

“COM TODO RESPEITO, VOU TE ENFIAR UMA PORRADA” – AGRESSIVIDADE E CONFLITO ENTRE ADOLESCENTES NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL PÓS-PANDÊMICO¹¹

“WITH ALL DUE RESPECT, I’M GOING TO HIT YOU” – AGRESSIVENESS AND CONFLICT AMONG TEENAGERS UPON RETURNING TO IN-PERSON EDUCATION AFTER THE PANDEMIC

“CONTODO RESPETO, TEVOY A DAR UM GOLPE” – AGRESIVIDADY CONFLICTO ENTRE ADOLESCENTES EM EL REGRESO A LA EDUCACIÓN PRESENCIAL DESPUÉS DE LA PANDEMIA

*Cristiana Carneiro**

*Karin Yasmin Veloso Mülle***

*Roberta da Silva Freire****

*Fernanda Sarmiento Cavour*****

*Marcele Guimarães da Silva******

RESUMO

O fechamento das escolas no Brasil foi uma medida protetiva durante a pandemia de Covid-19. Baseada nos princípios de distanciamento social e restrição de movimento, a medida visava evitar a propagação do vírus. Por quase dois anos, o espaço presencial da escola não existiu para adolescentes e crianças, tendo como um dos efeitos dessa suspensão o aumento dos índices de violência. Nesse cenário, a partir

¹¹ Esta pesquisa se articula com o projeto “Reenlaces: estratégias ante o mal-estar e a patologização da infância e adolescência na educação pós-pandemia”, aprovada pelo Comitê de Ética sob o Parecer nº 5751953. Também se articula com o projeto “Da escola à universidade: escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico”, vinculado 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 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4042-1155> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3154929961370636> CPF: 67210368949

**Mestre em Psicologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: karinymuller@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1923-5258> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1396749219861538>

***Mestre em Administração Pública – Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ). E-mail: freiresr@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4192-4686> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1578933345664558> CPF: 071.010.727-71

****Psicóloga – Universidade Federal Fluminense E-mail: nandacavour@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2385-2373> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8029275353005090> CPF: 098.931.627-00

*****Pedagoga – Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marceleg.rj@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9413-1698> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5979682628427900> CPF:16199388712

da fala de adolescentes de duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, este artigo visa refletir sobre o conflito no retorno ao ensino presencial, em 2022. Fazendo uma distinção entre violência e agressividade, ele aponta a importância da palavra na reconstrução dos laços após o distanciamento.

Palavras chave: fechamento das escolas, agressividade, conflito, adolescência, pandemia.

ABSTRACT

The closure of schools in Brazil was a protective measure during the Covid-19 pandemic. Based on the principles of social distancing and restriction of movement, the measure aimed to prevent spreading the virus. For almost two years, face-to-face classes did not exist for teenagers and children, with one of the effects of this suspension being an increase in violence rates. In this scenario, based on the speech of teenagers from two public schools in the city of Rio de Janeiro, this article aims to reflect on the conflict in the return to face-to-face teaching in 2022. Making a distinction between violence and aggressiveness, it highlights the importance of words in rebuilding bonds after distancing.

Keywords: school closures, aggressiveness, conflict, adolescence, pandemic.

RESUMEN

El cierre de escuelas en Brasil fue una medida de protección durante la pandemia de Covid-19, basada en los principios de distanciamiento social y restricción de movimiento, la medida tenía como objetivo prevenir la propagación del virus. Durante casi dos años no existió espacio escolar presencial para adolescentes y niños, siendo uno de los efectos de esta suspensión el aumento de los índices de violencia. En este escenario, a partir del discurso de adolescentes de dos escuelas públicas de la ciudad de Río de Janeiro, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el conflicto en el regreso a la enseñanza presencial en 2022. Haciendo una distinción entre violencia y agresividad, destaca la importancia de las palabras en la reconstrucción de los vínculos después del distanciamiento.

Palabras clave: cierre de escuelas, agresividad, conflicto, adolescencia, pandemia.

1 PANDEMIA PARA APRENDER E DESAPRENDER

Estamos distantes, há quase cinco anos, do início das medidas protetivas criadas por conta do agravamento da crise sanitária causada pela propagação do coronavírus. Alguns pensam a pandemia como ultrapassada, outros insistem que não falemos de pós-pandemia. Assim como um tsunami, cujo fim da calmaria meteorológica não apaga a extensão dos destroços, teremos que nos haver com a destruição que se presentificou no cenário de terra arrasada. Algumas cidades que sofreram tsunamis foram totalmente reconstruídas, e não se pode dizer, concretamente, que se tornaram as mesmas de antes, mas outras, efetivamente, deixaram de existir. O fato é que a força da natureza imprimiu uma descontinuidade cuja mudança não se restringiu ao espaço-tempo do acontecimento. Isso também podemos dizer da pandemia, cujos restos talvez sejam menos visíveis que as ruínas das cidades, mas deixam seus rastros no agora. Conforme assinalam Faro, Bahiano, Nakano, Reis, Silva & Vitti (2020, p. 3), "quanto à saúde mental, é importante dizer que as sequelas de uma pandemia são maiores do que o número de mortes".

Como foi salientado em "Mal-estar de adolescentes no retorno presencial das escolas: perdas e ganhos" (Carneiro et al., 2023), ao longo dos dois primeiros anos da pandemia, através da movimentação das pessoas, houve uma alta circulação do vírus SARS-CoV-2, que sofreu algumas mutações e, assim, fez surgir variantes que provocaram novas ondas da doença e prolongaram o estado pandêmico. Nesse contexto, importantes recomendações orientadas pela OMS (2021), para evitar a propagação do vírus e a disseminação da doença, foram o distanciamento físico e as restrições de movimento. Dessa forma, o "distanciamento físico" como medida de manutenção de distância segura de outras pessoas, somada à "restrição de movimento", justificou o fechamento de escolas.

É também muito importante salientar que, no Brasil, o contexto sanitário acentuou a polarização política, "o que gerou uma fratura ideológica em torno de políticas de saúde pública e itens que, até 2019, eram corriqueiros e essencialmente apolíticos, como o uso de máscaras cirúrgicas" (Freitas e Boaventura, 2022, p.69). O discurso do então presidente Jair Bolsonaro se opôs, muitas vezes, às próprias normativas dos órgãos de saúde pública, como Fundação Oswaldo Cruz e representantes do Ministério da Saúde,

contribuindo para uma divisão em torno das questões de saúde. A polarização ideológica, que se acentuou no contexto pandêmico, também pode ser vista no cenário escolar: ataques à autonomia didático-científica foram dirigidos a diferentes segmentos educacionais, enfraquecendo-se o ideário de liberdade democrática (Trevisol e Garmus, 2024).

Ainda que o presente artigo não tenha como foco essa discussão, é importante notar que esse contexto impactou a propagação dos discursos de ódio nas e contra as escolas. Acirraram-se os confrontos, as oposições “a favor” ou “contra” numa perspectiva pouco democrática, no sentido contrário ao acolhimento das múltiplas divergências e diferenças que nos constituem como população.

Entre os meses de fevereiro e maio de 2021, o Inep realizou a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, que visou mapear os impactos educacionais da pandemia no ano letivo de 2020. A pesquisa identificou as medidas pedagógicas e sanitárias adotadas pelas escolas brasileiras durante o período de suspensão das aulas presenciais em todo o país e as eventuais mudanças no calendário escolar. A pesquisa foi respondida por 94 % do total de escolas da Educação Básica e mostrou que a média de suspensão das aulas presenciais na rede de ensino pública foi de 287 dias, enquanto a média da rede privada foi de 248 dias (Brasil, 2022).

Além da suspensão continuada, o ensino remoto ficou muito aquém do ensino presencial, em termos temporais. Como nos indica a pesquisa de Marcelo Neri e Manuel Camillo Osório (2021), o tempo de escolaridade gasto por jovens teve a média de 2h35min. Esse cálculo foi feito baseado em horas por dia útil, em setembro de 2020. É importante notar que gênero, raça e classe social foram abordados na pesquisa e reforçaram as desigualdades na experiência escolar remota, concluindo-se que os grupos mais vulneráveis foram os que menos tempo gastaram com a escola.

A redução da educação escolar para jovens foi um efeito marcante dos tempos pandêmicos, seja em tempo gasto com o ensino remoto, seja por não contar com o espaço geográfico escolar e seus encontros. Dessa forma, de modo distinto e inédito, a pandemia de Covid-19 estabeleceu uma nova forma de ensino-aprendizagem, que passou a ocorrer literalmente dentro de casa, por meio de chamadas de vídeo ou apostilas de exercícios. De uma hora para a outra, “não havia mais o pátio, a escada, a correria” (Carneiro e Scherer, 2021, p.3) e “algo do laço geográfico e afetivo com o lugar se perdeu” (Braga et al, 2023, p. 20). Nesse cenário diferente, os

encontros ficaram modificados e o "corpo a corpo" da escola inexistiu. Quais as possíveis consequências da ausência do espaço escolar, por quase dois anos, para crianças e adolescentes?

No momento desta escrita, como estamos razoavelmente distantes do fechamento inicial das escolas, contamos com alguns achados mais consolidados por pesquisas já realizadas. Entre as várias consequências do fechamento das escolas, uma chama a atenção para fins deste artigo: o aumento nos índices de violência em suas diferentes formas. O aumento da violência contra crianças e adolescentes ocorreu, por exemplo, em casos de lesão corporal em contexto de violência doméstica, exploração sexual e estupro (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022). De acordo com a pesquisa do UNICEF (2021, p. 36), "a pandemia pode ter contribuído para o aumento de situações de violência dentro de casa, assim como para o aumento do consumo de substâncias como álcool, medicamentos e tabaco".

Se o notório aumento intrafamiliar da violência durante o período pandêmico foi impactante, o retorno às aulas presenciais assistiu a um incremento de situações de violência na escola, seja entre pares, seja entre alunos e professores ou vice-versa. Segundo levantamento feito a partir de dados da Secretaria da Educação de São Paulo, por exemplo, casos de violência e ameaças aumentaram 48,5% nas escolas estaduais (Secretaria da Educação de São Paulo, 2025).

Foi também nesse momento de retorno ao ensino presencial que assistimos a um aumento expressivo de ataques a escolas. Assim, faz-se importante sublinhar tanto a violência produzida pela escola e que ocorre dentro dela quanto a violência dirigida contra a própria instituição. O Brasil teve, entre 2002 e outubro de 2023, 36 ataques a escolas (Relatório sobre ataques a escolas, 2023). Desses 36 ataques, quase 60% aconteceram no pós-pandemia. Desde fevereiro de 2022, quando as escolas brasileiras reabriram após um fechamento que durou quase dois anos em algumas regiões, aconteceram 21 ataques e 11 mortes. Isso representa 58,3% de toda a história desse tipo de violência no país. Tais acontecimentos ganharam tamanha proporção que o governo solicitou uma análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental a um grupo de trabalho composto por especialistas em violência nas escolas (Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, 2023).

Como aludido anteriormente, a polarização política e os discursos de ódio marcaram o cenário pandêmico. Ganhou empuxo o pensamento

extremista que questiona instituições, que acirrou disputas e casos de violência das mais diversas formas. Nesse sentido, os ataques de violência extrema contra as escolas apontam para um movimento mais amplo, que se dirige ao pacto civilizatório propriamente dito. Em que pese a todas as críticas que possamos fazer à instituição “escola”, inclusive como reprodutora de violências simbólicas, os dados nacionais indicaram que sua inexistência presencial na pandemia acentuou movimentos de barbárie. Se, no aspecto macropolítico, podemos assistir a “principalmente após o período de isolamento social impelido pela pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, um grande crescimento de ataques hostis, com características básicas do nazifascismo, a escolas brasileiras” (de Faria Cardozo et al., 2024, p. 5), no aspecto micropolítico há sujeitos endossando essas práticas.

É realmente curioso como desaprendemos rápido que os laços sociais precisam de envergadura de trabalho humano para que se formem e se mantenham. Os eventos extremos como a pandemia e as guerras vêm nos lembrar da fragilidade dos laços e da importância de refletirmos sobre eles. Talvez, com isso, a discussão sobre a centralidade da instituição “escola”, no formato presencial, como dispositivo que participa da mitigação da violência para crianças e adolescentes, possa ganhar novo destaque.

A partir do que foi exposto até aqui, tomamos de empréstimo o termo “efeito-cicatriz” (Neri, 2021, p. 18) para pensar a violência articulada ao fechamento das escolas como marca dos tempos que foram vividos e que se vivem hoje. O que essa marca pode nos dizer sobre o sujeito? O que devemos aprender com esse rastro que a pandemia deixou? Para construir uma possível resposta a esses questionamentos, teceremos uma argumentação que seguirá por duas vias: pensar a agressividade como fundamento da ameaça ao pacto civilizatório e ouvir de adolescentes como, na micropolítica cotidiana, enfrentaram o retorno às aulas presenciais em 2022.

Se, para a Organização Mundial da Saúde (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2002), violência é o uso intencional de força ou ameaça, é o pleno conhecimento do propósito de ferir, de outro modo, para nós, psicanalistas, o termo “destrutividade” se faz mais interessante, pois se remete menos ao ato perpetrado e mais às causas subjetivas que se referem não apenas à consciência, mas também ao inconsciente.

2 POR QUE A GUERRA NA ESCOLA?

Em 1932, ao responder à pergunta de Einstein, “*Por que a guerra?*”, Freud

retoma esse paradigma para afirmar que "de nada vale tentar eliminar as inclinações agressivas dos homens como solução contra a violência" (p. 4). Einstein, tomado pelo assombro da guerra, com Freud, tentou compreender o que nos levaria, como seres humanos, a buscar esse destino brutal e o que poderíamos fazer para evitá-lo.

Desde o início da teoria freudiana, pode-se perceber menções à agressividade. A agressividade, as tendências hostis, o ódio, o sadismo e a destrutividade são pontos importantes na concepção do psiquismo humano. Ao analisar a temática da agressividade na obra de Freud, é notável o quanto ela é indissociável da teoria das pulsões¹². Nos ensaios sobre a sexualidade (Freud, 1905), Freud tornou o sadismo uma pulsão componente ou parcial da pulsão sexual. Ainda no domínio da primeira tópica, alertava que "a ausência da barreira da compaixão traz consigo o risco de que esse vínculo estabelecido na infância entre as pulsões cruéis e as erógenas torne-se depois indissolúvel na vida" (Freud, 1905, p. 182).

Durante sua obra, Freud não associou a agressividade somente à sexualidade, mas também a uma função defensiva e de diferenciação. O ego¹³, que é o primeiro objeto das pulsões catexizado com as pulsões parciais, seria capaz de satisfazer-se em si mesmo até certo ponto, configurando o autoerotismo (Freud, 1915). Nessa situação, o mundo externo não é catexizado, é visto como indiferente e potencialmente desagradável, por ser fonte de estimulação. Concomitantemente, o sujeito do ego coincide com aquilo que é agradável. Com o desenvolvimento, sob o domínio do prazer, objetos que são apresentados como fonte de prazer seriam, pelo ego, introjetados. Em paralelo, objetos que causam desprazer seriam expelidos e vistos como um remanescente estranho. Nesse arranjo, o mundo externo passaria a coincidir com o desprazer.

Freud observava que eram as pulsões de autoconservação que levavam o objeto do mundo externo para o ego. Foi nessa relação entre o ego e o mundo externo que Freud situou a origem do ódio: logo no começo, ao que parece, o mundo externo, objetos e o que é odiado são idênticos. Se, depois, um objeto vem a ser fonte de prazer, é amado, mas é também incorporado ao ego, de modo que, para o ego do prazer purificado, mais uma vez os objetos coincidem com o que é estranho e odiado (Freud, 1915, p. 141). Nas situações em que os objetos eram vistos como fontes

¹² As pulsões seriam forças propulsoras, pura energia, quantidades de excitação provenientes do corpo às quais o psiquismo está exposto constantemente (FREUD, 1920).

¹³ O ego é parte do aparelho psíquico, uma instância psíquica organizadora (FREUD, 1926[1925]) entre os desejos inconscientes e as exigências do superego e tem sob controle a consciência e a inervação motora (FREUD, 1917 [1916-17]c).

de sensações desagradáveis, a ânsia em aumentar a distância entre o ego e o objeto era percebida por Freud. O sujeito buscava repetir em relação ao objeto a tentativa original de fuga do mundo externo e seus estímulos. “Sentimos a ‘repulsão’ do objeto, e o odiamos; esse ódio pode depois intensificar-se ao ponto de uma inclinação agressiva contra o objeto - uma intenção de destruí-lo” (Freud, 1915, p. 142).

Diferentemente da agressividade como um todo, Freud dissociou o ódio da função sexual.

O ego odeia, abomina e persegue, com intenção de destruir, todos os objetos que constituem uma fonte de sensação desagradável para ele, sem levar em conta que significam uma frustração quer da satisfação sexual, quer da satisfação das necessidades autopreservativas (Freud, 1915, p. 142-143).

Portanto, foi ao desprazer e à autopreservação que Freud associou o ódio. O ódio seria a forma originária da hostilidade, presente na base do princípio do prazer. Nessa perspectiva, o ódio é constitutivo, fundamental no processo de separação e demarcador do que é interno e externo. Reiterando o pensamento de 1915, no texto “A negativa” (1924), Freud propôs que “aquilo que é mau, que é estranho ao eu e aquilo que é externo são, para começar, idênticos”. Por sua teoria, pode-se perceber uma expulsão primordial que produziria uma primeira diferenciação entre eu e não-eu.

Ao longo da obra freudiana, a agressividade foi ganhando crescente importância e a abordagem sobre ela foi aprimorada e aprofundada. Nesse processo, houve o momento em que a agressividade passou a ser associada a uma pulsão independente, autônoma. Essa concepção se deu a partir do texto “Além do princípio do prazer” (Freud, 1920), no qual a teoria freudiana das pulsões teve uma mudança fundamental: perceber a compulsão à repetição, e o caráter conservador da vida pulsional proporcionou o surgimento do conceito de pulsão de morte. Essa pulsão estaria além do princípio do prazer. Contrária à pulsão de vida, a pulsão de morte buscava levar a vida a um estado anterior a ela, ao estado inorgânico (Freud, 1920), com uma pura força autodestrutiva atuando silenciosamente dentro do organismo (Freud, 1929/1930).

Freud estabeleceu que, quando dirigida para fora, a pulsão de morte se manifestaria em impulsos agressivos ou destrutivos. Esses impulsos agora passavam a ser vistos como possivelmente independentes do que Freud antes percebia como pulsão de autopreservação ou autoconservação. Assim, a teoria da agressividade fundamental se sedimentou. A partir do entendimento de algo que move o ser humano para a destruição, a

concepção de agressividade, associada a essa força destrutiva, foi atualizada. Ela já podia ser vista como constitutiva no sadismo e no ódio e passou a aparecer também como destrutividade. Freud percebia nos sujeitos, portanto, uma inevitável inclinação à destruição. Com essa atualização, a agressividade passou a ser vista como uma "disposição instintiva"¹⁴ original e autossustentada" (Freud, 1929/1930, p. 125), "derivado e principal representante do instinto"¹⁵ de morte" (Freud, 1929/1930, p. 126).

Na teoria psicanalítica, pulsões de vida e de morte estariam presentes em todos os seres vivos, em misturas ou fusões regulares, mas também com a possibilidade de "desfusões" entre elas (Freud, 1923/1922, p. 274). Em casos de "desfusão", a pulsão de morte apareceria como pura destruição. Quando dirigida ao exterior, ela apareceria em tentativas de aniquilamento do outro, como ocorre em guerras. Nesse caso, surge o ato da violência. A partir de Freud, Lacan (1957-1958) situa na violência a impossibilidade de dizer, de simbolizar, colocada fora do alcance da palavra.

A hipótese de Freud de como o indivíduo teria a pulsão de morte manifesta em si sugeriu que: em parte, ela seria desviada para o mundo externo sob a forma de agressividade e inclinação à destruição; em parte, ela seria fundida a componentes eróticos e se tornaria inócua; e, em grande parte, permaneceria em um trabalho silencioso e interno de eliminar tensões. Toda essa discussão sedimenta a teoria de haver nos homens uma prontidão a odiar, uma agressividade à qual se atribui um caráter elementar (Freud, 1920). Ao mesmo tempo, aponta para destinos da agressividade que não sejam a violência propriamente dita.

Buscar uma mediação possível para coexistir sem destruição parece uma tensão constante na civilização. Nessa direção, o pacto civilizatório deve zelar para que a pulsão de morte não tenha como principal destino a destruição dos outros e de si próprio. Como nos lembra Freud (1932, p. 42), se não "há maneira de eliminar totalmente os impulsos agressivos do homem, pode-se tentar desviá-los num grau tal que não necessitem encontrar expressão na guerra".

A instituição "escola", enquanto agência civilizatória, deveria cumprir a missão de transmitir a humanização necessária para vivermos sem nos destruirmos. A educação, para Freud (1910/2006), teria um papel muito importante nesse jogo de forças, uma vez que a "escola deve conseguir

¹⁴ Nessa tradução, "pulsional" é traduzido como "instintivo", no entanto é importante notar que há uma extensa discussão sobre a inadequação da tradução.

¹⁵ Nessa tradução, "pulsão" é traduzido como "instinto", no entanto é importante notar que há uma extensa discussão sobre a inadequação da tradução.

mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver” (p. 245). Para que isso aconteça, a educação teria que levar em conta sexualidade e agressividade como fundamentos do humano.

Que a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas não constitui a única censura que somos obrigados a fazer contra ela. Seu outro pecado é não os preparar para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. (...) A rigidez dessas exigências não causaria tanto prejuízo se a educação dissesse: ‘É assim que os homens deveriam ser, para serem felizes e tornarem os outros felizes, mas terão que levar em conta que eles não são assim (Freud, 1929/1930, p. 137).

Essa ressalva freudiana nos soa como advertência: é preciso mirar o bem viver, ter como ideal a felicidade considerando-se, no entanto, o caráter elementar da agressividade. Para a psicanálise, “é importante que se comece logo a levar em consideração que a vida psíquica é praça e campo de batalha de tendências opostas (...)” (Freud, 1916, p. 20), portanto, que a educação não releve a importância do conflito na construção do que nos torna humanos.

3 CONFLITO, PARA ALÉM DA VIOLÊNCIA

Freud (1929/1930) dizia que o preço do progresso cultural seria a perda parcial de felicidade, já que, na vida em sociedade, os sujeitos precisam renunciar a parte de suas satisfações. 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 prol de um indivíduo (Freud, 1929/1930, p. 20).

Sobre esse processo de restrição, Freud apontou os sofrimentos ocasionados pelas relações entre os sujeitos como especialmente desoladores, afirmando que boa parte das aflições humanas se originam delas. O resultado do jogo de forças entre o desejo individual, as necessidades e as normas da civilização é o que Freud (idem) fez conhecer como mal-estar. Essa construção freudiana reitera a importância de que não haverá cultura sem mal-estar, o que ele já indicava em relação à agressividade e à sexualidade na busca da felicidade. Nesse sentido, ainda que o mal-estar e a civilização andem de “mãos dadas”, a teoria freudiana segue defendendo que não há outro caminho contra a barbárie, já que “(...) uma coisa podemos dizer: tudo o que estimula o crescimento da

civilização trabalha simultaneamente contra a guerra" (Freud, 1932, p.47).

Seguindo essa concepção teórica na qual conflito e mal-estar participam do pacto civilizatório, foi realizado um trabalho de campo em 2022, para ouvir adolescentes no retorno ao ensino presencial. Os encontros fizeram parte da pesquisa-intervenção intitulada "Reenlaces: estratégias ante o mal-estar e a patologização da infância e adolescência na educação pós-pandemia", articulada com o projeto "Da escola à universidade: escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico". O projeto é vinculado ao Diretório de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE) e ao Núcleo de Infância e Adolescência e Juventude (NIAJ), composto por professoras da UNIRIO, UFRJ e UFF.

Este artigo é parte da análise das falas e expressões de linguagem registradas em crônicas e produções gráficas dos estudantes. As crônicas como forma de registro seguiram a metodologia de Broide e Broide (2016), assinalando discursos direto e indireto, incluindo os movimentos transferenciais grupais e as ressonâncias do coordenador, cronista e demais participantes do grupo. As produções gráficas dos estudantes constituem fonte primária e são oriundas tanto de conteúdo escrito quanto de desenhos. O presente texto visa trabalhar apenas com parte do material produzido, tendo como recorte o mesmo encontro em oito diferentes turmas; não tem como objeto a intervenção em si, mas os discursos direto e indireto dos estudantes.

O encontro foi organizado a partir de uma atividade intitulada "Quem eu era, quem eu sou", que almejava refletir sobre os efeitos singulares da pandemia em jovens, logo após o retorno ao ensino presencial. Os participantes confeccionavam modelos que remetiam a uma carteira de identidade, com nome e fotos preenchidos de forma livre, com desenhos ou textos. Cada jovem preenchia um modelo com referência a como eram "antes" da pandemia, e outro referenciado a como se viam "depois" do período das aulas remotas. As questões norteadoras desse encontro podem assim ser descritas: de que maneira a questão do isolamento social pode ter impactado? Como cada sujeito se encontrava no presente, diante do passado vivido e sentido? Essas perguntas foram endereçadas e respondidas por alguns estudantes em fase da conclusão de dois níveis de ensino. Os sujeitos da pesquisa eram estudantes que estavam concluindo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, surpreendidos pela necessidade do ensino remoto durante quase dois anos e, novamente, convocados ao retorno presencial na escola. No total, participaram em torno de 100 alunos, com idade variando entre 15 e 20 anos.

Para o presente artigo, o recorte do material priorizou o mal-estar articulado em conflito com os pares e consigo mesmo. Em suas manifestações, almejava-se encontrar marcos consequentes do momento pandêmico, traços dos aspectos afetivos, da percepção de si mesmos, das expectativas e angústias. O retorno para o ambiente escolar fez com que os estudantes lidassem com os desafios que surgiam junto à instituição, com os professores e seus próprios pares. Esses desafios trouxeram consigo, em alguns momentos, traços da inevitável inclinação dos seres humanos para a agressividade, como já apontado teoricamente.

Nas crônicas da Escola A, na fala de um aluno, há um exemplo de agressividade no encontro com os pares: *"Em algum momento, João¹⁶ que hoje estava especialmente agitado, ameaçou um colega dizendo: 'com todo respeito, vou te enfiar uma 'porrada' (SIC), caso ele não parasse de falar alguma coisa"* (Crônicas da Escola A, p. 15).

Perceber a própria agressividade tende a ser algo conflituoso e, por isso, possível fonte de mal-estar. Isso porque, uma vez proferida, a contradição atesta a não coincidência do sujeito consigo mesmo, apontando para nossa divisão constituinte (Rabelo, 2022). Justamente o reconhecimento do desejo de agressão, que aparece amalgamado com a tentativa de manter o laço, impede o ato, que se torna palavra. A palavra vai no sentido contrário da violência atuada. Assim, João, ao incluir em sua fala "com todo respeito" (posicionamento de acordo com as normas sociais civilizatórias), demonstra uma tentativa de desvio de sua agressividade, que, tornando-se palavra, não se materializa em violência física executada. Apesar de estar inclinado a agredir fisicamente o colega e ameaçá-lo, manteve "respeito" por ele.

Em alguns casos, essa agressividade pode também encontrar um escoamento através do humor, de chistes (Freud, 1905b). Isso ocorreu, por exemplo, na Escola A:

"Uns minutos após iniciar a atividade, chegou perto da pesquisadora e mostrou o desenho que tinha feito, dizendo 'Olha como eu desenho bem, quase um realismo'. E seguiu mostrando aos seus colegas. José disse: 'Nossa, que feio!'. E ela disse que não estava feio e que estava quase um desenho de realismo. Disse: 'Psicóloga, ele está fazendo bullying comigo', enquanto ria". (Crônicas Escola A, p. 19)

José encontrou, através do humor, uma maneira de manifestar certa agressividade, ao responder que o desenho da colega era feio. A aluna se defendeu também de forma humorada, por meio de um apelo à

¹⁶ Todos os nomes de alunos foram modificados para nomes fictícios.

pesquisadora psicóloga enquanto autoridade, a qual era responsável por manter as regras do ambiente. O humor possibilita que a agressividade tenha saída sem gerar rompimentos dos laços ou maiores desconfortos sociais. É uma possível solução para um conflito. Diante da impossibilidade de calar a agressividade, o chiste surge como uma saída.

Nos dois excertos que remetem à agressividade, percebe-se uma tentativa de presentificá-la sem romper o laço social. Sair do isolamento e voltar para o espaço da escola é voltar ao encontro das pessoas e, conseqüentemente, possibilitar laços. Romper o vínculo social impediria uma importante fonte de prazer: o amor. Freud (1921) traz em sua teoria a importância do amor e dos laços como fatores que trazem prazer no processo civilizatório:

O amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos. (...). 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, 1921, p. 113 e 114).

Criar e manter laços, enquanto demanda civilizatória, exigem trabalho psíquico dos adolescentes, mas é também fonte de prazer. Nas intervenções, foi possível escutar como a escola tem grande importância por ser o espaço de encontro e desencontro com os pares. Há, então, no retorno ao ambiente escolar, um possível prazer lado a lado com um desprazer.

Nas crônicas da Escola B, há um trecho que pode remeter a essa ambivalência: "Na sua carteirinha, ela não fez desenho algum, escreveu no 'antes' a palavra 'social' e, no 'depois', as palavras 'ansiosa', 'estressada' e 'introvertida'. (...) Maria também fala sobre a ansiedade (...)" (Crônicas da Escola B, p. 30). Ser social ou extrovertido parece ser almejado por essas alunas. Há nelas um sentimento de introversão associado a "ansiedade", "estresse" ou "medo" no momento pós-isolamento. É provável que essas alunas tenham, em si, marcas do sentimento de prazer que tinham ao se vincular com os colegas antes do isolamento social. A vivência da pandemia, com suas restrições, afastamento e periculosidade, representada pela figura do outro, pode ter trazido essa sensação de introversão, de se voltar para dentro e ver no coletivo uma vivência "ansiogênica".

A busca por evitar o mal-estar do conflito com o outro ou de se expor pode ter sido intensificada a partir da privação da convivência entre os pares no período das aulas remotas. Um sentimento de grupo descrito por Freud (1921) não foi construído nas turmas que estavam voltando ou até começando a conviver naquele momento (no caso dos alunos do 3º

ano do Ensino Médio, já que a escola só tem turmas a partir do 1º ano, momento em que o isolamento havia começado para esses alunos). Esse sentimento de grupo poderia levar à identificação entre os pares e reduzir as intolerâncias diante das diferenças entre os alunos.

Justamente na Escola B, onde os alunos estavam começando a interagir presencialmente naquele ano, há uma turma na qual a pesquisadora registra que: “Todas as análises e detalhes descritos das carteirinhas foram realizados posteriormente, já que eles não se sentiram à vontade para mostrar na hora o que haviam feito” (p. 31). É possível que a ausência do sentimento de grupo possa ter deixado os alunos ainda mais introvertidos e receosos em mostrar ao outro suas características e vulnerabilidades, gerando mal-estar. Na situação anteriormente narrada, a aluna Ana que pediu a opinião sobre o desenho dela, afirmando ser “quase um realismo” (Crônicas Escola A, p. 19), correu o risco de que esse mal-estar aparecesse.

As crônicas indicam que o retorno às aulas presenciais trouxe novas formas de mal-estar, acentuando-se a inibição, a evitação do olhar, a possível opinião não acolhedora dos pares e o constrangimento. Apesar de serem chamadas de turmas, o sentimento de grupo parecia muito esfumado e, especificamente em uma turma, pareceu inexistente. A interrupção dos encontros continuados no espaço geográfico da escola dificultou a formação de grupos entre os alunos, no entanto a maior parte deles expressou o desejo de estar ali.

A pandemia da Covid-19 conduziu ao distanciamento social. Partindo da premissa freudiana de que a relação com o outro é causa de mal-estar e conflito, poderíamos inferir que o distanciamento social minimizou o mal-estar? O distanciamento social funcionou como uma pausa para o conflito psíquico entre o sujeito e a coletividade? A ausência da presença física num espaço institucionalizado não extinguiu as exigências culturais, que continuaram existindo nas relações virtuais e na relação do sujeito consigo próprio. No entanto, sem o encontro continuado de corpos, parece que as exigências ganharam outros contornos. Nesse sentido, embora fosse uma minoria de estudantes, cabe ressaltar que alguns apontaram ganho com o distanciamento, como se a supressão do contato social significasse um mundo com menos regras, deveres, compromissos, horários ou qualquer esforço, como é possível analisar na fala abaixo:

“Em contrapartida, o pequeno grupo que havia demonstrado resistência durante o encontro, ao ser perguntado como os outros, respondeu com a mesma apatia e brincadeira, *‘estamos bem’; ‘está tudo normal’; ‘durante a pandemia eu só joguei videogame’*” (Crônicas Escola A, p.18).

Um dos alunos, ao ser convidado a falar das mudanças do corpo atravessadas pelo período da pandemia, afirmou:

"Eu senti da puberdade!". A pesquisadora pediu para ele explicar melhor, então ele disse que era muito estranho sentir essas mudanças no corpo, ainda mais que era tudo muito rápido. Que não se reconhecia direito no espelho, e era tudo muito esquisito. Disse que na pandemia sentia mais, hoje em dia já consegue lidar melhor e se acostumou" (Crônicas Escola A, p.21).

Viver junto com os pares as mudanças corporais, enxergar o outro, seu amigo, seu contemporâneo experimentando e testemunhando o mesmo processo corpóreo trazem materialidade para o que é sentido. Tal contato com o outro não ocorreu nas condições típicas, vivenciadas no espaço escolar. Nesse sentido, os adolescentes se viram mais sós em suas redes identificatórias e, talvez, mais desamparados. Nota-se uma mudança na compreensão deles mesmos e muitos indicam a ansiedade como um sentimento presente após a pandemia, como os exemplos abaixo:

"Carol fala sobre ter se tornado mais ansiosa. Que depois da pandemia ficou assim de maneira mais intensa. Na sua carteirinha, ela não fez desenho algum, escreveu no 'antes' a palavra 'social' e, no 'depois', as palavras 'ansiosa', 'estressada' e 'introvertida'. Seu apelido é Flor".

Clara também fala sobre a ansiedade e sobre suas mãos, que estão estendidas, e que acabou desenvolvendo as feridas presente nelas (uma espécie de dermatite) por conta disso (...). Por fim, Tiago também se mantém mais contido: no "antes" escreve "feliz", com o desenho de um sol e uma carinha alegre; no "depois", divide o campo, assim como Pedro, entre "feliz", com o sol e o rostinho alegre e, ao lado, um "triste", com duas nuvens chovendo e um rosto aborrecido" (Crônicas da escola B, p. 30).

A dermatite, dita por Clara como resultado da ansiedade pós-pandemia, pode indicar um destino somático para o excesso de excitação, aludido ao retorno pulsional em direção ao próprio eu (Freud, 1915). Sem os aportes identificatórios com os pares que sustentam uma palavra endereçada, talvez a "direção ao exterior" das pulsões de vida e de morte fique dificultada, incrementando também a possibilidade de "desfusões" entre Eros e Tânatos (Freud, 1923/1922, p. 274). Se, por um lado, no pacto civilizatório, o laço com o outro restringe o sujeito na satisfação de suas pulsões, por outro, é na cultura e suas relações de afeto e palavra que os desvios para a destrutividade constituinte podem ser construídos.

A educação, enquanto partícipe do processo civilizatório, será convocada na construção desse desvio. A escola como instituição para além da família, com geografia e lógicas outras, oferece uma nova possibilidade para o conflito existir, que não o puro confronto, a violência. Como nos lembra Lacan (1957-1958), é na impossibilidade de dizer e simbolizar que se situa a

violência. Nesse sentido, a instituição escolar, um espaço humanizante e de palavra, ajuda na construção de desvios para a agressividade constituinte - trabalho de desvio que tece um caminho incerto, difícil e processual, mas que se oferece como alternativa à destruição.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Retomar os destroços da pandemia nos parece uma política contra o silenciamento do mortífero que atravessou esse período. A vida ficou ameaçada, seja pelos falecimentos massivos, seja pelos discursos de ódio, seja pelos ataques às escolas. Como referido, os dados nacionais indicam uma correlação entre o fechamento das escolas e o aumento da violência, reacendendo a discussão sobre a centralidade da instituição “escola no formato presencial” como dispositivo que participa da mitigação da violência.

Ao escutar adolescentes no retorno ao ensino presencial, pudemos ouvir as ressonâncias do fechamento das escolas e a volta à instituição em 2022. Na micropolítica cotidiana, encontramos falas que presentificaram a ambivalência conflitiva do viver juntos que o espaço escolar promove e do aumento da tensão naquele período, que pode ser descrito, por exemplo, como um depois “ansioso, estressado e introvertido” (Crônicas da Escola B, p. 30). Há um antes e depois do fechamento claramente identificados pelos estudantes, cujos efeitos podem ser vistos tanto nas relações entre os pares quanto nas relações consigo próprios. A agressividade, como constituinte, encontra um *locus* de exercício mediado na escola, com regras e regulações que, quando aderentes ao desejo de viver, não visam à extirpação do contraditório que nos constitui. Sustentar o conflito pela via da palavra endereçada ao outro vai em sentido contrário ao confronto, que, no ato violento, destrói a possibilidade de laço. Nesse sentido, dois pontos nos parecem cruciais reaprender a partir da pandemia: a importância da escola para o pacto civilizatório e a fragilidade desse pacto, sempre ameaçado de se desfazer.

REFERÊNCIAS

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

- Braga de Andrade, C., Coutinho, L., Martello, A. , Araújo Lewenkopf, A. , & Bitencourt, D. (2023). Adolescência, escola e o tempo na pandemia. *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (30), 14-31. <https://doi.org/10.22481/aprender.i30.13744>
- Brasil. (2022). *Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil: Impactos educacionais da pandemia no ano letivo de 2020*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Brasil. (2023). *Relatório final ataques às escolas no Brasil: Análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas.
- Broide, J., & Broide, E. E. (2006). Notas para um trabalho grupal. *A psicanálise nas situações sociais críticas*, 51-61.
- Carneiro, C., Guimarães, J. O., Freire, R. S., Müller, K. Y. V., Cavour, F. S., & Silva, M. G. (2023). Mal-estar de adolescentes no retorno presencial das escolas: Perdas e ganhos. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 18(30), 46-61. <https://doi.org/10.22481/aprender.i30.13792>
- Carneiro, C., & Scherer, L. C. B. (2021) Corpos-estranhos ou não corpos? Reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. *Estilos da clínica*, 26, 4-16.
- CONJUE. (2021). *Juventudes e a pandemia do Coronavírus* (3ª ed.). CONJUE, Fundação Roberto Marinho, Rede Conhecimento Social, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Em Movimento, Visão Mundial, Mapa Educação, e Porvir. <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>
- de Faria Cardozo, J. P., Alves dos Santos, J. C., Pereira, N. da S., & Ribeiro , A. da S. (2024). O discurso do ódio e suas influências nas comunidades escolares: "surpresa zero"? *Revista Científica Foz*, 7(2). <https://revista.ivc.br/index.php/revistafoz/article/view/310>
- Faro, A., Bahiano, M. de A., Nakano, T. de C., Reis, C., Silva, B. F. P. da, & Vitti, L. S. (2020). COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia*, 37. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/abstract/?lang=pt>
- Freitas, E., & Boaventura, L. (2022). O Brasil e a polarização política no

contexto da COVID-19. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 22, 68-87. <https://doi.org/10.47369/eidea-22-esp.-3544>

Freud, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume VI. Imago.

Freud, S. (1905b). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume VII. Imago.

Freud, S. (1910). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In *Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XI. Imago.

Freud, S. (1915). Pulsões e seus destinos. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XIV. Imago.

Freud, S. (1916) Conferências introdutórias sobre psicanálise. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XVI. Imago.

Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XVIII. Imago.

Freud, S. (1921) Psicologia de grupo e análise do ego. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XVIII. Imago.

Freud, S. (1923/1922). O ego e o id. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XIX. Imago.

Freud, S. (1924). A negativa. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XIX. Imago.

Freud, S. (1926). Inibição, sintoma e angústia. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XX. Imago.

Freud, S. (1929/1930). O mal-estar na civilização. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XXI. Imago.

- Freud, S. (1932). Por que a guerra? In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XXI. Imago.
- Lacan, J. (1957-1958). *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Jorge Zahar.
- Neri, M., & Osório, M. C. (2021). Tempo de escolaridade e desigualdades no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. *Revista Brasileira de Economia*, 75(4), 423-442. <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20210024>
- Neri, M. (2021). O efeito-cicatriz da pandemia: Reflexões sobre a violência e o fechamento das escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260010>
- Organização Mundial da Saúde. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial da Saúde.
- Organização Mundial da Saúde. (2021). *Recomendações sobre distanciamento físico e medidas preventivas na pandemia de COVID-19*. Organização Mundial da Saúde.
- Rabelo, A. M. V. (2022). *Psicanálise e contradição: o conflito na ponta da língua*. Dialética.
- Secretaria da Educação de São Paulo. (2025). *Levantamento de casos de violência nas escolas estaduais de São Paulo*. Observatório 3º Setor. <https://observatorio3setor.org.br/>
- Trevisol, J. V., & Garmus, R. (2024). A nova direita e os ataques à autonomia das universidades no Brasil. *Educação & Sociedade*, 45, e277388. <https://doi.org/10.1590/ES.277388>
- Unicef. (2021). *Impactos da pandemia na violência intrafamiliar e consumo de substâncias entre crianças e adolescentes*. United Nations Children's Fund.