

## **O SUJEITO ALUNO E O MAL-ESTAR NO ESPAÇO ESCOLAR**

THE STUDENT SUBJECT AND THE MALAISE IN THE SCHOOL SPACE

**Bárbara de Abreu Nogueira Machado**

Pós-Graduanda em Terapia Cognitivo Comportamental pela UnidomPedro; Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá, campus Niterói, RJ; E-mail: [barbara.abreunm@gmail.com](mailto:barbara.abreunm@gmail.com)

**Camilla Motta Mathias**

Pós-Graduanda em Clínica Psicanalítica na Contemporaneidade pela Unilasalle; Participante do Fórum do Campo Lacaniano; psicóloga pela da Universidade Estácio de Sá, Niterói, RJ; E-mail: [camillammathias@gmail.com](mailto:camillammathias@gmail.com)

**Diogo Bonioli Alves Pereira**

Doutorando em Psicologia pela UFRJ/ PPGP, Mestre em Psicologia; Membro do Fórum do Campo Lacaniano de Niterói; Professor de Filosofia e Orientador Educacional da SEEDUC/Rio; Professor e Coordenador do Curso de Psicologia da Universidade Estácio de Sá, Niterói, RJ; E-mail: [diogo@ismc.com.br](mailto:diogo@ismc.com.br)

**Erika Conceição Gelenske Cunha**

Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais (FGV); Especialista em Ensino Superior, Psicologia Clínica com ênfase em psicanálise e Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Professora e Coordenadora do curso de Psicologia da Universidade Estácio de Sá; Pesquisadora. E-mail: [erikagelenske@gmail.com](mailto:erikagelenske@gmail.com)

### **Resumo**

O presente artigo teve como objetivo discutir de que maneira o mal-estar no espaço escolar pode favorecer a pulsão inata do aluno em responder com violência à posição em que é submetido. Utilizamos como método a pesquisa qualitativa descritiva e bibliográfica. Existem impasses no processo de escolarização da criança e do adolescente devido à *objetalização* deles no discurso científico, na imposição de conteúdos escolares, regras institucionais rígidas e anulação das singularidades de cada aluno. A violência no espaço escolar se mostra, nesse contexto, ligada intimamente ao tratamento ao qual a criança e o adolescente são submetidas.

**Palavras-chave:** psicanálise; mal-estar; escola

### **Abstract**

This article aimed to discuss how the discomfort in the school environment can favor the innate drive of the student to respond violently to the position in which he is submitted. We use qualitative descriptive and bibliographic research as a method. There are impasses in the schooling process of children and adolescents due to their objectification in scientific discourse, the imposition of school content, rigid institutional rules and the cancellation of the singularities of each student. Violence in the school environment is shown, in this context, to be closely linked to the treatment to which children and adolescents are subjected.

**Keywords:** psychoanalysis, discontents, school

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente, o cenário escolar vem sendo protagonista de muitas discussões acerca das dificuldades comportamentais, emocionais e educacionais durante todo curso escolar dos adolescentes e das crianças. Essas discussões abarcam tanto os termos que envolvem patologias, assim como as inúmeras formas de violência. (LEITE *et al*, 2017)

A violência no espaço escolar não se restringe apenas a um grupo, mas atinge igualmente aos profissionais, aos docentes, e em especial, aos alunos. No ano de 2015, uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (Apeoesp) destacou que 44% dos docentes entrevistados afirmaram terem sofrido algum tipo de agressão enquanto atuavam na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Em 2016, a pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), demonstrou um índice de violência que atinge 42% dos alunos da rede pública. Já em 2017, o levantamento do Programa Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (Cipave) demonstra uma redução desses índices em escolas da rede pública do Estado, constatando que os 55.570 casos de violência, diminuíram para 40.607. Por mais que haja uma diminuição dos casos de violência, percebemos que esta é uma questão ainda muito presente. (TENENTE e FARJADO, 2017; MORRONE, 2016; SCARTON, 2019)

Neste contexto, faz-se necessário uma discussão dessa problemática que possa elucidar o mal-estar estabelecido no espaço escolar e sua articulação sobre o aluno enquanto sujeito inserido no espaço escolar que o conjura para o lugar de um indivíduo, portanto sem o direito ao desejo e cerzido de sua liberdade. O objetivo dessa pesquisa foi discutir de que forma o mal-estar no espaço escolar favorece a pulsão inata do aluno em responder com

violência à posição em que este é submetido. Para percorrermos tal caminho fez-se necessário reaver as definições de sujeito e subjetividade para a Psicanálise, a forma que o mal-estar se estabelece na civilização, em especial nas instituições escolares e as escolas como uma instituição total.

Esse artigo se norteia por meio de pesquisa qualitativa que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), consiste em um levantamento de material bibliográfico acerca do tema da pesquisa, promovendo uma ampla visão dos assuntos, sem que autor seja contaminado por juízo de valores. Os temas pesquisados são respectivamente: violência, psicanálise, infância, adolescência, aprendizagem e contexto escolar. A pesquisa bibliográfica utilizou como principais autores Freud (1915), Lacan (1972), Outeiral e Cerezer (2003), Merletti (2012) e Leite *et al.* (2017).

O interesse no presente tema provém da participação das pesquisadoras no projeto de Extensão Universitária 2019, da Universidade Estácio de Sá, no Campus Niterói, intitulado como “Psicologia Escolar: intervenções cognitivas nos discursos de violência”. As práticas ocorrem numa escola estadual do município de São Gonçalo e, ao longo do ano de 2019, foram apresentadas demandas de alunos e obstáculos no processo de escolarização.

Os obstáculos na escolarização levam pais, educadores e profissionais da saúde a patologizar e sintomatizar queixas e demandas acerca de crianças e adolescentes. Merletti (2012) afirma que os conhecimentos produzidos sobre a infância e adolescência, de certo modo, desconsideram crianças e adolescentes enquanto sujeitos, havendo, portanto, uma *objetalização* da criança e do adolescente no discurso tecno-científico. Sendo assim, os jovens são tratados como descritíveis, previsíveis e controláveis.

Observamos que o que ocorre nas escolas é uma anulação desses alunos enquanto sujeitos mediante *patologizações* e medidas que visam deixá-los na posição de passividade no recebimento do conteúdo escolar. Esse processo gera uma série de consequências que afetam o contexto escolar em cadeia.

## **EU, SUJEITO E SUBJETIVIDADE NA PSICANÁLISE**

O termo "Eu" ou "Ego", para a psicanálise, é utilizado para designar a parte que se forma da personalidade proveniente do Id. Esta nova instância será responsável pelo princípio da realidade, que consiste na mediação das exigências pulsionais e das exigências externas, formando-se no início da vida do bebê, através das experiências de satisfação e de desprazer obtidas dos cuidados de seus tutores. Com isso, diz que a criança escolhe seus objetos de

amor com base em suas experiências de satisfação, base para gerar o Narcisismo primário, à serviço da autoconservação do indivíduo e prefiguração dos destinos de suas pulsões (FREUD, 1895; 1914; 1923).

Em *À Guisa de Introdução ao Narcisismo*, Freud (1914) constrói a teoria da libido na medida que distingue em dois tipos: a primeira sendo a libido do Eu e a segunda chamada de libido objetal ou sexual. Durante o Narcisismo primário, essa cota de energia encontra-se investida no Eu, devido ao mecanismo de autoconservação, fazendo a criança sentir-se como sendo Eu ideal, o centro, “sua majestade o bebê”. Conforme se desenvolve, as exigências do mundo externo tornam para a criança uma necessidade de renunciar ao Narcisismo infantil que já não atende aos desejos dos pais e, sob a ameaça da castração, obriga-se a criar um novo ideal que atenda às demandas daqueles que são o seu objeto de desejo. Desta forma a energia que inicialmente estava investida no Eu, tem parte dela direcionada aos objetos, criando o Narcisismo secundário, isto é, o ideal-de-Eu.

Na releitura de Freud, Lacan teoriza que o Eu se constitui a partir da imagem que é devolvida pelo grande outro. Isso quer dizer que ao entrarmos em contato com o desejo de pessoas que fazem a função de responsável, recebemos de volta traços de imagem do Eu, em um processo ao qual denominou de “*estádio do espelho*”. Isso significa que a inicial experiência de um corpo sem contorno, vinda das inúmeras exigências pulsionais, é solidificada em uma imagem que passa a ser referência, conforme o reconhecimento deste Outro. O “Eu” se consolidará a cada experiência especular vivida com o semelhante (LACAN, 1966/1998 e BARROSO, 2012) .

No entanto, a concepção de "Eu" se mostra insuficiente para que se possa abranger o conteúdo do ser e suas produções. Ao longo do desenvolvimento da teoria psicanalítica, o conceito de sujeito ganhou grande destaque, embora este nem sempre tenha sido definido da maneira como conhecemos. Freud não construiu o conceito de "sujeito", embora seja possível ser encontrado nas entrelinhas de seus escritos e alusões ao termo que costumavam ser feitas associando-o à noção de pulsão, furo e círculo pulsional, no qual forma a motivação para a ação. Por conta disso, Lacan circunda o conceito de Sujeito através do registro simbólico, marcado pela linguagem e atravessado pelo Outro (LACAN, 1973-1971; 1961-1962).

Para Lacan (1961-1962) o sujeito é um ser dividido, por natureza, através da linguagem e tendo o seu desejo inconsciente configurado através de um ciclo pulsional que segue um curso diferente do que foi apresentado anteriormente, percorrendo a percepção, indicação de percepção, inconsciente e pré-consciente até que o objeto é apagado para a

definição de um traço unário, único, que serve de base para o sujeito e constitui a forma como se dará sua relação com o Outro. O surgimento deste, portanto, se dá com o encontro com a castração, a barra, quando de algum modo é provocado, podendo então dividir-se e duvidar por meio da perda de um “objeto”, o objeto *a*, isso que se perde torna-se objeto-causa de desejo. A partir do registro do Real, que insistentemente toca o Sujeito, forma a razão do desequilíbrio e, deste modo, torna-se possível reinventar-se e improvisar, construindo um saber-fazer (LACAN, 1973-1971; 1961-1962).

O movimento promovido pela divisão do sujeito é capaz de fabricar sentidos diversos devido ao desconforto ocasionado pelo objeto causa de desejo, e isso é o que entendemos como subjetividade pelas nas palavras de Mansano (2019, p.115)

Dependendo dos efeitos produzidos pelos encontros, o sujeito é praticamente “forçado” a questionar e a produzir sentidos àquela experiência que emergiu ao acaso e que, sem consulta, desorganizou um modo de viver até então conhecido. Obviamente, o contato com esse tipo de dado e de acontecimentos gera uma série de estranhamentos, incômodos e angústias. A vida se desenrola nesse campo complexo do qual fluem ininterruptamente os dados e os acontecimentos.

O processo de imersão do sujeito em situações institucionalizadas que o coloca o lugar de não-questionar suas experiências, o expurga do processo de estranhamento subjetivo, poupando-o de suas angústias ao impossibilitar suas elaborações e experiências na medida que o desestimula na padronização que o indivíduo é convocado, em detrimento à vivência como sujeito. Desta forma, o que resta quando não há uma provocação que leve o Sujeito a confrontar-se e elaborar livremente o furo que o retira da tendência à inércia, é a dificuldade de verbalizar e a agressividade, investida em ato de violência. Justamente neste Ato que está uma das razões para os tantos mal-estares gerados pela vida em sociedade (FREUD, 1930; LACAN, 1948; OUTEIRAL e CEREZER, 2003).

## **O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO E O SOFRIMENTO DO SUJEITO**

O “mal-estar”, na Psicanálise, remete-nos ao que Freud (1930) chama de emprego de falsos padrões de avaliação, que seriam as aspirações como as riquezas, a beleza, o poder e o sucesso. Padrões que, como a palavra supõe, visam igualar. No entanto, a impossibilidade se estabelece já nessa tentativa de convergência para a igualdade, pois, devido às diferenças de pensamento, de funcionamento e das ações entre cada pessoa, tal como nas diversas manifestações de seus impulsos de desejo.

Mal-estar é definido por Freud como um estado de desprazer, ou de infelicidade, experienciado pelo indivíduo quando se renuncia diante da possibilidade de satisfação pulsional. Ceder uma parte de sua própria liberdade se mostra fundamental para a convivência em sociedade, com isso certas ações e comportamentos ditos inadequados formam as bordas do limite, para que se predomine um interesse comum, garantindo o direito à justiça e ordem, tal como a segurança dos membros da civilização (FREUD, 1930; LACAN; 1974).

Embora as regras estabelecidas para a vivência em sociedade sejam a mais bem aposta para a sobrevivência individual dos homens, o aparelho psíquico urge no cumprimento de sua função de obtenção da satisfação, por meio do mecanismo do princípio do prazer, tentando afastar do Ego tudo aquilo que é capaz de causar sofrimento, de maneira a buscar equilibrar o aparelho psíquico a um estado anímico, ou seja, sem estímulos. Desta forma, percebemos que para que haja uma descarga dessa energia psíquica, as exigências pulsionais necessitam ser satisfeitas. Segundo essa lógica, a satisfação pulsional é o que permite ao sujeito experimentar a felicidade, enquanto a infelicidade é proveniente da não satisfação pulsional, equivalente ao desprazer. Segundo Freud (1930), a vivência do desprazer é sentida com maior frequência e são oriundas de três fontes de ameaças: (1) interna, devido ao corpo orgânico fadado à desintegração; (2) externa, proveniente das forças da natureza e (3) da relação com os seus semelhantes, os outros homens, sendo está a fonte mais lancinante (FREUD, 1915; 1930).

A experiência de viver, exigiu do aparelho psíquico dois funcionamentos básicos, a saber, o princípio do prazer trabalha a serviço da autoconservação, que eventualmente é substituído pelo princípio da realidade, implicando em adiamentos devido aos limites impostos pela sociedade, com finalidade de controlar as vicissitudes das pulsões do homem civilizado (FREUD, 1915; 1930).

Em sua obra, *O Mal-Estar na Civilização*, Freud (1930) apresenta uma construção quanto ao que a vida mental pode preservar sobre as experiências e fases desenvolvimentais do homem, demonstrando que, embora não possamos traçar os limites do que seria cada um desses aspectos, o passado encontra-se “preservado na vida mental” (p. 47). Com isso o autor faz uma alusão ao que seria o sentimento descrito como “oceânico”, sendo este uma forma de expressão das necessidades religiosas, como uma representação do sentimento primitivo do Ego ainda jovem. Freud concebe a ideia de que tal sentimento realiza a tarefa que poderia ter como finalidade a retomada do Narcisismo Primário, mas que, na realidade, há um deslocamento desta finalidade que posteriormente pode ser vinculada à religião. A

prática religiosa, portanto, quando remontada, conduz ao autor a esse desamparo da infância e anseio pela proteção paterna (FREUD, 1930).

A civilização faz serventia a Eros, que visa agrupar em unidade indivíduos, um por um, posteriormente como famílias e, por fim, populações, representando uma grande unidade que seria “a humanidade” e, estas pessoas devem estar ligadas por laços libidinais. O estabelecimento da ordem e da limpeza, tal qual o da beleza, como padrões são uma maneira de educar as pulsões, pois o homem apresenta uma inclinação natural para o descuido, a irregularidade e a hostilidade para com o seu semelhante e conseqüentemente contra a humanidade (FREUD, 1930; SOUSA e PACHECO, 2010).

Diante destes imperativos da humanidade nascente nem todos os sujeitos se adaptam ao processo da vida em comum, fazendo eclodir como uma inclinação inata dos seres humanos à agressividade e a hostilidade como uma resposta ao processo civilizatório. Em *Totem e Tabu*, o mito da horda, teoriza um pai tirânico ao qual sua vontade iria prevalecer por meio de sua autoridade; todavia, seus filhos, cansados de vivenciar a opressão, unem-se e assassinam o pai. Com isso, os irmãos descobrem que, ao se unirem, se tornam mais fortes que um só indivíduo, no entanto, logo lhes recaem a culpa, pois possuíam um sentimento ambivalente de amor e ódio pelo pai, assim o assassinato do Pai deveria ter como destino o recalque (FREUD, 1913; 1930).

O *totemismo* se baseia em mútuas restrições feitas aos filhos, com finalidade de preservação ao novo estado de coisas, formando um laço social que os manteria unidos contra ameaças e conferindo-lhes os mesmos benefícios, para que nenhum destes tomasse o lugar tirânico do pai. Do tabu surge, então, o direito ou a lei, e a sociedade se formaria embasada pela compulsão do trabalho e pela influência do amor (FREUD, 1913; 1930).

Amar e ser amado constitui uma das necessidades da sociedade, contudo mesmo que se apresente claro a inclinação para aumentar a unidade através da cultura e a tendência à vida sexual dos indivíduos pela atividade sexual, para ambas aparecem fortes restrições. A primeira das restrições feitas pela sociedade se estabelece pela proibição do incesto, possivelmente a maior castração da vida erótica humana. Outras restrições são feitas conforme é estabelecida a moral civil e estas visam apresentar ao indivíduo um tipo único de vida sexual e, mesmo pessoas que não se sentem restritas pela constituição, por viverem o tipo de relação que lhes é designado, sofrem com limitações como a da insistência pela legitimidade e monogamia. Desta forma, se torna indispensável a busca por outros meios de obter satisfação instintual (FREUD, 1930).

Um dos mecanismos de obtenção de prazer por outros meios é a sublimação, que tem a capacidade de afastar o sofrimento causado pelas restrições sociais através da criação de outro destino na qual receba somente uma parcela de satisfação por isso pela via do destino socialmente aceito. Este mecanismo é operado para a redirecionar as metas pulsionais de maneira a escapar da frustração que a realidade lhe poderia impelir. As criações artísticas, busca pelo saber científico, necessidade da religiosidade, uso de substâncias tóxicas e o amor inibido em sua função consistem em veículos para a obtenção dessas metas pulsionais moderadas (FREUD, 1915).

Ainda que a sociedade busque um redirecionamento de metas pulsionais e suas vicissitudes ao homem civilizado, existem situações as quais as exigências sociais e recursos oferecidos aos indivíduos falha em seu objetivo, permitindo a ocorrência de descargas pulsionais inaceitáveis, como demonstrações de violência e transgressões dos direitos alheios, e, por vezes, parece mesmo estimular tais descargas. A lei deve ser obrigatoriamente obedecida, com isso a moral dita o que é bom e o que não é. Todavia, "o Estado proíbe a prática do mal, não porque deseja aboli-la, mas porque deseja monopolizá-la" (FREUD, 1915, p 316). Nesta direção, o autor afirma que a civilização é capaz de "[...]dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo em seu interior um agente para cuidar dele[...]" (FREUD, 1930, p. 78), portanto é o estabelecimento do superego que permitirá um melhor controle dos impulsos do instinto de morte, fazendo equivaler ato e intenção, produzindo principalmente a culpa.

A violência muitas vezes se confunde com a agressividade. Entre esses dois termos há uma diferença: um é inato, o outro não. A agressividade, tanto para Freud quanto para Lacan, se localiza na base da constituição do Eu e na sua relação com seus objetos. Ou seja, ambos afirmam que a agressividade se situa na ordem libidinal, na inclinação natural humana. A agressividade é uma resposta inata do homem, da qual é possível sublimar, recalcar ou mesmo não atuar, pois o homem conta com os recursos simbólicos, fornecidos pelo processo de civilização, para lidar com as angústias através da verbalização. A agressividade é a derivada e principal representante do instinto de morte. Diferentemente da agressividade, a violência não é uma resposta inata do homem, mas sim um investimento em ato da pulsão agressiva. Quando o ser humano não possui recursos simbólicos suficientes para verbalizar sua angústia, confrontar o objeto perdido, a resposta é a violência. Essa é a referência de que o humano é sempre marcado pelo real da linguagem, ou seja, sempre haverá fracassos parciais e consequências em toda ação humana (FREUD, 1930; LACAN, 1948).

Neste sentido, constatamos o quanto que o mal-estar da civilização se dá por uma falta de compatibilidade entre a imposição da busca da satisfação do princípio do prazer e pelas



restrições cortantes da civilização, sendo que, para viver em sociedade, o sujeito deve, constantemente, adiar suas satisfações, sacrificar uma parcela da liberdade por uma parcela de segurança, sublimar ou recalcar desejos e sofrer frustrações, além de ter sua vida erótica restrita, o que torna quase impossível a realização da felicidade, enquanto que a infelicidade é frequentemente experimentada.

## **INSTITUIÇÕES TOTAIS, MAL-ESTAR NA ESCOLA E VIOLÊNCIA**

O conceito de “Instituição Total” é oriundo de Erving Goffman e está presente em sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos” de 1987. Nessa obra, o autor indica mecanismos de estruturação comuns em determinadas instituições que conceituam a sua condição como instituição total e, com isso, acarretam consequências na organização, funcionamento e na formação do Eu, nos indivíduos que dela participam em qualquer condição (KUNZE, 2009).

Entende-se por Instituição Total toda instituição que segrega um determinado grupo de indivíduos da sociedade, impondo-lhes situações semelhantes, sob regras que atendam aos interesses institucionais, privando-os do direito de ir e vir sob um regime fechado, por determinado período (GOFFMAN, 1987; KUNZE, 2009).

As instituições totais são classificadas em cinco categorias: a) As criadas para cuidar de pessoas que são consideradas incapazes e inofensivas tais como asilos para idosos, órfãos e indigentes; b) Locais estabelecidos para cuidar de pessoas incapazes de cuidar de si mesmas e também são consideradas ameaça não intencional para comunidade como hospitais para doentes mentais e leprosos; c) As criadas para proteger a comunidade contra ameaças intencionais, sem muito se importar com o bem estar dos que estão segregados, tais como cadeias, penitenciárias e campos de concentração; d) As erigidas com a intenção de realizar um modo mais adequado de alguma tarefa instrumental, tais como: quartéis, navios, escolas internas e colônias; e) Os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo que também podem servir de instrução para religiosos tais como: abadias, mosteiros e conventos (GOFFMAN, 1987; BENELLI 2014).

Em um olhar mais detalhado sobre o sujeito, podemos perceber o modo como as instituições totais influenciam na formação do sujeito. Nas palavras de KUNZE (2009, p. 279), percebemos que

Esse caráter total da instituição age sob o sujeito de maneira que o seu eu passa por transformações dramáticas do ponto de vista pessoal e do seu papel social. A esse momento, concomitantemente, ocorrem os mecanismos de reorganização pessoal que representam instruções formais e informais de reestruturação do eu e que garantem um sistema de privilégios. As regras da casa, rotinas diárias, são um

conjunto de prescrições e proibições que, se bem aceitas, permitem prêmios e privilégios ou, se desobedecidas, geram o castigo, quer dizer, suspensão temporária ou permanente dos privilégios.

Para Kunze (2009) o sujeito ao ser inserido nessas instituições totais é transformado dramaticamente em sua subjetividade e comportamento social. Isso significa que estando enquadrado sob um sistema rígido de regras sentem-se provocados a mecanismos de reorganização pessoal de modo que ele adquira os parâmetros do sistema no qual está sendo inserido. Tais transformações refletem diretamente na formação do Eu desses indivíduos e suas relações.

Esta mudança na subjetividade do sujeito, ainda ocorre de modo mais profundo visto que àqueles que estão dentro das instituições totais devem passar por um processo de "desculturamento" por meio de uma carreira moral. Esta se inicia, inicialmente, pelo rebaixamento pessoal, pelo sofrimento de humilhações e pelas mais diversas maneiras de profanação do eu" (SILVA, 2012, p. 51).

De modo especial, a Escola como uma instituição total tem as seguintes características: vida formalmente administrada; despersonaliza e humilha aqueles que nela vivem, estigmatizando-os, aliadas às peculiaridades da sociedade pós-moderna: a fuga de compromissos, futuro incerto, época de muitas possibilidades para todos de modo que as pessoas se consideram livres a ponto de fazerem escolhas quando querem o tempo todo, entre outras (SILVA, 2012).

Sendo assim a escola trata aos participantes de sua "vida íntima" com rigorosidade e que serve para atender às metas da instituição, mas que igualmente faz função auxiliar no desenvolvimento psicossocial do indivíduo em formação. Dos educadores, espera-se que possam manejar e educar os destinos dos desejos do jovem, adequando-o ao que é socialmente aceito (KUNZE, 2009).

A psicanálise concorda com esta concepção, na medida que a educação deveria ser descrita como um estímulo para que sujeito superasse o princípio do prazer em substituição ao princípio da realidade e para oferecer ajuda no processo de desenvolvimento que ocorre no Eu através das recompensas amorosas ofertadas pelos educadores sejam eles os familiares ou professores, representam a lei, de maneira a assistir na superação do princípio do prazer que irá habilitar o jovem a participar da sociedade sabendo das exigências da mesma em praticar aquilo que é aceitável (FREUD, 1911).

Outeiral e Cerezer (2003) apresentam duas funções da escola: educar e ensinar. Educar enquanto ofertar ao aluno um espaço propício para o seu desenvolvimento, convocá-lo como sujeito, provocar o desejo de aprender e, por outro lado, ensinar, que se mostra o oposto em significado, convocando o indivíduo, um ouvinte, que recebe os conhecimentos de maneira passiva. Em suas palavras:

A função da escola é educar, isto é, conforme o significado etimológico da palavra, “colocar para fora” o potencial do indivíduo e oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento destas potencialidades, ao contrário de ensinar, que é in + signo, ou seja, colocar “signos para dentro” do indivíduo. Evidentemente, quando a criança chega na escola, levando consigo aspectos constitucionais e vivências familiares, porém o ambiente escolar será também uma peça fundamental em seu desenvolvimento. Estes três elementos - aspectos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar - constituirão o tripé do processo educacional. (Outeiral; Cerezer, 2003, p. 5)

Lacan (1962-1963), por sua vez, indica que há uma espécie de laço entre a inibição e o ato de aprender, já que o ato se diferencia da motricidade e diz respeito ao exercício do desejo. Assim, faz-se necessário que haja um confronto entre a angústia da perda de um objeto, para que esse objeto perdido venha a se consolidar como causa de desejo, sendo assim produzindo o sujeito dividido e único em sua constituição, portanto, jamais. Portanto, a dificuldade de aprendizagem parece surgir exatamente dessa falta de confronto com a angústia.

No ambiente escolar, crianças e adolescentes são constantemente avaliados por professores e colegas sobre suas habilidades ou fracassos acadêmicos, comumente por um crivo normatizador e totalitário. Justamente através dessas avaliações, que o infante-juvenil constrói sua visão de si mesmo. Esse período se mostra de grande importância por concentrar desafios desenvolvimentais, sendo a ocorrência de dificuldades de aprendizado, as diferenças e a socialização, possibilidades que trarão consequências no futuro (MERLETTI, 2012).

Ainda que se tenham ocorrido mudanças acerca da escola enquanto espaço de aprendizagem e de formação de laços, como por exemplo, nas escolas que adotam modelos Freirianos e Montessoriano, no Brasil, ainda encontramos muitas escolas tradicionais dispendo de métodos pragmáticos de ensino e avaliação que não permitem expressões de singularidade dos alunos. Com isso, a escola tenderá tratar os diferentes como iguais, como se a melhor forma de lidar com as diferenças seja por meio da extinção das mesmas. Nesta medida, os que se adequam às exigências escolares são concedidas recompensas pelo reconhecimento de seu trabalho, enquanto aqueles que fracassam recebem sanções

disciplinares, conforme o regimento escolar, rotulações ou patologização das dificuldades escolares (ALMEIDA, 2010; MERLETTI, 2012).

A escola, enquanto Instituição Total, é um espaço estabelecido principalmente por crianças e adolescentes, que devem responder aos padrões da instituição. No entanto, historicamente falando, a infância nem sempre foi reconhecida como tal. O que é ser criança? Em um determinado momento após o desmame, a criança era considerada uma companhia natural para o adulto. Todavia, entre os séculos XVI e XVII, fez-se necessário administrar uma "nova" necessidade, embasada numa preocupação da época: a preocupação educativa, produzir adultos convenientes. De acordo com Judith Miller (1991, p. 137):

O projeto é claro: trata-se de harmonizar a criança para preparar o adulto a fim de moldá-lo aos ideais da burguesia em ascensão. E é surpreendente que a clivagem de classe vai repercutir no estabelecimento dessa educação, já que se deixará às classes populares o que se chama de educação prática, e aplicar às crianças da classe burguesa uma educação nova, implicando em vigilância, disciplina e segregação, isto é, a realização de instituições.

A autora explica essa transição da criança como companhia natural para uma nova classe, demonstrando que esse deslocamento acontece em nome do ideal do "adulto aprimorado". Para Freud (1924-1925), a infância é o momento em que as vivências servirão de base para a configuração e realização dos relacionamentos na vida adulta.

De acordo com Outeiral e Cerezer (2003), existe um momento que seria em torno da puberdade, ao qual as mudanças físicas e hormonais podem causar certa turbulência entre as crianças, que brincam entre si de maneira agressiva, com empurrões e puxões. Um período de muita agitação e até mesmo excitação. Os autores afirmam que "características sexuais secundárias" causam certa inquietação nos jovens a ingressar na adolescência.

Os "limites", quando se trata da educação, não se definem somente pela punição. Crianças e adolescentes necessitam de limites para que sejam capazes de articular suas frustrações, dúvidas e desejos de maneira que possam ocupar o lugar de sujeito e produzir subjetividade. A criança e o adolescente são habilitados, convocados a ocupar lugar de sujeito, quando, em vez de fazer uso de métodos punitivos, lhes são oferecidos recursos simbólicos que os permitam verbalizar:

As reuniões do SOE ofereceram um "limite", um espaço e um tempo protegido, que propiciou substituir a agitação pela verbalização dos conflitos. Certamente puni-los com "suspensões" e medidas disciplinares não seria um "limite" adequado e sim uma "repressão" no mau sentido que [...] (OUTEIRAL e CEREZER, 2003, p. 4)

A adolescência, de acordo com Outeiral e Cerezer (2003) é um período de transformações no qual se obtém o pensamento formal, possibilitando a pessoa a pensar e raciocinar sobre questões, hipóteses e através dessas, elaborar conclusões. Esse é o período crucial do desenvolvimento que possibilitará que a pessoa possa produzir subjetividade, que se refere ao processo em que as experiências vividas formam a personalidade do sujeito. Tais experiências são oriundas das interações que acontecem no espaço escolar, familiar e de lazer.

O caráter “mágico” que se estabelece entre o “pensado” e o “exequível” cria um espaço importante para desenvolver a criatividade [...] O período de transição, entretanto, necessita de um ambiente propício capaz de suportar as tensões dos momentos iniciais deste processo criativo peculiar, tanto na família como na escola. (OUTEIRAL e CEREZER, 2003, p. 3)

Os autores entendem que para que haja aprendizado, é necessário permitir a articulação entre o que é dito e o que seria uma espécie de dúvida, assim configurando o desejo de aprender através da criatividade e da mágica entre o que se pensa e o que se pode cumprir.

A infância e adolescência, tal como a observamos na modernidade, precisam responder a demandas tão incisivas que é possível perceber uma anulação do aluno como sujeito, muitas das vezes comprometendo a criatividade e capacidade deste em trazer contribuições que venham a agregar novos valores à educação. Por meio dessa visão de individualização e do uso da expressão "criança-problema", como será possível aprender quando não se considera capaz de fazê-lo? Os rótulos e qualificações podem até mudar de acordo com o caso, porém geram igualmente consequências (LEITE *et al.*, 2017).

Ao supor no aluno um completo não-saber, parece então levar educadores a depositar nos jovens um conhecimento inquestionável, como uma verdade absoluta e poderosa, tratando aos mesmos como objetos e que devem respeitar e fazer o que adultos consideram normal e conveniente. Nessa tentativa de extermínio das diferenças na busca pela padronização dos alunos, o fracasso escolar se torna responsabilidade do indivíduo, pois o ensino é igual para todos, mas cada aluno tem seu próprio ritmo e, ao acreditar que por oferecer as mesmas oportunidades a todos os resultados também serão os mesmos, podemos observar que esse ritmo é desrespeitado. O jovem sofre uma forma de violência quando, em vez da posição de sujeito, é submetido ao lugar de objeto.

A violência nas escolas é um fenômeno que parece apresentar, portanto, uma ligação com a posição em que é imposta ao aluno, de mero repetidor dos discursos, objeto que não deve questionar as regras e burocracias desse saber pronto, forçado e desinteressante. Conforme levantamentos da UNICEF (2012), os adolescentes estão sujeitos a maior exposição à violência familiar e comunitária do que outras faixas etárias (DIAS, 2017).

Ao ler certos autores, observamos que adolescentes e crianças muitas vezes passam por um sistema escolar que tenta torná-los dóceis enquanto alunos, ao receber o conhecimento passivamente, ao não questionamento, são punidos, em vez de convocados a solucionar problemas que dizem respeito a eles próprios. O mal-estar na escola parece vir em parte dessa ideia de que se deve ensinar, em vez de provocar no aluno a divisão que o causaria desejo na obtenção do aprendizado (LACAN, 1948; MERLETTI, 2012; LEITE *et al.*, 2017).

No ambiente escolar, como abordam os autores Outeiral e Cerezer (2003), há todo esse momento de excitação e agitação, que pressupõe que haja certa agressividade em crianças e adolescentes, tal como em qualquer ser humano. No entanto, o que se faz com essa agressividade é a imposição de um limite através de métodos punitivos, sendo essa uma maneira não eficaz no tratamento de tal fenômeno, pois não promove a divisão que gera a curiosidade, o desejo de saber, não permite o confronto com a falta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tantas formas de mal-estar social, no decorrer da construção do Eu, observamos o quão complicado é a formação de um jovem enquanto este é submetido a uma instituição total como meio de educação e escolarização. Este deve lidar com suas dificuldades particulares em suas esferas biopsicossocial, moderar suas exigências pulsionais perante um sistema institucional que oprime, manejar um conteúdo que lhe é passado como um conhecimento pronto e desinteressante, ser objeto de pais, professores, médicos e cientistas, que qualquer traço fora da curva da “normalidade” acaba por patologizar a criança e o adolescente, desconsiderando as peculiaridades de sua personalidade.

Assim compreendemos que, por meio de um sistema de ensino que oprime o sujeito-único em seu desejo, assim como cirze seu direto à curiosidade, base para o processo educacional, diante da influência do discurso do professor, o aluno que não consegue fazer uso da linguagem enquanto recurso simbólico para moderar e reordenar seus impulsos agressivos poderá (re)agir em atos de violência. (Re)ação, pois o aluno vivencia a violência

ao ser objetificado, patologizado e ordenado pelo conhecimento científico inquestionável e rotulante (MERLETTI, 2012; DIAS, 2017).

A imposição de um conteúdo escolar pouco objetivo, padronizado e intransponível, o tratamento de igualdade que gera desigualdades, uso de técnicas punitivas e, por vezes, humilhantes para estabelecer a ordem e o respeito às normas tornam o espaço escolar um local de obtenção frequente de desprazer.

Por meio desta reflexão, podemos observar a necessidade da resignificação das atuais instituições de ensino do Brasil, repensando sua função e cedendo espaço de fluidez para o improvisado e reinvenção da educação na sala de aula, promovendo um encontro com o conteúdo escolar que possa causar desejo de saber para que o aluno trilhe o caminho do conhecimento auxiliado por seu educador, sem ferir suas particularidades e sem anular sua identidade. Desta forma, o aluno terá espaço para imaginar, criar, construir e contribuir para a própria educação de modo ativo, em vez de ocupar a posição de um mero objeto repetidor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. **O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento**. Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 887-911, set. 2010. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482010000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300009&lng=pt&nrm=iso); acessos em 10 de nov. 2019.

BARROSO, Adriane. **Sobre a Concepção de Sujeito em Freud e Lacan**. PUC-Minas, Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.36, p.149-159, abr. 2012.

BENELLI, SJ. **Goffman e as instituições totais em análise**. In: A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 23-62. ISBN 978-85-68334-44-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

DIAS, Brendali. **De que maneira o discurso do analista possibilita fazer furo no discurso capitalista?** Stylus (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 34, p. 59-73, jun. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-157X2017000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2017000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 nov. 2019.

FREUD, Sigmund. (1907) **O Esclarecimento Sexual das Crianças**. In: Edição Standard Brasileira, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. (1911) **Formulações Sobre os Dois Princípios do Acontecer Psíquico**. In: Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente, v. 1. Rio de Janeiro, 2004.

FREUD, Sigmund. (1913) **O Interesse Científico da Psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1913) **Totem e Tabu**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1915) **Os instintos e suas vicissitudes**. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1915) "**Reflexões para os tempos de guerra e morte**". In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. (1924 - 1925). **Um estudo autobiográfico**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. (1930) **Mal-Estar na Civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOFFMAN, Erving. (1987) **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KUNZE, Nádia. (2009), **Instituições totais**. Revista HISTEDBR On-line, v. 1, n. 33, pp. 289-294.

LACAN, Jacques (1948). **A agressividade em psicanálise**. Em: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. (1961 - 1962). **L'identification**. Em: O seminário, livro 9. Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, out. 2003. Ivan Corrêa e Marcos Bagno.

LACAN, Jacques. (1964). **O sujeito e o outro (1)**. Em: O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LEITE, Suellen Faria; DE MEDEIROS, Júlia Pio Serpa; CARNEIRO, Cristiana e COUTINHO, Luciana Gageiro. **Infância e expressões do mal-estar na escola: estudo de casos**. ECOS, Campos dos Goytacazes, v2, 2017.

MILLER, Judith. (1983 - 1988) **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

MERLETTI, C.K.I. **Hiperatividade, comportamento opositor e déficit de atenção: mal-estar da criança ou mal-estar do adulto ao infantil**. 9º Colóquio Internacional do LEPSIe 4ª RUEPSY: Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, São Paulo, SP, 2012.

MORRONE, Beatriz. **Violência atinge 42% dos alunos da rede pública**. Época, editora Globo. São Paulo, mar. 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>> Acesso em: 05 de jun. 2019.

OUTEIRAL, José e CEREZER, Cleon. **O Mal-Estar Na Escola**. Editora Revinter, 2ª edição, Rio de Janeiro, 2003.

SCARTON, Suzy. **Pesquisa Avalia Impacto da Violência nas Escolas**. Jornal do Comércio. Porto Alegre, abril. 2019. Disponível em: <[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/2018/04/geral/623841-pesquisa-avalia-impacto-da-violencia-nas-escolas.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2018/04/geral/623841-pesquisa-avalia-impacto-da-violencia-nas-escolas.html)> Acesso em: 05 de jun. 2019.

SILVA, Nilce. **Universidade e escola pública: instituições totais na modernidade líquida**. Pensamento & Realidade, [S.l.], v. 15, fev. 2012. ISSN 2237-4418. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/8444>>. Acesso em: 25 nov. 2019.



SOUSA, Edson Luiz André de; PACHECO, Marina de Araujo. **Civilização, intolerância e alteridade**. Trivium, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 29-40, jun. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 nov. 2019.

TENENTE, Luiza e FARJADO, Vanessa. **Brasil é o Primeiro No Ranking da Violência Contra Professores**. G1, Editora Globo. São Paulo, agos. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contr-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>> Acesso em 05 de jun. 2019.

UNICEF. (2012). **Guia Municipal de Prevenção da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Disponível: <[http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//cartilha-\\_escolas\\_seguras.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//cartilha-_escolas_seguras.pdf)> Acesso em 10 jun 2019.

### **SOBRE OS AUTORES:**

**AUTOR 1:** Pós-Graduanda em Terapia Cognitivo Comportamental pela UnidomPedro, Psicóloga pela da Universidade Estácio de Sá, campus Niterói, RJ; E-mail: barbara.abreunm@gmail.com

**AUTOR 2:** Pós-Graduanda em Clínica Psicanalítica na Contemporaneidade pela Unilasalle, Psicóloga pela da Universidade Estácio de Sá, Niterói, RJ; E-mail: camillammathias@gmail.com

**AUTOR 3:** Mestre em Psicologia; Professor de Filosofia e Orientador Educacional da SEEDUC/Rio; Professor e Coordenador do Curso de Psicologia da Universidade Estácio de Sá, Niterói, RJ; E-mail: diogo@ismc.com.br

**AUTOR 4:** Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais (FGV); Especialista em Ensino Superior, Psicologia Clínica com ênfase em psicanálise e Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Professora e Coordenadora do curso de Psicologia da Universidade Estácio de Sá; Pesquisadora. E-mail: erikagelenske@gmail.com