la primavera**: Tragedia infantil. Argentina: Letra Viva, [1891] 2017.

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.14, N.35, p. 727-741, maio-ago, 2022.