

# MAL-ESTAR DE ADOLESCENTES NO RETORNO PRESENCIAL DAS ESCOLAS: PERDAS E GANHOS<sup>1</sup>

*Cristiana Carneiro* \*

*Juliana de Oliveira Guimarães* \*\*

*Roberta da Silva Freire* \*\*\*

*Karin Yasmin Veloso Müller* \*\*\*\*

*Fernanda Sarmiento Cavour* \*\*\*\*\*

*Marcele Guimarães da Silva* \*\*\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo discute o mal-estar de adolescentes de duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, no contexto de retorno presencial das aulas pós-pandemia da COVID-19. Durante o contexto de isolamento, a escola teve de se ressignificar como lugar de aprendizagem, de convivência e de mediações com tecnologias até então ausentes, e atualmente precisa se reconstruir, territorialmente, como um lugar possível de afeto e transmissão. A escola é uma das instâncias que se ocupa desta tarefa, em que o jogo de forças entre os grupos e a subjetividade se faz presente. No entanto, a ausência territorial da escola no período de isolamento social foi inevitável. Partindo do pressuposto freudiano de que o mal-estar faz parte do viver juntos, este artigo busca responder como e quais aspectos ele assume na experiência de retorno às escolas, no período pós-pandemia. Quer nas dificuldades de aprendizagem, diante do lugar do outro, no conflito entre temporalidade e demanda, nas estratégias de enfrentamento e na distância entre os projetos e a realidade, os estudantes revelam suas angústias e novos modos de lidar com a condição de mal-estar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Mal-estar; escolarização; pós-pandemia; adolescência.

## ADOLESCENTS' MALAISE WHEN RETURNING TO SCHOOL IN PERSON: LOSSES AND GAINS

**ABSTRACT:** This article discusses the malaise of teenagers from two public schools in the city of Rio de Janeiro, in the context of returning to face-to-face classes after the COVID-19 pandemic. During the isolation context, the school had to resignify itself as a place of learning, coexistence and mediation with technologies that were absent

<sup>1</sup> Esta pesquisa se articula ao projeto “Reenlaces: estratégias ante o mal-estar e a patologização da infância e adolescência na educação pós-pandemia” aprovada pelo comitê ética sob o parecer 5751953. Também se articula ao projeto “Da escola à universidade: escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico” vinculados ao Laboratório de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE), ao Núcleo de Infância e Adolescência e Juventude (NIAJ), composto por professoras da UNIRIO, UFRJ e UFF.

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

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), [juoguimaraes36@gmail.com](mailto:juoguimaraes36@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0008-8706-6577>

\*\*\* Mestre em Administração Pública - Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) - e-mail: [freiresr@yahoo.com.br](mailto:freiresr@yahoo.com.br) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4192-4686>

\*\*\*\* Mestre em Psicologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, e-mail: [karinymuller@hotmail.com](mailto:karinymuller@hotmail.com) - <https://orcid.org/0009-0006-1923-5258>

\*\*\*\*\* Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense, E-mail: [nandacavour@yahoo.com.br](mailto:nandacavour@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2385-2373>

\*\*\*\*\* Graduada em Pedagogia – Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [marceleg.rj@gmail.com](mailto:marceleg.rj@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9413-1698>

until then, and presently it has to restore itself, territorially, as a possible place of affection and transmission. The school is one of the instances that takes care of this charge, in which the game of forces between groups and subjectivity is present. Notwithstanding, the school's territorial absence in the period of isolation was unavoidable. The main question this article seeks to answer is how the Freudian assumption that dissatisfaction is inherent in the relationship between the subject and culture appears, and under what aspects, in this experience of returning to schools, in the post-pandemic period. Whether in learning disabilities, towards the place of the other, in the conflict between temporality and demand, in coping strategies and in the distance between projects and reality, students reveal their angsts and new ways of dealing with the condition of the malaise.

**KEYWORDS:** Malaise; schooling; post-pandemic; adolescence.

## INTRODUÇÃO

O descontentamento presente na condição humana diante das experiências do mundo faz parte do viver comum. Ao difícil equilíbrio entre o prazer individual e as renúncias da vida em sociedade, Freud (1929[1930]) chamou de mal-estar. A pesquisa de campo que este grupo se dispôs a fazer com adolescentes em sua escolarização, teve como objeto o mal-estar articulado ao retorno presencial nas escolas após a pandemia. “E agora?” foi uma dinâmica lançada a estudantes de duas escolas da cidade do Rio de Janeiro, e a partir de narrativas resultantes dessa pergunta foram produzidos cartazes, desabafos e novos questionamentos. Os encontros aconteceram em maio de 2022, no período seguinte ao retorno presencial das escolas, pós-pandemia da COVID-19, após um ano e meio de implementação do modelo on-line, o único possível para que se estabelecesse algum vínculo entre professor e aluno que possibilitasse a aprendizagem. A ideia dos encontros era que se incentivasse a construção de narrativas a partir do coletivo, e assim, mapear situações de mal-estar com alunos, educadores e famílias durante o retorno ao ensino presencial após o período de isolamento social, e conjuntamente às escolas tecer estratégias para enfrentamento do mal-estar e criação de novos laços institucionais.

Este artigo é resultado da análise do material construído nos encontros seus registros em cartazes e crônicas, incluindo a percepção dos pesquisadores, na intercessão entre eles e a teoria psicanalítica freudiana. Partindo da premissa freudiana de que o viver juntos provoca algum mal-estar, o objetivo foi de identificá-lo entre os adolescentes, no retorno presencial às escolas após o isolamento social. Como é narrado esse mal-estar? Há formas peculiares a esse discurso que tragam indícios de sua relação ao período pandêmico ou não? É possível pensar em consequências daquele tempo no agora, e de que maneiras? Este recorte da pesquisa é, portanto, uma oportunidade de escuta de alunos, sujeitos na civilização, em um tempo específico de vida. Buscou-se ouvir suas interpretações sobre como se veem no retorno à escola após esse período de afastamento físico, provocado pela pandemia e quais perspectivas que têm para o futuro.

## Sobre o Mal-estar

Segundo Freud (1974) o programa da civilização não é satisfatório para o homem. As leis sociais não foram feitas para atender à individualidade e, sim, foram construídas para a preservação de um laço social capaz de manter a ideia de coletividade, de sobrevivência do grupo. O resultado deste jogo de forças entre o desejo e as necessidades e normas da civilização é o que Freud (IBIDEM) fez conhecer como o mal-estar. Ele está posto desde os primórdios de nossa existência, sendo descrito como o conflito entre o sujeito e o programa da civilização:

A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. A primeira exigência da civilização, portanto, é a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo. (Freud, 1974, p. 20).

Na escola, há um encontro com a coletividade, no qual se busca disciplina, segue-se um currículo e se criam regras e leis para o comportamento humano. O estudante, por sua vez, se insere diante dos elementos simbólicos, normatizadores e civilizatórios do espaço escolar. Deste modo, a instituição escolar é uma grande instância na qual o mal-estar diante do programa da civilização se apresenta.

CARNEIRO & LACAVA (2020, p.188) entendem a escola como esse local potente de revelar o que acomete a subjetividade humana diante dos ordenamentos sociais: “Nesta perspectiva, a escola, enquanto lugar institucionalizado do educar, dispositivo pró- civilizatório, onde as restrições e deveres são transmitidos em prol do laço social, será um palco privilegiado desta tensão entre os interesses egoístas e o bem comum”. A escola é uma instituição que transmite dispositivos culturais em prol do civilizatório e precisa manejar as subjetividades que estão em conflito com ela. Bauman (1997) define esse jogo de forças: “É assim que tendemos a pensar a cultura até hoje: como um dispositivo de antialeatoriedade, um esforço para estabelecer uma ordem, como numa guerra contínua contra a aleatoriedade e esse caos que a aleatoriedade ocasiona. Na luta eterna entre a ordem e o caos, o lugar da cultura é inequivocadamente no lado da ordem” (p. 164).

A escola se encontra, portanto, do lado da civilização, da ordem. Sendo assim, a instituição escolar está ao lado que se opõe à satisfação irrestrita às pulsões<sup>2</sup>. No encontro com a instituição, suas normas, exigências e pessoas que nela se encontram, o surgimento do mal-estar é inevitável.

A partir dos encontros presenciais nas escolas, tenta-se identificar o mal-estar presente no discurso dos alunos, revelando a palavra deles, a linguagem da qual se utilizam. Parte-se da perspectiva

---

<sup>2</sup> Pulsões são forças propulsoras, pura energia, quantidades de excitação provenientes do corpo às quais o psiquismo está exposto constantemente. As pulsões levam a estados de tensão e buscam, através de alvos e objetos diversos, internos ou externos, descarga, levando a um prazer (FREUD, 2006 a). Ao final de sua obra, Freud dividia as pulsões em pulsões de vida e pulsões de morte, sendo elas diretamente ligadas à sexualidade e à agressividade humanas, por exemplo (FREUD, 2006 c).

freudiana, que afirma, como já citado, que a civilização nos restringe de parte da satisfação individual. A escola como campo de forças, de construção de subjetividades, está vivendo esse novo tempo, pós-abertura, depois do fechamento espacial por medidas sanitárias. Como ela acolheu este estudante após o período de isolamento é exposto por eles durante os encontros. Durante o isolamento social, o aluno se ligou à escola por via remota, poderia estudar no seu tempo possível, sem a organização das grades escolares, rompeu com um modo de funcionamento anterior, mas agora é o momento de se reconectar mais uma vez presencialmente. As narrativas que apareceram apontaram para novos caminhos de se pensar o lugar do aluno e da escola. As manifestações dos alunos puderam desenhar os olhares sobre seus pares, os professores e a escola, com esse retorno presencial. Algumas destas falas produzidas pelos alunos representaram seus modos de ver esse cenário de mudanças ou de permanência, de perdas e de ganhos.

## **METODOLOGIA**

Na metodologia da pesquisa, procurou-se identificar os impactos na escolarização a partir do retorno presencial ao contexto escolar. Uma parte do grupo de pesquisa foi até as escolas públicas “Escola A”, conversar com alunos do nono ano e “Escola B”, conversar com alunos do 3º ano do ensino médio. Ambas as escolas estão localizadas na zona sul do Rio de Janeiro e ambos os anos são os últimos anos dessas escolas, o que foi uma escolha exclusiva das equipes gestoras das escolas participantes, sem nenhuma sugestão dos pesquisadores. A justificativa da escola era de que os alunos em processo de finalização do nível escolar foram os mais prejudicados e surgiam mais tensões destes alunos no ambiente escolar, de modo que o projeto poderia auxiliá-los nesse processo de despedida.

Após introdução das pesquisadoras sobre as mudanças das relações pós-pandemia, como o retorno à escola, o uso de máscaras, a rotina, os projetos de vida, o fato de voltarem para o último ano na escola e viver a adolescência nesse contexto, os alunos foram convidados a falar. As pesquisadoras levaram como material: bola, folha grande de papel kraft e hidrocores para a dinâmica. Elas se disseram interessadas em conhecer os alunos, se mostraram disponíveis para escuta.

Propôs-se uma sensibilização para o contexto pós pandêmico, fazia-se a pergunta “E agora?”. Era feito um convite ao grupo a falar qualquer palavra, frase, sentimento ou música que viesse à mente após essa pergunta. A pesquisadora jogava uma bola para um primeiro participante responder e, em seguida, cada participante que falasse, jogava a bola para uma nova pessoa responder. Um cartaz era mantido em meio à roda para que os alunos ou pesquisadores registrassem as manifestações dos jovens. Por fim, chamava-se atenção para o registro coletivo do cartaz, e convidava-se os alunos para comentarem o que sentiam, percebiam e observavam nesta nuvem de palavras. A ideia era que se incentivasse a construção de uma narrativa a partir deste coletivo.

No total, três turmas de nono ano participaram da dinâmica na Escola A, com alunos entre 13 e 15 anos. Já na Escola B, cinco turmas do terceiro ano do Ensino Médio participaram da dinâmica,

cada uma com aproximadamente 25 alunos. Estes alunos tinham entre 17 e 21 anos. Os encontros na Escola A ocorreram no pátio ou em uma sala de aula da escola, enquanto os encontros na Escola B ocorreram no auditório. Todos os encontros se deram no horário de uma das aulas, tempo cedido pela direção e pelo professor do respectivo horário.

O material usado para a análise se constituiu a partir de duas fontes privilegiadas: cartazes produzidos pelos próprios adolescentes durante os encontros, crônicas redigidas pelos pesquisadores *a posteriori*. As crônicas, seguindo a metodologia de Broide (2015) numa articulação entre psicanálise e educação, trazem recortes de falas dos pesquisadores e dos alunos com suas percepções sobre a dinâmica. A partir de análises dos cartazes e das crônicas, foi possível a produção das hipóteses sobre o mal-estar.

## **SOBRE O MAL-ESTAR E O RECOMEÇO PRESENCIAL NAS ESCOLAS: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS**

Como visto, os resultados da pesquisa-intervenção foram produzidos a partir de análises dos cartazes formulados pelos alunos e das crônicas redigidas pelas pesquisadoras referentes à dinâmica “E agora?”. Em ambos, a presença do mal-estar na escolarização e no retorno ao presencial foi perceptível. Após a referida análise, pode-se chegar a um panorama de como o mal-estar estaria aparecendo para estes adolescentes no contexto do retorno ao presencial, após vivenciarem dois anos de pandemia, dos quais sendo um ano e meio em atividades remotas.

### **Sobre os cartazes e seu registro escrito**

Nos cartazes produzidos por eles, foram computadas e contabilizadas as palavras, frases e expressões. Estas são símbolos do que os alunos deixaram registrado, expressos por meio da escrita, sem necessariamente se exporem em voz alta, diante da turma, identificando-se, o que poderia ser constrangedor para alguns.

Observou-se nos cartazes que as referências ao Instagram pessoal de cada aluno foram as que mais apareceram numericamente. Entretanto, estas referências foram destacadas somente em uma das turmas do nono ano. Ao que parece, muitos dos alunos que participaram da dinâmica nesta turma quiseram referenciar os links de seus próprios Instagram, rede social de fotos. Nos encontros com os adolescentes de nono ano, foi frisado pelos alunos o quanto a internet, os celulares e as redes sociais são importantes para eles. Alguns disseram que passaram a ter ainda mais acesso à internet durante o período de aulas remotas, como uma forma de estar em contato com o mundo e com seus pares.

A segunda palavra que mais apareceu nos cartazes foi “Felicidade”. Esta apareceu em diversas turmas, com alguns alunos frisando o quanto estavam felizes por estarem juntos de seus amigos ou até

mesmo por serem adolescentes.

As referências à política parecem ter surgido devido ao momento político vivido durante o ano, com um embate entre dois polos ideológicos na disputa à presidência. Os alunos, imersos no contexto em que vivemos, não fugiram a este debate.

As referências a sexo apareceram somente em cartazes que foram deixados nas paredes da escola e escritas sem o olhar das pesquisadoras.

As palavras seguintes a estas: “ansiedade”; “estresse”; “pressão”; e “medo” parecem refletir uma sensação de mal-estar. Muitos jovens se mostraram ansiosos com a perspectiva de futuro, seja nos estudos ou nas escolhas profissionais. Alguns apontaram também para as perdas que sentiram ter neste tempo, que os levavam a sentir esta ansiedade. Cada grupo escolar incluiu essas sensações numa perspectiva, cabendo aos participantes do 3o ano do Ensino Médio o acréscimo de expectativas de um futuro próximo de escolhas profissionais e definições de vida.

### **Sobre o discurso oral dos alunos**

Após análise das palavras e referências demonstradas numa nuvem de palavras, pôde-se passar para análise do conteúdo das falas dos adolescentes presentes nas crônicas. Estas foram oralmente pronunciadas diante das pesquisadoras e dos colegas.

As falas transcritas dos alunos foram lidas e foi possível mapear em que momentos o mal-estar aparecia. Então, foram delimitadas hipóteses para indícios de mal-estar nas falas durante a dinâmica. Delimitou-se, como destaque, três principais hipóteses de mal-estar. Decidiu-se demarcar o ano escolar em que as hipóteses aparecem, pois notou-se algumas diferenças na forma que o mal-estar se apresentou no nono ano do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. Acredita-se que isso se dá pela diferença de idade dos alunos e pelo modo como cada grupo lida com os desafios da idade. Enquanto um grupo está entrando na adolescência, o outro grupo está precisando sair dela, concluir sua formação obrigatória e se incluir no mercado de trabalho.

Na caracterização do mal-estar, e na maneira como ele aparece entre os adolescentes, seguem-se abaixo as hipóteses delimitadas:

<b>Caracterização do Mal-estar</b>	<b>Ano Escolar</b>
Desafios de aprendizagem X Denúncia: difícil retornar, revisar e “reaprender o que já aprendeu”	Terceiro ano do ensino médio

Desafios na aprendizagem e temporalidade	Nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio
Diante do lugar do outro	Nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio

**Tabela 2– Hipóteses de Mal-estar encontradas na atividade “E agora?” nas escolas**

**(Fonte: autoras)**

Estes tópicos serão aprofundados juntamente com falas dos estudantes que os exemplificam, diante de uma abordagem teórica que entrelaça psicanálise e educação. O eixo “Desafios de aprendizagem X Denúncia: difícil retornar, revisar e ‘reaprender o que já aprendeu’”, foi predominante nas falas dos alunos, mas percebido apenas entre os estudantes de terceiro ano do Ensino Médio. Isto parece se dar por estarem atravessando o momento de conclusão do período escolar, com uma urgência nas decisões sobre o futuro e uma percepção das lacunas deixadas pelo período remoto de aprendizagem.

### **O Mal-estar nos desafios da aprendizagem**

O fechamento das escolas durante o período de isolamento produziu uma ruptura do modelo espacial tradicional de ensino, modificando a relação visual, de contato, acesso, aprendizagem, relacionamento entre pares e dos alunos com os professores.

Agora no cenário de redução da crise sanitária, os alunos retornaram à escola, mas a volta para o formato original demanda uma nova adaptação, sem sinais de recuperação do modo anterior, haja vista as mudanças que já foram vividas neste intervalo de tempo do isolamento físico. A retomada das aulas presenciais inclui a experiência subjetiva, vivida durante o ensino remoto e a suspensão do processo de aprendizagem no chão da escola. A reabertura do espaço físico da escola como lugar de aprendizagem, territorialmente falando, no modelo presencial, trouxe desafios. Dentre eles o acolhimento dos estudantes e de suas histórias durante essa lacuna de socialização, longe dos instrumentos pedagógicos anteriormente utilizados pela organização escolar. O modo de estabelecer laços sociais foi reorganizado. Os recursos materiais e humanos utilizados pela instituição escolar para seu funcionamento e a aprendizagem dos estudantes voltaram a ser utilizados, mas diante de uma nova realidade e de carências que foram construídas no contexto da pandemia. Diante de tantas demandas, a escola também tem a tarefa de recriar os laços de afeto rompidos.

O que temos a dizer é que, mesmo antes do intervalo que foi imposto à escola, havia um conflito,

um mal-entendido nas relações entre os pares, entre professores e alunos, um mal-estar naqueles que ensinavam e nos que aprendiam. Como nos afirmam Carneiro e Coutinho (2020): [...] é preciso modificar a visão que temos do espaço escolar, a fim de incluir a dimensão sempre imprevisível, singular e inacabada que se encontra ao final da trajetória escolar não como fracasso, mas como uma questão constitutiva da liberdade humana. (p. 51)

Esse cenário de insatisfação e de desconforto constitutivos, foi agravado com o que foi vivido nos últimos dois anos, o que pôde ser demonstrado a partir das falas dos estudantes, como apresentado ao longo do texto.

### **Desafios na aprendizagem no retorno presencial das escolas**

A percepção de como a pandemia foi uma mudança brusca, marcando um momento de interrupção da convivência escolar, é elaborada recentemente por muitas áreas de estudo. Na interface Psicanálise e Educação, pode-se afirmar que todos os atores sociais sofreram uma certa frustração com a realidade do retorno presencial das escolas. A pesquisadora narra, a seguir, as palavras de um estudante:

Disse estar sendo difícil retornar, revisar e ‘reaprender o que já aprendeu’, além de ter que estudar os conteúdos novos. Também encontra dificuldade para estudar em casa, pois ajuda na arrumação e está sempre olhando sua irmã gêmea que tem epilepsia. (Crônicas Escola B,3° do ano Ensino Médio)

#### Hipótese de mal-estar: frustração

Interpretou-se que esse estudante deseja ter uma nova chance, aprender o que não foi aprendido e também foi percebido um certo cansaço no enfrentamento dos dados da realidade, pois, já que ele além de ter que aprender os conteúdos já registrados pela escola, sentiu ser necessário aprender os conteúdos novos, exigidos pelas diretrizes curriculares nacionais. Além da dificuldade em seguir com a escola, o estudante trouxe os desafios familiares, onde destacou as obrigações domésticas e uma doença na família, que se acumulou com as demandas escolares.

Neste recorte, pode-se também refletir quanto à realidade das famílias dos alunos que frequentam as escolas públicas. O relatório apresentado em dezembro de 2021 pela organização Todos pela Educação<sup>3</sup>, mostra que a taxa de evasão escolar sofreu um aumento de 171% quando comparado a 2019. Esse documento aborda o fracasso do ensino remoto junto à realidade da falta de acesso digital de crianças entre 6 e 14 anos, prevendo novos impactos dessa trágica realidade para a educação brasileira. Em uma pesquisa<sup>4</sup> realizada pelo IPEC, relatada pela UNICEF, afirma-se que dois milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos não estão estudando em nosso país, em 2022, sendo a

<sup>3</sup> Mais informações sobre o relatório estão no site G1, publicado em 02/12/2021.

<sup>4</sup> A pesquisa descrita pelo UNICEF está detalhada no próprio site, em 15/09/2022.

ocupação do trabalho e a dificuldade de aprendizagem os principais motivos apontados.

Portanto, o que se faz presente é a certeza de que diferentes contextos sociais efetuaram diferentes formas de vivência do fechamento das escolas, no que se refere aos acessos e facilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares.

### **Desafios na aprendizagem e temporalidade**

Prosseguindo na análise dos desafios de aprendizagem no retorno presencial, segue um fragmento da crônica de uma das pesquisadoras, revelando a travessia de dúvidas vivenciada por uma estudante, em direção à maturidade da vida escolar, em curto espaço de tempo.

B1, a primeira aluna a falar, disse que estava tendo um tempo difícil na escola. Contou que morava em outra cidade e havia se mudado para essa escola há pouco tempo. Me chamou atenção o estado que ela disse que se sentia nas aulas, “meio catatônica”. Disse que achava a sala ruidosa, que não conseguia focar no que estava sendo ensinado. Tinha o desejo de ir pra faculdade, mas não sabia como superaria suas dificuldades com aprendizagem, que se sentia burra e que até suspeitava se tinha TDAH. Disse também que pediu à escola para fazer o 1º e 2º ano de novo, mas que a escola não havia deixado. (Escola B, 3º ano do Ensino Médio)

#### Hipótese de mal-estar: a sensação de perdas irrecuperáveis

Essa estudante fala do que foi perdido e não poderá ser recuperado, visto que lhe foi negada a possibilidade de aprender os conteúdos ministrados durante os anos de ensino remoto. Essa negação sobre sua condição na aprendizagem impactou diretamente sua autopercepção, fazendo-a patologizar o seu fracasso, como burrice ou TDAH e tomando para si a responsabilidade do insucesso do modelo remoto.

As disparidades entre a própria escola e outras, a condição subjetiva de cada um, a qualidade do vínculo entre aluno e professor, atravessado pelo real da pandemia e de seus efeitos sociais, também aparecem nas falas de alguns estudantes. Em ambas as escolas apareceu uma queixa de falta de empatia dos docentes para com eles, bem como de todas as instâncias sociais, além de uma sensação de mal-estar diante da desigualdade ao pensar no ENEM e na competição com alunos das escolas particulares, como visto no trecho a seguir:

“Eles tiveram aula, a gente não! Como vamos conseguir passar no ENEM assim? Não temos professor de biologia. Um palhaço, é isso que eu me sinto” - fala B2, referindo-se a tudo que a vida lhe nega e em como é angustiante ter de largar muito atrás de vários adversários na simbólica corrida pelo sucesso. (Escola B, 3º ano Ensino Médio)

#### Hipótese de mal-estar: sentimento de injustiça

O relatório da UNICEF (2022) demonstra que a pandemia não trouxe o mesmo nível de impacto para todos. Questões subjetivas precisam ser consideradas, mas a objetividade dos recursos oferecidos a cada grupo social, interferiu de maneira diferente nos sujeitos, como já demonstrado em pesquisas nacionais sobre acessibilidade digital.

Independentemente de terem ou não realizado isolamento, todos tiveram sua vivência escolar afetada pela mudança no regime das aulas. Outro impacto da pandemia para os estudantes do 3o ano do Ensino Médio, foi o que eles desabafaram sobre a corrida de aprendizagem, uma vez que eles tiveram que concluir, em 2022, três anos em um. O primeiro e segundo anos foram precariamente realizados no ensino remoto e apenas o terceiro ano no ensino presencial. Há uma vivência de um jogo de forças onde existe a insegurança e impotência quanto a um futuro incerto em um cenário competitivo e com realidades desiguais.

B3, 17 anos, não sabe ainda o que fazer, mora em Ramos, (...). Além da escola, frequenta um pré-vestibular das 18:30h às 22:00h. Disse estar sendo difícil retornar, revisar e “reaprender o que já aprendeu” (...) (Escola B, 3º ano Ensino Médio)

A expressão “reaprender o que já aprendeu” traz a ponderação de talvez, com o hiato de ensino presencial, os alunos tenham esquecido conteúdos que aprenderam no passado. Dizem os estudantes que, de repente, o professor os convoca para as aulas, ensinam coisas que precisam ensinar, não importando a sequência ou a bagagem teórica que o aluno possui. A desordem da escola, sentida e trazida em algumas falas, pode refletir como os alunos sentem que os educadores se posicionaram no retorno. A impressão que muitos alunos têm é de que os professores estão voltados para os conteúdos que precisam ensinar, e não para o que sabem ou lembram os estudantes. É como ignorar a precariedade da aprendizagem dos conteúdos anteriores e o intervalo vivido. Enquanto isso, os alunos se sentem participantes passivos desse processo de recomeço, ignorados em suas demandas e necessidades. As tentativas da escola no acolhimento destes estudantes parecem fracassadas:

Novamente, apontaram a desorganização da escola, porque muitas vezes os professores juntam os alunos que estão em tempo livre para dar aula e por isso, acabam por ficar perdidos em relação ao conteúdo que está sendo ensinado. (Escola B, 3o ano Ensino Médio)

Neste cenário, percebe-se que a sensação de incapacidade pessoal dos estudantes ganhou diversos nomes e autodiagnósticos. Além disso, os estudantes se manifestam com a percepção de não serem compreendidos pela escola em suas necessidades e demandas. A escola, por sua vez, aparece com dificuldade de gestão das questões produzidas e precisa planejar novas maneiras de lidar com esse estudante que se sente fracassado e que almeja algo para seu futuro

### **O Mal-estar diante do lugar do outro**

O desejo e a frustração fazem parte da constituição humana. Na obra “O mal-estar na civilização”, Freud (1974) teoriza que uma das três principais fontes para o mal-estar nos homens é uma fonte social:(...) três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos

dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade. (FREUD, 1974, p. 93)

A fonte social do sofrimento é a terceira pontuada por Freud neste trecho, as regras que tentam ajustar as relações dos seres humanos com os outros. Ao mesmo tempo em que estas regras são racionalmente vistas como proteção e benefício para a civilização, há uma parcela inconquistável da constituição psíquica que traz um conflito. Há, no ser humano, um desejo de satisfação irrestrita que é impedido pelas regras da civilização. Assim, o manejo da relação com o outro pode vir a ser fonte de mal-estar para as pessoas.

Em paralelo, há algo que favorece os vínculos entre os seres humanos e é fundamental para possibilitar a civilização. Freud (2006 b) traz em sua teoria a importância do amor e da identificação como fator que traz prazer no processo civilizatório:

O amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos. A libido se liga à satisfação das grandes necessidades vitais e escolhe como seus primeiros objetos as pessoas que têm uma parte nesse processo. E, no desenvolvimento da humanidade como um todo, do mesmo modo que nos indivíduos, só o amor atua como fator civilizador, no sentido de ocasionar a modificação do egoísmo em altruísmo' (FREUD, 2006 b, pp. 113 e 114).

A pandemia impôs um distanciamento físico e uma nova rotina doméstica e de convivência social reduzida, porém mais intensa nos núcleos familiares. Devido ao longo tempo de afastamento, o ensino, em sua forma não presencial, funcionou através de uma plataforma virtual possível. Durante o período de isolamento, os alunos foram privados da convivência diária com os pares e professores.

Ao mesmo tempo que foram privados do prazer que o vínculo amoroso com os demais poderia trazer, não conviveram com o mal-estar específico advindo das regras de convivência dentro da escola. Consequências desses dois aspectos de privação puderam ser percebidos nas falas dos alunos. Estes efeitos serão ilustrados e esboçados a seguir.

O mal-estar advindo da relação com os pares foi notável em algumas turmas de nono ano, como visto no seguinte recorte:

Um dos alunos destacou que o ensino remoto era ótimo, pois não precisava fazer muito esforço e já tirava nota 10. Outras duas alunas falaram que preferiam ter aula online, não gostavam de ir à escola, devido aos relacionamentos em sala de aula." (Escola A, 9º ano Ensino Fundamental)

Hipótese de Mal-estar: relação com os pares

Para além de possíveis facilidades em receber boas notas durante o ensino remoto, algo apareceu como tensão entre os alunos desta turma de nono ano. Há no trecho acima, uma estratégia encontrada para lidar com aquilo que incomoda estes alunos. Não ir à escola é também uma forma de não dar de encontro com o mal-estar advindo das tensões interpessoais. Esta tensão apareceu em outros trechos dos encontros com o nono ano, como no seguinte: "Um aluno disse: 'Nossa turma, cada um tem

vontade de matar cada um.' Outro respondeu: 'Matar não! É muito pesado. Mas a gente não se gosta.'" (Crônicas Escola A, p. 8)

Nesta turma, mais nitidamente do que nas outras, parece não haver um enlaçamento mais firme entre eles, sentimento de grupo operado por identificações mútuas, o qual Freud (2006b) nomeia como um sentimento capaz de desvanecer intolerâncias diante das diferenças e maior sensação de igualdade. Possivelmente, além de questões próprias à adolescência, o tempo de isolamento social não permitiu que este sentimento fosse criado ou mantido entre os alunos que antes já se conheciam.

A inevitável inclinação dos seres humanos para a agressividade percebida por Freud (1974) é também notável neste trecho com o aluno comentando sobre o desejo de aniquilar os demais. Esta agressividade é barrada pelas leis da civilização, internalizadas pelo segundo aluno, que explica que matar seria muito pesado, apesar de haver um sentimento hostil entre eles. O encontro com a agressividade entre os indivíduos, com a própria agressividade ou com a agressividade de outrem voltada para si é fonte de mal-estar e vai de encontro aos ideais da civilização. Em paralelo, nos cartazes, alguns alunos se mostraram capazes de localizar em si mesmos um sentimento de "raiva", décima maior ocorrência nos registros. Nomear como "raiva" pode ser um importante recurso para simbolizar esta agressividade e, talvez, conseguir não atuar sobre ela.

Além da percepção de hostilidade entre alguns alunos de nono ano e da sensação de muitos não se sentirem parte de um grupo maior, a vergonha de parecer vulnerável diante dos pares esteve presente em diversos momentos nas dinâmicas, como ilustrado no trecho a seguir:

Um dos meninos, "o abençoado" não queria escrever porque não queria ser identificado. Eu me ofereci para escrever por ele e ele pediu para escrever a palavra "ANSIEDADE". Para outros dois, bastou eu oferecer a caneta colorida e dar uma piscada sorrindo para que eles se dirigissem ao cartaz e escrevessem algo. (Escola A, 9º ano Ensino Fundamental)

Hipótese de Mal-estar: Vergonha de exposição diante do outro.

O aluno não conseguiu falar por si próprio, utilizou a ajuda da pesquisadora, como interlocutora de seus sentimentos. Ele relatou, segundo as crônicas, ter medo de ser identificado diante dos colegas, expondo-se diante do outro, revelando sua fragilidade. A vergonha de parecer vulnerável diante dos pares é presente em diversos momentos nas dinâmicas com os alunos de nono ano, que estão atravessando a adolescência, época na qual a identificação com os pares e legitimação se mostra fundamental (FREUD, 1996).

Diferentemente do nono ano, no terceiro ano do ensino médio, com os alunos mais velhos, a interpretação de alguns foi de integração maior entre os pares:

"Estar na escola não é um problema. A escola em si é o problema." B4 disse: "a gente gosta de estar aqui, mas aqui é... É só trocar de nome, chamar escola de cadeira, se a escola se chamasse cadeira, a gente viria de boa". B5 disse que eles vão à escola pelas pessoas "a gente

gosta de estar aqui, na minha concepção a gente vem mais pelas pessoas". (Escola B, 3º ano do Ensino Médio)

Hipótese de Mal-estar: Mal-estar diante da instituição e suas regras.

Outros alunos comentaram sobre a falta que sentiam de alguém para conversar, trocar ideias, discutir sobre as questões do terceiro ano e, de alguém para se apoiar nesse momento da vida. Apontaram ainda que sentem falta de companhia para praticar esportes, comentaram que a quadra do colégio fica fechada e que quando tem aula de Educação Física, o professor falta. (...) (Escola B, 3º ano do Ensino Médio)

Hipótese de Mal-estar: Desamparo, falta de contato com o outro.

O que imaginaram para sua adolescência não é o que estão sentindo ser possível, e isto é, para eles, fonte de mal-estar. Não foi só a “vida física” que a pandemia suprimiu, houve também uma supressão de aspectos da vida social e emocional. O período isolado interrompeu a vivência da adolescência imaginada, além do convívio com os amigos e a experiência escolar.

Houve também alunos que expressaram sentir que precisavam abrir mão de seus vínculos para se focar nas demandas da escola:

Perguntamos se eles sentiam falta desses laços que teriam sido criados ao longo do Ensino Médio. Uma das alunas comentou que não tinha nem tempo de pensar nisso, porque o terceiro ano é muita correria, disse que é necessário focar nos estudos, no ENEM e por estar no ano de vestibular, só ia para escola, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Complementou seu pensamento com a seguinte frase “se fosse ter os 3 anos, tudo bem, mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém”. (...) Um dos alunos concordou com ela, de que ia para escola, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Em seguida comentou que a escola era apenas uma etapa a ser concluída e que depois dela, partiria para a próxima etapa. (Escola B, 3º ano Ensino Médio)

Hipótese de Mal-estar: Demandas diante do tempo, falta de espaço/energia para trocas.

Para eles, um ano parece pouco tempo para dar conta das demandas de estudo e escolha de profissão e dedicar a energia para se vincular aos demais alunos. A falta de convivência entre os pares durante o período remoto resultou agora em relacionamentos esvaziados “não dá tempo de conhecer ninguém” como disse a aluna, somados às demandas escolares, com rotinas desenhadas pelo trajeto restrito casa-escola, escola-casa. Além dos pormenores do reencontro com os pares, o retorno ao ensino presencial trouxe de volta o desafio de responder às provas e trabalhos com avaliações efetivas, com o dispêndio de energia que isto exige aos alunos, somado à necessidade de incluir o conhecimento - nem sempre construído - dos anos de ensino remoto aos conhecimentos do ano atual em suas avaliações. Este desafio de aprendizagem passa pelo vínculo com os professores, e não vem sem ruído:

“Eles não sabem explicar, a gente não entende e acha que o problema é a gente.” Ouviu-se também por B3, que a sua professora não compreende que, querendo ou não, todos entraram diferentes, “muita gente morreu, teve gente que entrou em depressão, teve ansiedade”. (Escola B, 3º ano Ensino Médio)

Hipótese de Mal-estar: Relação com a autoridade professor, ausência de empatia

(...)pois nem sempre tinha ânimo para lidar com o autoritarismo e a arrogância dos professores. Compartilhou que não é fácil suportar as broncas, “esporros” e a falta de vontade de ensinar. Eles contaram que muitas vezes pedem para que os professores expliquem a matéria, mas eles

dizem que os alunos já deveriam conhecer o conteúdo. Para contornar a situação, contam com um colega para explicar a matéria. Já chegaram até a falar para os pais que disseram não adiantar reclamar, pois são professores que já pertenciam à rede há muito tempo, então os alunos não seriam ouvidos e ainda ficariam marcados na escola.” (Escola A, 9o ano Ensino Fundamental) Hipótese de Mal-estar: Relação com a autoridade professor, impotência.

Nos recortes acima, pode-se observar a vivência de um mal-estar diante de um outro que não escuta, que não acolhe, que não reconhece. Se por um lado essa queixa não traz uma novidade, pois o outro sempre está aquém ou além do que idealizamos, de outra forma, na fala “a sua professora não compreende que, querendo ou não, todos entraram diferentes” há a denúncia de uma desconsideração dos efeitos da pandemia no momento do retorno. Mesmo que não se queira, as diferenças estão postas. Hipotetizamos que a desconsideração das diferenças que se impuseram nesse retorno pode intensificar o mal-estar, justamente porque não as legitimam como efeito e, portanto, não as incluem nos espaços de palavra, de simbolização dentro da escola.

Em todos os trechos citados, temos apenas contato com o ponto-de-vista dos alunos, mas os recortes fazem supor que este reencontro também não deve ter sido fácil para os professores. O professor, apesar de visto como alguém em posição hierárquica superior, alguém que pode inclusive vir a perseguir os alunos “*então os alunos não seriam ouvidos e ainda ficariam marcados na escola.*”, pode ficar atrelado a um lugar de fracasso na transmissão do conteúdo, como visto no primeiro trecho.

Fernández (1991) propõe que o espaço educativo seja um espaço de confiança, de liberdade, capaz de gerar prazer em quem aprende. Esta não parece ser a sensação destes alunos após o retorno ao ensino presencial. Fernández ainda lembra que, para a psicanálise, a base do interesse no aprender vem do interesse no outro. E este interesse do aluno parte também do vínculo que se estabelece com quem a ele ensina. Assim, para alguns destes alunos, parecia mais possível sentir esse vínculo e confiança com um colega, um par, do que com os professores designados a ensinar.

Enquanto em ambas as séries pôde ser visto um mal-estar no reencontro com a figura do professor, sua representação e com as regras e demandas de ensino, o mal-estar na volta à convivência diária com os pares apareceu de forma diferente no nono ano do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. No nono ano, o encontro com os pares pareceu criar uma tensão mais explícita e declarada, gerando agressividade ou inclusive inibição em algumas expressões. No terceiro ano do ensino médio, este reencontro pôde, para alguns, trazer uma sensação prazerosa de acolhimento e integração.

## CONCLUSÃO

A questão central apresentada por Freud, de que o mal-estar é parte inerente à relação entre o sujeito e a cultura, apareceu em muitos aspectos no ambiente escolar pós isolamento social. O ideal de educação e de harmonia civilizatória com o qual se depara é da ordem do impossível, considerando a natureza pulsional. O programa do princípio do prazer está em conflito com todas as leis que regem a

sociedade. Este desacerto é o mal-estar do qual nos fala Freud (1974) com o qual lidamos na busca de felicidade. Este mal-estar deságua na escola, associado à própria subjetivação dos adolescentes.

A ruptura do período anterior, de escolas abertas, dos relacionamentos interpessoais impulsionadores de subjetivação no espaço de coletividade, desencadeou sentimentos e novos modos de compreensão do mundo e de si mesmos. Não se trata de responsabilizar a pandemia como fenômeno isolado pelas mudanças que surgem, mas de conceber esse sujeito neste contexto sócio-histórico como uma nova questão para interface Psicanálise e Educação.

Como resultado à presente pesquisa, ouviu-se perdas e ganhos presentes no discurso deles, sensações de prazer e de desconforto, agradáveis e desagradáveis frente à realidade. A partir dos relatos, observa-se que parte dos estudantes vivenciam o mal-estar neste retorno pós-pandemia, época de emergência humanitária, com dificuldades no processo de aprendizagem, com desafios que a temporalidade traz ao ensino, com questões de convivência entre os pares e desconfiança na escola enquanto instância de transmissão do saber. Inclusive, alguns relatam os impactos no que eles chamam de adolescência.

A escola fechada trouxe menos vivências de conflito entre os pares, além de uma diminuição de esforço de estudar, o que foi entendido por alguns estudantes como um ganho. No entanto, o processo precário de identificação dentro do grupo e a dificuldade de aprendizagem resultante do baixo vínculo com a escola e com os professores no isolamento social, foram perdas percebidas neste novo contexto.

O cenário de isolamento social interferiu diretamente no processo de subjetivação dos jovens, como se percebeu nas falas dos participantes da pesquisa. A sensação de insegurança quanto ao mundo que os rodeia, bem como ansiedade sobre o futuro e sobre eles mesmos foram intensificados, diante de novas experiências as quais precisaram todos atravessar.

Neste cenário de mudanças, apareceram novas formas de se pensar o lugar do aluno e da escola. As manifestações dos alunos puderam desenhar os olhares sobre seus pares, os professores e a escola. Foi ressaltada uma demanda de ressignificação da escola, que se mantém como uma instituição que deve fazer parte do programa civilizatório, mas é vulnerável e sujeita aos perigos de um mundo instável, precisando se reorganizar diante de novos cenários e sujeitos.

**REFERÊNCIAS**

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARNEIRO, Cristiana & COUTINHO, Luciana Gageiro. **Infância, adolescência e mal estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação**. Prefácio de Lucia Rabello de Castro. 1ª ed. -Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

CARNEIRO, Cristiana & LACAVA, Iris. **Evandro, menino desatento? Mal-estar e medicalização na escolarização**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil, 2020.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Editora Penso, 1a edição, Porto Alegre, 1991.

FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade Em: **Edição Stantard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, volume VII. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

\_\_\_\_\_. (1914). Algumas considerações sobre a psicologia do escolar. Em: **Edição Stantard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, volume XIII. Tradução: Jayme Salomão Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1921). Psicologia de grupo e a análise do ego Em: **Edição Stantard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, volume XVIII. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006b.

\_\_\_\_\_. (1929[1930]). O mal-estar na civilização. Em: **Edição Stantard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, volume XXI. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

\_\_\_\_\_.(1933[1932]). Conferência XXXII: Ansiedade e vida instintual. Em: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, volume XXII. Rio de Janeiro: Imago, 2006c

UNICEF (2022). **Desigualdades e impactos da COVID-19 na atenção à primeira infância**. Disponível em:<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/desigualdades-e-impactos-da-covid-19-na-atencao-a-primeira-infancia> Acesso em abril de 2023.

*Recebido em: 15 de outubro de 2023.  
Aprovado em: 28 de novembro de 2023.*