

## A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA

### BUILDING A DIALOGICAL SPACE IN SCHOOL: AN EXPERIENCE WITH STUDENTS FROM PUBLIC HIGH SCHOOLS

### LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO DE DIÁLOGO EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA RED PÚBLICA

Theo Lepak Milet<sup>1</sup>  
Luciana Gageiro Coutinho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-extensão desenvolvida entre 2022 e 2024 em uma escola estadual de Ensino Médio do Rio de Janeiro, vinculada ao projeto de pesquisa e extensão *Da escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*, do diretório de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Laço social (LAPSE). Partindo de dados alarmantes sobre saúde mental, evasão escolar e violência entre jovens brasileiros, os autores questionam como um espaço de escuta mediado por práticas dialógicas e corporais pode fazer frente à alienação da educação bancária. Fundamentado em Freire, Freud, Boal, Broide & Broide, Rancière e na crítica ao neoliberalismo educacional, a pesquisa-intervenção inspira-se na escuta psicanalítica no coletivo através de rodas de conversa, escrita coletiva e jogos do Teatro do Oprimido — como dispositivo clínico-pedagógico. Os achados evidenciam que estudantes do Ensino Médio carregam subjetividades sitiadas: silenciadas pelo medo do julgamento, da exposição e do conflito, e aprisionadas numa lógica de automatismo existencial. A introdução do corpo como mediador foi o elemento decisivo para que a palavra circulasse e novas formas de pertencimento pudessem emergir. O artigo conclui que a escuta, o diálogo horizontal e a coletividade não são complementos opcionais à prática pedagógica — são condições para que a escola cumpra seu papel formativo e emancipatório diante de um cotidiano que aliena os jovens de si mesmos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diálogo. Educação emancipadora. Ensino Médio. Laço social. Subjetividade

**ABSTRACT:** This article presents the results of an outreach-research project developed between 2022 and 2024 at a state public high school in Rio de Janeiro, linked to the research and outreach project *From School to University: Listening to Malaise*, From the Research Directory in Psychoanalysis, Education and Social Bond (LAPSE). Drawing on alarming data regarding mental health, school dropout rates, and violence among Brazilian youth, the authors examine how a space of listening — mediated by dialogical and bodily practices — can counter the alienation produced by banking education. Grounded in Freire, Freud, Boal, Broide & Broide, Rancière, and the critique of educational neoliberalism, the study adopts the methodology of psychoanalytic group work — including conversation circles, collective writing, and Theatre of the Oppressed games — as a clinical-pedagogical device. The findings reveal that high school students carry besieged subjectivities: silenced by the fear of judgment, exposure, and conflict, and trapped within a logic of existential automatism. The introduction of the

Submetido em: 17/04/2026 – Aceito em: 19/05/2026 – Publicado em: 01/06/2026

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [theolepak@gmail.com](mailto:theolepak@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0101-8826>

<sup>2</sup> Psicóloga; Doutora em Psicologia pela Puc-Rio; Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF; Coordenadora do LAPSE (Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Laço Social) e do GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia). Pós-doutora pela UFRJ. E-mail: [lugageiro@id.uff.br](mailto:lugageiro@id.uff.br) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5535-5931>

body as a mediating element proved decisive in allowing speech to circulate and new forms of belonging to emerge. The article concludes that listening, horizontal dialogue, and collectivity are not optional complements to pedagogical practice — they are the very conditions for schools to fulfill their formative and emancipatory role in the face of a daily life that alienates young people from themselves.

**KEYWORDS:** Dialogue. Emancipatory education. High school. Social bond. Subjectivity.

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación-extensión desarrollado entre 2022 y 2024 en una escuela secundaria pública estatal de Río de Janeiro, vinculado al proyecto de investigación y extensión *De la Escuela a la Universidad: Escuchando el Malestar*, del Directorio de Investigación en Psicoanálisis, Educación y Lazo Social (LAPSE). A partir de datos alarmantes sobre salud mental, deserción escolar y violencia entre jóvenes brasileños, los autores indagan cómo un espacio de escucha mediado por prácticas dialógicas y corporales puede hacer frente a la alienación producida por la educación bancaria. Fundamentado en Freire, Freud, Boal, Broide & Broide, Rancière y en la crítica al neoliberalismo educativo, el estudio adopta la metodología del trabajo grupal psicoanalítico — con ruedas de conversación, escritura colectiva y juegos del Teatro del Oprimido — como dispositivo clínico-pedagógico. Los hallazgos evidencian que los estudiantes de secundaria cargan subjetividades sitiadas: silenciadas por el miedo al juicio, a la exposición y al conflicto, y aprisionadas en una lógica de automatismo existencial. La introducción del cuerpo como mediador fue el elemento decisivo para que la palabra circulara y pudieran emerger nuevas formas de pertenencia. El artículo concluye que la escucha, el diálogo horizontal y la colectividad no son complementos opcionales a la práctica pedagógica — son condiciones para que la escuela cumpla su papel formativo y emancipador frente a una cotidianidad que aliena a los jóvenes de sí mismos.

**PALABRAS CLAVE:** Diálogo. Educación emancipadora. Escuela secundaria. Lazo social. Subjetividad.

## Introdução

Em estudo realizado em 2022 com 642 mil alunos da rede estadual de educação de São Paulo evidencia-se uma situação preocupante relativa à saúde mental de estudantes. Dois em cada três relatam sintomas de depressão e ansiedade. Um em cada três afirmou ter dificuldades de concentração nas atividades propostas em sala de aula. 18,8% relataram sentir-se totalmente esgotados e sob pressão. 13,6% falaram sobre a perda de confiança em si mesmos. 67% contaram sobre a dificuldade para controlar e lidar com a raiva e a irritação diante de situações adversas<sup>3</sup>. Esses dados, coletados em 2022, refletem um cenário agravado pelos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a saúde mental e socioemocional de jovens brasileiros. Uma pesquisa do IBGE de 2019, indica que 12% dos estudantes brasileiros entre 13 e 17 anos relataram ter praticado algum tipo de bullying na escola e 23% afirmaram que, por duas ou mais vezes sentiram-se ofendidos ou humilhados por colegas, nas semanas anteriores à pesquisa<sup>4</sup>. Nove milhões de estudantes não concluíram o Ensino Médio em 2023. 71,6% dos alunos que desistiram eram pretos ou pardos, enquanto 27,4% eram brancos. 41,7% desistiram

<sup>3</sup> Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>

<sup>4</sup> Fonte: [A saúde dos adolescentes | Educa | Jovens - IBGE](#)

em razão da necessidade de trabalhar, enquanto 25,5% relataram não ter interesse nos estudos<sup>5</sup>. Tomados em conjunto, esses dados revelam um quadro de vulnerabilidade multidimensional: o sofrimento psíquico, a violência entre pares e o abandono escolar são fenômenos que se alimentam mutuamente e que exigem respostas que vão além do currículo escolar.

Essas questões se articulam a um cenário mais amplo: comunidades em guerra, feminicídio, instabilidade política e desigualdade produzem, no plano micropolítico, relações de poder, bullying, depressão, ansiedade e evasão escolar que impactam cada indivíduo segundo suas próprias experiências. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencione competências socioemocionais – como autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação e responsabilidade – na prática escolar essas questões frequentemente permanecem marginalizadas. Raramente encontram espaço para reflexão, elaboração e construção de sentido dentro do currículo escolar. Mais de 50 anos atrás, Paulo Freire já alertava para o sentido da *educação bancária* (FREIRE, 1978). Nesse modelo escolar, o professor, sujeito de todo conhecimento, narra o conteúdo que deve ser recebido, memorizado e reproduzido de forma mecânica, de modo que a educação se torna a reprodução de relações de poder entre os que sabem e pensam para os que nada sabem. A única margem de ação oferecida aos educandos que recebem esses depósitos é guardá-los e arquivá-los. A rigidez entre o educador que ensina e o aluno que é ensinado desqualifica a educação e o conhecimento como processo contínuo de busca. O saber deixa de ser experiência feita para ser experiência narrada, que impõe passividade.

O modelo de educação bancária desestimula o poder criador do ser humano ao pressupor a passividade dos educandos. Massivo e transmissivo por natureza, esse modelo reduz o ato educativo à reprodução de relações de poder: o professor detém o saber e o transmite; o aluno recebe, memoriza e reproduz. Reduzido a objeto, o educando não é convidado a considerar e expressar suas particularidades – sentimentos, pensamentos, memórias, experiências e subjetividades – elementos fundamentais para a formação da identidade. Quando o aluno, atravessado diariamente por um turbilhão de situações, vai à escola para ser ensinado sobre conteúdos alheios à sua realidade, ele é alienado desses atravessamentos e passa a tratar todo o sofrimento como inerente ao viver. De acordo com Freire (1978, p.66), “fora da práxis o homem não pode ser”. Ainda assim, subjetividades não se arquivam: elas transbordam, se impõem, reclamam elaboração. É sobre esse potencial criativo e expressivo dos educandos – tantas vezes silenciado – que nossa proposta busca incidir.

Ao longo desses 50 anos, a educação bancária apenas se agravou. A proposta educacional deixou de configurar um fim em si mesma para funcionar como investimento no futuro – um

---

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>

meio para alcançar o sucesso profissional e o retorno financeiro. O saber-fazer, compreendido por meio da construção de sentido sobre processos e experiências – seus detalhes e sutilezas -, perde espaço para o automatismo alienado do puro fazer. É nesse sentido que nos perguntamos: como a criação de um espaço de escuta, mediado por práticas dialógicas e corporais, pode fazer frente à alienação bancária e contribuir para a elaboração do mal-estar entre estudantes do ensino médio?

Neste artigo apresentaremos uma proposta de pesquisa-intervenção, articulada a um projeto de extensão, realizada com estudantes do ensino médio de uma escola da rede do Estado do Rio de Janeiro, em que desenvolvemos um espaço de diálogo, liberdade e construção coletiva, dentro de sala de aula. O objetivo foi propiciar um ambiente favorável ao diálogo com os jovens, para que pudessem expressar suas percepções, afetos e dilemas em rodas de conversa e coletivamente, uns com os outros e com o apoio da mediação, elaborar sentidos e propor novos caminhos para as questões que atravessavam suas vidas. Os achados revelaram diversas situações que são causa de desconforto em seus cotidianos, mas que sem espaço para emergir, são alienadas, naturalizadas, e passam a constituir a verdade de um modo de vida automatizado, onde os sonhos vão se tornando cada vez mais distantes de uma perspectiva de realidade.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, discutimos a importância de um espaço de escuta na escola, articulando referenciais da psicanálise, da pedagogia freireana e da crítica ao neoliberalismo educacional. Na segunda, descrevemos a experiência com o dispositivo de campo – os encontros, as dinâmicas e os desafios encontrados. Na terceira, apresentamos e analisamos os principais achados, a partir das falas dos estudantes e das crônicas de campo. Por fim, nas considerações finais, retomamos as questões que orientaram a pesquisa e apontamos para uma agenda futura.

### **A importância de um espaço de escuta na escola**

A educação, dentro da lógica capitalista, tem sido estruturada para produzir sujeitos adaptados às exigências do mercado, priorizando a acumulação de conhecimentos técnicos em detrimento da compreensão sobre si, a realidade e a autonomia do indivíduo sobre o contexto social em que está imerso. No entanto, ao reduzir o aprendizado a um meio para alcançar diplomas, empregos e estabilidade financeira, esse modelo desconsidera a riqueza da experiência presente, o potencial criativo dos sujeitos e a possibilidade de uma formação que valorize o diálogo, a coletividade e a emancipação. Diante de tal cenário, este capítulo busca apresentar uma abordagem metodológica fundamentada no diálogo horizontal como ferramenta para a construção de conhecimento, na elaboração sobre as experiências da vida como caminho para

a ressignificação da relação com o aprendizado e na coletividade como princípio estruturante do processo educativo.

A adolescência é um período marcado por intensas transformações pessoais e sociais, sendo uma fase de passagem entre a infância e a vida adulta. Nesse momento, o jovem começa a lidar com novas responsabilidades, dúvidas e inseguranças, muitas vezes precisando enfrentar sentimentos complexos sem contar com adultos que o ajudem a nomear, compreender ou elaborar aquilo que está vivendo. As mudanças no corpo, nas emoções e nas relações tornam essa etapa especialmente desafiadora, exigindo a construção de novos sentidos para si e para o mundo. Ao mesmo tempo, as expectativas sociais, culturais e escolares exercem forte influência sobre a forma como os adolescentes se percebem, se relacionam e lidam com seus sentimentos, impactando diretamente sua saúde mental (COUTINHO; REGUFE; FARIAS, 2022).

Freud (2019) destaca que é por meio das relações que aprendemos, construímos nossa identidade e encontramos caminhos para nos inserir no mundo – mas essas mesmas relações podem ser fonte de conflitos e sofrimento. A escola, enquanto espaço de convivência cotidiana, ocupa um papel central nesse processo: como aponta Sagesse (2021), ela é um importante momento de passagem, no qual novos vínculos são construídos e diferentes formas de estar no mundo podem ser experimentadas. Trata-se da produção de ideias de relacionamento que podem servir como base para o resto da vida. Para Freud (1910/1996), a escola não deve se limitar à transmissão de conteúdo, mas oferecer apoio e condições para que os jovens encontrem sentido em suas experiências – permitindo que angústias, conflitos e desejos sejam nomeados e elaborados, favorecendo a compreensão do mal-estar estrutural vivido nessa etapa da vida e contribuindo para o encontro com caminhos possíveis para sustentar o desejo de viver, aprender e projetar o futuro.

A escuta que orientou nossa proposta articula-se ao que Gurski (2019) denomina escuta-flanêrie: um dispositivo clínico-metodológico que toma emprestado da figura do flâneur – tal como trabalhado por Walter Benjamin – uma postura de abertura ao imprevisto, ao fragmento e ao detalhe, em afinidade com a atenção flutuante proposta pela psicanálise freudiana. Inspirada também na noção de psicanálise implicada de Rosa (2016), cuja escuta se dá em face da dimensão sociopolítica do sofrimento, essa postura orienta quem adentra a instituição sem antecipações, disponibilizando-se a escutar o que emerge nas entrelinhas das falas – aquilo que, sem esse espaço, permaneceria sem palavras.

A escola poderia constituir-se como um espaço no qual os estudantes não comparecem apenas para cumprir exigências burocráticas, mas para elaborar criticamente as experiências que atravessam suas vidas cotidianas – descobrindo o que os faz bem, o que os desagrada e por que

é preciso viver de uma maneira e não de outra. É podermos construir nossos sonhos e utopias (BRITO; FREIRE, 1987).

Ao criarmos o momento presente com espontaneidade e criatividade, de acordo com nossas utopias, abrimos a possibilidade de nos libertar do modo de racionalização que nos é imposto pela proposta de subjetivação capitalista nas escolas e na vida. De acordo com Rancière (2002, p. 53), “aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a vencer a si próprio”.

Os acontecimentos do cotidiano que produzem nossas subjetividades passam pela relação com o Outro do laço social e com a sociedade. Quando essa construção acontece através de relações de igualdade, cria a possibilidade de aprender com a alteridade – através da admiração pela riqueza do que é singular em cada um. Em termos freireanos, a subjetividade é a saída da alienação: a assunção do sujeito histórico como autor e ator de sua própria existência, em um processo que demanda sujeitos ativos, abertos à experimentação constante sobre aquilo que é engessado pelos poderes dominantes (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021).

## **A experiência com o espaço de escuta na escola**

Entre 2022 e 2024, desenvolvemos uma proposta de pesquisa articulada ao Projeto de Pesquisa e Extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*<sup>6</sup>, vinculado ao LAPSE. A pesquisa, cujo objetivo foi colher narrativas e subjetividades sobre aquele momento das vidas dos educandos, se deu sob o método da pesquisa-intervenção, articulada aos princípios da escuta psicanalítica, do diálogo e de técnicas do teatro do oprimido (BOAL, 2000; BROIDE; BROIDE, 2016; CASTRO et al., 2004; FREIRE, 1985; GURSKI, 2019; ROSA, 2016).

O projeto foi concebido tendo em vista os alarmantes índices de tentativas de suicídio e sofrimento psíquico entre jovens brasileiros, agravados pela pandemia de Covid-19. Em 2023, realizamos cinco encontros com uma turma de segundo ano, iniciando com cerca de 20 alunos e finalizando com cerca de 11. Em 2024, tivemos três encontros com uma turma de terceiro ano, mantendo uma média de 15 a 20 participantes.

Nos primeiros encontros, a dificuldade na circulação da palavra entre os alunos era comum e um silêncio desconfortável se repetiu algumas vezes. A fragilidade nos laços entre eles também

---

<sup>6</sup> O projeto de extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Gageiro Coutinho, está vinculado à pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o CAAE nº 20131119.6.0000.8160.

chamou nossa atenção: em geral, se organizavam em grupos de dois a três alunos e, em alguns casos, não sabiam o nome dos colegas da própria turma.

Diante desse impasse, as dinâmicas de escrita funcionaram como disparadores fundamentais para a circulação da palavra: os alunos escreviam em papéis anônimos, que eram sorteados e lidos em voz alta na roda, abrindo espaço para que questões pessoais emergissem sem a exposição direta de quem as havia escrito. Com o tempo, essas dinâmicas foram evoluindo: a escrita de segredos sobre a vida escolar, encenada em seguida pelos próprios alunos, e a produção de histórias em quadrinhos tornaram-se os produtos finais do primeiro ciclo de encontros. No ano seguinte, introduzimos oficinas com fotografias como novo disparador narrativo. Em paralelo, passamos a iniciar cada encontro com alongamentos, técnicas de respiração e dinâmicas de Teatro do Oprimido – e foi precisamente a partir da entrada do corpo em cena que a palavra começou a circular com mais fluidez e naturalidade. Escrita, imagem e corpo operavam, assim, como dispositivos complementares: cada um abria uma porta diferente para que os educandos pudessem se expressar e construir coletivamente.

De acordo com Augusto Boal (2000), cientistas vêm demonstrando que os aparelhos físico e psíquico são totalmente ligados: ideias, emoções e sensações estão indissolivelmente entrelaçadas, e todas as imagens mentais e emoções se revelam fisicamente (p.88). O corpo, que em geral permanece inutilizado dentro de sala de aula – resguardado por mesas e carteiras como se mente e corpo pudessem ser separados -, expressa a todo momento o que a mente fala.

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e a hipertrofia. (BOAL, 2000, p. 89)

É através dessas articulações que os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido são capazes de atuar no sentido contrário da proposta neoliberal de existência que atravessa a educação, o corpo, as relações sociais e as estruturas que sustentam nossas vidas. O teatro traz consigo a possibilidade de se permitir errar, de passar vergonha, de ser vulnerável. Através da presença, da fluidez e da apropriação do próprio corpo que ela demanda, é possível encarar a necessidade de “fazer certo” – como veremos adiante - e a timidez. Foi principalmente a partir do momento em que as dinâmicas de teatro entraram em sala de aula, que a liberdade e a circulação da palavra começaram a surgir com naturalidade, de forma orgânica. Aparentemente, dar espaço ao corpo trouxe o conforto necessário para que os educandos pudessem ser quem são e quem gostam de ser.

O registro dessa experiência se deu sob a forma de crônicas de campo, inspiradas na metodologia do trabalho psicanalítico com grupos desenvolvida por Broide e Broide (2016). No trabalho grupal, a função do cronista é a de instaurar uma escuta clínica como aporte metodológico, entrelaçando escuta e escrita e colocando em relevo a palavra. O cronista escreve livremente o que ocorre no dispositivo grupal, expõe suas impressões sobre o acontecer do grupo e pauta, junto ao coordenador, os principais significantes que emergiram – servindo de motor para a análise e a produção de hipóteses sobre os movimentos grupais. São esses registros que fundamentam os achados apresentados a seguir.

As reflexões sobre o andamento da proposta junto à equipe da pesquisa-extensão, feitas a partir da leitura das crônicas, pensadas a partir das formulações clínicas a respeito da resistência e da transferência, permitiram, então, realinhar o planejamento inicial e promover maior engajamento dos adolescentes na atividade. Veremos adiante alguns extratos do trabalho que pôde, assim, se dar com o grupo.

### **Os resultados obtidos na construção desse espaço**

Através do diálogo, da arte, da construção coletiva e da horizontalidade, testemunhamos que quando a escola para de copiar o que já está estruturado e começa a questionar a realidade, abre-se espaço para a criação de novos caminhos. Em seguida, apresentamos algumas falas e produções que surgiram ao longo do projeto Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-estar, - nos valendo do que Lacan (1998) chamaria de significantes no sentido da polissemia das palavras e expressões que o sujeito coloca em circulação quando fala de si e que podem permitir deslizamentos semânticos e subjetivos, abrindo caminho para a elaboração singular e coletiva das questões compartilhadas no grupo.

“NADA”, diz o aluno com o papel. “O que está escrito aí?”, perguntamos. Novamente o aluno diz: “NADA, está escrito ‘nada’ bem grande aqui no papel!”. Depois de algumas risadas soltas na roda, perguntamos se acontecia deles pensarem em “nada” durante as aulas, e J diz: “sim, o tempo todo”. “Ah, geralmente com as aulas que são mais chatas. Aí você fica pensando em outras coisas...”, complementaram. “E em que coisas vocês pensam quando tão pensando em nada?”, retornamos. Surge uma resposta coletiva: “em Nada!”. Retornamos que parecia haver algo dentro desse “nada”, questionando o que era isso. “Geralmente a gente pensa em coisas que tem pra fazer em casa, no restante do dia ou na volta pra casa, tipo isso...” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023).

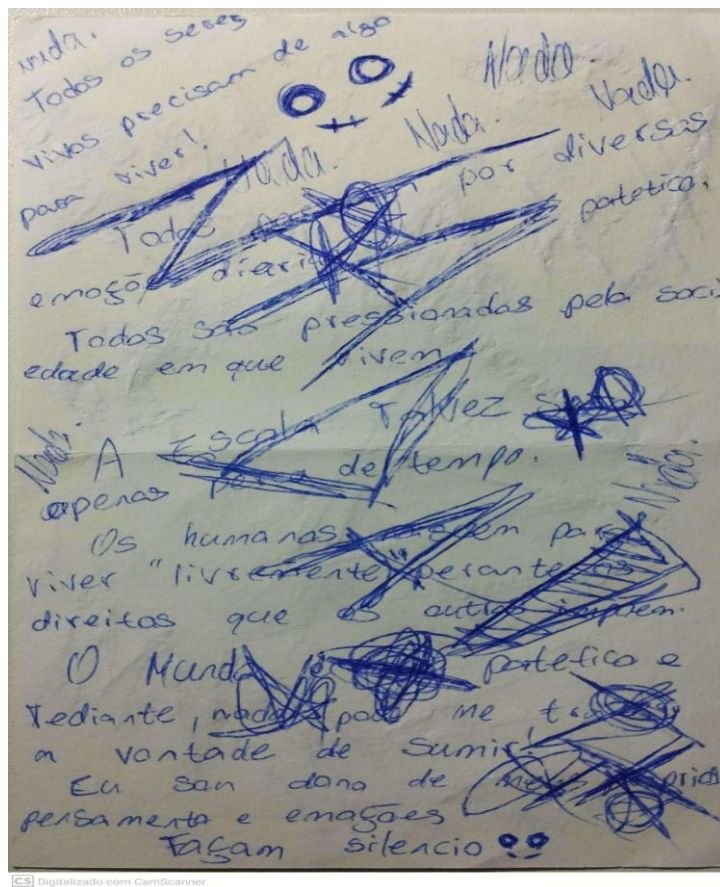
Ao final do encontro, fomos até um aluno que preferiu ficar do lado de fora da roda, na janela. Em seu papel, tinha o seguinte (Figuras 1 e 2):



**Figura 1.** Escritos no papel, produzido por L (2023).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Texto identificado na imagem: "Ilusionismo"; "pensamentos, compreensão de emoções"; "todos os seres são submissos a algo ou há alguém"; "humanos vivem em um mundo expressionista"; "nada" (repetido 5 vezes); "FIM!".



**Figura 2.** Escritos no verso do papel, produzido por L (2023).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.<sup>8</sup>

O que chama atenção na arte de L é sua aparente indignação com o diálogo dos companheiros que disseram não sentir “nada” diante de sua mente que parece enfrentar tanto barulho. Esse episódio evidencia como experiências subjetivas intensas podem permanecer sem espaço de elaboração dentro da dinâmica escolar conservadora e a dificuldade de colocar em roda temáticas delicadas que poderiam ressoar e criar laços com seus companheiros de turma.

“Todo mundo aqui é NPC”. “Eu acho que tem faltado protagonismo na vida das pessoas”, disse I. “Acho que as pessoas têm tido menos protagonismo com relação às decisões nas suas vidas”, continuou (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/09/2023). NPCs (Non-Player Character) são personagens de jogos online que realizam a função em que foram designados de modo

<sup>8</sup> Texto transcrito do segundo papel: "Todos os seres vivos precisam de algo para viver!"; "Todos passam por diversas emoções diariamente"; "Todos são pressionados pela sociedade em que vivem"; "A escola talvez seja apenas perda [sic] de tempo"; "Os humanos nascem para viver 'livremente' perante os direitos que os outros impõem"; "O mundo é patético e tedioso, nada pode me tirar a vontade de sumir!"; "Eu sou dono de meus próprios pensamentos e emoções"; "Façam silêncio"; com a palavra "Nada" repetida diversas vezes. (Observa-se correção ortográfica em "diária" para "diariamente", mantendo "[sic]" para "perca" como no original).

automático, fazendo sempre as mesmas coisas – pessoas sem seus próprios desejos, interesses ou sonhos, preparadas para viver no automático e reproduzir padrões sociais. Um cenário perfeito para alguém cuja função na existência se resume a acordar cedo, gastar horas em um transporte público precário, cumprir seu papel e aguardar o salário ao final do mês. Imersos nas próprias sombras, muito mais próximos do controle de um Messias capaz de transmutar tanta frustração em ódio, do que da luz no fim do túnel.

Os últimos encontros de 2023 foram destinados à construção, apresentação e o diálogo sobre as histórias em quadrinho que foram produzidas pelos próprios alunos. O que chama atenção é que todas as seis histórias tinham relação com a violência, girando em torno de brigas, confusões, bullying e até mesmo atentado na escola. Até esse dia, os significantes relacionados a violência mais expressivos que haviam surgido no decorrer dos encontros eram “corredor”, “confusão/briga” e “raiva” (principalmente nos primeiros encontros). Eles explicaram que no ano anterior muitas brigas entre garotas aconteceram de modo recorrente. “Não sei por que aconteceu ou porque (isso) acontece, mas foi do nada! Eu nem fiz nada pra essa garota!”, disse M meio desafetada, ou reprimindo algum incômodo. “Acho que é porque o pessoal é muito orgulhoso. E a galera fica botando pilha”, disse um dos colegas. “Os alunos que brigaram no ano passado foram expulsos... Os que brigaram na volta da pandemia. Eu acabei não sendo expulsa”, complementou M. Lembramos a eles, que nos primeiros encontros eles apontaram para a falta de um espaço para a raiva e o ódio. Dissemos que eles demonstraram ter certa dificuldade de encontrar soluções para esses sentimentos. “Não apareceu (a raiva) porque não tem o que fazer mesmo. Não tem o que fazer com a raiva!”, disse um dos integrantes do grupo (CRÔNICAS DE CAMPO, 23/10/2023). O que estava acontecendo dentro daquela escola para que os alunos não encontrassem caminhos para elaborar a raiva?

A proposta da escola neoliberal é exatamente essa. O modelo de boas práticas pedagógicas e gerenciais comandado por estruturas econômicas internacionais e intergovernamentais, como o FMI e o Banco Mundial – reconhecidos por suas históricas influências em reformas de austeridade ao redor do mundo – não quer saber de luz nenhuma. O que essas instituições desejam é um sistema educacional a serviço da sombra, do inconsciente, em estreita relação com um viver automatizado. O mundo financeirizado busca transformar seres humanos em máquinas: uma massa de trabalhadores padronizados, úteis para organização produtiva, prontos para cumprir sua função dentro da divisão social do trabalho, munidos de conhecimentos economicamente valorizáveis, mensuráveis de forma precisa e eficiente. As competências técnicas e habilidades instrumentais que se pretende desenvolver transmitem um conhecimento imediato e superficial que existe apenas em função do lucro (LAVAL, 2019).

Esse sistema educacional, que tem como proposta transmitir valores egoístas voltados para o mundo econômico, produz relações sociais rasas e fragilizadas. O ideal dominante dessa sociedade ensina a enxergar o outro como possibilidade de produção de valor ou como uma

ameaça em potencial – alguém que só pode ter, em comum, o interesse de competir pelo lucro, reforçado pela racionalização do desejo de posse, poder e sobrevivência. Essa ameaça gera a desconfiança do outro como princípio de existência. Gentileza, lealdade, cuidado e solidariedade são atos de amor, caminhos para a construção de uma cultura social densa, com laços de amizade fortes. No entanto, a lógica de gozo obrigatório sobre o outro cria dúvidas sobre uma forma de existir tão bonita e tão poderosa que só pode ser lida como uma estratégia na busca pelo que é óbvio. É nesse sentido que hooks (2021) afirma que a cultura do jovem de hoje é cínica em relação ao amor – uma cultura que destrói a dimensão coletiva de existência e que torna a construção de comunidade, de vínculos e de uma educação como prática da liberdade um ato de resistência. Essa cultura que coloca o outro como uma possível ameaça, produz no sujeito a necessidade de um estado constante de sobrevivência: obrigação de estar sempre alerta sobre possíveis concorrentes, que força a mente a trabalhar incessantemente na criação das mais desagradáveis perspectivas (DARDOT; LAVAL, 2022).

“Isso tá até em vídeo no WhatsApp”, disse N, o que deixou nossa equipe intrigada. “Tem um grupo no WhatsApp pra onde vai esses vídeos. Ninguém faz nada”, contou um deles. “E quem posta esses vídeos? ”, perguntamos. “É sempre uma pessoa que coloca”, continuou Ka. “As coisas rodam nos grupos de WhatsApp e sempre piora. Porque sempre tem fofoca. Cada um interpreta as histórias das brigas de uma maneira”, diz H. “Você não pode perder, porque se perder fica mal na história”, diz P. Nesse momento, o professor da turma nos contou que havia um Instagram chamado *Babados da 'Escola'* e que qualquer um poderia criar uma história e enviar para a página, que publicaria, mesmo que fosse falsa (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023). Ficamos imaginando o medo constante desses alunos de fazer algo que os levasse a aparecer lá. Além disso, a necessidade que essa situação pode produzir nos alunos, de agir, a todo momento, de acordo com o que é válido dentro das regras subjetivas daquele meio social. Como se estivessem sempre sendo vigiados, ameaçados a ficar mal na história, sob risco de um cancelamento iminente.

Perguntamos o que era possível fazer diante daquela situação e Ka retornou: “não adianta ir lá e derrubar a página, porque sempre vão abrir outra”. “Não tem o que fazer”, colocou H, mais uma vez – não porque o conflito lhes parecesse normal ou aceitável, mas porque nunca lhes foi oferecido o exercício de pensar junto, de buscar saídas em comunidade. O problema não era a ausência de indignação, mas a ausência de ferramentas para transformá-la em ação (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023).

Dando continuidade à conversa, H disse algo interessante, que despertou a atenção de nossa equipe para como eles estavam enxergando aquele espaço e dispositivo de fala. “É... A escola não dá espaço pra isso (conversa), mas aqui é diferente”. Perguntamos o que seria esse “diferente” que surgiu. “Sim, uma comunicação diferente, porque aqui dá pra conversar com outros grupos. Se não fosse esse espaço aqui, eu não ia falar com eles sobre essas coisas...”.

Perguntamos o motivo deles se fecharem nos próprios grupos, mesmo estando na mesma sala e H respondeu: “porque é mais uma questão de identificação. Eu não vou falar com um grupo de pessoas que não me identifico, até pra não virar o alvo... alvo não, mas...”. H ainda tentou buscar outra palavra para o que queria dizer sobre a sensação de estar em um outro grupo do qual não fazia parte, mas achamos importante pontuar que aquela palavra havia surgido primeiro, e que poderia ser bom se tentássemos entender seu sentido. “Vocês se sentem sendo alvos quando vão pra outros grupos?”, perguntamos. Silêncio. “Porque um alvo geralmente é pra ser acertado. Vocês têm sido alvos de que?”, reforçando a pergunta. Eis que B responde: “alvo da diferença” (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023).

Em 2024, entramos em sala de aula com algumas perspectivas diferentes, em relação ao ano anterior. Além dos alongamentos, técnicas de respiração e dinâmicas do Teatro do Oprimido, entendemos que o aprofundamento sobre significantes que surgiam a todo momento era mais importante do que a pressa para concluir as atividades que haviam sido propostas para o dia. Desse modo, abrimos espaço para que os educandos pudessem colocar em roda sentimentos que estavam os atravessando no momento do encontro.

Ao final da dinâmica de teatro, perguntamos se os educandos haviam gostado da dinâmica e o porquê. A maior parte dizia, meio tímida, que tinha gostado: “é legal, porque dá pra conhecer um pouco mais dos colegas...”. P, mais desenvolta, se aventurou em falar mais coisas: “ai, eu fiquei com vergonha!”, ela disse e complementou depois de perguntarmos o porquê: “de me expressar” (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024).

Continuamos o encontro explicando a dinâmica do dia. Uma oficina em que grupos escolheriam, de forma aleatória, cinco fotografias para a partir delas, construir uma narrativa. Foi então que R perguntou: “como é que a gente vai fazer isso sem ter certeza?”. Partimos para a leitura das narrativas. Um dos grupos produziu a seguinte história: “uma mãe que luta pela liberdade de seu filho que foi preso por causa de uma falha no reconhecimento por imagem”. O grupo pareceu ter separado cada foto em pequenos fragmentos. Perguntamos a eles sobre a rapidez da apresentação e o tamanho da história. “A gente queria ter certeza que ia fazer certo”, disse um dos integrantes do grupo (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024). Ao final das apresentações, levantamos para turma essa questão que surgiu em diferentes grupos, sobre “fazer certo”, mas a conversa acabou por seguir para outro rumo. É curiosa essa vergonha de se expressar, somada a necessidade de ter certeza se estão fazendo certo, que voltou algumas vezes ao longo do nosso primeiro encontro. O que será que está causando essa necessidade de ter certeza? Os alunos desta escola demonstraram ter pouco espaço para se expressar, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Dentro porque podem apenas copiar o que é escrito no quadro pelos professores e fora porque correm o risco de ser filmados e parar na internet. Sem mencionar a possibilidade de conflito iminente com outros alunos. Desse modo, não parecem

ter espaço para errar, aprender a errar ou de poder elaborar sobre seus erros, o que parece os condicionar a agir apenas diante da certeza.

No segundo encontro, após as dinâmicas iniciais, perguntamos como estavam se sentindo naquele momento e se sentiram alguma mudança com as dinâmicas do encontro anterior. “Não!”, respondeu R. “Num mudou nada, mas foi maneiro”, acrescentou depois, sorrindo (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). “Sono!”, disse A. “Cansaço. Assaltaram o metrô quando eu tava vindo pra cá!”, soltou P indignada. Perguntamos a eles se o sono e o cansaço teriam relação com as aulas e o que eles sentiam com relação aos professores. “Indiferença”, disse A. “E o que faria diferença?”, perguntamos. “Não ficar só escrevendo”, respondeu a aluna. “Ter aulas mais interativas, passeio”, comentou P. “Sair do quadro”, complementou V. É interessante atentar para a relevância que os educandos demonstraram pelos aprendizados práticos, interativos, que fogem ao que é usual na escola.

“Ah, não dá pra confiar em ninguém não...!”. Perguntamos o porquê. J falou sobre pessoas nas quais não se pode confiar, por conta da fofoca, reforçando que as pessoas não são confiáveis: “e meus amigos tão tudo morto também”, disse ele logo em seguida. Quando perguntamos o que aconteceu, ele disse não ter sido nada sério. Apontamos que aquilo parecia ser algo importante, e que montar aquele espaço era justamente para permitir um acolhimento dessas coisas que surgiriam. A partir disso, J se direcionou a nós e começou a perguntar: “por que você acha que ninguém leva o jovem a sério?”. “Acho que é uma questão importante. O que deve pensar a pessoa que não leva o jovem a sério?”, devolvemos a pergunta. “Não, eu quero uma resposta... Fala você. ”, respondeu J. “O que é ser levado a sério? ”, perguntamos. Foi então que A entrou na discussão: “Acho que é dar atenção, ouvir. E geralmente quem é mais velho sempre acha que tá certo. Tem sempre o negócio de que quem é mais velho sabe mais”. Alguém comentou sobre as pessoas terem dificuldade de entender a cabeça do jovem. “Como é a cabeça do jovem?”, questionamos. “Ah, perturbada!!!”, soltou M, que falou pela primeira vez, arrancando algumas risadas no meio da indignação coletiva (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). Mesmo que por pouco tempo, foi muito especial assisti-los trazendo diversos assuntos que mereciam um maior aprofundamento, bem como o reconhecimento e a construção coletiva sobre algo que diz respeito a todos eles, a relação dos jovens com a sociedade.

Ao longo desses três encontros, diferentes questões emergiram nas falas dos educandos: a vergonha de se expressar diante dos colegas, a necessidade de ter certeza de que estavam fazendo “certo”, a sensação de não serem levados a sério pelos adultos e a insegurança em relação ao futuro escolar e profissional. Esses elementos surgiam de forma fragmentada nas rodas de conversa, mas pareciam apontar para um mesmo campo de experiência: a dificuldade de encontrar espaços onde a palavra do jovem possa circular sem o risco imediato do julgamento, do erro ou da exposição.

## Conclusão

Ao observar o cotidiano de adolescentes em uma escola de Ensino Médio do Rio de Janeiro, chama a atenção o distanciamento entre os alunos e a fragilidade em seus laços. Ao escutá-los dentro do espaço que foi construído em parceria com o Projeto de Extensão, suas falas apontaram que o medo de ser “alvo da diferença” criou barreiras para que eles pudessem ir além do que já estava estabelecido e criassem novos laços em seus espaços de convivência. Diante do medo, sem espaço para construir compreensão sobre as próprias singularidades e o que está sendo expressado no dia a dia, parece impossível a eles serem acolhidos nesse movimento.

Supomos, então, que o “NADA” recorrente em suas falas, aponta para um sofrimento enclausurado, sem palavras, que se transforma em brigas sem narrativa, em fuga da roda, em isolamento. Reconhecer que esse sofrimento não é apenas individual – mas diz respeito ao conjunto da sociedade – abre novos caminhos para o reconhecimento no Outro e para a construção coletiva de sentidos.

Vale destacar que, na atividade final, todas as histórias em quadrinho produzidas pelos estudantes tinham relação com a violência – e que foi precisamente a partir da entrada do corpo em cena que a palavra começou a circular com naturalidade e novos significantes emergiram.

Essa experiência de escuta dentro da escola demonstrou que é possível romper com o ciclo bancário de educação que há tanto tempo busca alienar nossos estudantes. Não mais pelo caminho da instrução ou da prescrição de competências e habilidades instrumentais, mas pela construção de um espaço em que a experiência possa ser compartilhada, onde o corpo, a expressão de si e a alteridade possam coexistir com liberdade, sem o risco iminente do cancelamento. O Teatro do Oprimido, ao reintegrar corpo e pensamento, revelou-se um potente dispositivo para esse propósito.

O que os estudantes parecem pedir, mesmo quando dizem “NADA”, é que alguém escute o barulho interno dos afetos sem palavras que os habitam, que muitas vezes transborda através da violência hetero e autoinfligida. A escola que não oferece esse espaço não apenas falha pedagogicamente: ela colabora, ativamente, com a produção de “NPCs” – sujeitos que existem no automático, à espera de um destino que não escolheram. Entre os temas que emergiram nos relatos dos estudantes e que merecem um aprofundamento em investigações futuras, destaca-se a dimensão da ciberultura: o cyberbullying, a vigilância constante e o medo do cancelamento como formas contemporâneas de silenciamento da subjetividade jovem.

Esta pesquisa também carrega suas opacidades. Uma delas permanece como indagação: quais foram os efeitos duradouros desse espaço na vida dos estudantes? Não houve continuidade de contato com eles após o encerramento dos encontros. No entanto, talvez o efeito mais

importante não seja o posterior – mas o que surgiu nos nossos encontros: a palavra que circulou, os laços que se formaram, os significantes que encontraram escuta.

Os resultados aqui apresentados apontam para a viabilidade e a urgência de experiências como essa dentro da escola pública. A metodologia está construída – o que ela precisa agora é de espaço. Pretendemos aprofundar essa investigação, incorporando novas perspectivas teóricas – entre elas, a de Byung-Chul Han sobre a cibercultura e o silenciamento da subjetividade em sociedades hiperconectadas – e desenvolvendo uma análise ainda mais densa dos achados de campo.

Criar condições para que o adolescente possa nomear, elaborar e ressignificar sua experiência é, portanto, um ato político, clínico e pedagógico ao mesmo tempo – e talvez o mais urgente desafio da educação brasileira contemporânea.

## Referências

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BRITO, Fausto; FREIRE, Roberto. **Utopia e paixão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BROIDE, Jorge; BROIDE, Estela Eisenstein. **A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções**. São Paulo: Editora Escuta, 2016.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio. **Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 32, e20210076, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>.
- CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro, RJ: Nau, 2004.
- COUTINHO, Luciana Gageiro; REGUFE, Paula Fontana; FARIAS, Leticia Moraes. **Expressões do desamparo na escola: vulnerabilidades sociais e impactos na adolescência**. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 30-43, jan./jun. 2022. <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.13.1.2022.3>.
- CRÔNICAS DE CAMPO. Relatos elaborados com base nas rodas de conversa do projeto de pesquisa e extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar (LAPSE)*, realizadas em 2023 e 2024, em escola pública estadual do Rio de Janeiro. Arquivo do projeto de extensão.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREUD, Sigmund. **Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910)**. In: FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.
- FREUD, Sigmund. **Mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GURSKI, Rose. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 166-194, 2019.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do ensino fundamental, mostra IBGE. CartaCapital, 2023. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

IBGE. A saúde dos adolescentes. Educação IBGE, [s.d.]. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html>.

Acesso em: 20 jun. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSA, Miriam Debieux. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta, 2016.

SAGGESE, Edson. **Uma juventude à flor da pele: o dilema de adolescer ou adoecer**.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e109166, 2021. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109166>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.