

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –**  
**CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO**

**ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E PANDEMIA:**  
**CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO**

**MARCOS VENANCIO MENDES**

**Belo Horizonte**

**2021**

**MARCOS VENANCIO MENDES**

**ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E PANDEMIA:  
CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para qualificação no Programa de Mestrado em Educação.

Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Libéria Rodrigues Neves

**Belo Horizonte**

**2021**

M538a  
T

Mendes, Marcos Venancio, 1993-  
Adolescência, escola e pandemia [manuscrito] : contribuição da Psicanálise  
à Educação / Marcos Venancio Mendes. - Belo Horizonte, 2021.  
145 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.

Coorientadora: Libéria Rodrigues Neves.

Bibliografia: f. 128-141.

Anexos: f. 142-145.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Psicanálise do  
adolescente -- Teses. 4. Pandemia -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. COVID-  
19 (Doença) -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Quarentena -- Aspectos  
educacionais -- Teses. 7. Adolescentes -- Isolamento social -- Aspectos  
educacionais -- Teses. 8. Adolescência -- Teses -- Teses. 9. Psicanálise e  
educação -- Teses. 10. Psicologia do adolescente -- Teses.

I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Neves, Libéria Rodrigues,  
1972-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E PANDEMIA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO**

### **MARCOS VENANCIO MENDES**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 30 de abril de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme - Orientador  
UFMG

Prof(a). Liberia Rodrigues Neves  
UFMG

Prof(a). Margaret Pires do Couto  
Centro Universitário Newton Paiva

Prof(a). Michele Aparecida de Sá  
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 10 de junho de 2021.

*Dedico essa dissertação a todos os meus professores que deixaram a sua contribuição para a minha formação profissional e pessoal!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Mônica Rahme por fazer uma aposta em mim, acreditando no meu potencial e me acolhendo em muitos momentos difíceis que este percurso me trouxe. Obrigado por compartilhar comigo por meio das orientações e dos encontros, tanto conhecimento e experiências de vida que muito me ensinou e me inspirou.

À Professora Libéria Neves, que topou o desafio de ser minha coorientadora e caminhou comigo essa jornada, me dando apoio, atenção e incentivo para continuar buscando o meu melhor diante dos obstáculos que quase me paralisaram.

Ao Professor Pedro Castilho, pela leitura cuidadosa do meu projeto de pesquisa, tecendo inúmeras contribuições que me ajudaram a definir os rumos desse trabalho.

Aos Professores Fabrício Ribeiro e Margaret Couto, por terem me desafiado (lá na graduação!), a encarar a Psicanálise de frente e perceber que mesmo com seus encontros e desencontros, desejos e resistência, me proporcionou tanto conhecimento e aprendizados.

À professora Michele de Sá pela grandiosa contribuição para o enriquecimento desta dissertação.

Ao Professor e Psicólogo Rogério Mendes e toda equipe da ConviveRH, por me fazerem entender o quanto eu posso ser capaz de ser o protagonista da minha história.

À minha família, em especial à Professora e minha mãe Lúcia Mendes, por ter despertado o meu desejo em lecionar.

Aos amigos do mestrado, da graduação e da vida, por ficarem ao meu lado e me ampararem em todos os momentos.

Aos meus eternos alunos da Escola Integrada, que muito contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa. E agradeço ao CNPq por fomentar esta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa de orientação psicanalítica aborda os efeitos do distanciamento social decorrentes da pandemia do Covid-19, na travessia e constituição subjetiva de adolescentes de escolas públicas. O trabalho teve como objetivo geral verificar como estes sujeitos lidaram com as implicações decorrentes desse tempo de incertezas e angústias reverberadas pela pandemia, partindo, para tanto, de seus próprios discursos. Buscou-se identificar, ainda, a emergência de movimentos de segregação que possibilitassem relacionar esse fenômeno às vivências do sujeito adolescente no contexto escolar. Como desenho metodológico, foram realizados cinco encontros de conversa virtual com quatro adolescentes, sendo duas adolescentes do sexo feminino e dois do sexo masculino. As conversas foram realizadas por meio de um aplicativo de videochamadas. Como resultado, o estudo demonstrou o caráter ambivalente da segregação, ora aparecendo como dimensão estruturante das relações humanas, ora como efeito de discurso. Além disso, a pesquisa indicou o quanto a falta do espaço físico da escola é sentida por estes adolescentes, como um lugar permeado de possibilidades de se (re)inventarem diante do turbulento tempo da adolescência; sinalizado pela não adaptabilidade desses jovens ao Ensino Remoto Emergencial. Evidenciou-se a importância da escola na travessia adolescente como um local que influencia, espontaneamente, na constituição psíquica desses sujeitos. E, por fim, apontou a necessidade da circulação da palavra e da escuta dos sujeitos inseridos nesse contexto, como movimentos que a escola deveria se apropriar e diante dos quais a psicanálise pode contribuir, tendo em vista seu percurso teórico-metodológico.

**Palavras-Chave:** Adolescência. Educação. Pandemia. Psicanálise. Segregação.

## ABSTRACT

This psychoanalytic research addresses the effects of social distancing resulting from the Covid-19 pandemic, in the crossing and constitution subjective perception of public school students. The work aimed to general verify how these subjects dealt with the implications arising of this time of uncertainty and anguish reverberated by the pandemic, leaving, for this, from their own speeches. It also sought to identify the emergence of segregation movements that could ensure to relate this phenomenon to the adolescent subject experience in the school context. As methodological design, five virtual conversation meetings were held with four teenagers, two female and two male. The conversations were carried out through a video calls application. As a result, the study demonstrated the ambivalent character of segregation, now appearing as a structuring dimension of relations human beings, sometimes as a speech effect. In addition, the survey indicated how much the lack of physical space from the school is felt by these adolescents, as a place permeated with possibilities to (re) invent themselves in the face of the turbulent adolescence time; signaled by the non-adaptability of these young people to Emergency Remote Teaching. The importance of school in the adolescent crossing as a place that spontaneously influences the psychic constitution of these individuals. And, finally, it pointed out the need for circulation of the word and listening to the individuals inserted in this context, as movements that the school should appropriate and before which psychoanalysis can contribute, in view of its theoretical-methodological path.

**Keyword:** Adolescent. Education. Pandemic. Psychoanalysis. Segregation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1. EDUCAÇÃO NA PANDEMIA E SUAS (IM) POSSIBILIDADES</b> .....	15
1.1 Um vírus que nos habita e nos isola.....	15
1.2 Os desafios do ensino remoto.....	19
1.3 Realidades distintas ou realidades que se completam?.....	26
1.4 Problemas à vista: Das desigualdades escolares a segregação social.....	30
<b>2. ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE</b> .....	34
2.1 A adolescência como um tempo do sujeito.....	35
2.2 A identificação adolescente e o processo grupal em sua travessia.....	39
2.3 O debate em torno da função paterna.....	44
2.4 O adolescente no contexto educativo e as implicações da pandemia.....	48
<b>3. A SEGREGAÇÃO NAS RELAÇÕES HUMANAS: DO PRINCÍPIO AOS EFEITOS DO DISCURSO</b> .....	53
3.1 A segregação e sua dimensão constitutiva.....	55
3.2 Efeitos da segregação na dimensão social.....	61
<b>4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	71
4.1 A psicanálise como referencial teórico e metodológico da pesquisa.....	74
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	79
4.3 A construção de uma invenção: A conversa virtual como um espaço de fala e os procedimentos da pesquisa.....	83
<b>5. O SUJEITO EM CENA, ENSINA - O QUE ADOLESCENTES DIZEM SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E PANDEMIA</b> .....	89
5.1.1 Primeiro Encontro - A oferta de um espaço de fala: “O que vocês querem me contar”.....	89

5.1.2 Segundo Encontro – A questão do trabalho e a escola como um lugar de grupo: “ <i>Cê praticamente tá fazendo o que um adulto faz</i> ”.....	93
5.1.3 Terceiro Encontro – Pandemia, ensino remoto e a falta da escola: “ <i>Eu acho melhor na escola</i> ”.....	101
5.1.4 Quarto encontro – Corpo, transformações e sofrimento na escola: “ <i>Isso em toda escola acontece</i> ”.....	106
5.1.5 Quinto Encontro – Pandemia e lembranças de um tempo escolar: “ <i>Ficamos sem rumo</i> ”.....	111
5.2. O Que esses encontros nos ensinam?.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>ANEXOS I</b> .....	142
<b>ANEXOS II</b> .....	144

## INTRODUÇÃO

Enveredar-me pelo caminho teórico da psicanálise em busca da compreensão dos efeitos causados na travessia e constituição subjetiva de alunos adolescentes, em decorrência do fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais, como medidas de controle de uma pandemia mundial, não foi tarefa fácil. Muito pelo contrário, um caminho cheio de obstáculos, inúmeros desafios, várias bifurcações e muitas escolhas.

Nesta busca, percorrendo por esse caminho, a angústia e o medo de perder-me era constante, entretanto, a coragem em enfrentá-lo, em função de um desejo, também. Perdi-me, encontrei-me, formei laços com outras pessoas que andavam na mesma direção e ajudamo-nos. Por isso, essa dissertação é um registro de trajetos, narrativas e percalços.

O desenvolvimento desta pesquisa partiu de alguns incômodos advindos da minha prática profissional de três anos como educador do Programa Escola Integrada<sup>1</sup> em uma escola pública de Belo Horizonte (MG). Durante esse tempo, fui percebendo que muitos estudantes vivenciavam circunstâncias de rotulação e segregação no interior da escola, ficando à margem da convivência com seus semelhantes por apresentarem alguma particularidade, alguma característica que, aparentemente e de algum modo, era estigmatizada pelos seus colegas, contribuindo para um distanciamento.

Os incômodos e as percepções tornaram-se questões, as quais foram sistematizadas em um projeto de pesquisa endereçado ao Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo inicial era investigar, a partir de uma perspectiva psicanalítica, o processo de segregação escolar de alunos adolescentes.

Diante disso, pretendia-se convidar, para encontros de conversação com orientação psicanalítica, adolescentes participantes de um projeto de extensão

---

<sup>1</sup> O Programa Escola Integrada (PEI) é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte visando à educação integral dos alunos do primeiro ao terceiro ciclo, do Ensino Fundamental. O Programa amplia a jornada educativa dos estudantes na escola, onde, no contraturno escolar, os espaços de aprendizagem se multiplicam e lhes são ofertadas diversas oficinas com temáticas diferentes que contribuem para a sua formação nas diferentes áreas do conhecimento. (Informações retiradas do site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: [www.prefeitura.pbh.gov.br](http://www.prefeitura.pbh.gov.br) – Acessado em 23 de setembro de 2020)

da Universidade Federal de Minas Gerais, existente na cidade de Belo Horizonte – BROTA! – o qual tem como propósito desenvolver ações junto a jovens e adolescentes de escolas públicas que apresentam dificuldades em seu percurso escolar. Este projeto visa promover um enlace dos participantes ao saber, à cultura e à vida. Apostava-se, nesse sentido, que a oferta da palavra a esses adolescentes poderia contribuir para a sistematização de maior conhecimento sobre o que eles vivenciavam na escola, bem como propiciar maior elaboração sobre esta condição, reconhecendo sua singularidade nesse processo, partindo-se da perspectiva da conversação como dispositivo psicanalítico o qual, segundo Lima *et al.* (2015, p. 5), “[...] permite colher e intervir nos efeitos dos laços discursivos sobre os sujeitos”, favorecendo a circulação da palavra e as associações livre.

Todavia, no contexto do desenvolvimento desta pesquisa, fomos atravessados por uma pandemia global ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). De alto poder de contágio, esse vírus atingiu grande parte da população mundial por meio de uma doença denominada como COVID-19. Logo após os primeiros casos, surgidos na China, esse vírus propagou-se rapidamente pelo mundo, causando milhões de mortes<sup>2</sup> e deixando seu rastro de dor, pânico e sofrimento na vida dos sujeitos.

Ademais, inúmeras foram as consequências desse vírus na sociedade, exalando seus efeitos nos âmbitos culturais, econômicos e, principalmente, educacionais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 850 milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola no mês de março de 2020, com tendência de aumento ao longo da pandemia devido ao fechamento das escolas como medida de prevenção<sup>3</sup>.

Por conseguinte, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que reforçava o isolamento e o distanciamento social como medidas de enfrentamento à COVID-19, inúmeros espaços de convivência tiveram que ser fechados e suas atividades suspensas, tendo em vista que a

---

<sup>2</sup> Segundo a plataforma do Google Notícias que retrata diariamente a evolução dos dados estatísticos acerca da Covid-19, em 03 de junho de 2021, foi registrado 3.691.780 mortes no mundo, sendo 467.706 mil mortes no Brasil.

<sup>3</sup> Fonte: G1.globo.com – Data da publicação: 18 de março de 2020.

contaminação ocorre por meio das vias aéreas superiores. Tal fato impossibilitou darmos continuidade à ideia inicial referente à pesquisa de campo. Além disso, em Nota de Esclarecimento e Orientação (01/2020) publicada no dia 27 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais<sup>4</sup> veio a público esclarecer o procedimento de reorganização das atividades escolares que deveria ser adotado pelas escolas do estado em tempos de pandemia. Segundo essa nota:

As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos escolares, bem como a compreensão de que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão planejar atividades voltadas para a aprendizagem e reorganizar seus calendários escolares, nesta situação emergencial, podendo propor, para além da reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividade escolares não presenciais, adotando regime remoto, via Internet, se possível.

É importante ressaltar que com essa orientação e com a suspensão das aulas nas escolas municipais em Belo Horizonte (MG), determinada pelo Chefe do Executivo Municipal por meio do decreto n 17.304, de 18 de março de 2020, além de outros documentos que reforçam essa orientação<sup>5</sup>, a investigação proposta nesta dissertação seguiu outros caminhos.

Frente à impossibilidade de realizar a pesquisa como planejado em função da pandemia, um trabalho de reestruturação da pesquisa de campo fez-se necessário. Por estarmos imersos nessa nova realidade, utilizando da *Internet* como um recurso indispensável para a manutenção dos nossos laços, optou-se por realizar conversas por meio de dispositivos de videochamada. Contudo, pela dificuldade em localizar os jovens do projeto anteriormente estabelecido por nós<sup>6</sup> para a realização da pesquisa, decidimos pelo contato com um grupo de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/38-gabinete/456-nota-deesclarecimento-e-orientacoes-01-2020-mg-27-03-2020-p-17>

<sup>5</sup> Portaria Nº 102/2020 da Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH); Recomendação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) por meio do Ato da Presidência CME/BH nº 002/2020. Estes documentos podem ser encontrados no site da Prefeitura de Belo Horizonte: [www.prefeitura.pbh.gov.br](http://www.prefeitura.pbh.gov.br).

<sup>6</sup> Por esta dissertação tratar-se de uma construção conjunta, ao longo do seu desenvolvimento haverá uma variação entre o pronome da primeira pessoa do singular (referente a aspectos do pesquisador principal) e pronomes da primeira pessoa do plural (referente ao trabalho desenvolvidos com as pesquisadoras orientadoras).

adolescentes que outrora haviam sido meus alunos no Programa Escola Integrada e com os quais ainda mantínhamos um contato. A meu ver, isso viabilizaria a implementação da pesquisa.

Desse modo, iniciamos a pesquisa de campo com o objetivo de compreender o que os adolescentes diziam sobre os processos de segregação no interior da escola. Entretanto, quando ofertado esse espaço de fala, eles trouxeram outros elementos em relação à escola, o que redirecionou nossa escuta e introduziu novas questões para a investigação. A saber: Quais as implicações desse tempo de pandemia na travessia de adolescentes estudantes de escola pública? Como eles têm significado esse processo? Quais os efeitos que as medidas adotadas de contenção da propagação desse vírus causaram para esses adolescentes? A segregação emerge em seus relatos? Essas indagações guiaram, assim, o percurso da nossa pesquisa.

Consideramos que a escola desempenha função fundamental para auxiliar o sujeito durante a sua travessia pela adolescência e em suas estratégias de subjetivação. Assim, ficar sem frequentá-la poderia produzir alguns efeitos até então desconhecidos por nós, todavia, que são importantes de serem investigados para que possamos compreender como os alunos adolescentes estão sendo afetados nesse contexto pandêmico.

Diante disso, essa pesquisa buscou abordar a relação existente entre a tríade adolescência, escola e pandemia nesses tempos de incertezas, tomando como central os discursos dos sujeitos. Indagamos, desse modo, como suas formulações e inquietações podem nos ajudar a identificar o lugar da escola na travessia adolescente e como a segregação comparece (ou não) nesse percurso. O nosso trabalho se constituiu, portanto, com os adolescentes e não apenas sobre eles.

Valemo-nos do arcabouço teórico da Psicanálise como forma de fundamentação teórica e metodológica, a fim de discutir e compreender os assuntos relacionados à trajetória dos sujeitos, suas subjetividades e seus processos constitutivos. Afinal, como descreve Couto (2012), é a oferta da escuta e da palavra ao sujeito, para que o próprio possa nomear as suas dificuldades e dizer sobre seus

conflitos, que possibilitará a tessitura da sua construção particular e a elaboração dos seus significantes.

Considerando os aspectos acima descritos, esta dissertação trata de um trabalho sobre a travessia adolescente tendo como pano de fundo a escola, atravessada pela situação atual da pandemia ocasionada pela COVID-19.

A partir do desenvolvimento desta breve introdução, passaremos a apresentar os cinco capítulos constates nesta dissertação.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama do atual momento em que se encontra a educação nas escolas públicas em relação à pandemia da COVID-19, focalizando as (im)possibilidades que esse novo contexto abarca. Utilizamos, para esse objetivo, um conjunto de publicações obtidas por meio de um levantamento no Google Acadêmico entre os meses de outubro e novembro de 2020, sete meses após o advento da pandemia, através dos descritores: pandemia, escola, adolescência, resultando num total de 17 artigos 3 e-books. Esses trabalhos foram posteriormente, analisados e fichados, buscando ressaltar os principais temas que estavam sendo abordados em relação à pandemia e aos seus efeitos no campo da educação. É importante dizer que todas as publicações que compuseram essa parte são atuais, produzidas no ano de 2020, refletindo diretamente sobre esta temática.

No segundo capítulo, analisamos as formulações produzidas pela psicanálise sobre a travessia adolescente, discutindo as peculiaridades desse tempo do sujeito, tal como a chegada da puberdade, o encontro com o outro sexo, a identificação e a formação de grupos. Nessa toada, permitiu-nos refletir sobre o vazio deixado aos adolescentes frente à pandemia e ao isolamento social, quando não há mais a convivência no espaço escolar, a ampla circulação pela cidade e a proximidade física dos amigos que os ajudassem a fazer essa passagem.

Por conseguinte, no capítulo três, apresentamos a interlocução entre a segregação e a psicanálise, buscando pontuar as nuances desse fenômeno e clarificar como ele se apresenta nas relações humanas em nível social e simbólico. Embora não seja um conceito específico da psicanálise, partimos desse referencial teórico para compreendermos esse fenômeno, utilizando, para

tanto, textos clássicos de Freud e Lacan, e dialogando com outros autores psicanalistas que estudaram essa temática. A partir dessa leitura, foi possível refletir sobre como esse fenômeno pode ser verificado nas relações do adolescente dentro do contexto escolar, ora emergindo como dimensão estruturante das relações grupais, ora manifestando como efeito do discurso e colaborando para a nomeação de fenômenos designados como *bullying*, preconceito e discriminação.

No capítulo metodológico, ousamos brincar com as metáforas do caminho, tal como Drummond em sua poesia “No Meio do Caminho”, para desenharmos os passos que daríamos para a concretização desta pesquisa. Identificamos as *pedras* ou os obstáculos que foram surgindo à medida do ato de pesquisar e encontramos um *atalho* na pesquisa em psicanálise para nos orientarmos. Nesse sentido, revimos alguns sujeitos que nos ajudaram a construir *pontes* no caminho que atravessamos e, finalmente, construímos a nossa invenção – a conversa virtual como um espaço de fala. O que pretendíamos com esse procedimento era oferecer aos adolescentes um espaço no qual pudessem usar da palavra como caminho para uma tentativa de subjetivação e singularidade.

Contudo, para entendermos como a contemporaneidade, marcada pela pandemia, afetou a constituição subjetiva desses adolescentes durante o seu trajeto à vida adulta, no quinto capítulo foi necessário nos debruçarmos sobre as suas formulações discursivas advindas da realização das conversas virtuais e realizarmos um estudo analítico com o intuito de bordejar esse contexto. Assim, neste capítulo é apresentado, à luz da psicanálise, o que os adolescentes nos ensinaram sobre a relação entre pandemia, educação e adolescência.

Nas considerações finais tecemos alguns pontos reflexivos que marcaram a condução deste trabalho e apontamos a necessidade da inserção da psicanálise nos espaços públicos, sem perder de vista o seu rigor teórico-metodológico como uma forma de ofertar aos sujeitos um apoio durante um tempo de urgências que os coloca em situação de vulnerabilidade.

## **CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO NA PANDEMIA E SUAS (IM)POSSIBILIDADES**

O advento da pandemia global ocasionada pelo novo Coronavírus (SARSCoV-2) nos coloca o desafio de pensar a educação escolar atualmente sem o espaço físico que, normalmente, utilizamos para a sua efetivação e que, até certo modo, é comum a todos – a escola. Essa, enquanto instituição social, cumpre muitas funções na vida dos alunos que a frequentam diariamente. Para muitos, para além de um local de aprendizagem formal, a escola constitui-se como o mais importante espaço de socialização, de convivência, de humanização, de pertencimento, de acesso a direitos básicos e, no caso de alunos adolescentes, como um lugar que os auxilia em um redirecionamento de caminhos durante a sua travessia pelo tempo da adolescência.

É nessas circunstâncias que indagamos: Como tem se efetivado a educação nesse tempo em que nos encontramos sem o espaço físico da escola para mediar esse processo? E quanto aos alunos adolescentes, como tem sido para eles lidar com a ausência da escola em sua rotina, já que esse espaço, como dito, se constitui como um local de socialização e interação que os auxilia durante a sua passagem pela adolescência e que, para muitos deles, continua sendo o único lugar no qual o adolescente possa expressar a sua subjetividade?

Assim, este capítulo tem seu foco em apontar as transformações e alguns desafios enfrentados pela educação em contexto de pandemia, revelando as (im)possibilidades que esse tempo demandou, face às rápidas mudanças ocasionadas na estrutura da sociedade em decorrência da COVID-19. Um tempo de incertezas, instabilidades e reflexões que nos obrigam a pensar em estratégias para lidarmos com a nova realidade imposta por uma pandemia.

### **1.1 Um Vírus que nos habita e nos isola**

O ano de 2020 iniciou-se e configurou-se como um grande marco histórico devido à dissipação desse novo vírus, causador de uma doença que veio a se tornar pandêmica com o decorrer dos dias. Com os primeiros casos evidenciados em território chinês, em fins de 2019, o SARS-COV-2 ou novo Coronavírus, ganhou notoriedade no mundo todo devido ao seu alto grau de contaminação e os impactos causados por ele por meio de uma doença chamada de COVID-19, a

qual tem afetado em grande parcela a população mundial. Essa doença tem deixado seus rastros em toda estrutura social, tornando necessária a criação e adoção de medidas preventivas para o enfrentamento desse mal que assola o mundo, o qual de uma hora para outra, alterou as rotinas das nossas vidas.

Ao descrever esse contexto, Arruda (2020) relata que mesmo que as cenas da cidade chinesa de Wuhan, epicentro da doença, chocassem o mundo por mostrar o cenário preocupante que a COVID-19 estava instaurando, inicialmente, “[...] a perspectiva de uma transformação tão drástica em nossos padrões de vida pareceu não estar no horizonte do mundo ocidental” (ARRUDA, 2020, p. 258).

Em março de 2020, pudemos notar que não estávamos lidando com um vírus qualquer. Tratava-se de algo grandioso, com alto poder de letalidade que invadia as fronteiras do mundo todo e avançava-se sobre as populações, infectando e causando, em muitos casos, a morte. Diante disso, inúmeros decretos de âmbito municipal, estadual e federal foram publicados no Brasil, citando as medidas provisórias que seriam adotadas e as principais recomendações para o enfrentamento deste vírus, entre elas, o isolamento social.

Vieira *et al.* (2020) afirmam que o isolamento social, ou as advertências de ficarmos em casa como uma das recomendações sanitárias desse contexto, alterou a vida dos brasileiros de diversas formas, como por exemplo, na obrigatoriedade do fechamento de estabelecimentos sociais, comerciais, escolares. Nas deliberações normativas constavam somente a liberação dos serviços considerados essenciais e voltados para o atendimento às necessidades básicas das pessoas, a saber: acesso a supermercados, farmácias, hospitais, dentre outros.

Arruda (2020), indo um pouco mais a fundo nas consequências provocadas pelo isolamento social, descreve esse cenário. Segundo o autor:

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258)

Com o ineditismo do fechamento das escolas por motivos de pandemia, essas instituições educativas se viram na obrigação de pensarem meios de continuar as suas atividades educacionais. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial se caracterizou como uma das estratégias utilizadas para esse fim, como expõe Vieira (2020, p. 2): “[...] [n]este cenário, os alunos, até então adaptados e acostumados ao ensino presencial, passaram a conviver com um duplo desafio: a necessidade de isolamento e o aprendizado baseado em atividades remotas, que ensejam maior autonomia”.

Ainda sobre as estratégias adotadas pelas escolas, um levantamento divulgado no dia 03 de abril de 2020 pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) com dados de mais de três mil secretarias de educação de todo o Brasil (3011 municipais e 21 estaduais) e apresentado na Nota Técnica<sup>7</sup> publicada em abril de 2020 pela organização “Todos pela Educação”, demonstra que entre as escolas estaduais, o uso das plataformas *on-line*, videoaulas gravadas, materiais digitais via rede de internet e as aulas *on-line* se constituem como as medidas mais adotadas frente à impossibilidade do ensino presencial.

Em contrapartida, nas escolas municipais, apesar das opções de ações que foram sugeridas nesse mesmo levantamento, a resposta preponderante foi a de não utilização de nenhuma delas, ficando em segundo e terceiro lugar, respectivamente, a opção do uso de materiais e as orientações genéricas via rede social.

Diante dessas circunstâncias, vale-nos indagar sobre como se tem efetivado, de fato, a educação escolar nos tempos de pandemia. Como visto, as medidas que estão sendo mais utilizadas pelas escolas requerem o uso da *Internet* e dos aparelhos para o seu acesso. Porém, será que esses requisitos estão acessíveis a todos? Marcom (2020, p. 100) em seu estudo sobre inclusão e exclusão digital questiona: “[...] que educação estamos praticando e pra quem?”. Se a educação atual é perpassada pelos recursos tecnológicos, então, tentar responder essa pergunta é fundamental para refletirmos sobre os efeitos da pandemia no

---

<sup>7</sup> O levantamento completo pode ser acessado no site da organização “Todos Pela Educação”: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=)

contexto educativo. No tópico “Problemas à vista” deste capítulo, retomaremos esse ponto.

Para além das estratégias do Ensino Remoto frente ao isolamento social, outro ponto que merece destaque se refere às reconfigurações familiares que se desenvolveram a partir deste contexto. Conforme Arruda (2020) descreve:

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (ARRUDA, 2020, p. 259).

Gomez (2020), refletindo sobre essa nova reconfiguração familiar e as responsabilidades que o adulto assume na mediação do aprendizado do aluno em casa, revela que muitas famílias estão sentindo dificuldades para auxiliá-los com os conteúdos escolares e que, muitas vezes, se sentem desamparadas nesse processo. De acordo com a autora (2020, p. 41), “[...] filhos de familiares menos escolarizados acabam ficando com a aprendizagem comprometida”. Ademais, segundo Gomez (2020):

Outra questão a ser comentada é que familiares que precisam trabalhar não têm outro lugar para deixar os seus filhos, fazendo com que os mesmos, não indo à escola, sejam expostos a situações de riscos: as crianças podem estar propensas a sofrerem acidentes domésticos e pais podem perder seus empregos se optarem por ficar em casa (GOMEZ, 2020, p. 41).

De fato, a pandemia escancara distintas realidades brasileiras não sendo possível generalizar as vivências dos sujeitos nesse período. A educação em si, principalmente aquela ofertada pelas escolas públicas, tem sofrido bastante para adequar o Ensino Remoto ao perfil do público que ela atende e, como ressalta Gomez (2020, p. 42), “[...] desconsidera a especificidade de cada indivíduo e fica focado demasiadamente no resultado, deixando de lado as habilidades individuais, potencialidades, bem-estar, autonomia, capacidade da resolução de conflitos, sendo focado apenas no conteúdo”.

Entendemos que a tecnologia possa vir a ser uma grande aliada nos processos de ensino aprendizagem nas escolas e um recurso de valiosa importância para

os professores no futuro. Apesar disso, ainda é cedo para dizermos que estamos vivendo uma revolução na educação como aponta Cordeiro (2020), visto que há muita coisa a se pensar e mudar para que isso ocorra. Para Santos (2020), apesar do esforço dos professores para com as novas tecnologias e novas formas de ensino, ainda existem muitos fatores que limitam essa “revolução”. Em seu entendimento:

Não existe revolução na educação sem a ruptura com o elitismo educacional, sem a redução das desigualdades sociais e, conseqüentemente do darwinismo social, no qual somente os mais fortes e capazes sobrevivem. É preciso pensar a partir da totalidade, não desconsiderar a realidade do aluno, o meio social em que vive e nas condições deste realmente poder aprender, centrar nas necessidades do aluno do século XXI, pensando no tipo de sociedade que se queira formar (SANTOS, 2020, p. 46).

Nesse sentido, será que o Ensino Remoto, apesar de ser uma estratégia teoricamente inovadora, poderia colaborar para uma possível revolução na educação, seguindo os critérios delineados por Santos (2020) para se pensar em um contexto de pandemia?

No tópico seguinte, procuraremos entender como o Ensino Remoto tem se desenvolvido durante este período de suspensão das aulas presenciais, iniciado em março de 2020, e os principais desafios para a sua implementação. Seria essa estratégia uma solução ou uma limitação diante das impossibilidades que esse tempo reverberou na educação?

## **1.2 Desafios do Ensino Remoto**

Diante desse mal que nos rodeia – o vírus –, e das inúmeras medidas de prevenção estabelecidas pelos órgãos de saúde, a escola por ser um espaço permeado pela diversidade de sujeitos envolvidos em seu território, caracteriza-se como um local de alta periculosidade para a transmissão e contágio do vírus e, devido a isso, o retorno das suas atividades tem ficado em último plano (ARRUDA, 2020).

Nesse contexto, muitas escolas, do mundo todo, com o intuito de diminuir os impactos da pandemia na educação dos alunos, adotaram o Ensino Remoto como uma estratégia para dar continuidade aos processos de ensino aprendizagem, evitando assim, uma possível desvinculação do aluno à esfera

educativa, bem como, uma forma de evitar a desestimulação das suas habilidades socioemocionais e cognitivas.

Assim, o Ensino Remoto, segundo Vieira (2020, p. 3), consiste na “[...] adaptação ao uso de recursos tecnológicos e ferramentas de tecnologia de informação, no entanto, sem alterar a metodologia das atividades presenciais, mantendo o projeto pedagógico do ensino presencial”. Ou seja, as atividades que anteriormente eram aplicadas no contexto da sala de aula devem ser adaptadas ao modo remoto, de forma que possibilite a sua realização por meio das plataformas digitais.

Não obstante, muitas questões emergem em meio ao seu processo de implantação, provocando alguns dilemas importantes de serem discutidos. De acordo com Arruda (2020), é essencial levar em consideração o princípio da equidade na transição do ensino presencial para o remoto, ainda mais em países como o Brasil, no qual grande parcela da população tem dificuldades ou nenhum acesso a equipamentos e *Internet*. Essa realidade, segundo o autor (2020), assombra mais ainda alunos de escolas públicas das regiões norte e nordeste em que apenas 65% e 73%, respectivamente, de alunos com idade entre 10 anos ou mais, possuíam acesso à *Internet* em 2018<sup>8</sup>.

Arruda (2020) ressalta que, muitas vezes, apesar do Ensino Remoto ser confundido com a Educação à Distância (EaD), trata-se de dois processos diferentes. A Educação à Distância trabalha de forma mais abrangente, envolvendo diversos profissionais para pensar estratégias a curto, médio e longo prazo, visando à efetivação do processo ensino aprendizagem do aluno. Já o Ensino Remoto se caracteriza como um recurso emergencial para se trabalhar com os conteúdos curriculares em um contexto de pandemia.

Em nota técnica elaborada pela organização da sociedade civil, “Todos pela Educação” (2020), os autores ressaltam que o Ensino Remoto, apesar de no atual contexto assumir um papel fundamental para minimizar os efeitos do fechamento das escolas, ainda assim, possui uma série de limitações e não

---

<sup>8</sup> Dados extraídos por Arruda (2020) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do último trimestre de 2018.

conseguirá substituir a vivência presencial do aluno na escola. Como essa Organização descreve:

Dificuldades de adaptação ao modelo de Ensino Remoto são naturais e deverão ocorrer de forma ainda mais acentuada no Brasil, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino. Exemplos de obstáculos existentes são o desconhecimento sobre a qualidade da maior parte das soluções disponíveis, a pouca familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino a distância e a falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado online. Dessa forma, é bem provável que, quando o período de distanciamento social tiver fim, os estudantes apresentem lacunas significativas de aprendizado (entre outras questões) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7, *sic*).

Além disso, segundo essa nota, é imprescindível averiguar e avaliar quais recursos tecnológicos são mais acessíveis aos alunos das diversas realidades sociais brasileiras para evitar, desse modo, o reforço de possíveis situações de vulnerabilidades. De acordo com os dados que essa Nota apresenta, apenas 67% dos domicílios brasileiros possuem *Internet*, sendo essa porcentagem variável entre as classes sociais. Outro dado refere-se ao equipamento de conectividade à *Internet*, sendo o celular o objeto mais utilizado pelos brasileiros, presente em 93% dos domicílios (100% na classe A e 84% na classe D e E). O computador, por sua vez, aparece apenas em 42% dos lares (sendo 47% na classe C e 9% na D e E)<sup>9</sup>.

Por conseguinte, autores como Stevanin (2020), Dussel (2020), Alves (2020) e Gomez (2020), em suas pesquisas, apontam algumas críticas direcionadas a essa configuração de ensino. Stevanin (2020), por exemplo, aborda a barreira da exclusão digital que milhares de jovens enfrentam e ressalta o caso dos alunos indígenas, no qual a *Internet*, recurso indispensável na atualidade, é praticamente inexistente nas aldeias, inviabilizando o processo de Ensino Remoto. Baseando-se em dados estatísticos, o autor expõe, ao longo do seu texto, a desigualdade social que a pandemia escancara em relação ao Ensino Remoto, na qual muitos jovens tiveram que buscar trabalhos remunerados para ter condições financeiras para o acesso à *Internet*. Segundo Stevanin (2020):

---

<sup>9</sup> Dados apresentados pela Organização Todos pela Educação, extraídos da pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da informação (CETIC), 2019.

[...] 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à Internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam à Internet exclusivamente pelo celular — o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia (STEVANIN, 2020, p.p. 10-11)<sup>10</sup>.

Dussel (2020), refletindo sobre o escolar em tempos de pandemia, ressalta que o que se vê com o ensino nas redes é bem diferente daquilo que os defensores do discurso da ampliação do uso das tecnologias para o ensino e da substituição da escola na pandemia apontam. Nas palavras do autor:

Un primer rasgo, tan doloroso como previsible, son las desigualdades de conexión, que profundizan las desigualdades ya existentes en distintas sociedades del mundo, no solamente en América Latina. La pandemia pone de manifiesto que unos acceden a plataformas con mucha oferta y acompañamiento sostenido y otros tienen que arreglárselas con pocos impresos o charlas por whatsapp, si es que acceden, de manera parecida a como antes accedían a circuitos de distinta calidad educativa. Un segundo rasgo de esta educación remota de emergencia, quizás menos pasible de anticiparse, es que se puede ver las plataformas permiten menos de lo que se prometía (DUSSEL, 2020, p. 3).

Gomez (2020), por sua vez, entende, além de todos os problemas já citados, que o Ensino Remoto prejudica a socialização dos alunos, porquanto, não há o estímulo do desenvolvimento social. Outro ponto relevante que o autor aborda diz respeito ao comprometimento nutricional dos alunos, uma vez que a escola ocupava, para muitos, esse espaço provedor de alimento, o que se alterou com seu fechamento. Uma realidade preocupante se levarmos em consideração que no Brasil existem mais de 15 milhões de pessoas que passam fome (Dados da ActionAid, 2020)<sup>11</sup>.

Importante ressaltar que em Belo Horizonte, umas das medidas tomadas contra os impactos da COVID-19 na educação, foi à distribuição mensal de cestas básicas e *kits* higiênicos para as famílias de todos os estudantes das escolas municipais, enquanto as aulas estiverem suspensas. Iniciada em abril de 2020,

---

<sup>10</sup> Estes dados foram divulgados em junho de 2020, contidos na pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras instituições.

<sup>11</sup> Dado extraído da Nota Técnica “Fome e Segurança Alimentar no Brasil” (2020). Disponível em: [www.actionaid.org.br](http://www.actionaid.org.br). Acessado em 10 de janeiro de 2021.

<sup>12</sup> [www.pbh.com.br](http://www.pbh.com.br) – Acessado em: 10 de fevereiro de 2021.

essa medida, segundo o *síte* da prefeitura de Belo Horizonte<sup>12</sup>, buscou contribuir para que essas famílias consigam se manter por mais tempo no isolamento social.

Baseando-se na realidade dos alunos das escolas da rede pública da Bahia, não fazendo distinção entre rede estadual e municipal, Alves (2020) se aproxima das problematizações de Stevanin (2020), e descreve que o Ensino Remoto pode se configurar como um equívoco, uma vez que a grande maioria desses alunos são advindos de um contexto social de classe baixa, sem acesso às tecnologias de informação ou de objetos que permitam a conectividade, além de, muitas vezes, não terem espaços adequados em suas casas para um estudo efetivo. Como descreve o autor:

Em contraponto a tudo isso, crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Tal percepção tem gerado situações de estresse para eles e seus pais; os pais se sentem impotentes frente às situações indicadas acima, especialmente no que se refere à ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo (ALVES, 2020, p. 356).

O que se percebe diante dessa conjuntura exposta por Alves (2020) é que as crianças e os adolescentes não estavam preparados para essa ruptura forçada de suas rotinas escolares diárias. Com o Ensino Remoto e a troca do espaço da escola pelo espaço da casa onde estavam acostumados a priorizar atividades de lazer e descanso, novos métodos tiveram que ser usados e o processo de ensino aprendido remodelado, o que de certa forma, dentro desse parâmetro, exigiria mais autonomia por parte do aluno para a sua efetivação.

Essa troca de ambientes e o reordenamento de tarefas têm requerido bastante apoio da figura de um adulto para acompanhar e auxiliar os alunos em suas novas rotinas de estudo. No entanto, essa situação apresenta-se ambivalente para alguns autores da educação. Se por um lado, há aqueles que acreditam que nessas circunstâncias existe maior interação da escola com as famílias e que essa é uma oportunidade para novas formas de ensino aprendizagem, como é o caso de Cordeiro (2020); por outro, Alves (2020) cita a dificuldade dos pais que, devido ao nível de escolaridade, não conseguem acompanhar seus filhos.

Ademais, como se refere Arruda (2020), diante da pandemia e do fechamento das escolas, as famílias se viram obrigadas a se adaptarem a essa realidade. Nesse sentido, muitas famílias tiveram que dividir suas responsabilidades frente ao trabalho, ao *home-office* e à vida do estudante, assim como reorganizar os ambientes de suas casas em razão do isolamento social para a manutenção desses novos afazeres, o que de certa forma causa sobrecarga e desgaste face às novas demandas.

Nesse contexto, os professores têm um papel valoroso na promoção e efetivação da continuidade do processo escolar do aluno. Eles se encontram na linha de frente, junto à equipe pedagógica, para pensar e inovar metodologias de ensino aprendizagem por meio das tecnologias que sejam atrativas, criativas e estimulantes para os estudantes. Contudo, Alves (2020) reflete sobre as limitações do corpo docente que ainda “[...] não se sente preparado” (p. 355) para lidar com as novas tecnologias, seja pelo seu nível de letramento digital ou por uma barreira tecnológica.

Sobre esse aspecto, Marcon (2020) busca entender que tipo de educação está sendo praticada no contexto de pandemia e para quem ela está acessível. A autora defende a ideia de que uma formação inicial de professores, articulada às habilidades comunicacionais e tecnológicas, pode contribuir para a sua prática pedagógica e que, se isso não acontece em tempos como esse, pode desdobrar-se numa inabilidade do seu fazer pedagógico e da transmissão do conhecimento. Em suas palavras, Marcon (2020) assevera que:

Se precisamos de docentes qualificados e preparados para atuar em um contexto que é plástico, flexível e que se molda com facilidade às inúmeras transformações sociais, precisamos preparar esses docentes para vivenciarem e imergirem nessa cultura que se apresenta (MARCON, 2020, p. 93).

Apesar de todos esses fatores, Cordeiro (2020) acredita que essa é uma oportunidade para a emergência de novas formas de ensino aprendizagem, e que os alunos estão entendendo que precisam de dedicação para aprender no ambiente virtual. Em seu pensamento, “[...] nos libertamos das paredes da sala de aula e descobrimos um mundo de oportunidades nas mãos de crianças, jovens e adultos” (CORDEIRO, 2020, p. 4).

Poderíamos até concordar com o pensamento de Cordeiro (2020) se tivéssemos uma estrutura educacional capaz de oferecer condições de acesso à *Internet* para todos os alunos das mais diversas realidades, o que não se verifica no contexto brasileiro em consequência da desigualdade social, como discutido acima. Apesar de todas as dificuldades presentes nas salas de aulas, ainda assim, “[...] *las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual*” (DUSSEL, 2020, p. 6).

Diante dessa problematização, aproximamo-nos da forma como Wandscheer (2020) elucida essa questão. Refletindo sobre o Ensino Remoto, a partir da sua prática e vivência como gestora escolar, a autora relata que a sua aceitação e adaptação é um processo. Nesse sentido, mesmo com os vários empecilhos e descrenças em seu entorno, aos poucos, a equipe de professores com a qual trabalha conseguiu perceber as possibilidades que o ambiente virtual pode proporcionar, até mesmo como um processo de aprendizagem e inovação para eles. Consoante Wandscheer (2020, p. 241) “[...] estabelecer relações com as novas tecnologias educacionais e ao mesmo tempo fazer com que professores e alunos fossem adeptos desta nova forma de ensinar poderia ser um grande desafio, mas antes de tudo uma grande possibilidade”.

Embora indique as possibilidades presentes no Ensino Remoto, Wandscheer (2020) alerta para o fato de que não é possível efetivar a educação, a partir de agora, apenas por meio das tecnologias de ensino. Em sua visão, esses recursos jamais poderão substituir a riqueza da sala de aula, das trocas e interação do aluno com os professores, bem como da socialização que o ambiente escolar permite. Mas, diante do atual cenário, algo precisaria ser feito e a estratégia do Ensino Remoto e dos recursos tecnológicos foi a mais viável, podendo ser, de agora para frente, uma aliada dos processos educativos.

Assim, a título de resposta para a pergunta estabelecida nesse tópico, consideramos que o Ensino Remoto se constitui como uma alternativa emergencial, que precisa ser mais discutida e mais bem formulada, de modo a atender as demandas dos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores, nesse sentido, desempenham função importante nesse caminho, pois eles se

caracterizam como um dos responsáveis pela ressignificação das complexidades desse processo.

Por fim, Gomez (2020) apresenta algumas reflexões significativas. Segundo a autora, muitos professores não conseguem se adaptar ao meio tecnológico e passam a vivenciar situações de estresse e adoecimento psíquico. Essa situação abarca, também, estudantes que se encontram desconectados dessa realidade. Assim como os professores que tiveram que readaptar seus modos de trabalho, os alunos se viram na mesma situação, tendo que lidar com os novos formatos das aulas e com a ausência de uma rotina cotidiana da escola, o que também os afeta.

A partir dos aspectos discutidos acima, no próximo tópico abordamos alguns elementos relacionados à forma como os professores e alunos têm lidado com essas mudanças no contexto educativo face à pandemia.

### **1.3 Realidades distintas ou realidades que se complementam?**

Hodiernamente, a realidade enfrentada tanto pelos professores, quanto pelos alunos, que se viram obrigados a se reinventarem diante das especificidades exigidas neste tempo, tem provocado algumas reflexões em torno da prática docente e da importância da escola enquanto espaço físico na vida dos estudantes. Nesse contexto, a (re)adaptação é necessária para que se possam edificar possibilidades para o trabalho educativo nesse cenário, aprendendo com as ferramentas que surgem como alternativas para o enfrentamento em decorrência da pandemia.

Concordamos com Wandscheer (2020), quando a autora ressalta que o desconhecido, indubitavelmente, assusta-nos e até mesmo, paralisa-nos em certos momentos. A COVID-19 se colocou entre nós 'sem pedir licença', escancarando a necessidade da educação, de modo geral, contar com um acervo de estratégias e recursos para enfrentar situações imprevistas como a que se enfrenta agora.

O uso das ferramentas tecnológicas por parte dos professores, por exemplo, constitui-se como um dos principais desafios na adoção e efetivação do Ensino Remoto. Como se refere Kirchner (2020, p. 50), em um primeiro momento, na

realização desse processo, muitos professores relataram dificuldades “[...] em realizar de forma efetiva as intervenções, principalmente quando iniciaram as gravações de áudios e vídeos, além de algumas limitações com o uso das tecnologias e também pela timidez”.

Wandscheer (2020) também relata essa experiência com o corpo docente da escola em que trabalha. Segundo a autora, o primeiro impacto com o uso do Ensino Remoto e das ferramentas tecnológicas foi extremamente negativo, gerando várias indagações e desânimo. Na sua descrição, Wandscheer (2020, p. 238, *Sic*) destaca a sua surpresa: “[...] parecia-nos uma grande loucura cibernética, como se num clique nossa educação havia sido transformada num campo tecnológico”.

Apesar disso, tanto Kirchner (2020) quanto Wandscheer (2020) adotaram em seus estudos uma visão positiva dessa experiência, uma vez que expõem a adaptação dos docentes, no decorrer da pandemia, ao uso dessas metodologias e da possibilidade de descoberta de novas formas de ensino aprendizagem, bem como a importância do trabalho em equipe com o grupo de professores, constituindo-se em uma rede de ajuda mútua. Como ilustra Kirchner (2020):

Durante todo esse processo, avançamos nos planejamentos, conseguimos repensar estratégias e metodologias, e algo bem importante que todos os professores sempre almejavam, planejamento de rede, e não mais do professor individualmente ou de escola, essa prática todos são enfáticos em dizer que é muito importante e que ela permaneça após pandemia. Em muitos momentos ouvimos dos professores —nunca aprendemos tanto em tão pouco tempo, ou ainda —tanta capacidade que não sabíamos que tínhamos. É impressionante a capacidade dos professores de se reinventarem e de fazer o melhor da realidade que têm (KIRCHNER, 2020, p.p. 50-51):

A nosso ver, o relato dessas autoras em relação à prática docente no Ensino Remoto traz elementos relevantes para a discussão do tema, pois elas evidenciam que muitos professores têm se dedicado à busca de entendimento sobre os novos recursos. Contudo, não podemos tomar essas experiências como uma verdade absoluta que se enquadra nas diversas realidades e contextos existentes no Brasil.

De acordo com matéria publicada no dia 17 de maio de 2020 pelo Jornal “O Estado de São Paulo” referente a pesquisa realizada pelo Instituto Península, oito a cada dez professores não se sentem preparados para ensinar *on-line*.

Além disso, a matéria descreve que quase 90% dos professores entrevistados revelam que nunca tinham tido experiência com a modalidade do ensino à distância e 55% deles não receberam, até o dia da pesquisa, uma formação ideal para mediar o ensino na modalidade não presencial, tendo que se reinventarem por conta própria diante das exigências que imperam nesse tempo.

Pesseti, Gomes e Machado (2020) buscaram entender o “ser professor” no tempo da pandemia por meio da aplicação de um questionário composto de dez questões (08 discursivas e 02 objetivas). Esse questionário foi disponibilizado nas redes sociais com o intuito de abranger professores de diversas realidades brasileiras. A partir das respostas obtidas, verificaram que, frente às demandas colocadas, muito professores desenvolveram quadros de *stress*, crises de ansiedade, sofrimento psíquico, dores de cabeça, entre outros sintomas presentes face à sobrecarga de trabalho advinda desse contexto. A esse propósito, Dias e Pinto (2020) ressaltam que:

[...] os secretários de Educação e os gestores das escolas precisam pensar na saúde mental de todos, até porque, os professores também estão fragilizados. Se os educadores ficarem exaustos mentalmente, e aproximarem-se de um esgotamento físico e mental, não poderão ajudar a si ou aos alunos (DIAS e PINTO, 2020, p. 547).

Da mesma forma, Pereira, Santos e Manenti (2020), estudando sobre a saúde mental dos docentes em tempos de pandemia, ressaltam a importância de se considerar a saúde mental dos professores, pois isso se revela como fator primordial para o seu melhor desempenho diante do Ensino Remoto, bem como para o planejamento de estratégias quando for o momento de retorno do ensino presencial.

Perante os dados que se apresentam, o que nos parece é que um novo perfil de professor será necessário na educação pós-pandemia. Apesar do Ensino Remoto se apresentar apenas como uma estratégia emergencial, entendemo-lo como um recurso que em um futuro bem próximo será de fundamental importância. Consentimos com a ideia de Valle e Marcom (2020, p. 150) quando estes autores afirmam que “[...] esse novo perfil deve perpassar aprofundamento da discussão acerca do potencial da escola para munir estudantes de subsídios reflexivos e da capacidade se adaptar às mudanças”. Para isso, a formação de professores é essencial, pois é a partir desses processos formativos que o

professor será capaz de portar-se de ferramentas que o auxiliem em sua prática docente com os alunos, uma vez que estes já que conectados nessa realidade.

Assim como os professores que tiveram que readaptar seus modos de trabalho, os alunos se viram na mesma situação, tendo que lidar com os novos formatos de aula e ausência da rotina da escola em seu dia a dia. Sem dúvidas, o isolamento e o distanciamento social estabelecidos como medidas de prevenção à COVID-19, que ocasionaram o fechamento das escolas, talvez tenha sido a ação que mais afetou os estudantes. Segundo Cury (2020, p. 354), isso vem “[...] gerando um sentimento de confusão, dúvidas e angústias frente à necessidade de se manterem em casa, afastados dos espaços escolares e, conseqüentemente, das dinâmicas de interação social que se constituem em um aspecto importante para o desenvolvimento do ser humano”.

Os alunos adolescentes, por exemplo, embora não façam parte do grupo considerado como de risco, têm sofrido bastante com os efeitos da pandemia, uma vez que, de acordo com Oliveira (2020), estão em um momento da vida que necessitam dos seus pares, da sua independência, de socialização e da autonomia para chegar à próxima etapa de suas vidas, o que é dificultado no atual momento. A partir da realização de um estudo sobre adolescentes do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre (RS), Oliveira (2020) destaca:

[...] há mudança no uso da cidade por parte desses jovens, na medida em que os sujeitos circulavam, diariamente, em dias úteis, no trajeto casa – escola e, eventualmente, aos finais de semana, para atividades de ócio e lazer. Esse movimento pela cidade foi rompido, com a chegada da pandemia e o isolamento social (OLIVEIRA, 2020, p. 121).

A cidade se destaca enquanto local de transitoriedade e produção de experiências para os adolescentes. A escola em si, como um desses espaços, assume um papel relevante na vida desses sujeitos. É dentro dela que os adolescentes conseguem fazer as suas próprias descobertas em meio aos momentos que vivenciam, bem como manter contato com toda uma transmissão simbólica cultural que os auxilia em suas elaborações e amarrações sobre si e sobre o mundo no qual estão inseridos. Portanto, as realidades aqui descritas são distintas, porém se complementam. Tanto os professores quanto os alunos foram surpreendidos com as transformações geradas pela pandemia na

educação e ambos têm sofrido e enfrentado os desafios impostos nesse cenário. Sintomas de mal-estar estão presentes e abarcam muitos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

#### **1.4 Problemas à vista – Das desigualdades escolares à segregação social**

Vimos até aqui diversos cenários disruptivos que a pandemia causou na educação. Esta nova reconfiguração de espaço, de tempo e lugar vem gerando certas discussões que englobam os professores, os alunos e toda comunidade que, de alguma forma, vê na escola um ambiente passível de convivência e que desempenha diferentes funções sociais para as inúmeras realidades existentes no Brasil. A escola pública, por sinal, é o lugar que, independentemente de raça, classe socioeconômica, gênero, religião, território, recebe os sujeitos e as suas singularidades, o que nos faz refletir sobre onde esses sujeitos estão agora, sem esse espaço para frequentar. É difícil supor que esses alunos estejam todos dentro de casa, vivenciando a pandemia da mesma forma.

O advento da pandemia desnudou muitos aspectos que anteriormente estavam encobertos, mas que agora ganham notoriedade no cenário social, já que trazem à tona, segundo Palú (2020, p. 91), um “[...] cenário de graves problemas sociais que a antecedem e que a partir dela são agravados. Esses atingem principalmente as minorias, as populações menos assistidas pelo Estado neoliberal”. Como a autora descreve:

A reação do mundo diante da pandemia mostra as consequências de uma sociedade em que os direitos não alcançam a população de modo igual, impactando, principalmente, no direito das minorias e, nesse caso específico, no direito à vida, direito reconhecido como inalienável, mas que nesse momento pode ser negado às parcelas da população pela sua condição econômica (PALÚ, 2020, p. 89).

Nesse contexto, a pandemia reforça, mais ainda, as vulnerabilidades sociais e as barreiras físicas, econômicas e socioculturais, principalmente em países como o Brasil, evidenciando o alto índice de pobreza, discriminação e desigualdade social, tornando os sujeitos e os grupos que vivenciam essas realidades mais fragilizados e vulneráveis.

Consideramos então o Ensino Remoto como uma das estratégias adotadas pelas escolas para darem continuidade aos processos de ensino aprendizagem.

Sabemos da sua importância nesse período pandêmico, mas não podemos negar que se trata de algo que não atende o princípio da Educação Para Todos, como proferido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esse é um documento assinado pelos países na cidade de Jomtiem, na Tailândia, que reafirma a educação como um direito fundamental para todos: mulheres, homens, de todas as idades e no mundo inteiro, tal como proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e que tem como um dos principais enfoques a universalização do acesso à educação.

Como ressalta Oliveira *et al.* (2020):

A experimentação do Ensino Remoto evidenciou a desigualdade existente no país. Enquanto que uma parcela da população conta com Internet, smartphone, computador e local silencioso para assistir as aulas, em contrapartida, a outra parcela da população brasileira não tem sequer condições de fazer três refeições diárias. Com o isolamento social, esse quadro ficou ainda mais explícito (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 52865).

Desse modo, o que se percebe neste cenário é uma separação entre duas grandes categorias – aqueles que acessam os conhecimentos escolares e aqueles que não os acessam – devido às barreiras tecnológicas e as da comunicação em rede, assim como em decorrência da limitação das políticas públicas em propor alternativas educacionais que promovam o acesso ao conhecimento no contexto da pandemia. É digno de nota pontuar que o acesso à *Internet* é um direito humano fundamental de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), todavia é negligenciado para grande parcela da população. Nesse sentido, “[...] a exclusão digital é uma marca da desigualdade entre os estudantes brasileiros” (STEVANIN, 2020, p. 13).

Se a exclusão digital aumenta as desigualdades entre os estudantes, é um dever político nosso refletir e indagar em quem essa realidade reverbera. Quem, de fato, são as pessoas que compõem o grupo que não consegue ou apresenta dificuldade de acesso ao Ensino Remoto? Quando questionamos no início deste capítulo qual educação estava sendo praticada e para quem, foi exatamente com o objetivo de provocarmos essa reflexão. Se por um lado trazemos o princípio da *Educação Para todos* como um direito, por outro, temos esse direito negado à medida que as várias realidades que compõem o cenário escolar brasileiro não são consideradas.

Assim, ao desconsiderar, por exemplo, a variável da condição socioeconômica dos estudantes da rede pública de educação, admite-se uma lógica de igualdade entre esse público a qual não existe. Como revela Lagares *et al.* (2020, p. 9) “[...] menos da metade [destes alunos] possui computador em casa e um percentual muito pequeno possui *tablet*, que seriam as duas ferramentas tecnológicas mais apropriadas para a oferta do ensino não presencial mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação”.

Então, provocaremos mais um pouco. E quem não tem conseguido o acesso à educação remota, como fica? Fica sem o direito de acesso à educação? Mas, a educação para todos não é um princípio básico estabelecido por lei? Nessa esteira de indagações, o que se percebe deste modo é a dupla ameaça de perigo; ou seja, para além do contágio e da infecção provocada pelo vírus, existe uma ameaça quase efetivada de invisibilidade de grande parcela da população. Como pontua Lagares *et. al* (2020):

Dentre elas, talvez a maior diga respeito às fortes desigualdades educacionais [e sociais], estando a classe popular ‘jogada a própria sorte’ no que diz respeito ao direito à educação. O mais provável é, então, que o distanciamento temporal em relação à escola fortaleça tais desigualdades entre os alunos das diferentes classes sociais ou até eleve as taxas de abandono e evasão da classe popular (LAGARES *et al*, 2020, p. 4).

Destarte, os alunos de escola pública, advindos das classes mais populares e vulneráveis, não apenas estão fora da escola como uma das consequências oriundas da pandemia da COVID-19, mas estão fora de um sistema que deveria garantir direitos. Eles estão esquecidos, silenciados, invisíveis, segregados do ensino e marginalizados da cidade. Eles estão segregados em seu próprio contexto social, ou seja, uma segregação derivada pelas desigualdades de oportunidades escolares que se relaciona, indissociavelmente, aos diferentes níveis econômicos, sociais e culturais, sendo esses fatores aspectos fundamentais nos processos de escolarização.

Em meio à diversidade de alunos que fazem parte do contexto exposto, optamos por direcionar a nossa pesquisa aos alunos adolescentes, que são sujeitos que carregam consigo inúmeras particularidades e que interferem diretamente na condução do seu processo de adolescer.

Nesse sentido, no próximo capítulo, buscaremos discutir como a adolescência, enquanto construção social, e a atual conjuntura pandêmica têm influenciado na operação psíquica desses sujeitos e na efetivação dos seus laços sociais, visto que, segundo Gurski e Pereira (2016, p. 430), “[...] não é possível pensarmos na constituição psíquica sem pensarmos no laço social que a enseja; é numa estreita relação com as pautas de cada época que os sujeitos vão se produzindo e construindo”. Vejamos, a seguir, os desdobramentos dessas questões.

## CAPÍTULO 2 – ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

Discutir a adolescência na contemporaneidade coloca-nos alguns desafios, principalmente, no que concerne às inúmeras idiossincrasias desse tempo do sujeito e os efeitos provocados pela dimensão sociocultural em sua operação psíquica. Além do mais, como ressalta Oliveira e Hanke (2017), falar de adolescência na contemporaneidade se torna mais desafiador para os psicanalistas, uma vez que a psicanálise trabalha com a noção de sujeito do inconsciente, ou seja, um sujeito sem idades e predicacões. Nossa proposta, desse modo, é construir esta reflexão pautada pela ética da psicanálise e pela noção de sujeito do inconsciente.

Nessa lógica, recorrendo à psicanálise como referencial teórico para o entendimento dessas particularidades, este capítulo abordará a constituição da adolescência e as vicissitudes desse tempo como uma resposta sintomática para o encontro do sujeito com o real [da sexualidade] promovido pela sua entrada na puberdade, tal como descreve esse aporte teórico, e as diferentes respostas que ele produz para lidar com o que emerge nessa travessia.

Abordar essa temática parece-nos fundamental para pensarmos como a educação dos adolescentes tem se efetivado dentro das instituições de ensino perante a impossibilidade do ato educativo, ou seja, a inexecuibilidade de cumprir com um ideal que é criado e imaginado pelo Outro social e como esses sujeitos significam a escola durante a travessia adolescente. Assim, o capítulo se ancora na interface psicanálise-educação, entendendo-a como propõe Pereira (2017, p. 10), “[...] uma interface que acolhe, de uma e de outra, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo – sem comiseração, sem relaxamento de rigor”.

O tópico seguinte traz as discussões do entendimento sobre a adolescência a partir do referencial da psicanálise, situando-a como um tempo do sujeito. Abordamos, também, o encontro desses sujeitos com a puberdade como mais uma das etapas da sua *delicada transição*<sup>12</sup> entre a infância e a vida adulta.

---

<sup>12</sup> Expressão utilizada por Victor Hugo (1971), trazida por Philippe Lacadée (2011) em seu livro denominado como: O Despertar e o Exílio – Ensinaamentos Psicanalíticos da Mais Delicada Das Transições, a Adolescência.

## 2.1 – A adolescência como um “tempo do sujeito”

Na busca pelas discussões da psicanálise sobre o sujeito adolescente, é possível perceber que, de acordo com os estudos de Penna (2016), há uma disposição pelo emprego do termo “adolescência” nas pesquisas referenciadas por esse campo, no entanto, isso não é uma exclusividade dessa vertente. A autora cita em sua pesquisa alguns trabalhos que corroboram essa afirmação e que tendem a utilizar tanto essa terminologia, quanto juventude. Porém, Stevens (2004) toma para si que o uso do termo puberdade seria o mais pertinente à psicanálise, posto que nas obras de Freud, o termo adolescência quase não aparece uma vez que esse termo não fazia parte do contexto social que o fundador da psicanálise viveu. Nesta dissertação, optamos por empregar, preferencialmente, o termo adolescência, entendendo-a como um tempo do sujeito e uma resposta à puberdade.

Nessa perspectiva, apesar da adolescência não ser um conceito restrito à psicanálise, configura-se como um tema de alta relevância para esse campo, uma vez que esta transição [da condição infantil a uma condição adulta] implica a retomada de questões presentes no processo de constituição do sujeito. Como nos informam Viola e Vorcaro (2013, p. 461), “[...] ainda que não trate da adolescência em diversos momentos de sua obra, Freud aborda a puberdade, evento que faz o sujeito adolecer”. Assim, é imprescindível trazer como ponto de partida a discussão sobre esse tempo para podermos compreender as vicissitudes que estão atreladas à vida do adolescente.

Sobre a puberdade, Freud em *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905) descreve-a como um segundo tempo da sexualidade, dado que esta estaria presente na vida do sujeito desde a sua infância e associada à satisfação das necessidades orgânicas da criança, ou seja, “[...] uma busca de prazer que não se dirige a um objeto sexual, mas às zonas erógenas da própria criança” (PENNA, 2016, p. 44).

Segundo Oliveira e Hanke (2017), apoiados nesta obra de Freud, a puberdade pode ser descrita como um tempo posterior ao período de latência, no qual há um adormecer da sexualidade, outrora iniciada nos primeiros anos de vida do sujeito. Segundo os autores:

É desnecessário dizer o quanto Freud defendeu que esse adormecer da sexualidade no período de latência não representa uma anulação de seus efeitos, senão um arrefecimento, de modo algum total. E é no período de latência que Freud supõe iniciar os principais impactos da cultura sobre o sujeito: recalque, sublimação, formação de caráter, fantasia e os primeiros arranjos sintomáticos. A puberdade aparece então como o momento em que ocorre um segundo despertar da sexualidade, logo após esse período de arrefecimento ou suposto adormecimento (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 299).

Neste tempo de latência, o sujeito consegue elaborar, no plano simbólico e imaginário, ainda que fantasiosamente, a sua energia libidinal, investindo-a e direcionando-a para outros objetos, que não o próprio corpo como na infância. Nesse sentido, como indicam Oliveira e Hanke (2017), a puberdade bate à porta e faz esse arranjo falhar promovendo o encontro com o real que aparece:

[...] a puberdade é o momento de encontro com o real porque o Outro, tesouro do significante e por isso também provedor de sentido, falha, assim como também falham a fantasia, o pai e as identificações. Diante desse quadro, o sujeito questiona os sentidos do mundo, apela e ataca os pais, vive severas crises de identidade, passa ao ato, rivaliza com gerações mais antigas, busca identificações fora do lar, experimenta as ambiguidades das escolhas objetais e da posição diante da sexualidade. Mas tudo isso que aparece como figuras do que a mídia chama de crise adolescente são respostas à puberdade, pelo menos se entendermos puberdade como um momento de encontro com o real. É nesse sentido que a adolescência se apresenta como uma série de respostas sintomáticas ao encontro com o real promovido pela puberdade (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 300).

Porém, vale ressaltar, que a noção freudiana de sexualidade está muito além dos preceitos biológicos e culturais, porquanto, ela incorpora contornos constitutivos do funcionamento psíquico. Desse modo, Freud (1905) destaca que na puberdade há uma reedição do Édipo, na qual os conflitos edipianos e as fantasias incestuosas da infância são reativados, mas que agora, diferentemente da infância, passam pelo crivo da interdição. Nesse caminho, é necessário que o púbere realize uma espécie de desligamento dos pais da infância para poder ir ao encontro do seu objeto sexual.

Boaventura Júnior (2012, p. 96) descreve que este desligamento requer um “[...] árduo trabalho psíquico [e que] tal processo é ajudado pelos paradigmas culturais de nossa sociedade, em que são integrados conceitos morais que excluem da escolha objetual as pessoas amadas na infância”. Ou seja, é necessário que haja uma separação do adolescente em relação a seus pais, para que ele possa estabelecer novas referências identificatórias e fazer a travessia

para a vida adulta. De tal modo que, “[...] há uma convocação para que o sujeito se aproprie do laço social, buscando meios de se fazer representar fora do núcleo familiar” (PENNA, 2016, p. 46).

Como nos afirma Lacadée (2011, p. 68), “[...] o sujeito deve decidir, no presente, a escolha de objeto para a sua existência [...]. Essa escolha de objeto implica uma referência ao sexo, ao Outro sexo em sua alteridade, sendo o amor a eleição de um Outro idealizado, unário”. Nessa toada, é necessário que o adolescente estabeleça novos modelos de identificação, desligando-se de suas referências parentais e fazendo sua passagem ao mundo social. Em outro modo de dizer:

A adolescência é o momento pós-pubertário em que o sujeito deve reinscrever as suas novas questões de amor, ou seja, de seu fantasma reconstruído durante o pubertário, nas redes significantes sociais. É o tempo em que ele deixa a referência aos significantes parentais, para procurar, no discurso social, significantes metonímicos que lhe permitirão fazer-se representar junto aos outros (LESOURD, 2004, p. 178).

Dessa forma, a partir do viés psicanalítico, a adolescência pode ser pensada como um tempo de transição do sujeito, que passa da infância para a idade adulta, processo que se produz em um contexto societário. No capítulo do seu livro, intitulado como *A mais delicada das transições*, Lacadée (2011) nos descreve os impasses e os sentimentos que perpassam esse período, citando a elaboração do luto diante da perda dos pais da infância e do corpo infantil, a invasão de um novo corpo em decorrência de um “outro corpo arrebatado” (p. 27), o encontro do sujeito com o desejo sexual e suas escolhas objetais, o que pode complexificar, ainda mais, essa passagem.

Assim, podemos entender a adolescência como um momento em que se opera uma mudança na vida do sujeito, entrando em cena um novo corpo derivado da puberdade, que traz consigo uma desconexão entre seu ser infantil, objeto de desejo do Outro, para se conectar a um novo ser desejante, movido pela falta que buscará, constantemente, suas próprias formas de gozo. Trata-se de uma nova experiência do sujeito com as transformações do seu corpo, marca da puberdade.

Contudo, ressaltamos que não podemos determinar, seguindo uma lógica cronológica, quando isso acontecerá, pois a adolescência, como afirmam Ferrão

e Poli (2014, p. 49), é “um tempo do sujeito”, no sentido de que cada um possui um arranjo particular para esse momento de desenvolvimento psíquico. Podemos entender, também, que a adolescência aparece como uma resposta sintomática do sujeito, frente ao real do sexo que a puberdade escancara com a sua chegada, embora não possa ser reduzida apenas a este fenômeno.

É importante dizer que a psicanálise trabalha com a ideia de sujeito dividido, constituído essencialmente pela ordem inconsciente. É um sujeito de desejo, movido e marcado pela falta, atravessado pela linguagem, subjetivo e sem predicados, diferentemente da noção elaborada pela área biológica que estabelece um conjunto de características que devem ser desenvolvidas dentro de etapas cronologicamente previstas. Por isso, e tendo como referência a ética da Psicanálise, que consideramos a adolescência como um tempo do sujeito (TOREZAN; AGUIAR; 2011).

Contudo, em tempos de pandemia, uma questão emerge e nos faz refletir sobre a condição que o adolescente deve encontrar para se constituir e fazer o seu atravessamento à vida adulta, uma vez que para que isso aconteça, segundo Lesourd (2004), são necessárias certas experiências com o outro não familiar. Consideramos que tal processo é dificultado nesse tempo em decorrência do distanciamento e do isolamento social exigido como medida de proteção contra a COVID-19, sobretudo para aqueles excluídos da possibilidade de uso contínuo das redes sociais, devido às dificuldades de acesso.

Conforme Lesourd (2004), com o despertar da puberdade e das pulsões sexuais, o espaço familiar se configura como um local perigoso, uma vez que “é povoado dos objetos do desejo incestuoso” (p. 186). Nesse sentido:

[...] confrontado com o perigo incestuoso do interior e do íntimo, o adolescente é empurrado para o exterior, para aquilo que está fora da família, mas também fora dele mesmo, ou até fora do seu corpo. A vontade de sair, em todos os sentidos do termo: sair à noite, sair com o outro, sair de si é apenas uma das maneiras de expressar esse combate contra os perigos íntimos (LESOURD, 2004, p. 186).

Com essa afirmação de Lesourd (2004) podemos constatar o quanto os espaços sociais são importantes para os adolescentes expressarem as idiossincrasias que enfrentam nesse tempo. A escola aparece, nesse sentido, como um espaço

que permite o encontro com o Outro, com o pequeno outro (semelhante) e consigo mesmo, não tendo, muitas vezes, outra razão para existir para o adolescente a não ser como “[...] lugares onde o sujeito está no estar presente, no estar visível e onde ele espera ser interpelado pelos adultos que estão ali” (LESOURD, 2004, p. 190).

Posto isto, no próximo tópico discutimos as especificidades da travessia adolescente e as dificuldades geradas em consequência da exposição ao mundo e do desamparo frente às suas questões existenciais, fazendo ponte, principalmente, com o fenômeno da identificação e da importância da formação de grupos nesse tempo do sujeito.

## **2.2 A identificação adolescente e o processo grupal em sua travessia**

Frente a esta realidade de mudanças próprias da puberdade, o adolescente se vê em um processo de buscar novos modelos para instituir uma identificação que permita um apaziguamento da angústia vivida e que se relaciona, principalmente, com o “desligamento” dos pais da infância. É a partir dessas novas identificações que o adolescente vai constituindo sua identidade e se inserindo no laço social. Nessa conjuntura, os amigos, os grupos e até mesmo os ídolos podem exercer papel fundamental nesse caminho. Como afirma Miranda (2001):

A busca obstinada pelo grupo configura-se a partir do momento em que o jovem se vê ameaçado pela figura de autoridade dos pais, dos professores e da sociedade, que lhe cobram posturas, compromissos e responsabilidades. As cobranças assumem um caráter persecutório, na medida em que, cobrados a se posicionar, os jovens terão de se perguntar sobre si mesmos, sobre seu desejo. Essa não é uma proposta fácil para o ser humano, ainda mais para os adolescentes, que vivem tantas transformações (MIRANDA, 2001, p. 199).

Desse modo, a identificação se firma, então, como um conceito chave para pensarmos a questão da formação dos grupos na adolescência, parte fundamental para a compreensão da problemática deste estudo. Nesse sentido, por meio da sistematização de Roudisnesco (1998, p. 363), a identificação pode ser entendida como um “[...] termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam”.

Freud em *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921), mais especificamente no sétimo capítulo denominado como “A Identificação”, define três tipos de identificação, a saber: I – Relacionada com o complexo de Édipo; II – Como a mais antiga forma de ligação afetiva; III – Derivada da percepção de algo em comum com outra pessoa ocasionando um novo laço social. Para essa pesquisa, optamos por trabalhar na ideia que ele atribui à identificação como um ponto que permite a ligação e o estabelecimento de laços emocionais entre os membros de uma comunidade por meio de um vínculo criado, já que a identificação “[...] trata-se então do produto da capacidade ou [da] vontade de colocar-se numa situação idêntica à do outro ou dos outros” (ROUDINESCO, 1998, p. 364).

Assim, tudo que funcione como um ponto de interesse em comum entre os homens pode levar a este estado relacional de partilha, explicando seu comportamento em massa que segue guiado por uma mentalidade grupal, atravessada por um jogo de identificações, responsável pelo elo que se cria entre os sujeitos nas comunidades e nos grupos, tal como abordado por Freud (1913) em relação à fratria no mito da horda primeva.

Nesse cenário, referindo-se aos ídolos, Lesourd (2004) descreve a importância dessa figura para a construção dos laços sociais entre os adolescentes, bem como para a reconstrução do eu ideal que, na adolescência, se perde com a descoberta da incompletude das imagens parentais. No entanto, o autor deixa claro que essas novas referências não devem fazer alusão à figura dos pais, muito pelo contrário, “[...] serão particularmente apreciadas aquelas que estão em oposição com os ídolos valorizados pelos pais, esses ídolos decaídos” (LESOURD, 2004, p. 81).

O autor destaca, ainda, que a identificação com a figura do ídolo possibilita que o sujeito adolescente encontre novas referências que possam auxiliá-lo quando em contato com os outros semelhantes. Além disso, essa identificação permite que muitos adolescentes se unam, reconhecendo no outro um traço de si, favorecendo a criação de novos laços emocionais e contribuindo para a formação de um grupo.

Assim, os ídolos além das identificações individuais, criam identificações coletivas, classes de idade e grupos de pertencimento que permitem aos sujeitos reconhecerem-se entre si, como

pertencentes ao mesmo mundo, à mesma proximidade, e até a mesma identificação (LESOURD, 2004, p. 85-86).

O grupo, deste modo, assume papel importante na vida do adolescente. Ligados por um elo em comum, os participantes veem no outro alguém em quem podem confiar, dialogar e dividir os impasses e experiências deste tempo, favorecendo a identificação, a construção da sua identidade e a travessia para a vida adulta. Além disso, o grupo ajuda o adolescente a efetuar e elaborar o distanciamento das figuras parentais, importante para a sua constituição psíquica (MORETTO, 2013).

Moretto (2013) descreve que nesse período, o púbere pode atribuir sentimentos aversivos aos seus próprios pais ou a outro adulto como uma forma de se autoafirmar e preservar uma individualidade ainda pouco desenvolvida. Nesse caso, o grupo funciona como um meio para que o sujeito possa externalizar e compartilhar seus sentimentos, funcionando como “[...] um espelho no qual o adolescente se vê refletido no outro, com suas dificuldades e seus conflitos, no grupo e pelo próprio grupo o adolescente pode expressar sua insegurança, testar novos papéis, elaborar seus lutos e ir formando sua identidade adulta” (MORETTO, 2013, p. 29-30). Em outras palavras:

Defender a independência constitui uma das lutas mais desapiedadas em um período em que os pais ainda possuem um papel ativo na vida do indivíduo. É por isso que na tendência grupal o adolescente procura um líder ao qual submeter-se, ou então, erige-se ele próprio como líder para exercer o poder do pai ou da mãe (ARAÚJO; ROCHA; ARMOND, 2018, p. 125).

Fazendo uma análise deste contexto, Freud (1921) descreveu sobre uma identificação que os sujeitos adquirem ao se sentirem pertencentes a um grupo. Ele argumenta que ao mesmo tempo em que o sujeito se sente mais seguro estando no grupo, ele é posto em perigo na medida em que o grupo exerce uma forte influência sobre ele, tendo que, muitas vezes, anular seu eu, as suas próprias vontades e seu senso crítico em detrimento do eu do seu líder ou de alguma ideologia compartilhada e, como consequência, acaba sendo capaz de fazer coisas absurdas que muitas vezes não faria na sua individualidade.

Ali [no grupo] conseguem uma força que os mantém ligados e, muitas vezes, conseguem direcioná-la para um ideal comum com propostas criativas e construtivas como os grupos musicais ou bandas, tão comuns na juventude de hoje. Outras vezes, os grupos de

adolescentes configuram em torno de propostas nada edificantes, como as gangues, turmas de usuários de drogas e traficantes ou os grupos de jovens que se reúnem para atacar e até matar pessoas (MIRANDA, 2001, p. 199-200).

Isso nos permite refletir, por exemplo, sobre o porquê de muitos adolescentes se inserirem na criminalidade. Seguindo o discurso de um líder com sua capacidade de sugestibilidade, que impõe e prega a violência como uma das leis que rege o grupo, o adolescente nessas circunstâncias pode alienar-se nessas ordens e tornar-se submisso a esta austeridade. Nesse sentido, se a figura desse líder for à única de que o adolescente dispõe, esse modelo de identificação pode se tornar perigoso tanto para esse jovem quanto para a manutenção dos laços sociais fora desse grupo.

Em busca da resposta para a pergunta sobre o que manteria um grupo unido, Freud (1921) analisou duas grandes massas artificiais, isto é, que utilizam da coerção externa para se manterem coesas e impedirem sua dissolução, *a igreja e o exército*. Sobre esses grupos, assim os caracteriza:

Normalmente não se pergunta a alguém, ou não lhe é dada a escolha, se deseja ou não ingressar numa massa desse tipo; a tentativa de desligamento é desestimulada ou severamente punida, ou está sujeita a condições bem determinadas. Está longe de nosso interesse atual indagar por que estas associações requerem salvaguardas tão especiais. Somos atraídos pela circunstância de que nestas massas altamente organizadas, que daquela maneira se protegem da dissolução, podem ser reconhecidos certos fatos que em outros casos se acham bem mais ocultos (FREUD, 1921, p. 35).

No exército, os sujeitos se sentem ligados, mesmo que de forma ilusória, ao general, por acreditarem que ele ama igualmente todos que pertencem a essa organização e, por isso, esses membros se valem de uma identificação entre si. Processo semelhante ocorre na Igreja. Os sujeitos se sentem ligados pelo amor de Cristo e, por esse motivo, seguem ideais que as instituições religiosas pregam como forma de assegurarem a integração das massas, como por exemplo, “amar o próximo como a ti mesmo”, que favorece a criação de vínculos comunitários por meio de identificações, regulando os laços humanos.

Não obstante, Freud (1929) é categórico ao discutir as incongruências e ambivalências desse ideal universal, já que para ele é impossível amar um *estranho* como se ama a si mesmo. Muito pelo contrário, ama-se o semelhante

porque se pode amar nele o próprio ideal, e, quanto ao estranho, ao desconhecido, diz Freud:

[...] não apenas não é digno de amor em geral; tenho de confessar, honestamente, que ele tem mais direito à minha hostilidade, até ao meu ódio. Ele não parece ter qualquer amor a mim, não me demonstra a menor consideração. Quando lhe traz vantagem, não hesita em me prejudicar, não se perguntando mesmo se o grau de sua vantagem corresponde à magnitude do dano que me faz. Mais até, ele não precisa sequer ter vantagem nisso; quando pode satisfazer um prazer qualquer com isso, não se incomoda em zombar de mim, em me ofender, me caluniar, exhibir seu poder, e quanto mais seguro ele se sentir, mais desamparado estarei eu, mais seguramente é de esperar essa sua conduta para comigo. Quando se comporta de maneira diferente, quando, sendo eu desconhecido, me poupa e me considera, acho-me disposto a retribuir-lhe na mesma moeda, sem qualquer preceito (FREUD, 1930, p. 74-75).

Assim, é frequente presenciarmos, dentro do contexto escolar, vários grupos de adolescentes com identidades próprias que vão se constituindo à medida que descobrem novas afinidades e pontos de interesse semelhantes. Nessas circunstâncias, o grupo vai adquirindo um caráter homogeneizador e uniforme, como uma forma de proporcionar segurança e estima social que permita aos seus membros uma identidade diferente daquela do meio familiar. Os laços se tornam, assim, mais fortes, mais sólidos e concedem ao adolescente um sentimento de pertencimento, tornando-o menos frágil e solitário.

Nessa ruptura, a identificação mútua dos adolescentes desloca o sentimento de dependência dos pais para o grupo de companheiros e amigos, fazendo com que o indivíduo pertença mais ao grupo de coetâneos do que ao grupo familiar, inclinando-se às regras da turma em relação a modas, vestimentas, costumes e preferências de todos os tipos (ARAÚJO; ROCHA; ARMOND, 2018, p. 125).

Vale destacar que nessa discussão que se relaciona com a formação e comportamento dos grupos, no qual os sujeitos se aproximam do outro por meio de um traço identificatório, podemos pensar como o fenômeno da segregação pode estar intrínseco na constituição grupal à medida que atrai os semelhantes e os separam daqueles que portam alguma diferença que pode ameaçar, de alguma forma, a coesão adquirida nesse agrupamento. No capítulo três desta dissertação, aprofundaremos nesse debate.

Nessa configuração, eis o momento de coesão grupal, no qual muitos adolescentes podem se rebelar e colocar em xeque o senso de autoridade e

valores dos adultos e das instituições. O fato de se sentirem pertencentes a um grupo, desperta-lhes um egocentrismo e um encorajamento exacerbado, apresentando dificuldade de respeitar normas e regras, destinando certa agressividade para aqueles que ameaçam e/ou oferecem risco à sua integração. Entretanto, é necessário pontuar que não podemos associar o vínculo do adolescente ao grupo como algo essencialmente ruim seguindo um preceito cultural, até porque, como já exposto, ele é fundamental na constituição do sujeito, ainda mais, frente ao declínio da função paterna e dos imperativos sociais destinados a este público na atualidade (ARAÚJO; ROCHA; ARMOND, 2018).

A discussão sobre o declínio da função paterna na contemporaneidade é uma pauta que tem gerado grande debate entre os psicanalistas. Desse modo, no tópico a seguir, atentaremos em abordar essa discussão, buscando subsídios teóricos para compreendermos a constituição da adolescência na contemporaneidade.

### **2.3 O debate em torno da função paterna**

É inegável, como se refere Pombo (2018), que a figura do pai sempre esteve presente ao longo da teoria freudiana e a sua função se caracteriza como um ponto essencial para a constituição psíquica do sujeito, uma vez que está atrelada a outras operações de fundamental importância no processo de estruturação subjetiva, como por exemplo, o complexo de Édipo, a castração e a proibição do incesto.

No entanto, na psicanálise lacaniana, quando falamos em função paterna, não estamos nos referindo à figura do pai propriamente dita, mas sim, a uma função estabelecida por um terceiro a fim de operar uma separação simbólica na relação dual entre a mãe e a criança. Trata-se, portanto, de uma operação constitutiva para a criança, pois, a partir dessa separação, a função paterna possibilita o seu encontro com a alteridade e marca a sua entrada na cultura. Como descreve Aozani (2014):

A Função Paterna é uma estrutura, um conjunto de leis internas, que podem operar mesmo na ausência do Pai real, é uma referência, o papel simbólico do pai é sustentado pela atribuição imaginária do objeto fálico, onde um terceiro, mediador do desejo da mãe e do filho, confere e signifique uma consistência a essa função (AOZANI, 2014, p. 10).

Percebe-se, então, a importância que a função paterna adquire na vida da criança, funcionando como uma mola propulsora que lhe impulsiona a outra realidade, causando impactos na estruturação psíquica e no seu processo de desenvolvimento. Todavia, vale ressaltar, que falamos de um pai simbólico o que não corresponde, necessariamente, à figura biológica do pai, e sim, de alguém que desempenha a função simbólica da separação, uma vez que é por meio dela que se perpetua a proibição do incesto, a marca da impossibilidade, a interdição do gozo, a lei e o direcionamento do desejo da criança para outros objetos.

Talvez, a associação que um dia já ocorrera da função paterna atrelada à figura do pai foi em decorrência aos papéis ocupados socialmente pelo homem e pela mulher no contexto em que Freud viveu. Não podemos dizer, contudo, que esse sistema prevalece totalmente até os dias hoje, pois com as inúmeras mudanças na sociedade podendo citar como exemplo, as novas configurações familiares, os avanços científicos e tecnológicos, a conquista dos direitos pelas mulheres, o movimento feminista, entre outras, representam que houve uma ruptura nesse sistema, o que levou a uma deslegitimação da autoridade da figura paterna. Ou seja, o que presenciamos na pós-modernidade é uma crise do patriarcado, o que tem impelido algumas discussões em torno da função paterna (POMBO, 2018).

O que parece estar em jogo, então, é quem estamos chamamos de “pai” na atualidade e como essa função tem operado. Se em tempos marcados pelo patriarcado a figura do pai ocupava esse espaço, tal como proposto por Freud, na contemporaneidade, ela parece ter perdido seu lugar, ainda mais quando se trata de uma sociedade capitalista e científica na qual prevalece o imperativo do gozo a todo custo e o consumismo (HENEMANN; CHATELARD, 2012).

Podemos inferir, assim, que a função paterna abandona a relação com a *imago* do pai e ganha contornos em termos de significantes. É nessa circunstância que Lacan (1957/58) a descreve por meio do significante *Nome-do-pai*, entendendo que este significante é quem “cria a função do pai” (LACAN, 1901-1981/2005, p. 47). Portanto, de acordo Pombo (2018, p. 456), o “Nome-do-Pai é justamente o significante que introduz a lei da interdição do incesto no inconsciente enquanto lei simbólica”. É o nome-do-pai que faz aparecer a falta e que faz o sujeito

desejar, indo além de ser um mero objeto de desejo para o Outro. De forma mais pontual:

Para a psicanálise de orientação lacaniana, portanto, o pai é uma função simbólica da Lei, da linguagem, que realiza a separação na relação entre a mãe e a criança. Segundo Lacan, a função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que vem no lugar do significante materno. É essa função que vai instaurar a dimensão da falta, do significante fálico. O pai surge a partir do discurso da mãe para a criança; então, ele é fabricado, criado em várias versões, aparece com vários nomes no discurso da mãe. Em outras palavras, o pai é aquilo que no discurso da mãe representa a Lei (HEINEMANN; CHATELARD, 2012, p. 651).

Diante do exposto, indagamos com Pombo (2018, p. 450): “como se efetua hoje a função paterna?” Fazer uma interlocução com essa indagação é essencial para refletir sobre o adolecer na contemporaneidade. Desse modo, a autora revela dois posicionamentos para esta questão, tendo como base a psicanálise francesa. Como ela nos descreve:

De um lado, há aqueles que associam a crise do patriarcado à crise da função do pai e se perguntam com inquietude como se dará a constituição do sujeito. Para eles, o exercício da função paterna depende de uma hierarquia entre o pai e a mãe que legitime a autoridade paterna e sua intervenção mediadora entre mãe e criança. De outro, os que entendem que a função paterna pode ser repensada em nossa cultura, na forma de uma mediação desatrelada da necessidade de hierarquia entre os sexos ou entre a mãe e o pai (POMBO, 2018, p. 450).

Nesse sentido, é muito comum encontrarmos trabalhos referenciados pela psicanálise que têm abordado o debate em torno do declínio da função paterna na contemporaneidade, como é o caso de Pombo (2018); Silva e Altoé (2018); Lustoza, Cardoso e Calazans (2014); Henemann e Chatellard (2012).

Pombo (2018) buscou problematizar a questão da função paterna na atualidade, descrevendo tanto psicanalistas que acreditam em um declínio dessa função como consequência da crise do patriarcado, quanto psicanalistas que a tratam como uma categoria histórica que não necessita da supremacia masculina para operar-se. A autora (2018) defende a segunda posição e acrescenta que a crise do patriarcado pode ser positiva, permitindo novas formas de subjetivação. A autora ainda acrescenta que o desafio, nesse sentido, “[...] é o de justamente entender e acolher essas novas formas de subjetivação, de pensar as particularidades da função de mediação e do Édipo hoje, sem a dependência de um pai autoritário e da família nuclear pai-mãe-filho” (POMBO, 2018, p. 468).

Silva e Altoé (2018), por sua vez, investigam a função paterna na teoria lacaniana e ressaltam que o que pode estar acontecendo é uma perda ou uma carência da autoridade do pai biológico em seu papel familiar e como agente social, o que não significa dizer que se trata de um declínio da função paterna que opera a lei simbólica, essencial na constituição psíquica do sujeito. Como eles descrevem, “[...] o questionamento da autoridade e dos ideais não corresponde a uma não funcionalidade do pai como nome para um sujeito. Ou seja, é diferente considerarmos a função do pai como um operador na estrutura ou como um agente social histórico” (SILVA; ALTOÉ, 2018, p. 339).

Lustoza, Cardoso e Calazans (2014) também tecem alguns comentários em torno dessa discussão. Segundo esses autores, é válido falar em declínio da função paterna, desde que entendamos que isso se refere ao rompimento de um conjunto de regras criadas para nos orientar socialmente e não como uma falência do nome-do-pai como operador psíquico, tal como apontado por Silva e Altoé (2018).

Em seus estudos, Lustoza, Cardoso e Calazans (2014) alertam para o aumento das patologias do ato que essa falência da autoridade simbólica pode ocasionar na vida dos sujeitos, como, por exemplo, a passagem ao ato, o *acting out* e a inibição do ato.

Heinemann e Chatelalrd (2012) seguem caminhos próximos aos autores citados anteriormente, entendendo que esse declínio se refere à ordem simbólica. Estudando o declínio da função paterna nas diferentes constituições familiares contemporâneas, os autores fazem uma rápida explanação das novas reconfigurações familiares e afirmam que, com o advento do discurso da ciência e do capitalismo sobre elas, há uma perda e substituição da função paterna, enquanto agente da castração. Em conformidade com Heinemann e Chatelalrd (2012, p. 643), na contemporaneidade “[...] o importante para o sujeito é gozar a todo custo com o que acontece no mundo e consumir o que este lhe oferece de imediato; assim, ele irá encontrar novas formas de sintomas e de mal-estar da cultura”.

Destarte, consoante Heinemann e Chatelalrd (2012, p. 654), a ciência ao lado do capitalismo parece ter assumido a posição de mestre na contemporaneidade, na

qual, “[...] a ordem social, hoje, não é mais fundada sobre a função do pai que nomeia. Nela, não é mais o desejo que lhe corresponde, e sim, o gozo”. Nessa mudança, o que interessa ao sujeito é o gozo, mesmo que seja a qualquer custo e de qualquer maneira, com os diversos objetos que o mundo lhe oferece. É nessas circunstâncias, segundo esses autores, que novas formas de mal-estar e sintomas irão cruzar o caminho do sujeito.

Vivemos em um mundo que nos empurra a uma satisfação de consumo sem limites imposta pelo discurso capitalista. Na época atual, que é a época do Outro que não existe, falamos que há uma primazia do gozo, do mais-de-gozar, sobre a função do Nome-do-Pai, e essa é a neurose contemporânea da atualidade. O declínio da função paterna é refletido nas relações entre os sujeitos inseridos na nossa cultura, levando aos mais diversos efeitos sociais (HEINEMANN; CHATELARD, 2012, p. 659).

Frente às vicissitudes da destituição do lugar de mestre, da precariedade de referências simbólicas, da ausência da lei e da autoridade e do declínio da função paterna, interrogamos: Quais seriam as consequências dessa reconfiguração para o sujeito adolescente? Que posição a escola assume na vida do adolescente durante a sua travessia? Na tentativa de refletir sobre essas indagações, abordamos no próximo tópico a importância da escola para a constituição psíquica dos adolescentes. Sob essa ótica, indicamos que a escola permite que esses sujeitos não ocupem a posição de objeto, procurando um lugar para si no laço social. Ao mesmo tempo, discutimos o fato dos adolescentes se encontrarem fora dela, cumprindo medida obrigatória de prevenção contra a pandemia da COVID-19.

#### **2.4 O Adolescente no Contexto Educativo e as Implicações da Pandemia**

Como abordarmos nos tópicos anteriores, a adolescência é um tempo particular do sujeito, marcado por uma série de acontecimentos advindos não exclusivamente da puberdade, como também, de fatores sociais e familiares que interferem na sua constituição psíquica e no seu modo de encarar a vida, podendo causar impactos ao seu processo de escolarização. É nesse sentido que alvitramos nesse tópico apresentar algumas reflexões referenciadas pela psicanálise que abordam o papel da escola na vida do adolescente, bem como,

as implicações da pandemia neste contexto em que esses sujeitos se encontram fora dela.

Assim sendo, fazendo um breve retorno a alguns escritos de Freud, percebe-se que, embora em seus estudos ele não tenha se debruçado em entender temas relacionados à educação e/ou à escola, conseguimos extrair deles elementos que nos permitem articular a relevância dessa instituição na vida do sujeito adolescente. Em seu texto breve sobre o suicídio, Freud (1910) ressalta que a escola deve ser um local em que o aluno adolescente encontre um apoio em sua travessia, ainda mais por se tratar de um tempo em que há um afrouxamento dos laços com a família, decorrente da necessidade simbólica do desligamento dos pais da infância para poder ir ao encontro do seu objeto sexual, momento específico da sua própria constituição psíquica.

Freud (1910) pontua, ainda, que a escola deve acolher esses sujeitos, mesmo eles sendo imaturos e estando em um momento permeado de conflitos, como ocorre na adolescência. Pires e Gurski (2017, p. 17), sustentando esse pensamento, descrevem que “[...] a escola deveria dar espaço e tempo aos jovens para que pudessem usufruir de sua passagem pela infância e pela adolescência, demorando-se nessas vivências tanto quanto se fizesse necessário”.

Pensando sobre a relação do adolescente com a escola frente ao impossível do educar, Coutinho (2015, p. 165) expõe que esta impossibilidade se refere a uma não possibilidade de alcançar um ideal, uma vez que “[...] no sujeito haverá sempre algo que resiste a receber inteiramente o que é transmitido, assim como haverá sempre um saber singular àquele que aprende, que modifica e cria a partir daquilo que foi ensinado”. Tem-se a ilusão que por meio do ato de educar, todos os sujeitos se adequarão em uma norma social, em um padrão cultural que é esperado como uma forma de estruturar e organizar as coletividades. No entanto, isso não pode ser dado como certo, uma vez que não se pode controlar o desejo do sujeito. Foi nessa perspectiva que Freud empregou o termo *impossível*, referindo-se a algo que sempre falta, que sempre falha ou fracassa.

Todavia, Freud (1914) fazendo uma reflexão sobre seu tempo escolar, por ocasião da comemoração do 50º aniversário do Colégio no qual estudou em

Viena dos nove aos dezessete anos, destaca a importância dos professores em sua formação, quando se apresentavam, muitas vezes, quando ocupavam uma posição de referência outrora ocupada pela figura do pai. Como o autor (1914, p. 306) descreve: “[...] nós transferíamos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da infância, e nos púnhamos a tratá-los como nossos pais em casa”. Não foi em vão, então, que em 1925 em seu texto *“Prefácio a Juventude desorientada”*, Freud reconheceu o grande valor social desses profissionais na vida dos estudantes. Destarte, apoiado pelo pensamento de Freud e frente à constatação da importância da escola na travessia adolescente, ficar sem ela, em decorrência da pandemia, tem causado algumas implicações subjetivas para esse público, uma vez que, como assevera Coutinho (2015, p. 166) “[...] o trabalho de subjetivação da adolescência depende das experiências do jovem no espaço público, o que reforça a importância do espaço escolar como uma de suas possíveis realizações”.

Em harmonia com o psicólogo e mestre em Clínica Psicanalítica, Guilherme Lopez, em entrevista concedida ao jornal argentino *Página 12* no dia 27 de abril de 2020<sup>13</sup>, é possível verificar na clínica um aumento de quadros de insônia, ansiedade, tristeza, angústias e incertezas em relação ao futuro. No entanto, em conformidade com a psiquiatra infanto-juvenil e psicanalista Sara Cohen, nessa mesma entrevista, nem todos os adolescentes possuem uma mesma estrutura, seja ela em nível psicológico, sociológico ou familiar, não sendo possível generalizar os efeitos que a pandemia e o isolamento social têm causado na vida desses sujeitos. Como ela descreve:

Pelo que observei até agora, depende muito do ambiente familiar que eles têm e das circunstâncias específicas pelas quais cada jovem passa, já que muitos não moram com ambos os pais, e são geradas *algumas* situações que podem reacender antigos conflitos em relação às situações familiares. Para muitos adolescentes, o ambiente escolar e o relacionamento com os amigos permite enfrentar muitas situações difíceis no ambiente familiar (COHEN, 2020, *online*, tradução nossa).

Vale rememorar, como já indicado anteriormente, que a adolescência é um momento da vida do sujeito no qual é comum ocorrer um afastamento das figuras

---

<sup>13</sup> A entrevista na íntegra pode ser encontrada no link: <https://www.pagina12.com.ar/262312-elimpacto-de-la-cuarentena-en-la-adolescencia>.

parentais e uma maior proximidade com os pares, que funcionam como outros diante dos quais o adolescente se identifica e estabelece laços. Esse laço efetivado se configura, como assinala Cohen (2020), como um movimento fundamental para o adolescente, uma vez que permite encontrar nesse outro, uma âncora em meio ao seu processo de subjetivação.

Coutinho (2015) aponta que a escola, então, aparece como um dos espaços que permite esse laço ao sujeito, em um eixo de relação horizontal com seus colegas. Desse modo e em conformidade com todo o exposto, isso nos leva a indicar que para além de um espaço de aprendizagem, a escola se constitui como um local de socialização e interação que auxilia o sujeito durante a sua passagem pela adolescência e que, para muitos deles, continua sendo um dos únicos lugares em que podem encontrar condições favoráveis para realizar os seus movimentos de passagem.

De acordo com Coutinho (2015, p. 166), o trabalho de constituição subjetiva dos adolescentes depende do meio social e das coletividades, sendo a escola um espaço de fundamental importância para essa efetivação de modo que ela “[...] fornece um meio fecundo para o exercício das singularidades, sempre referidas a uma coletividade”, sendo capaz de lhe proporcionar, na maioria das vezes, uma travessia menos dolorosa. Nas palavras de Oliveira (2014):

A escola também tem o seu papel de destaque na formação do adolescente: inserir esse sujeito no mundo social, mostrar que o mundo é muito maior do que parece e que os conflitos e obstáculos que surgem na vida servem como possibilidades para a construção de novos caminhos. É um espaço para pensar, para criar e para humanizar o indivíduo (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

A partir do que foi discutido acima, podemos indicar que ao mesmo tempo em que a pandemia coloca em cena possibilidades de reinvenção das estratégias de ensino aprendizagem, reforça a importância da escola como um local e, talvez, para muitos alunos, como o único local de aprendizagem formal, enlaçamento, convivência, humanização, pertencimento e acesso a direitos básicos. A pandemia também evidencia uma série de problemas e fragilidades da estrutura escolar, reforçando a urgência de se pensar questões há muito tempo discutidas, porém, sem uma solução efetiva, como a temática das desigualdades escolares, as quais podem culminar na segregação social, como

se verifica em relação à realidade do Ensino Remoto, que se apresenta não acessível a todos.

Faz-se importante, então, debruçarmos teoricamente sobre como a segregação pode aparecer no contexto educativo e como essa se relaciona com o público adolescente, uma vez que como refletido anteriormente, ela parece estar intrínseca na constituição das relações humanas. Apesar da psicanálise se basear na política do inconsciente como se refere Ferrari (2007, p. 272), ainda assim, “[...] não pode desconsiderar a realidade social como ensinou o seu inventor”. Desse modo, o próximo capítulo é constituído de uma leitura psicanalítica sobre esse fenômeno, focalizando a obra freudiana e lacaniana como base de estudo.

### 3. A SEGREGAÇÃO NAS RELAÇÕES HUMANAS: DO PRINCÍPIO AOS EFEITOS DO DISCURSO

Neste capítulo discutiremos o fenômeno da segregação. Para tanto, iniciaremos situando elementos relacionados à origem desse conceito, para em seguida, abordá-lo a partir do arcabouço teórico da psicanálise, o que nos permitirá tecer algumas considerações sobre o tema em tempos de pandemia. Desse modo, Mendes (2017) destaca em relação à segregação:

Há uma amplitude polissêmica de utilização de seu significado, levando alguns autores a designar “segregação” como uma noção “valise”, no sentido de que pode carregar um conjunto de significados diferentes, ou seja, um termo que ao ser evocado parece carregar amplo significado, mas na verdade pode estar carregado de imprecisão (MENDES, 2017, p. 27).

O termo segregação suscita, em geral, a ideia de algo pejorativo, de cunho discriminatório, relacionado às “minorias” e às suas desvantagens sociais, visão essa adotada e disseminada pelo senso comum. Tomando o Dicionário Aurélio (2001) como referência para refletir sobre os significados da palavra, verificamos que esse termo diz respeito ao “[...] ato ou efeito de segregar-(se)”, ou seja, “*pôr de lado; pôr à margem; separar, marginalizar*”. Buscando a sua etimologia, temos um sentido parecido: segregação vem do latim *segregare*, que significa separar, ficar de lado (BATISTA, 2012).

Ao retomar o histórico desse vocábulo, Batista (2012) pontua que no século XIV, a segregação na Europa era relacionada ao ato de separar um animal do rebanho e que só no século XVI esse termo passou a ser referido aos seres humanos, sendo a cor da sua pele um dos motivos para a sua separação. Assim, foi na modernidade que essa prática foi se ampliando e abarcando, cada vez mais, determinados grupos sociais. Como Batista (2012) descreve:

A segregação passou a ser utilizada para significar todos os procedimentos de classificação e separação das pessoas, segundo o nível de cultura, de instrução, de riqueza, a ou a partir de qualquer outro atributo que distingue determinado grupo de pessoas de maneira depreciativa (BATISTA, 2012, p. 41).

A partir desse contexto, podemos indagar como as desigualdades sociais que permeiam o contexto educativo têm colaborado para o desenvolvimento de

cenários segregativos. Vimos nos capítulos anteriores que, com o fechamento das escolas e a adoção do Ensino Remoto Emergencial, muitos alunos das escolas públicas brasileiras têm ficado duplamente segregados: ora segregados da escola e das múltiplas oportunidades que se efetivam nesse espaço, ora segregados do ensino por não possuírem acesso aos recursos tecnológicos, fundamentais nesse período.

Isso posto, propomos neste capítulo refletirmos sobre o modo como a Psicanálise aborda este fenômeno, buscando nos clássicos de Freud e Lacan referências que nos auxiliem a elaborar uma leitura para esse ato tão visível na contemporaneidade, assim como, para trazer outros olhares que dialoguem e contribuam para uma maior elucidação do fenômeno da segregação.

Apesar da segregação não ser um conceito central do vocabulário psicanalítico ou um assunto sobre o qual Freud e Lacan tenham-se debruçado exhaustivamente em seus estudos, “[...] falar de segregação, no campo da psicanálise, implica falar em uma noção” (FONTENELE; SOUZA; LIMA, 2018, p. 495). Noção essa que podemos inferir através de alguns ensaios que Freud se deteve em escrever ao longo dos seus estudos sobre a gênese do psiquismo humano e que, posteriormente, Lacan retomou, de forma interpretativa, apresentando outras possibilidades de leitura do texto freudiano.

Nesse seguimento, na obra Lacaniana uma explicação para a segregação aparece, brevemente, em alguns dos seus textos situados entre os anos de 1967 e 1970, a saber: *Proposição de 9 de outubro sobre o psicanalista na escola (primeira versão/1967)*, o *Pequeno discurso de Jacques Lacan aos psiquiatras de Sainte-Anne (1967)* e o *Seminário XVII (1970)*. Dentre esses trabalhos, destacamos o Seminário XVII, mais especificamente o capítulo sete, denominado como “O avesso da Psicanálise”, no qual Lacan descreve que a segregação aparece relacionada à identificação e ao laço social com o Outro. Podemos, então, vislumbrar que a problemática da segregação aparece sob duas óticas na visão de Lacan, como causa ou princípio e como efeito (ASKOFARÉ, 2009), como passaremos a abordar.

### 3.1 A Segregação e sua Dimensão Constitutiva

Para entendermos a segregação como princípio, retornaremos ao texto *Totem e Tabu*, escrito por Freud em 1913, para contextualizarmos a origem da fraternidade, seguindo a análise efetuada por Lacan (1970) em seu *Seminário XVII*. No capítulo IV de *Totem e Tabu*, *O retorno do Totemismo na Infância*, Freud aborda a sua hipótese sobre a origem da civilização. Para tanto, utiliza o *mito da horda primeva* para descrever como se instituiu o contrato social que levou ao estado originário da sociedade com suas primeiras leis morais.

Esse texto narra à história de uma comunidade primitiva, constituída por um pai tirano, violento e ciumento e seus filhos. Apenas o pai detinha o poder sobre todas as mulheres do grupo, enquanto seus filhos eram privados e impedidos de satisfazerem suas vontades livremente, sendo expulsos da horda quando cresciam. Contudo, em determinado momento, seus filhos se revoltam contra a tirania do pai por não a considerarem justa, e, juntos, se unem para matá-lo e, posteriormente, devorá-lo em uma refeição totêmica. Esse ato produz um laço identificatório entre eles, visto que, sozinhos, nenhum deles teria a coragem de realizar tal feito, portanto, uniram-se por um propósito em comum.

[...] os irmãos expulsos se juntaram, abateram e devoraram o pai, assim terminando com a horda primeva. Unidos, ousaram fazer o que não seria possível individualmente. (Talvez um avanço cultural, o manejo de uma nova arma, tenha lhes dado um sentimento de superioridade). O fato de haverem também devorado o morto não surpreende, tratando-se de canibais. Sem dúvida, o violento pai primevo era o modelo temido e invejado de cada um dos irmãos. No ato de devorá-lo eles realizavam a identificação com ele, e cada um apropriava-se de parte de sua força. A refeição totêmica, talvez a primeira festa da humanidade, seria a repetição e a celebração desse ato memorável e criminoso, com o qual teve início tanta coisa: as organizações sociais, as restrições morais, a religião (FREUD, 1913, p. 141).

Todavia, após devorarem o corpo do pai, os filhos percebem que cada um deles tinha o desejo, mesmo que secretamente, de assumir o seu lugar e gozar do poder de ter todas as mulheres da comunidade para si. Porém, caso mantivessem essa vontade, uma guerra poderia ser gerada em sua fratria, levando-os ao mesmo destino do pai. Diante disso, a solução encontrada foi a renúncia desse ato e o estabelecimento da regra de que eles só poderiam se relacionar com mulheres de outras hordas. O mito marca assim, na perspectiva

freudiana, o fim da horda selvagem ao inaugurar um clã fraterno que coloca em cena uma organização social, marcando a origem da civilização (FREUD, 1913). É nesse ponto que podemos introduzir a frase dita por Lacan (1970) em sua análise desse mito, contida em *Édipo e Moisés e o pai da Horda*<sup>14</sup>, quando o autor afirma que a origem da fraternidade é a segregação, porquanto, somente quando os irmãos dessa comunidade se identificaram entre si é que se tornam capazes de se juntar e assassinar o pai. Consequentemente, esse pai assume uma posição de totem nessa fratria, e, em nome dele, os filhos abdicam da satisfação dos seus desejos, havendo uma exclusão/interdição do gozo como Lacan descreve. No entendimento de Rahme (2010, p. 41) “[...] essa interdição se funda na proibição do incesto, o qual visa impedir a reedição da horda primeva, ao mesmo tempo em que indica sua realização simbólica”.

Dessa maneira, a segregação ganha contornos constitutivos e estruturantes, porquanto, “[...] na sociedade, tudo o que existe se baseia na segregação, e a fraternidade em primeiro lugar” (LACAN, 1970, p. 107). Nesse sentido, “[...] não há coletivo ou laço social sem exclusão, sem segregação, pois não existe um gozo social unificado, há várias modalidades de gozo que são escolhidas por cada cultura” (PEREIRA; FERRARI, 2016, p. 208).

Na interpretação de autores como Batista (2012), Rahme (2010), Pereira e Ferrari (2016), os quais utilizam da psicanálise como referencial teórico dos seus estudos, a segregação aparece como elemento constituinte, sendo condição intrínseca à vida do ser humano na civilização. Pela via da identificação o sujeito se aproxima dos seus semelhantes, mas se afasta e exclui o não semelhante (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Podemos estabelecer essa discussão a partir da formulação do conceito de laço social na psicanálise. Em concordância com Rahme (2010), esse termo pode ser entendido como tudo aquilo que permite reconhecer no outro, algo que é similar a si mesmo, ocasionando, assim, uma aproximação, uma acolhida na condição de semelhante. Trata-se de uma ideia “[...] que articula as dimensões de sujeito, coletivo, inconsciente e esfera institucional, possibilitando avanços na leitura dos

---

<sup>14</sup> LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise.**

fenômenos que se circunscrevem na contemporaneidade” (RAHME, 2010, p. 40). É nessa significação que podemos associar o conceito de laço social ao fenômeno da segregação, à medida que não existe um laço fraterno entre os semelhantes sem a rejeição dos diferentes, dos estranhos.

Assim, diante do desconforto oriundo da vida na civilização e da necessidade dos humanos controlarem seus impulsos agressivos, ocasionado, mormente, pelo sentimento de culpa gerado pelo assassinato do pai primevo, como Freud já descrevera em *Mal-Estar na Civilização* (1929), torna-se necessário ao sujeito remediar e tornar essas situações mais suportáveis, valendo-se das inúmeras saídas que ele pode encontrar para minimizar esse desprazer, tal como, as substâncias entorpecentes, a meditação, as artes, dentre outras. O amor, por exemplo, aparece como um elemento gregário que une os semelhantes, mas deixa de fora aqueles que, por algum motivo, são considerados estranhos e que não possuem traços identificatórios capazes de uni-los aos outros sujeitos.

Como Freud assinala, “[...] sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade” (FREUD, 1929, p. 81). Nesse sentido, o amor aparece como um elemento gregário capaz de unir os membros de um grupo e produzir identificações entre si, porém, em contrapartida, ao estranho é destinado todo tipo de sentimento hostil e agressivo que tem, como consequência, a sua separação já que este representa um perigo na estrutura desse agrupamento. Como afirma Pereira e Ferrari (2016, p. 207), “[...] não há amor entre irmãos sem rejeição dos estrangeiros”.

Sobre *O Estranho*, Freud (1919) discorre que este se assemelha ao que é assustador, como aquilo que provoca um sentimento de estranheza, horror, medo, pois se trata de algo, em uma primeira análise, não familiar, o unheimlich. No entanto, destrinchando os significados desse vocábulo em diferentes idiomas, percebe que nessa categoria de estranheza, há algo de muito familiar – heimlich – que um dia foi reprimido, levando a uma alienação do sujeito.

Estudando a etimologia e os significados desses termos em um estudo linguístico, Freud (1919) demonstra a ambivalência desse sentimento de estranheza. O foco da questão se encontra no prefixo –un da palavra unheimlich

que corresponde ao antônimo ou ao sentido contrário da palavra heimlich, e no seu radical – Heim – que tem sentido de familiar. No entanto, como Freud (1919) descreve, Heim também pode fazer luz ao termo Geheim, que na língua portuguesa pode ser entendido como segredo, secreto. Assim, em unheimlich, temos algo que é familiar, mas que ao mesmo tempo, precisa ficar escondido.

Dessa forma, *heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com o seu oposto, *unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de heimlich. Tenhamos em mente essa descoberta, embora não possamos ainda compreendê-la corretamente [...] (FREUD, 1919, p. 125).

Todavia, vale pontuar, como ressaltam Martini e Coelho Junior (2010), a presença de uma fissura existente entre as terminologias utilizadas para descrever o estranho. Baseando na teoria da angústia de Freud (1926), os autores ressaltam que toda ansiedade tem origem em um afeto reprimido e que em todas as nossas experiências traumáticas há algum elemento assustador que é causado por algo recalçado que retorna, sendo este o motivo do sentimento de estranheza. Assim, segundo Martini e Coelho Junior (2010):

Isto explicaria por que uma equação do tipo “estranho” = “não familiar, inquietante, sinistro, lúgubre, suspeito etc.” não funciona, pois nem toda experiência deste segundo termo pode ser estranha, mas tão somente aquelas que cumprirem esta outra condição, de ser da ordem do retorno do que foi já, alguma vez, vivenciado e recalçado. Se esta teoria está correta, então se compreende também por que o termo unheimlich chega a imbricar-se em heimlich, pois que o elemento que surge como estranho não é algo novo e inédito, simplesmente, mas remonta a algo familiar e há muito já conhecido. Desta forma, o prefixo un-, para Freud, é precisamente o sinal do recalque (MARTINI e COELHO JUNIOR, 2010, pp. 381-382).

Para ilustrar esse pensamento, Freud (1919) nos fornece ao longo do seu texto diversos exemplos, retirados inclusive da sua experiência com a psicanálise clínica, que corroboram a hipótese do paradoxo estranho – familiar, como por exemplo, o caso dos homens neuróticos que mencionam sentir uma estranheza referente ao órgão genital feminino. Nesse caso, o estranho estaria relacionado ao Heim, ao lar, ao familiar referindo-se ao lugar onde todos nós um dia moramos, uma experiência real do eu. Podemos entender, então, que “[...] o unheimlich é o que uma vez foi heimsch, familiar; o prefixo ‘un’, [in] é o sinal da repressão’ (FREUD, 1919, p. 135).

Somos tentados a concluir que aquilo que é “estranho” é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador: a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho (FREUD, 1919, p. 122).

Assim, seguindo o pensamento de Freud (1919), Martini e Coelho Junior (2010) acrescentam outro fator para considerar o sentimento de estranheza: o *elemento narrativo*. De acordo com esses autores, muitos contos literários, apesar de conterem elementos que provocam horror, podem não nos causar esse tipo de sentimento justamente pela habilidade narrativa do autor em nos envolver na leitura. Desse modo, a sensação do estranho depende da experiência vivida do sujeito, seja na vida real ou nos contos literários.

Assim, nem todo pensamento mágico, nem toda repetição ou retorno do recalcado produz o efeito do estranho, mas tão somente aqueles que produzem esse —efeito narrativo—, este descentramento do self em relação ao terreno que lhe é habitualmente familiar (MARTINI; COELHO JUNIOR, 2010, p. 384).

Retomando a discussão sobre o fenômeno de amar os semelhantes e destilar ódio ao estranho anteriormente citado, Freud nomeou essa ação como uma prática narcísica em plano individual, em que o sujeito dotado de sentimentos narcísicos protege a si e aos seus modos de vida, vislumbrando o perigo que o estranho pode representar para o seu desenvolvimento.

Com relação ao plano coletivo e às relações proximais, Freud (1930) evidenciou o termo “narcisismo das pequenas diferenças” em que já trabalhara anteriormente em *O Tabu da Virgindade* (1918)<sup>15</sup> e *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921), referenciando que são exatamente as pequenas diferenças entre as pessoas que são capazes de provocar esses sentimentos de estranheza e hostilidade. Como Fuks (2014, s.p.) coloca: “[...] enquanto o narcisismo instaura um ‘eu’ distinto de um ‘outro’, o narcisismo das pequenas diferenças instala o ‘nós’ diferente dos ‘outros’.

---

<sup>15</sup> FREUD, S. O tabu da virgindade (Contribuições à psicologia do amor III) (1918 [1917]). In: Edição Standard. Vol. XI Imago: Rio de Janeiro. 1970.

Ao refletir sobre o pensamento freudiano acerca da intolerância, Fuks (2007) descreve que Freud (1918) utiliza da expressão “narcisismo das pequenas diferenças” para contextualizar a oposição entre tolerância e intolerância e entender o sentimento de estranheza, a diferença do outro, fenômeno que, segundo a autora, “[...] se concretizou violentamente no contexto histórico dos anos 30” (p. 62). Fuks (2007, p. 61) pondera que se esse sentimento de estranheza for “[...] levado ao paroxismo, desemboca na segregação e no racismo, expressões máximas da intolerância ao outro e tolerância ao mesmo”.

[...] dito de outro modo, o narcisismo das pequenas diferenças apoia-se sob a lógica da segregação, a mesma que sustenta o narcisismo propriamente dito para fortalecer a identificação especular no interior dos grupos e distinguir aquilo que não é espelho, o não-idêntico que atrai e repele. Por isso, a intolerância aparece mais intensamente contra as pequenas diferenças do outro do que dirigidas às diferenças fundamentais. Não se trata de uma diferença qualquer, mas aquela capaz de provocar o afeto de angústia [Heimlich/Unheimlich] (FUKS, 2014, p. s/p).

Freud (1921) destaca a parábola do porco espinho de Arthur Schopenhauer (1788-1860) para descrever o modo como os seres humanos se comportam efetivamente nas suas relações. Nesse exemplo, em meio a uma era glacial, na qual muitos animais estavam morrendo de frio, uma manada de porcos espinhos resolve se juntar para se proteger e aquecer-se com o calor do corpo do outro. No entanto, a tentativa é falha para alguns, pois os espinhos dos seus semelhantes machucam e ferem uns aos outros, levando à sua separação, ao seu distanciamento e à sua dispersão, ocasionando a sua morte.

Relacionando a parábola de Schopenhauer às relações humanas, Gardou (2018) tece o seguinte comentário:

Do mesmo modo, os homens têm dificuldade em encontrar uma distância relacional satisfatória, que os preserve de uma solidão fria na qual arriscam a se enregelar e, simultaneamente, de uma proximidade que ameaça sufocá-lo. Se sua tendência gregária e sua necessidade de vida social os levam uns em direção aos outros, suas dificuldades em viver juntos, como próximos e semelhantes, os separam (GARDOU, 2018, p. 83-84).

De acordo com Freud (1921), em quase todas as relações proximais e prolongadas, há um resquício desses sentimentos aversivos que, de algum modo, não são percebidos em razão de uma repressão constitutiva sofrida, caracterizando-se como uma ambivalência afetiva dirigida para pessoas mais

íntimas e que amamos. No entanto, é importante pontuar que o autor afirma que “[...] diferenças maiores resultem numa aversão difícil de superar, como a do gaulês pelo germano, do ariano pelo semita, do branco pelo homem de cor” (FREUD, 1921, p. 44).

Em *Mal-estar na Civilização*, Freud (1929) retorna a essa discussão e pondera que é muito difícil para o ser humano renunciar de sua inclinação para a agressividade: Eles “[...] não se sentem bem ao fazê-lo” (p. 80). Por isso, é muito mais fácil estar em um grupo, uma vez que esse permite uma exteriorização da agressividade para aqueles que não se encontram vinculados.

Nesse sentido, essa dose de agressividade constitutiva do ser humano e o narcisismo das pequenas diferenças, como já exposto, podem fornecer subsídios teóricos para contextualizarmos outra coordenada inferida por meio dos ensinamentos de Lacan para se pensar o fenômeno da segregação: a segregação enquanto efeito presente na realidade social. Vejamos no tópico a seguir, as discussões psicanalíticas em torno dessa questão.

### **3.2 Efeitos da Segregação na Dimensão Social**

Lacan (1967), em sua conferência dedicada aos psiquiatras, relata as transformações que o discurso científico pode causar nas relações humanas. Assim, previu que em decorrência dos processos civilizatórios e da emergência do discurso capitalista, a contemporaneidade seria tomada pelo acirramento de um mal-estar, como Freud (1929) já anunciara, acrescentando, contudo, que outra prática ganharia uma dimensão expressiva e causaria impactos nas relações humanas, a prática da segregação. Nas palavras de Lacan (1967),

[...] é que, provavelmente em razão dessa estrutura profunda, os progressos da civilização universal vão se traduzir não somente por um certo mal-estar como o senhor Freud já tinha percebido, mas por uma prática, a qual vocês verão se tornar cada vez mais extensa, que não mostrará sua verdadeira face imediatamente, mas que tem um nome, o qual, seja mudado ou não, vai sempre dizer a mesma coisa, e vai acontecer: a segregação (LACAN, 1967, p. 19).

Lacan (1967) descreve que o “sujeito puro da ciência”<sup>16</sup> com seu aspecto expansivo e dominante é o que leva a esses efeitos, como uma forma de preço a se pagar pela universalização do sujeito ou, como descreve Soler (1998, p. 43), “[...] a segregação é um efeito, ou melhor, uma consequência inevitável daquilo que caracterizamos como sendo a universalização introduzida na civilização pela ciência. É uma tese simples, forte: segregação, efeito de, consequência da universalização”.

Desse modo, assim como Soler (1998), dedicaremos um pouco mais sobre o significado da universalização. No sentido mais literal dessa palavra, podemos entendê-la como um mecanismo que faz funcionar o um para todos e, dentro dessa semântica, subentende-se, então, uma eliminação das diferenças, visto que se trata de um modelo igual para todos, negando as particularidades e a realidade de cada sujeito, seguindo um discurso científico que reduz e homogeneiza os modos de gozo da civilização.

É por meio dessa universalização que se engendram os processos de divisão e remanejamento social e coletivo. Um artifício forjado pelo progresso científico para avaliar e classificar as massas homogeneizadas, apoiado por uma lógica mercadológica e capitalista que se reverbera em processos segregatórios. Não é em vão, então, que Lacan (1967, p. 263) na *Proposição de 9 de outubro sobre o psicanalista da Escola* revela que “[...] nosso futuro de mercados comuns encontrará seu equilíbrio numa ampliação cada vez mais dura dos processos de segregação”. Ou seja, tudo aquilo que o avanço da ciência pode ocasionar na ordem societária, tal como a ocorrência dos campos concentração, pode trazer como consequência o reordenamento de grupos sociais, o que contribui para a agregação e segregação de sujeitos. Como descrevem Brunhari e Darriba (2018):

Com essa citação, Lacan nos remete a uma gestão que opera em uma dinâmica mercadológica que se equilibra pela ampliação de processos segregatórios pautados e viabilizados pelos progressos científicos

---

<sup>16</sup> Termo utilizado por Lacan (1967) na primeira versão de seu texto “Breve Discurso aos Psiquiatras”, referindo-se à entrada do sujeito no campo da ciência, formalizado pela lógica cartesiana, *penso, logo sou*. Nesse sentido, o discurso científico exclui o saber do sujeito do inconsciente e enquadra todos numa mesma categoria, uniformizando e universalizando o saber. No entanto, ele deixa claro que esse sujeito não existe em lugar nenhum, a não ser no campo científico.

ocupados de uma universalização massificante, ilimitada e que sobre a divisão nada quer saber. A universalização é crucial nesta intersecção entre os progressos da ciência e o futuro de mercado comum visto ser a medida daquilo que se coloca em prática (BRUNHARI e DARRIBA, 2018, p. s/p).

Lacan (1967) utilizou o isolamento dos loucos como exemplo para demonstrar a articulação entre os fenômenos da segregação e o discurso. Para ele, essa separação, esse encarceramento da loucura, não se encontra apenas relacionado ao espaço de onde o louco é retirado e, posteriormente, confinado, mas, de certa forma, diz respeito a um saber presente e influente que interfere nessa ação. Ao tratá-lo como um mero objeto de estudo, sem buscar compreender a verdade deste sujeito, anulam-se as suas diferenças, silenciam suas subjetividades criando categorias uniformizadas e homogeneizadas.

Todos esses loucos foram tratados, foram tratados de maneira que se chama humanitária, a saber: trancafiados. [...] O fato de que agora tendemos a isolá-los cada vez menos significa que colocamos outras barreiras em outros muros [...]. Dos quais, em particular este que consideramos muito mais – há precisamente a inclinação psiquiátrica, muito mais como objetos de estudos que, como ponto de interrogação do nível do que existe uma certa relação do sujeito, do que coloca o sujeito em relação àquilo que descrevemos como um objeto parasita estranho [...] (LACAN, 1967, s/p, tradução nossa).

É frente a esse contexto que Lacan (1967) alerta os psiquiatras de que eram exatamente eles que poderiam dizer algo sobre os efeitos e o real significado da segregação, pois eles sabiam como essa prática acontecia, referindo-se às práticas segregatórias dirigidas aos ditos loucos. Segundo Lacan, os efeitos da segregação poderiam ter sido menos cruéis e mais conscientes nos dias de hoje, caso houvesse essa implicação por parte dos psiquiatras. Assim, ele ressalta: “[...] pero en verdad no nos lo dieron, porque en ese momento dormían, ¿Por qué dormían?” (p. s/p) expondo que, talvez, os psiquiatras ‘dormiram no ponto’ por considerarem o fazer psicanalítico e sua noção de sujeito difícil demais.

Assim, não passa despercebido o isolamento do sujeito como uma consequência do entrelaçamento do discurso científico e capitalista, reverberando-se nos efeitos da segregação. A ciência nasce, e, com ela, o advento da universalização, visando um sujeito puro e anulando sua dimensão inconsciente de estruturação psíquica. É nesse sentido que Lacan (1967) faz uma alusão aos

campos de concentração nazistas, dizendo que eles foram os primeiros a promoverem tais práticas:

Aos senhores nazis, vocês poderiam ter por tais práticas um considerável reconhecimento, pois foram precursores e até mesmo tiveram, um pouco mais ao Leste, imitadores no que diz respeito a concentrar pessoas, é o preço desta universalização, na medida em que apenas resulta do progresso do sujeito da ciência (LACAN, 1967, s/p, tradução nossa).

Podemos ilustrar a tese de Lacan (1967) por meio da história dos judeus, revisitada em *Moisés e o Monoteísmo*, último ensaio de Freud (1939). Nesse trabalho, Freud utiliza desse contexto histórico para caracterizar a intolerância e o ódio destinados a esse povo por considerá-lo estranho e como uma ameaça a um projeto ideal de civilização, que estaria relacionado, por sua vez, à ideia do narcisismo das pequenas diferenças e aos sentimentos de aversão.

Ao longo do seu ensaio, Freud (1939) enumera alguns motivos que explicam a causa do antissemitismo, a saber: o modo de viver judaico que poderia ser considerado minoritário quando comparado a outros povos; a forma como mantêm vivos os seus ideais e costumes, como no caso da circuncisão, tida como desagradável e estranha por aludir à castração e a um passado primevo; e por se considerarem povo primogênito escolhido por Deus, convicção reforçada pelo discurso de Moisés, que despertava a inveja e a ira aos não judeus. Freud (1939) pontua:

Há, contudo, duas outras características dos judeus que são inteiramente imperdoáveis. A primeira é o fato de, sob alguns aspectos, serem diferentes de suas nações 'hospedeiras'. Não são fundamentalmente diferentes, pois não são asiáticos, de uma raça estrangeira, conforme seus inimigos sustentam, mas compostos, na maioria, de remanescentes dos povos mediterrâneos e herdeiros da civilização mediterrânea. São, não obstante, diferentes, com freqüência diferentes de maneira indefinível, especialmente dos povos nórdicos, e a intolerância dos grupos é quase sempre, de modo bastante estranho, exibida mais intensamente contra pequenas diferenças do que contra diferenças fundamentais (FREUD, 1939, p. 70, *Sic*).

É diante desse cenário que podemos compreender a origem de movimentos de ódio como o nazismo que, em consequência desses fatores, adquire uma grande força popular, seguindo o discurso de um líder ditador, que leva os judeus ao confinamento e à exclusão, tendo como consequência final, o seu "extermínio"

(FUKS, 2007). Vale ressaltar que o sujeito inserido e amparado por um grande grupo, guiado pelo discurso de alguém que o representa, é capaz de tornar-se irracional, irresponsável, anulando o seu próprio eu, as suas próprias vontades e o seu senso crítico em detrimento do eu do seu líder. Em consequência, torna-se capaz de fazer coisas absurdas que muitas vezes não faria estando sozinho (FREUD, 1921).

A ideia de superioridade da raça, defendida pelos apoiadores do nazismo e pautada por paramentos científicos, pode ser considerada, segundo Lacan (1967), como uma expressão máxima da universalização do sujeito puro da ciência, levando ao genocídio dos judeus nos campos de concentração. Essa prática revelou-se o horror da segregação e constitui-se como uma nova fragmentação das relações humanas, o que ele chamou de efeitos da segregação.

Por conseguinte, é fundamental nos atentar para as práticas de segregação e seus efeitos. Ora, quanto mais se caminha para o universal e/ou para o discurso da universalização introduzido na civilização pela ciência, mais segregamos as singularidades, uma vez que esse discurso pressupõe que todos têm o mesmo acesso ao gozo, negando e suprimindo as particularidades do sujeito e do campo social no qual ele está inserido. O universal comporta, ainda, o imperativo de criar categorias para enquadrar todas as pessoas num mesmo modelo.

Esse ideal universalizante e uniformizante, encontrado nos “impasses da época” – época de “todos iguais, e/ou para todos” – tem, como contrapartida, um efeito crescente de segregação. Ou seja, existe uma estrutura pela qual, quanto mais se encaminha para o universal, mais se segrega o particular. O particular refere-se ao que resta denegado, recalcado, à função estruturante da falta do Outro; é a castração, o mal-entendido que porta cada um dos falantes que somos desde o nascimento (PEREIRA; FERRARI, 2016, p. 208).

Por essa ótica, o que está em jogo na lógica da segregação, como descreve Fontenele, Souza e Lima (2018, p. 501), “[...] é um viver como o outro, mas não com o outro”, o que faz sentido se analisarmos a atual conjuntura da cultura, na qual nos vemos obrigados a atender as demandas de um social, seguindo um modelo único, que todos devem se comportar como todos para pertencer a uma determinada categoria. Nesse contexto, Lacan (1950), ao debater sobre a coletividade, aponta para uma contradição: Se por um lado há uma

homogeneização dos modos de viver; do outro, vivemos em uma sociedade que oferece uma abertura para as individualidades. Isso se deve, segundo ele, aos ideais de liberdade individual que se encontram ativados no sujeito, mas, ao mesmo tempo, encontram-se ‘presos’ às categorias sociais.

Dessarte, quando o sujeito se desvia dessa normativa homogênea, deixando aparecer uma diferença resistente, inflexível e subvertendo essa lógica, a segregação aparece como uma forma encontrada para colocá-lo a parte, suprimindo suas particularidades. Para Soler (1998, p. 45), essa é uma forma que quase podemos chamar de espacial na qual o sujeito é posto “[...] cada um em seu devido lugar, ou seja, uma solução que poderíamos caracterizar como sendo pela via da repartição territorial”.

Dessa maneira, surgem as práticas de segregação numa sociedade comandada pelos preceitos científicos, que retiram do espaço comum da convivência os ditos diferentes e os converte num grupo de segregados, implicando que todos que estão ali são iguais e negando novamente as diferenças de cada um. Nas palavras de Fontenele; Souza e Lima (2018, p. 502), “[...] em um contexto de segregação, a intolerância aumenta: há sempre uma repartição de espaços, de grupos; a prática segregativa se efetiva como produto de uma lógica discriminatória, uma discriminação operada pelo discurso da ciência”.

Apesar disso, vale ressaltar, como pondera Soler (1998), que segregação não é sinônimo de discriminação. Segundo a autora, podemos encontrar civilizações totalmente discriminatórias, como as sociedades do Antigo Regime do Ocidente e a Sociedade Escravista da Antiguidade, nas quais a sua posição hierárquica definia seus lugares, espaços, privilégios, direitos e alguns indivíduos mais importantes que os outros, mas não necessariamente segregados, morando todos, inclusive, nas mesmas casas e vivendo juntos.

O que acontece na contemporaneidade é que, ao categorizar a subjetividade seguindo um ideal uniformizante, homogêneo e universal, o discurso científico interfere na mesma, nomeando-a, classificando-a e gerando um processo de esvaziamento no qual as particularidades do sujeito se perdem em meio a

nomeações e categorizações generalizadas, resultando numa desagregação daqueles que resistem e subvertem essa asserção.

Sendo assim, a prática da segregação se concretiza de diversas formas, em diversos lugares, com diversos grupos e está no bojo da civilização. Marcado por uma intolerância ao diferente, ao estranho, ao *estrangeiro*, esse discurso adquire um formato poderoso, caracterizando-se como uma alternativa para tratar daquilo que é impossível, insuportável, intragável e incomodativo, como sublinhado por Soler (1998).

Em *Mal-Estar na Pós-Modernidade*, o sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (1998) reflete sobre esse ser estranho que tem um ‘impacto de um terremoto’. No desenvolvimento da sua obra, Bauman compartilha suas visões sobre quem são os estranhos da modernidade, da pós-modernidade, e, talvez o ponto mais importante para esta dissertação, o autor se refere à ambivalência da sociedade em criá-los, para em seguida, guerrear contra eles. Segundo Bauman (1998), toda sociedade – ou cultura, como Freud preferia chamar – produz suas espécies de estranhos, que, de alguma forma, não se encaixam nos ideais de pureza, de ordem e de beleza por ela estipulados. Deste modo:

Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido - então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável (BAUMAN, 1998, p. 27).

Outrossim, em benefício de um imperativo da civilização, em nome de um ideal da ordem que produz, cada vez mais, anormalidades, a cultura vai estabelecendo novos estranhos e separando-lhes. Como Bauman (1998, p. 20) descreve, “Vizinhos do lado inteiramente familiares e sem nenhum problema podem da noite para o dia converter-se em estranhos aterrorizantes, desde que uma nova ordem se idealiza”.

A partir do pensamento do autor (1998), podemos entender que os estranhos eram considerados, então, seres que possuíam alguma anormalidade que deveria ser corrigida e consertada como uma forma de atender os padrões e colaborar para “[...] um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada "fora do lugar"; um mundo sem "sujeira"; um mundo sem estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 21).

Sobre os estranhos na pós-modernidade, Bauman (1998) revela a interferência do discurso imperativo do mercado consumidor explícito na sociedade que influencia na determinação de padrões de vida por meio do consumo exacerbado. Aqueles que não conseguem atender esta demanda serão caracterizados como os estranhos, ou, como o autor utiliza, *a sujeira*.

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a "sujeira" da pureza pósmoderna (BAUMAN, 1998, p. 23).

Interessante pontuar nesse contexto, a noção de “figuras da segregação”<sup>17</sup> sobre as quais Fontenele, Souza e Lima (2018, p. 499) discorrem no artigo intitulado *A segregação em Lacan cinquenta anos depois*. Os autores propõem uma reflexão sobre a manifestação das subjetividades na contemporaneidade, indicando que a figura da segregação comporta na atualidade “uma categoria que coloca cada um no seu lugar”. O lugar, nesse caso, é um ambiente fora do espaço comum a todos. Nas palavras dos autores:

Assim, o toxicômano, o autista, o imigrante, o homossexual, e, ainda, o louco, são algumas dessas figuras de nosso tempo, personagens tomados como problemáticos, seja por não se adequarem à lógica das normas do sistema, seja por se recusarem a tomar parte do jogo social implicado pela pertença à sociedade enquanto indivíduo (FONTENELE; SOUZA; LIMA, 2018, p. 499).

<sup>17</sup> Expressão cunhada por Pestre, E. (2016). *Argument. Cliniques Méditerranéennes*. 94, 5-7. Toulouse: Erès., propondo segundo Fontenele, Souza e Lima (2018, p. 491) “[...] uma extensão da discussão da segregação por meio da categoria de figura, articulada sob a forma das figuras da segregação”.

Na contemporaneidade, em face da pandemia e o fechamento das escolas, podemos somar-se a esses grupos, a realidade de alguns alunos da escola pública, como já descrito, uma vez que por não possuir acesso ao Ensino Remoto em decorrência das desigualdades sociais e escolares, não estão inseridos no discurso universal para todos. Dessa maneira, quem não se encontra enlaçado nessa ideia hegemônica, acaba se tornando vítima in(visível) de um discurso segregador “[...] que se estrutura a partir de um ideal único e que se pretende homogeneizador” (CASTILHO, 2019, p. 150).

No entanto, ressalta-se que não podemos considerar a segregação, no viés psicanalítico, como algo estritamente negativo, e sim, como um princípio fundamental que estrutura as relações humanas no nível simbólico. Como nos diz Soler (1998, p. 43), “[...] deve-se observar que a segregação se apresenta como uma via de tratar o insuportável, o impossível de suportar”.

Por outro lado, é preciso identificar os efeitos que a segregação pode ocasionar na vida do sujeito em sua realidade social, tendo em vista que, como debatido até aqui, apesar de ela ter um viés estrutural que está na origem do laço social, não pode ser confundida com a segregação que é influenciada por um momento e/ou discurso. Uma segregação que é motivo de sofrimento para o sujeito, porque produz sentimentos/vivências de exclusão, de estar fora do núcleo comum a todos, negando suas particularidades e utilizando dessas para isolá-lo, seguindo uma lógica discriminatória e intolerante. Como nos alerta Siqueira (2016):

Mais do que a preocupação em definir o conceito de segregação, a psicanálise possibilita compreender o lugar daquilo que se encontra fora da normatividade sem pretender reintegrá-lo. Dando lugar ao que se encontra excluído, a psicanálise se ocupa em incluir a dimensão inconsciente/subjetiva, possibilitando pensar os efeitos da segregação no mundo contemporâneo onde exclusão e inclusão constituem respostas do sujeito ao real. [...] No contexto contemporâneo, novos discursos introduzidos pelo mecanismo da massificação trazem consigo normas disciplinares e regulamentadoras, códigos que determinam a exclusão ou inclusão, concepções sanitaristas e o recrudescimento do castigo. Tal situação cria condições para a identificação do inimigo a ser eliminado, aumenta a intolerância à diferença, favorece a formação de comunidades de gozo, produz isolamento e medo (SIQUEIRA, 2016, p.p. 191-192).

Nessa perspectiva, é fundamental compreender como a segregação se evidencia na vida dos sujeitos adolescentes, uma vez que como afirma Lima

(2012, p. 351), “[...] a adolescência exige que o sujeito invente novas formas de laço para seguir em frente” e essa invenção pode se dar por meio da linguagem, porque o sujeito a utiliza como uma atitude para criar um lugar no mundo para si e estabelecer novas relações com o outro.

Dito isso, até aqui, essa dissertação propôs delinear a noção de adolescência, considerando, para tanto, as particularidades que esse momento da vida expressa na atualidade e a importância da escola durante a sua travessia, bem como, destrinchar o conceito de segregação a partir da psicanálise para entendermos como esse fenômeno explica a realidade que vivenciam alguns adolescentes de escola pública.

No entanto, por basearmos em uma ética que considera as singularidades do sujeito, optamos por ir a campo ouvir o que esses adolescentes têm a dizer sobre esses processos que circundam os dias de hoje. Conseqüentemente, o próximo capítulo versará sobre os caminhos metodológicos que percorremos para chegarmos aos nossos sujeitos de pesquisa e produzir um conhecimento para as questões que propusemo-nos estudar. Além disso, pontuamos alguns aspectos teóricos para debatermos a interface entre psicanálise e educação e justificarmos a escolha do nosso método de investigação e análise. Assim, o capítulo IV trata de um ensaio para ação, a qual estrutura e organiza a nossa proposta de pesquisa, contextualizando-a, no cenário acadêmico em que ela se insere.

## CAPÍTULO 4: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho.*

*Carlos Drummond de Andrade*

E qual o caminho que não há pedras, obstáculos, embaraços, contratemplos? Como descrito ao longo da dissertação, nessa investigação tivemos que nos adaptar à realidade da pandemia da COVID-19 que nos atravessou e reconstruir as nossas questões de pesquisa face a esse novo contexto social e histórico. Assim, frente à impossibilidade de uma investigação presencial em decorrência das diversas medidas sanitárias de prevenção da doença adotadas na cidade de Belo Horizonte/MG, buscamos com o uso da *Internet* uma forma de conectar adolescentes para serem nossos sujeitos de pesquisa.

Deste modo, tendo como norte as seguintes questões - *Quais as implicações desse tempo de pandemia na travessia do adolescente de escola pública? Como eles têm significado esse processo? Como a segregação comparece (ou não) em seus discursos?* – fez-se necessário traçar alguns caminhos e algumas estratégias para nos aproximar do nosso objeto de estudo e compreender como os sujeitos poderiam nos ensinar a partir dos seus discursos.

Assim, ao tomar essas inquietações como ponto norteador para o desenvolvimento dessa dissertação, foi preciso, inicialmente, buscar conhecimentos sobre a interface psicanálise e educação para compreender as diversas contribuições que as produções desse campo oferecem para pensarmos a vida do sujeito adolescente e suas particularidades no ambiente escolar. Nesse sentido, me vi em uma imersão em obras psicanalíticas freudianas e em outras pesquisas e trabalhos desenvolvidos por autores desse meio que seguiram por caminhos parecidos com os meus, inclusive, muitos desses trabalhos correspondem a produções desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG e da Linha pesquisa à qual me vinculo atualmente.

Além disso, por se tratar de um cenário atípico de pandemia que nos vimos inseridos, foi necessário apreender as vicissitudes desse tempo no contexto educativo para refletimos como a condição adolescente e a sua travessia para a

vida adulta poderia ser afetada pelos diversos impactos da COVID-19, principalmente no que se referem às suas experiências subjetivas dentro das escolas, já que estas se encontram fechadas e com aulas suspensas. Desta forma, um levantamento bibliográfico foi realizado na plataforma do Google Acadêmico, no período entre em agosto e novembro de 2020 quando a pandemia já estava inserida, cada vez mais, no cenário social a fim de captar nos trabalhos publicados como se deu a educação escolar nesse período.

Essa imersão permitiu-nos construir a fundamentação teórica para os nossos questionamentos e nos impulsionou ir a campo averiguar o que os adolescentes poderiam nos ensinar diante das indagações que propusermos estudar. Para cumprir esse objetivo precisaríamos definir um método que nos orientasse nesse caminho da pesquisa. Assim, como informa Ceccarelli (2010):

Para não nos perdermos, precisamos ser 'metódicos' – precisamos de método – para balizarmos bem o caminho: os instrumentos de pesquisa a serem utilizados; uma referência teórica precisa e coerente; os sujeitos que participarão da pesquisa, caso haja tal participação; os protocolos de pesquisa que, em alguns casos, devem ser avaliados por um comitê de ética oficialmente reconhecido, e assim por diante. Estamos, pois, no terreno da METODOLOGIA, palavra composta de MÉTHODOS (caminho) + LOGIA (conhecimentos, saber): um conhecimento sobre o caminho a ser seguido. Não se trata, pois, de qualquer método, qualquer caminho, mas de um método que leva a um conhecimento; um método reconhecido pela comunidade científica; isto é, um "método lógico" (CECCARELLI, 2010, p.p. 137-138).

Foi seguindo esse caminho que eu descobri que nele não havia só 'pedras', como outrora pensei. Havia recursos que poderiam ser utilizados por mim para facilitar o meu percurso, a minha trajetória, o meu investigar. Contudo, eles precisavam ser lapidados e estudados, uma vez que “[...] para atravessarmos o espaço entre o ponto de partida e o de chegada, devemos estar bem equipados, pois não podemos prever de antemão todos os percalços e desditas que a empreitada nos reserva” (CECCARELLI, 2010, p. 137).

Fazer pesquisa não é algo fácil. Aliás, nunca foi. Estamos a todo tempo lidando com problemas, sejam eles para serem investigados, explicados, compreendidos, descritos e, como é normal acontecer no ato de pesquisar, esta investigação seguiu caminhos para além do planejado inicialmente, acompanhado, muitas vezes, por percursos incertos ainda mais por se tratar de

uma pesquisa com sujeitos atravessados por contextos socioculturais que interferem em seus modos de ser e agir. Como descreve Silva (2017, p. 118), “[...] constata-se que isso se dá, de modo geral, com pesquisas de abordagem qualitativa, já que estas investigam processos subjetivos”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa está alicerçada, do ponto de vista metodológico, no campo das investigações de ordem qualitativa, uma vez que é notável, a partir dos estudos de Neves (2015), o crescimento de pesquisadores, especialmente da área da educação, que optam em realizar pesquisas seguindo esse modelo. Tal fato, quiçá, possa ser explicado em decorrência dos benefícios que sua aplicabilidade permite nesse contexto, como, por exemplo, a identificação de situações que não são percebidas no cotidiano escolar e que “[...] passam despercebidas pelos próprios envolvidos na pesquisa, além de outras vantagens (NEVES, 2015, p. 19).

Frente a essas circunstâncias, precisaríamos ficar atentos aos nossos procedimentos, à nossa construção e produção de saber, às nossas estratégias e às metodologias que iríamos utilizar, uma vez que como destacam Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20):

A metodologia fala do como pesquisar. Mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico utilizado. Fala de uma forma de trabalhar que se relaciona com uma postura ética, no sentido de visões de mundo (ARAGÃO, BARROS e OLIVEIRA, 2005, p. 20).

A nossa metodologia, então, descreve o nosso pesquisar. Foi com esse objetivo que fomos constituindo este capítulo, fazendo as nossas amarrações e buscando explicações para as indagações que motivaram essa investigação. Os tópicos a seguir demonstram esse ofício. Buscamos pontuar, detalhadamente, os caminhos que percorremos, ressaltando a pesquisa em psicanálise como nosso ponto de partida para compreendermos e interpretarmos os desafios que surgiram ao longo dessa jornada.

#### 4.1 A psicanálise como referencial teórico-metodológico da pesquisa

A discussão a respeito da cientificidade da psicanálise é uma das grandes questões em torno desse campo epistemológico. Como nos refere Roudinesco (2000), os cientistas sempre a consideraram como uma forma de interpretação literária dos desejos e afetos e que, por isso, deveria ser excluída do campo científico por não se fundamentar no tradicional método da experimentação.

Esse parâmetro cientificista pressupõe, de acordo com Roudinesco (2000), uma divisão entre as ciências nomeadas como “exatas” e “humanas”, na qual, cada uma delas, dentro das suas características, possuía um modo de fazer ciência. Enquanto as ciências exatas, nesse discurso, se baseariam na razão para produzir resultados concretos passíveis de experimentação, as ciências humanas, ao passo contrário, não poderiam “[...] refutar as hipóteses que propõem nem materializar os resultados que interpretam como provas da validade de um raciocínio” (ROUDINESCO, 2000, p. 113). No entanto, é preciso levar em consideração as palavras da autora quando ela se refere ao perigo de se firmar nessa concepção de ciência, uma vez que ela leva a *aberrações*.

A esses discursos cientificistas, que alimentam os piores excessos de normatização policial do pensamento, é preciso opor uma imagem completamente diferente de ciência: não A Ciência, concebida como uma abstração dogmática, que ocupa o lugar de Deus ou de uma teologia repressiva, mas as ciências, organizadas de maneira rigorosa, ancoradas numa história e concebidas de acordo com os modos de produção do saber. [...] Daí a existência, a partir do século XVIII, de uma pluralidade de campos, que fazem intervir diferentes tipos de conhecimento que podemos agrupar em três ramos: as ciências formais (lógica e matemática), as ciências naturais (física e biologia) e as ciências humanas (sociologia, antropologia, história, psicologia, linguística e psicanálise) (ROUDINESCO, 2000, p.p. 119-120).

Nesta pesquisa, vamos nos ater, exclusivamente, à psicanálise como referencial teórico e metodológico. Assim, segundo Iribarry (2003, p. 116), numa tentativa de expor o método da pesquisa psicanalítica, muitos psicanalistas, inclusive, docentes de graduação e pós-graduação, “[...] têm procurado a universidade como um espaço para interlocução, pesquisa e reflexão”. Já outros, que estão em início da sua trajetória acadêmica, buscam se tornar professores universitários e pesquisadores, focalizando a psicanálise como área de interesse.

Nesse seguimento, de acordo com Iribarry (2003), muitas universidades brasileiras têm em seus programas de pós-graduação em psicologia uma área de pesquisa que possibilita a produção do trabalho em psicanálise. Talvez, isso explique o fato do aumento no índice de trabalhos que podem ser chamados de pesquisas psicanalíticas e que são reconhecidas pelas Sociedades e Associações de psicanalistas (CECCARELLI, 2010). Nas palavras de Mezan (2006):

[...] na universidade — em particular na pós-graduação — vêm sendo realizados trabalhos a que se pode chamar sem medo "pesquisa psicanalítica". Eles poderiam perfeitamente ser apresentados nas Sociedades, Círculos e associações semelhantes para conferir a seus autores este ou aquele grau: em nada diferem dos que costumam servir a este propósito, exceto talvez por um rigor maior. A universidade interessou-se pela questão por uma razão muito simples: para escrever dissertações e teses *em* psicanálise e *de* psicanálise, é necessário pesquisar no sentido forte deste termo (MEZAN, 2006, p. 232).

Contudo, apesar disso, Lustosa (2003, p. s/p) expõe que produzir trabalhos orientados pela prática em psicanálise nas universidades continua sendo motivos de grandes discussões e envolve um duplo impasse: “[...] do lado da universidade, discute-se a vocação ‘científica’ da psicanálise; e do lado da psicanálise, questiona-se a ‘universalização’ e a ‘uniformização’ do saber psicanalítico”. Além disso, Mezêncio (2004, p. 106) acrescenta “[...] a questão de avaliar se tal ou qual pesquisa ou elaboração é psicanalítica ou não”.

Recorreremos a Freud para entendermos tais questões. Freud (1919) descreve no texto *Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades*, que as universidades muito têm a ganhar com a inclusão de uma disciplina de psicanálise em seu currículo, inclusive, “[...] seria sem dúvida olhada com satisfação por todo psicanalista” (p. 107), porém, afirma que a psicanálise por si só sustenta-se fora do espaço acadêmico, podendo “[...] o psicanalista prescindir completamente da universidade sem qualquer prejuízo para si mesmo” (*ibidem*), buscando os conhecimentos teóricos na literatura especializada, nos encontros científicos das sociedades psicanalíticas e no contato com os membros dessas sociedades.

É imprescindível, desse modo, delinear os sinteticamente, assim como Lustosa (2003), a diferença existente entre a pesquisa *em* psicanálise e a pesquisa *sobre* psicanálise. Nas explicações da autora, para se caracterizar como pesquisa *em* psicanálise é de fundamental importância que apareça algo inusitado que apenas

a experiência analítica, as relações entre analista e analisando e o material clínico possibilita. No entanto, Lustosa (2003) delinea que essa noção não é consenso nesse meio. Prontamente, a pesquisa sobre psicanálise pode ser realizada por qualquer pesquisador, mesmo aqueles que não passaram pela experiência clínica, porém, fazem o uso dos conceitos psicanalíticos para analisar diferentes fenômenos.

Figueiredo e Minerdo (2006), por sua vez, utilizam de outra nomenclatura para caracterizar esse contexto. Para eles, a “pesquisa em psicanálise” (sem o “em” em itálico) é utilizada, em um sentido amplo, para investigar e compreender um fenômeno, seja ele cultural, artístico, literário, histórico entre outros, sem a necessidade do pesquisador ser psicanalista. Por outro lado, a “pesquisa em psicanálise com método psicanalítico” requer, indubitavelmente, a presença do psicanalista. Como se referem os autores (2006), neste caso, a psicanálise sai diferente da forma que entrou. Por meio dessa modalidade de pesquisa, o estudo sempre será capaz de trazer uma novidade que enriqueça o campo, podendo ter como temas a serem estudados, “[...] entre outros, processos socioculturais e/ou fenômenos psíquicos transcorridos e contemplados fora de uma situação analítica no sentido estrito (embora também aí se constate uma dimensão clínica e se observem efeitos terapêuticos [...])” (FIGUEIREDO; MINERDO, 2006, p. 259).

Para Mezan (2006), a questão gira em torno dos múltiplos sentidos que a palavra *pesquisa* comporta e que não condiz com seu caráter científico de obter um novo conhecimento, podendo relacioná-lo ao conhecimento já existente, seja ele para acrescentar algo ou produzir algo novo. Assim, em seu entender:

Diz-se que o analista ‘pesquisa’ com seu paciente o significado inconsciente das suas palavras, fantasias, desejos e atitudes. De fato, procedemos assim, mas é preciso reconhecer que não é a isso que se refere a expressão pesquisa científica. Na melhor das hipóteses, estamos fazendo o que Thomas Kuhn denomina ‘ciência normal’, ou seja, encontrando novos exemplos que confirmem a validade global da psicanálise ou de determinadas hipóteses que ela sustenta. Os problemas colocados pela pesquisa — ontológicos, metodológicos e epistemológicos — não se reduzem à atividade habitual do analista, e a meu ver, se não reconhecemos esta diferença, não teremos condições de compreender do que estão falando os que nos criticam. Dizer isso não implica diminuir o valor do trabalho clínico, nem menosprezar suas dificuldades ou seus praticantes, entre os quais me incluo (MEZAN, 2006, p. 231).

Freud, apesar de não ter trabalhado em tons de conceito, fornece-nos alguns indícios de uma psicanálise aplicada. Em seu texto sobre o ensino da psicanálise na universidade (1919), ele descreve que essa [a psicanálise] não se restringe apenas ao âmbito dos distúrbios psíquicos, mas é possível sua aplicação em outras ciências.

Nesse sentido, ela já forneceu novos pontos de vista e trouxe importantes esclarecimentos em questões de história da literatura, mitologia, história das civilizações e filosofia da religião. Portanto, esse curso geral deveria também ser aberto aos estudantes dessas áreas da ciência. A fecundação dessas outras disciplinas pela psicanálise certamente contribuirá para forjar um vínculo mais sólido entre a medicina e os ramos de saber da filosofia e das artes, no sentido de uma *universitas literarum* (FREUD, 1919, 287).

Nessa acepção, a psicanálise aplicada pode ser entendida como uma forma de aplicar a psicanálise fora do *setting analítico* ou do contexto clínico. Como Kobori (2013) nos explica, esse termo nunca foi trabalho como um conceito por Freud e sim, como um exercício de análise, utilizando desse método para analisar a cultura e seus fenômenos, a sociedade, a arte entre outros e produzir um saber. Freud fundou, inclusive, a revista *Imago* que era especializada em relatos de experiência de uma psicanálise aplicada (KOBORI, 2013).

Entretanto, esse termo para alguns psicanalistas pós-freudianos como, por exemplo, Jean Laplanche (1987)<sup>18</sup> gera certa ambiguidade interpretativa com relação ao sentido da palavra ‘aplicada’. Transpassa uma ideia de que a psicanálise é um conhecimento acabado e pronto para ser aplicado no entender dos fenômenos que envolvem as diversas áreas da psique humana. É nesse sentido que, de acordo com Kobori (2013), Laplanche optou por chamar esse método como “Psicanálise Extramuros” seguindo os mesmos pressupostos estipulados por Freud.

Lacan, em *Proposição de 9 de outubro de 1967*, distingue a “Psicanálise em Intensão” e a “Psicanálise em Extensão”, o que nos ajuda a compreender um pouco mais desse debate, que é importante para pensar a pesquisa em psicanálise e que conta com diferentes perspectivas de análise – dentro do próprio campo. A primeira se refere à própria prática analítica, ou, como Lacan (1967, p. 251) denomina, ‘a didática’, preparando assim, sujeitos para operar

---

<sup>18</sup> Laplanche, J. (1987). *Novos fundamentos para a psicanálise* [Nouveaux fondements pour la psychanalyse]. São Paulo: Martins Fontes

com ela. Por sua vez, a segunda, psicanálise em extensão, pode ser pensada como “[...] tudo o que resume a função de nossa Escola como presentificadora da psicanálise no mundo” (*ibidem*). Em outras palavras, seriam todas as intervenções realizadas fora do *setting* clínico.

Como ressalta Rosa (2004), as manifestações inconscientes – objeto das pesquisas psicanalíticas – não se apresentam apenas no ambiente clínico das quatro paredes do consultório, mas sim, cotidianamente por meio dos impasses nos discursos, sendo possível desta maneira, aplicar a psicanálise nesse contexto. Assim, “[...] isto significa que se pode trabalhar a partir da escuta psicanalítica de depoimentos e entrevistas, colhidos em função do tema do pesquisador” (ROSA, 2004, p. 342).

Além disso, Rosa e Domingues (2010) pontuam que a transferência, conceito essencial da práxis psicanalítica e do campo teórico, não é restrita apenas ao contexto clínico, podendo aparecer também, em outras relações do sujeito, servindo como instrumento para a produção do texto de análise. As autoras descrevem ainda outra posição que a transferência pode ocupar na pesquisa psicanalítica, em especial, nas entrevistas. Segundo elas, se na clínica, o analista aparece para o analisando como um *sujeito suposto saber* que de tudo sabe sobre ele, na situação de pesquisa, quem ocupa esse lugar é o entrevistado. Daí, a importância da escuta analítica do pesquisador e da sua postura de um suposto não saber, abrindo espaços para emergir os discursos dos seus entrevistados.

Assim, ao que se refere à pesquisa em psicanálise fora do âmbito clínico, parece-nos um campo bem problematizado, com diferentes nomeações para se falar do mesmo. Como descreve Rosa e Domingues (2010, p. 180) “[...] em Freud, ela é chamada de psicanálise aplicada, em Laplanche, de psicanálise extramuros e, em Lacan, de psicanálise em extensão”. Todavia, o fato é que esse território de pesquisa é bem heterogêneo e engloba uma diversidade de temas, áreas de estudo, interfaces, sujeitos e que, a nosso ver, muito têm a contribuir para a ampliação deste campo, seja ela atravessada pela experiência analítica ou não. Nesta pesquisa, optamos por apropriar do arcabouço teórico da psicanálise para

fazermos uma leitura de um fenômeno social – a pandemia –, a fim de lançar luz sobre seus impasses na travessia adolescente.

Rosa e Domingues (2010) apresentam algumas recomendações para o pesquisador psicanalítico que se fundamentam nessa perspectiva. De acordo com as autoras (2010), esse pesquisador deve atentar-se para as condições históricas e sociais do fenômeno que será estudado, assim como, da delimitação do campo, entendendo em qual parte a psicanálise podem entrar e fazer a sua contribuição. Nesse sentido:

No caso da contribuição da psicanálise ao estudo do campo social e político, não lhe cabe à pretensão de esgotar, por si só, o fenômeno: cabe-lhe esclarecer uma parcela dos seus aspectos, ainda que uma parcela fundamental. Sem pretensão de substituir a análise sociológica, cabe à psicanálise incidir sobre o que escapa a essa análise, isto é, sobre a dimensão inconsciente presente nas práticas sociais (ROSA, 2010, 187).

Desse modo, fizemos o uso do método psicanalítico para entendermos os efeitos que a pandemia tem causado na constituição subjetiva de adolescentes de escolas públicas que vêm ficando sem o espaço escolar para frequentar. Ouvir o que esses sujeitos têm a nos ensinar pode contribuir para pensarmos a interface psicanálise e educação e intervir diante do real que se manifesta no campo da educação. Como descreve Pereira (2017, p. 11) “[...] é importante confrontar a psicanálise com outros saberes e outras experiências. Temos, assim, de levá-la à cidade, ao vínculo social e ao debate de muitos”.

#### **4.2 Os Sujeitos da Pesquisa**

Como refletido anteriormente, no meio do caminho não havia só pedras. Frente aos desafios de desenvolver uma pesquisa de campo presencial em tempos de pandemia, ao longo do meu trilhar, recordei-me de alguns adolescentes com os quais trabalhei em uma escola pública de Belo Horizonte (MG). Com esses alunos tivemos a oportunidade de desenvolver um contato mais próximo e apesar de não os ver desde a minha saída dessa instituição escolar, sabia que poderia contar com eles quando precisasse, uma vez que um laço havia se efetivado durante a nossa convivência. Assim, não hesitei em convidá-los para participar da pesquisa quando se tornou clara a necessidade de alterar a proposta inicialmente estruturada. Esse grupo era composto por quinze

adolescentes, e desses, quatro<sup>19</sup> participaram da pesquisa. Para contextualizar esse processo, abordarei brevemente como se teceu a minha proximidade com esse grupo.

Tudo começou em 2015, quando, ainda cursando a graduação de psicologia, ocorreu a oportunidade de trabalhar como educador em uma escola municipal da rede pública de Belo Horizonte. O objetivo dessa inserção era estruturar uma oficina que enlaçasse os adolescentes do segundo e terceiro ciclo do ensino fundamental<sup>21</sup>, que faziam parte do Programa Escola Integrada, à escola. Como já possuía algum conhecimento sobre teatro, aventurei-me nessa empreitada em minha prática docente.

Inicialmente, a oficina enfrentou algumas resistências que foram surgindo por parte dos adolescentes. Poucos tiveram o interesse de conhecer a proposta artística que o pequeno grupo operava num galpão, o qual nomeávamos como nosso grande palco. O motivo da resistência não ficou claro durante a realização do projeto. Com o passar do tempo, a oficina foi crescendo e uma parceria com a professora de dança, também vinculada ao programa da Escola Integrada, foi requisitada. A junção das duas oficinas fez com que a quantidade de alunos aumentasse a cada dia e, assim, novas demandas de apresentações artísticas fossem surgindo.

Ali, com o passar do tempo, íamos configurando como um grupo. Um grupo de 'verdade', tal como Freud (1921) propusera. Uma irmandade com objetivos em comum, marcados pela identificação e enlaçados pelo desejo de estar um com o outro. Era nítida a sinergia que o grupo ia adquirindo e as transformações que foram surgindo em cada um deles. Alunos que tinham um desempenho escolar abaixo da média foram revertendo a situação; alunos tímidos e vergonhosos se tornaram destemidos socialmente; aqueles conhecidos como "indisciplinados" fizeram cair esse rótulo, dentre outros acontecimentos. O grupo se manteve tão

---

<sup>19</sup> Atendendo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), os nomes dos sujeitos retratados nesta pesquisa são nomes fictícios, elaborados pelos próprios participantes.

<sup>21</sup> Seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, as escolas de Belo Horizonte adotam o sistema de ciclos como uma forma de organização da educação básica. Nesse sentido, o Primeiro Ciclo corresponde aos cinco primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano); o Segundo Ciclo acontece do 6º ao 9º ano; e o Terceiro Ciclo corresponde ao Ensino Médio.

coesos que ultrapassou os muros da escola. Ganhou *status* de amizade e, logo, estávamos juntos em outros ambientes, mesmo que virtualmente.

Com a minha saída da escola em 2018, seguido da saída da professora de dança, o grupo foi se desfazendo no ambiente escolar. Alguns adolescentes foram para outras oficinas, e outros se mudaram de escola. Todavia, o laço que um dia fora construído, permanecia. Mesmo que não nos encontrássemos todos os dias, que não conversássemos frequentemente, que não ensaiássemos uma peça, um passo, uma coreografia, a amarração feita se mantinha e continha um nó, ou melhor, nós. O que não era possível dentro da escola devido a essas mudanças, realizava-se em um grupo criado via aplicativo multiplataforma para *smartphones* para envio de mensagens instantâneas e/ou por meio de chamadas de voz pelo *WhatsApp*.

No momento em que o projeto inicial de pesquisa se mostrava irrealizável em função da pandemia, a perspectiva de contactar esse grupo e propor sua participação na pesquisa mostrou-se pertinente. Eles compunham um grupo na faixa etária de 13 a 17 anos, estando em diferentes anos escolares e em escolas distintas, o que poderia evidenciar uma diversidade de experiências no contexto da pandemia. Com seus relatos, conseguiríamos traçar, a partir do que eles expressassem, um panorama sobre os efeitos provocados pela pandemia na passagem adolescente, tendo em vista o fechamento das escolas.

Desse modo, o contato com o grupo foi realizado via mensagem de texto por intermédio do aplicativo de celular. Contudo, não houve uma manifestação por parte deles, o que nos provocou certa angústia e preocupação. Resolvemos tentar novamente, dessa vez de um estilo diferente. Como havia arquivado todos os contatos desses alunos desde o tempo da escola, enviei mensagens para cada um, explicando o momento acadêmico que eu estava vivendo e os caminhos que estava trilhando. Expliquei, de modo geral, sobre o tema da pesquisa e fiz convites para conversarmos virtualmente por meio de videochamadas. Para minha satisfação, obtive o retorno positivo de seis alunos, dentre eles três meninos e três meninas que concordaram em participar desse espaço de fala. Em tempos de pandemia, talvez, a oferta desse espaço de fala

e escuta tenha se configurado como essencial nesse momento para que esses sujeitos pudessem dizer sobre as suas questões.

Outros alunos convidados alegaram timidez, pediram desculpas e negaram-se a participar. Não enfatizei o pedido e nem busquei obter uma explicação para a recusa, uma vez que nas oficinas que fazíamos na escola uma das lições que ensinei a eles era exatamente sobre conhecer as nossas próprias limitações. Agradei o retorno e finalizamos o contato.

Com esse conjunto de seis alunos, montamos outro grupo no *WhatsApp*, no qual a comunicação sobre a pesquisa se efetivaria. Em uma das conversas informais que realizamos antes do encontro por meio das videochamadas e início, de fato, da pesquisa, informei-lhes que o primeiro passo que tínhamos que dar para começá-la seria adquirir a autorização dos seus pais ou responsáveis, liberando-os para participar desta pesquisa. Expliquei sobre os termos de assentimento e consentimento que atendem os princípios éticos da pesquisa, e, por fim, pedi os endereços de suas casas para expedir, via correios, os documentos que necessitariam de assinaturas dos pais e/ou responsáveis. Nesse tempo, um desses adolescentes entrou em contato comigo informando a não autorização dos pais para a participação nesta pesquisa. O motivo não foi revelado. Com isso, ainda contávamos com cinco participantes na pesquisa<sup>20</sup>.

Marcamos assim, uma primeira conversa virtual com os cinco sujeitos que se encontravam disponíveis para participar da pesquisa, e nosso primeiro encontro virtual se deu por meio do dispositivo de videochamadas. Entrava em cena o meu 'modo' pesquisador, outra faceta que eles desconheciam. Por mais que estivéssemos ali com essa função, sendo necessário manejar, naquele momento, a relação transferencial que se construiu, tentei não deixar isso transparecer. Queria que eles se sentissem à vontade para me relatar o que eles quisessem dizer.

---

<sup>20</sup> Seguindo a orientação do Conselho de Ética e Pesquisa (COEP), os termos de consentimento estão disponibilizados nos anexos desta dissertação.

### **4.3 A construção de uma invenção: A “Conversa Virtual” como um espaço de fala e os procedimentos da pesquisa**

Definido quem seriam os sujeitos de pesquisa, tínhamos que encontrar um modo de conectá-los, uma vez que frente à impossibilidade de se estabelecer um contato presencial em decorrência da pandemia, algo precisaria ser arrazoado conforme a realidade e o contexto histórico que estávamos vivenciando. Como Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20) expõem, “[...] o conhecimento é sempre histórico e, ao fazer escolhas, o pesquisador tem como horizonte sua inserção no campo social e suas escolhas expressam, por conseguinte, a mentalidade de um momento histórico”.

Assim, pelo fato das ferramentas e aplicativos tecnológicos estarem em evidência nesse tempo de pandemia como forma de manter a comunicação entre as pessoas que deveriam ficar em isolamento e mantendo o distanciamento social, surgiu a ideia da realização da conversa virtual, muito comum, inclusive, entre os sujeitos adolescentes. Porém, a nível metodológico, essa conversa seguiu as premissas do método das rodas de conversas, apresentada, fundamentalmente, como a nossa proposta de abordagem antes da chegada da pandemia, mesmo que cada um se alocasse a partir da sua tela virtual. De acordo com Sampaio *et al.* (2014), as rodas de conversas podem favorecer:

[...] encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. [...] Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade (SAMPAIO; *et al.* 2014, p. 1301).

Para Mélo *et al.* (2011), as discussões nas rodas de conversa são direcionadas em torno de uma temática que tenha relação com os objetivos da pesquisa. Nessa perspectiva, os sujeitos na conversa, podem descrever suas elaborações, sentidos e observações sobre determinado assunto, causando um impacto no outro e instigando-o a falar. Ao abordarem seus pontos de vista em grupo, buscam compreendê-los, possibilitando uma ressignificação dos acontecimentos. Nas palavras de Mélo *et al.* (2011), a roda de conversa possibilita:

[...] fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos

da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro (MÉLLO, 2007, p. 30).

Em consonância, Moura e Lima (2014) também descrevem algumas características desse instrumento de pesquisa. Segundo as autoras:

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Desse modo, esta pesquisa apostou na conversa virtual como um espaço de fala. Um espaço que “[...] aposta na palavra como possibilidade de criação, invenção, elaboração, produção de saber” (PENNA, 2016, p. 67). Pretendeu-se assim, criar situações que possibilitassem a emergência de diferentes modos de expressão dos sujeitos participantes, bem como a produção de novas manifestações do pensar, refletir, agir frente à realidade ou a uma situação colocada em debate.

Diante disso, foram realizados cinco encontros no espaço virtual entre os meses de agosto e novembro de 2020, tendo cada um deles uma duração média de uma hora e meia. Ressaltamos as inúmeras dificuldades que surgiram ao longo do desenvolvimento das rodas de conversa virtuais, como por exemplo, problemas com a conexão da *Internet*, o que, inclusive, fez com que uma das adolescentes desistisse da participação na pesquisa, os ruídos nos áudios, imagens congeladas, cortes de alguns momentos de fala, dentre outros desafios. Além disso, no primeiro encontro, tivemos um problema técnico com o equipamento de gravação, o que impossibilitou o registro na íntegra das falas dos adolescentes. Porém, logo após o término do encontro, um registro escrito com o que se lembrava foi realizado.

Portanto, o primeiro encontro foi impulsionado partindo-se do nosso reencontro, no qual foi pedido que eles contassem sobre as mudanças ocorridas em suas vidas durante o período em que estivemos ausentes uns da vida dos outros até aquele momento, no qual nos encontrávamos marcados por uma pandemia. Os temas debatidos ao longo deste encontro e dos posteriores trataram das próprias

indagações dos adolescentes que surgiram no desenvolver da conversa e que foram sendo sistematizadas e categorizadas, como será apresentado no próximo capítulo.

Abaixo, segue-se um quadro ilustrativo da organização. Como pode ser percebido, no terceiro encontro houve uma pequena alteração de planos. Dois adolescentes informaram que não poderiam mais participar, uma vez que teriam compromissos pessoais. No entanto, como já havíamos deixado essa data marcada, resolvemos realizar o bate papo com os outros dois que estavam disponíveis. Apesar disso, nesse encontro, apenas uma das participantes compareceu. Foi feito, dessa forma, um encontro individualizado entre o pesquisador principal e a adolescente.

Nessas circunstâncias, a minha inexperiência como pesquisador fez com que a conversa não fluísse tão bem em razão das dificuldades que tive para conduzi-la, tal como era feito no grupo. A conversa assumiu, de certa maneira, um caráter de entrevista, no qual eu perguntava e a adolescente respondia. No fim desse encontro, o outro adolescente que participaria, mandou-me uma mensagem informando que tinha esquecido, mas que estava pronto para conversarmos, se assim desejasse. De tal modo, outro encontro individual foi feito.

No quadro abaixo apresento uma organização geral dos encontros, que ajuda a visualizar a distribuição das datas e dos participantes por encontro.

**Quadro 01 – Organização dos Encontros**

<b>Encontros</b>	<b>Participantes</b>
1º - (08/08/20)	Fabíola, Valdo, Joca e lara
2º - (22/08/20)	Valdo, Joca e lara
3º - (12/09/20)	Encontro Individual (Joca e Fabíola)
4º - (13/10/20)	Fabíola, Valdo, Joca e lara
5º - (03/11/20)	Fabíola, Valdo, Joca e lara

**Fonte:** Quadro elaborado pelo pesquisador da pesquisa.

Vale pontuar que no quinto e último encontro, a pedido dos próprios adolescentes participantes da pesquisa, as orientadoras dessa dissertação também fizeram uma participação e conduziram o desenvolver do bate-papo, resgatando temas já trabalhados nos encontros anteriores.

Durante a investigação, na medida em que os adolescentes iam fazendo suas elaborações, alguns dados foram registrados em diário de campo do qual fizemos uso. Esse método, segundo Araújo *et al.* (2013, p. 54), é um modo do pesquisador registrar aspectos da pesquisa, como: “[...] as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que podem modificar-se com o decorrer do tempo”. Além do diário de campo, a investigação contou, também, com o auxílio de um gravador de voz, com o qual registramos os encontros. Esse recurso foi de fundamental importância, uma vez que permitiu, posteriormente, a transcrição na íntegra dos discursos proferidos pelos adolescentes.

Manzini (2008) descreve a transcrição como mais uma oportunidade de experiência para o pesquisador. Segundo ele, no momento em que o pesquisador está em campo, efetivando a sua pesquisa, seu foco está direcionado para a promoção da interação com os sujeitos pesquisados, enquanto que na transcrição, “[...] o pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados”.

Na transcrição, o enfoque será naquilo que foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntando, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível. Ou seja, ao transcrever, o pesquisador irá escutar várias vezes, as verbalizações gravadas. Será necessário, por diversas vezes, retroceder a fita magnética para escutar e reescutar pequenos trechos gravados para poder transcrever, fielmente, o que foi dito (MANZINI, 2008, p. s/p).

Ainda de acordo com esse autor (2008), a transcrição tem por finalidade transformar informações orais em informações escritas, podendo surgir nesse processo, impressões e hipóteses que auxiliem o pesquisador em sua interpretação e análise de dados. Manzini (2008) ressalta que, muitas vezes, na hora da coleta de dados, o pesquisador tende a interpretar e idealizar uma imagem sobre as informações que estão surgindo, mas que após a transcrição,

essas impressões podem ser corroboradas ou desfeitas, sendo a transcrição desse modo, uma pré-análise dos dados.

Assim, o *corpus* de análise desta pesquisa é constituído dos arquivos de transcrição das conversas e do diário de campo. A teoria psicanalítica foi a nossa escolha de referencial teórico para analisarmos o tema. Esse posicionamento pressupôs trabalharmos com a concepção do sujeito do inconsciente – um sujeito efeito do discurso, constituído no campo do outro “[...] na e pela linguagem” (KUPFER, 2010, p. 270), tal como já abordamos.

Assim, não estávamos buscando apenas a opinião dos nossos sujeitos em pesquisa influenciados pelas inúmeras relações sociais que os rodeiam, e sim, os embaraços, as repetições, os maldizeres, os buracos contidos em seus próprios discursos, seus posicionamentos, o que dizem de si, do outro, o que escapa, o que surge. Como expõe Pereira (2012, p. 29) sobre os discursos: “[...] ele requer sempre interpretação, pois guarda uma estrutura de significação. É exatamente aí, nas emergências das falhas do discurso que demandam interpretação, que a meu ver a psicologia e a psicanálise podem encontrar seu lugar”.

Como refere-se Silva e Macedo (2016), estudando sobre os métodos psicanalíticos de pesquisa no processo de interpretação, é necessário realizar uma desconstrução das narrativas, a fim de se fazer um recorte teórico-metodológico dos dados, possibilitando um novo olhar e/ou um novo sentido sobre o tema analisado. Desse modo, segundo as autoras, “[...] é por meio da desconstrução, confrontando a teoria do texto com um novo, que o pesquisador psicanalista realiza a transformação em algo produtivo, capaz de produzir novos sentidos, conhecimentos e teorias” (SILVA; MACEDO, 2016, p.p. 527528).

Dessa maneira, fizemos uso de uma escuta pautada pela ética psicanalítica. Uma ética que não se orienta por ideais universalizantes, mas que tem como direção o desejo do sujeito e as respostas singulares de cada um frente às demandas do Outro. Trata-se do dito e do não dito do saber e do não saber, do que escapa e do que emerge, do incoerente, do não generalizável. Por isso, faz-se necessário que o pesquisador assuma uma postura acolhedora, possibilitando que os sujeitos adolescentes “[...] possam (se) falar, (se) ouvir, produzir discursos

sobre si” (PENNA, 2016, p. 68), sendo reconhecidos em suas particularidades e sustentados em seu espaço de palavra. Tal como assinalam Fasolo e Gurski (2018):

Centramos nosso esforço de pesquisa na escuta enunciada por Freud, em um modo de o pesquisador ir a campo e se colocar, primeiro, apenas a escutar livremente, sem deixar de escutar as pausas, as excitações, as repetições, os silêncios... Modo de escuta que é estranho à escola, tão acostumada que está a ouvir um punhado de especialistas carregados de conhecimentos sobre a infância, quase sempre em uma verticalidade de saber (FASOLO e GURSKI, 2018, p. 413).

Vale ressaltar que durante o desenvolvimento da pesquisa, todos os cuidados éticos foram tomados, a fim de garantir, como nos apresentam Silva e Lionço (2018, p. 607), “[...] uma ética de responsabilidade que implique a reflexão sobre os desdobramentos de nossa presença e de nossas ações por meio de pesquisas nas vidas e instituições diante das quais nos propusemos incidir”. Todos os documentos e as orientações foram devidamente protocolados.

No próximo capítulo, apresento uma análise teórica que se originou a partir da nossa escuta como pesquisador principal deste estudo, em conexão com as referências teóricas trabalhadas, a fim de dialogar com as questões que conduziram essa dissertação.

## **CAPÍTULO 5 – O SUJEITO EM CENA, ENSINA – O QUE ADOLESCENTES DIZEM SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E PANDEMIA**

Constituiu-se como objetivo da nossa investigação conhecer os efeitos do distanciamento social e da ausência da escola na travessia do sujeito pela adolescência à vida adulta em tempos de pandemia, assim como identificar como a segregação se evidenciava (ou não) em seus discursos neste contexto. Para tanto, por meio de conversas virtuais, buscamos ouvir o que os adolescentes tinham a dizer sobre isso para compreendermos as suas experiências nesse tempo.

Nesse sentido, visando identificar o efeito desse acontecimento na constituição da subjetividade destes adolescentes, neste capítulo procuraremos traçar um estudo discursivo para entendermos essa problemática. Assim, do *corpus* da pesquisa, foi possível criar, a partir da estruturação dos encontros, algumas interlocuções que nos levaram a uma análise teórica, tendo como referência a psicanálise, uma vez que, como descreve Pereira (2017, p. 10), “[...] é importante confrontar a psicanálise com outros saberes e outras experiências”.

Do mesmo modo, ao optarmos pela psicanálise na interface com a educação, esta pesquisa sucede a partir do que os sujeitos nos falam e nos ensinam acerca das suas vicissitudes, dos seus desejos, das suas vivências e angústias. De acordo com Pereira (2017, p. 10), “[...] a psicanálise praticada nessa interface é bem mais desentrançada, desinibida, aberta e amplamente experimentada nos espaços sociais e educativos”. Logo, um campo pode contribuir para a produção de um saber no campo do outro, ou seja, um duplo aprendizado que coloca lente sobre os sujeitos.

### **5.1.1 Primeiro Encontro – A oferta de um espaço de fala: “O que vocês querem me contar?”**

Nesse encontro inicial, foi orientado aos adolescentes que poderiam ficar à vontade para contarem o que quisessem e que essa conversa aconteceria sem a pressão para que falassem. Assim, a conversa partiu do pedido para que eles falassem sobre como estavam as suas vidas e sobre os acontecimentos ocorridos ao longo desse tempo após o encerramento de minhas atividades na escola onde estudavam. Diante dessa pergunta, três assuntos se tornaram

preponderantes durante a conversa com os adolescentes: a escola, o trabalho e a pandemia.

Convidados a falar, inicialmente os adolescentes ficaram jogando o convite uns para os outros para darem início à conversa. Até que Joca, naquele momento com dezessete anos e cursando o segundo ano do Ensino Médio, tomou a palavra e contou-nos que teve que mudar da escola, pois, na que estava, o ensino era oferecido apenas até o nono ano do Ensino Fundamental. Nessa transição, ressaltou que se sentiu muito sozinho, uma vez que todos os seus amigos da antiga turma tinham ido para outras instituições escolares e, na escola atual, não conhecia ninguém. Porém, Joca revelou que com o passar do tempo foi fazendo novas amizades, conhecendo novas pessoas que se tornaram grandes amigos. Sobre a pandemia, relatou que no início do ano de 2020 estava procurando um trabalho, entretanto, teve que parar por conta do momento pandêmico que nos afetou e das medidas de prevenção contra a COVID-19.

A próxima a falar foi a adolescente Iara, com quinze anos de idade e estudante do nono ano do Ensino Fundamental. Um pouco tímida ao começar, descreveu poucos acontecimentos. Ressaltou que continuava na mesma escola e demonstrou preocupação por não saber como seria a vida escolar naquele ano, uma vez que as aulas permaneciam suspensas em decorrência da pandemia. Ela relatou que, em função disso, teve que trabalhar diariamente como atendente na loja da família, inclusive, nos finais de semanas. Trabalhar o dia todo havia se tornado a sua rotina naquele período.

Seguindo a conversa, Valdo, adolescente de dezessete anos e cursando o segundo ano do Ensino Médio, revelou que havia mudado de escola pelo mesmo motivo do Joca – a não disponibilidade do Ensino Médio na antiga escola. Ele foi para outra instituição, para a qual muitos dos seus amigos também foram. Contou que estava trabalhando presencialmente em um centro de contabilidade durante a pandemia e que precisava trabalhar para ajudar com as contas de casa. Relatou que se sentia cansado e que tinha dias em que mal dava tempo de tomar banho, quando chegava do serviço, para ir para a escola, uma vez que a van que o levava, prontamente, aguardava-o em frente à sua casa. Valdo pontuou que antes da pandemia estudava à noite e que era bem difícil trabalhar e estudar.

Por último, a adolescente Fabíola, com quinze anos e cursando o nono ano do Ensino Fundamental, iniciou dizendo que sentia muita saudade das oficinas de teatro e de dança que frequentava em sua antiga escola. Salientou que no período em que desenvolvemos nossas atividades docentes junto à professora de dança, ela se divertia bastante, contudo, quando saímos do programa Escola Integrada, ela se sentiu muito mal. Disse que ficou um tempo sem dançar e que a escola havia perdido a graça, mas, seguia inventando alguns passos de dança. Segundo ela, sua rotina durante a pandemia continuou quase a mesma. Por ter pais separados, dividia seus dias ora na casa do pai, ora da mãe e, por vezes, na casa de seu namorado.

O fato de ela falar que ia para a casa do namorado despertou alguns risos nos outros adolescentes que repetiram em tom de alvoroço *“Ui, casa do namorado”*. Intervimos, perguntando a para eles se havia algum problema naquela situação. Todos apenas riram e um silêncio se fez. Joca, então, já conhecido pelas suas piadas, brincou dizendo que Valdo também estava *“aprontando”*, fazendo alusão aos relacionamentos amorosos do colega, o que rendeu alguns risos por parte do grupo, seguido de outro momento de silêncio.

Percebendo que eles estavam esperando da minha parte mais perguntas, comuniquei-lhes que havíamos apreendido um assunto em comum em seus discursos: a questão do trabalho. Pedi a eles, desse modo, para me descreverem como foi essa experiência nova em suas vidas. Repetindo algumas frases já ditas, Joca definiu o trabalho como algo importante e atribuiu essa importância ao dinheiro. Questionados se a importância do trabalho estava apenas atrelada ao dinheiro, todos disseram que não. Valdo descreveu que era uma experiência para a vida, entretanto, que a sua rotina o cansava muito. Iara concordou, mas Joca ressaltou que o dinheiro também era importante.

Após certo tempo de silêncio, foram indagados sobre o que mais gostariam de contar. Frente a essa abertura, retornaram com o assunto envolvendo namoros, relacionamentos e brincadeiras relacionadas à gravidez, à sexualidade e à paternidade. Valdo ressaltou: *“Eu não ia contar não, mas já que estamos em um bate-papo mesmo...”*; em seguida revelou algumas de suas aventuras amorosas.

Chegando ao horário do término da conversa, foi-lhes perguntado se havia algo mais que gostariam de dizer. Diante da resposta negativa, pontuei que durante a conversa havia percebido alguns temas que poderiam ser abordados em outra conversa, já convidando-os para um novo encontro. Todos aceitaram e Joca finalizou dizendo “*Gostei desse bate papo*”.

O que percebemos nesse encontro é que, quando ofertado um espaço de fala e uma escuta da palavra, os adolescentes expuseram situações que estavam vivenciando na sua travessia pela adolescência. Pronunciaram-se sobre as suas escolas, sobre a pandemia, os encontros com a sexualidade, suas rotinas e acerca do trabalho que surge como algo novo e presente em suas vidas. Reiterando a importância de um espaço onde possam ser ouvidos e acolhidos em relação às questões desse tempo do sujeito, uma vez que, como exibem Ferrão e Poli (2014, p. 55), “[...] é pela palavra que a verdade do sujeito emerge para além do discurso”.

Como abordamos no segundo capítulo, a adolescência é um tempo em que o sujeito se depara com inúmeros conflitos que dificultam a sua travessia à vida adulta. Ao se deparar com a marca do real trazida pelo encontro com o outro sexo e com a incompletude do Outro, se esbarra com um furo em seu saber que o leva a uma perda das suas referências de infância, o que faz com que o adolescente questione o seu lugar no mundo e saia à procura por respostas para essa e outras questões que surgem nessa transição.

É nesse momento, quando estão na busca por um reconhecimento e um lugar no plano social, bem como na construção das suas próprias referências, as quais possam funcionar como ponto de apoio durante a sua travessia, é que se faz importante ouvir o que eles têm a dizer para que entrem em cena, por meio do uso das palavras, e se reconheçam enquanto sujeitos de desejo, considerando para tanto, as suas próprias particularidades. Como anunciam Miranda; Vasconcelos e Santiago (2006):

[...] a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade (MIRANDA; VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006, s/p).

Desse modo, convidados a falar, fizeram uso da oferta da palavra para manifestarem embaraço diante das questões referentes aos namoros (sexualidade), da saudade de um tempo que passou (infância) e do encontro com um marco que os aponta a vida adulta (o trabalho). Destarte, ao dizerem sobre o trabalho, apresentaram suas questões em relação ao tema, definindo-o ora como cansativo, ora como uma experiência para a vida. Essa afirmação do grupo nos levanta uma indagação: Qual o lugar que o trabalho tem ocupado na vida desses adolescentes, visto que ao ofertar o espaço da palavra, esse assunto se tornou o mais preponderante em relação às outras mudanças relatadas? Sendo assim, no encontro seguinte, buscamos retomar o tema e conhecer um pouco mais sobre o que tinham a falar sobre isso.

### **5.1.2 Segundo Encontro – A questão do Trabalho e a Escola como um Lugar de Grupos: “Cê praticamente tá fazendo o que um adulto faz”**

Tomando por base o encontro anterior, nesse encontro, foi proposto que contassem sobre como estavam lidando com todas essas transformações que tinham ocorrido e que, ainda estavam ocorrendo em suas vidas. Nesse momento a questão do trabalho apareceu novamente. Valdo e Lara relataram sentir certa cansação com a rotina do trabalho, mencionaram o peso da responsabilidade em ajudar com as contas de casa e ainda destacaram a dificuldade em conciliar a rotina de trabalhar e estudar, especialmente Valdo, no período antes da pandemia.

*Lara: É difícil né, Marcos. Porque, tipo, cê para de estudar e pra você começar a trabalhar do nada... É muito difícil. Não vou mentir não. É muito puxado. É muita responsabilidade.*

*Valdo: Depois de amanhã, eu já volto a trabalhar de novo, parei com a COVID. E vai começar a mesma rotina de antes só que sem estudo, pelo menos isso né! [...] Não vou ficar cansado como eu ficava antes. Eu vou ficar mais tranquilo.*

Indaguei sobre como eles definiam o termo trabalho. Joca, adolescente que no momento apenas estudava, respondeu que era uma “*pergunta difícil*”, mas que era cansativo, baseando sua resposta nos relatos dos seus amigos, dos seus pais e das pequenas experiências de trabalho que já teve. Valdo disse que trabalho era “*rotina*” e Lara completou: “*rotina e cansação*”. Referente à relação trabalho e adolescência, trouxeram ainda:

*lara: Agora que eu fiz 15 anos, eu sou adolescente, sabe. 15 anos. Mas essa vida de adolescente não é fácil, sabe. Nossa! Não é fácil não, pra quem trabalha não é fácil não. Porque tem que trabalhar e estudar, ajudar em casa. Não é fácil.*

*Valdo: Adolescente é aquela fase que todo mundo acha que é bom trabalhar, que todo mundo gosta de trabalhar, mas ninguém realmente sabe como é estar trabalhando. Igual eu: eu era doido pra trabalhar, hoje em dia eu queimo minha língua. Meu Deus do céu. Já não quero! Cê fala assim: Nossa, trabalhar. Nossa, vai ser tão cansativo. [...] Cê trabalhando, sendo adolescente, cê praticamente tá fazendo o que um adulto faz. Só que com menos tempo. No caso da lara, já tá praticamente se sentindo como se fosse uma adulta. Só que adolescente. Mas é até bom que cê já prepara para o que vai encontrar pela frente. É só o começo, depois piora.*

*Joca: O adolescente trabalhar é estar preparando para a vida adulta. Só que você só prepara. Porque quando você chega lá é que a coisa fica tostada mesmo.*

Valdo e lara, já inseridos no mundo do trabalho, trouxeram suas percepções e as compartilharam com os seus colegas, de modo que todos puderam opinar e produzir, coletivamente, um saber acerca disso que aparece em suas vidas nesse momento, nomeado pelo significante trabalho e que lhes coloca interrogações sobre em que consiste a vida adulta. Seria o trabalho, nesse sentido, uma convocação e/ou um ritual de passagem para esses jovens?

Vale ressaltar que essa experiência, como afirma Valdo, é só o *começo*. É na vida adulta, segundo ele, que “*a coisa fica tostada mesmo*”, o que demonstrou certa angústia dos adolescentes com o que ainda está por vir. Se já está cansativo na adolescência ter que *trabalhar, estudar e ajudar em casa*, o que vai ser depois? “*Depois só piora*”?

A conversa prosseguiu estabelecendo suas relações entre trabalho, adolescência e escola. Valdo e Joca associaram a adolescência a uma “*obrigação*” dentro de casa e em relação aos estudos. Mais uma vez, então, perguntamos a eles como a adolescência aparecia dentro da escola. Joca repetiu o termo “*obrigação*”, porém, Valdo relatou que a escola também aparece como uma preparação para o futuro e que a função da escola seria mais para isso.

*Valdo: Tem a ver com a visão do futuro. Eu concordo que no futuro eu vou precisar [da escola]. Pode ser como um preparo, a escola é mais pra isso. [...] Desde criança minha mãe sempre falou, estuda, estuda pra você ser alguém na vida. É lá que o aluno vai realmente decidir o que ele vai enfrentar, como esses tipos de prova, Enem, essas coisas assim. Já se prepara. É isso!*

*Joca: Concordo com o Valdo, concordo. Porque a vida vai nos preparando para o nosso futuro. E nosso futuro nos prepara para outro futuro. E assim vai indo, a gente vai nos preparando, a vida toda.*

De modo geral, relacionaram a escola ao fato de entender e aprender novas coisas, e, além disso, como um espaço em que os adolescentes demonstram alguns conflitos, revelando que se a escola ficasse por conta destes, seria uma “zorra”, porque os adolescentes são assim: “preguiçosos”; “reclamão”; “rebelde”; “briguento” entre outros significantes, sendo preciso uma “rédea” para a escola funcionar.

*Valdo: Cê entra no primeiro ano pensando o quê? Nossa daqui dois anos eu vou formar, aí cê vem pra escola, cê vê que a escola... Tipo... A escola dar tipo uma ideia pro cê, essa escola eu vou aprender coisa, essa escola eu vou aprender... Só que a escola pra adolescente, seria uma zorra. Cê sabe como adolescente é, seria uma zorra.*

*Pesquisador: Como que adolescente é?*

*Valdo: Ah, é zoeira. Adolescente é preguiçoso, a gente é reclamão, então, seria mó baderna. Adolescente responde muito a mãe, é rebelde, é... Diversas outras coisas. Briguento também, tudo é briga. Não sabe resolver no diálogo. Se a escola não tiver uma rédea assim, se fosse igual, se fosse seguir os adolescentes não existiria escola, que ia ser desorganizado demais.*

*Joca: Concordo. Hoje eu só estou no concordo, porque eu não estou sabendo o que falar. Tô me baseando nas coisas que o Joao fala.*

Interessante o termo “rédea” utilizado por Valdo para explicar a necessidade da escola em impor uma lei, um limite, uma autoridade para os sujeitos, na adolescência, como uma forma de organização. Frente ao declínio da função paterna ou da falência do nome-do-pai na contemporaneidade, teria a escola então, entre outros papéis, também o de desempenhar a função de mestre (autoridade) na vida do adolescente?

Permanecendo no tema escola, dois dos adolescentes, os quais mudaram de escola em função da entrada no Ensino Médio, relataram sobre suas experiências. Ambos descreveram as dificuldades na mudança, especialmente em relação à falta de referências de amizades nestes novos ambientes. Todavia, afirmaram que com o passar do tempo foram se acostumando, criando outros grupos e novos amigos e amigas.

*Joca: Foi horrível. Horripilante. Eu não sabia que rumo seria e pra onde que eu iria e onde eu ia ficar, porque eu não tinha lugar. Mas foi nesse momento de sobrar só nós na mesma sala que se conhecia, que a gente resolveu... Que a gente criou um grupo de amigos. [...] Aí foi que*

*eu virei amigo da menina que eu não conversava e também virei grande amigo da menina que eu conversava pouco. E isso foi alongando até eu conhecer as outras pessoas da sala. Foi muito legal mesmo. Primeiro foi assustador, mas depois foi até que legal.*

*Valdo: Mudei de escola, mas tipo assim, da minha sala veio ninguém que eu conversava. Ninguém! Eu fiz uma amiga lá, no terceiro dia, que se tornou minha melhor amiga na escola, na sala de aula. As únicas pessoas que vieram da minha sala de aula que eu conhecia, eu não conversava. Mas aí eu já conhecia um pouco, né? Aí agora eu já converso, abraço, já cumprimento [...]. No início não foi tão assustador pra mim porque eu já conhecia algumas pessoas e muita gente foi pra lá, mas o que passou de um pouquinho assustador foi à experiência de conhecer novas pessoas.*

*Pesquisador: Um pouco assustador em qual momento?*

*Valdo: Tipo assim, o momento que eu cheguei, no primeiro dia, eu não conversava, eu não conhecia as pessoas. As únicas que eu conhecia era o pessoal que eu não conversava. Então, tipo assim, eu já não conhecia a escola, já não tinha grupinho pra ficar, aí no início, uma experiência que ia ser muito assustadora, passou a ser pouco assustadora, e no final deu tudo certo. Eu já fiz amizade com todo mundo da sala e me interagi, aí agora é só bagunça, só bagunça... Bom, eles né, não eu, porque eu sou santo. Mas às vezes é só baderna. É isso.*

Pedi a eles para me explicarem o que era o “aluno santo” e o “aluno bagunceiro”, e a relação que eles estabeleciam com esses dois tipos. Em seus discursos aparecem alguns elementos importantes para pensarmos a formação e a posição que o sujeito se coloca no grupo. Vejamos abaixo um trecho da conversa:

*Valdo: Santo é aquele aluno que, tipo assim, fica na dele, sem conversar, sem atrapalhar a aula. [...] Agora bagunceiro é o que fica zoando o tempo todo, na sala de aula.*

*Pesquisador: Qual o tipo de relação que vocês estabelecem com esses dois tipos de alunos que você me coloca.*

*Valdo: Normal. Normal, mesma coisa.*

*Joca: Eu na maioria das vezes faço amizade com os dois lados, porque eu sei que um lado vai ser engraçado e sei que o outro vai ser o lado que vai me ajudar. E eu vou poder ajudar o lado que não me ajuda.*

Nesse momento, a temática da formação de grupos tomou conta da conversa:

*Pesquisador: Como que é essa questão do grupo pra vocês?*

*Valdo: Questão de uma amizade, mais fácil de dialogar... Questão de se encaixar, na verdade. A gente usa muito essa questão de se encaixar no grupo. Que aí um grupo que tiver encaixado todo mundo tem a mesma mente, as mesmas zoeiras, todo mundo ri, quando é pra ri, todo mundo fica triste, quando é pra ficar triste. E um grupo novo você não consegue essas coisas, porque é pensamento diferente. Até adaptar demora...*

*Joca: Então, é a adaptação a um novo grupo né. Mas, tipo assim. De um lado o Valdo tá certo, mas do outro, na minha parte, foi um grupo diferente, porque do início do ano passado até no meio do ano passado, eu tive até uns pequenos conflitos com as meninas, a gente era quatro, depois eu tive um conflito com elas, não estava conseguindo adaptar, aí eu me senti de novo, sem nada, sozinho.*

*Valdo: Porque ele não tinha um amigo.*

*Joca: Exatamente. [...] Eu estava em conflito na verdade com as meninas. [...] Depois que as meninas me pediram desculpa, eu não senti vontade de entrar no grupo delas de novo, porque já eram outros assuntos, assuntos que eu não me encaixava, aí eu fiquei assim, sem lugar.*

*Pesquisador: No grupo, se um fica triste o outro fica triste. Se uma fica alegre, o outro fica alegre. Como que é isso?*

*Valdo: Ah, bom, tipo assim, nem todo mundo tem o mesmo sentimento né. Às vezes pode ter alguém que está passando por dificuldade, e pelo fato de já ter um grupo, a pessoa não tem vergonha, tipo, de falar, entendeu? O que tá sentindo... Aí acaba contando para os amigos, se sente a vontade. E assim, vai desabafando.*

Na adolescência, os laços horizontais entre pares parecem assumir uma posição essencial para se fazer o atravessamento até a fase adulta. Com o distanciamento das figuras parentais, necessário para a operação psíquica do adolescente, bem como a perda de referências da infância, esses sujeitos podem recorrer às suas formações grupais como um ponto de apoio no enfretamento dos temores e conflitos que surgem ao longo desse período, além do compartilhamento de experiências que permitem uma nova ótica do mundo em que está inserido. Como Coutinho e Poli (2019, p. 10) afirmam, o grupo contribui para a promoção de novos significantes para se posicionar diante do Outro e [...] fazer frente a discursos sociais hegemônicos, excludentes e estigmatizantes que silenciam o sujeito atribuindo-lhe identidades totalizantes”.

Interessante pontuar que tanto na fala do Joca quanto na do Valdo demonstra-se uma preocupação e necessidade de pertencimento a algo: “*eu não tinha um lugar*”; “*eu não tinha um grupinho para ficar*”. Essa necessidade, muitas vezes, pode descrever a importância de um ponto de ancoragem e identificação que o grupo oferece para que o adolescente possa fazer suas amarrações diante das crises que o atravessam nessa *delicada transição*.

É nessa procura por figuras que possam se tornar seus companheiros, aliados e confidentes que os adolescentes vão encontrando pontos em comum no outro, favorecendo o processo de identificação e, posteriormente, a constituição de um

grupo e de laços emocionais que os auxiliam na construção das suas próprias referências, como revelou Joca. Nessas circunstâncias, consideramos que foi a partir do momento que ele se sentiu sem lugar na sua nova turma e percebeu que havia outras pessoas que, assim como ele, encontravam-se sem lugar, juntaram-se e criaram seu próprio grupo.

Nessa acepção, tratando a escola como um espaço que favorece a formação de grupos, os adolescentes trouxeram elementos sobre esse processo grupal, a partir dos conflitos e do amparo oferecido face aos dilemas desse tempo; e por fim, sobre a aceitação do outro e do “*encaixe*” ao grupo. Sobre isso, eles ainda tinham o que dizer:

*Pesquisador: Vocês precisaram fazer alguma coisa para se encaixarem nos grupos?*

*Valdo: Não, eu não. Por causa do grupo que eu entrei, todo mundo praticamente entrou junto. O grupo meio já existia. A gente criou grandes laços de amizades.*

*Joca: Comigo a mesma coisa. Eram todos amigos da Gabis. Mas quando começamos a conversar mais, a gente virou um grupo de uma vez só.*

*Pesquisador: E o conflito que você relatou, Joca?*

*Joca: As meninas conversavam sobre assuntos que eu não estava me sentindo bem, sabe. Eu não me encaixava.*

*Pesquisador: E para as pessoas de fora? Elas podem entrar nesse grupo? Tem algum critério para elas entrarem? Como é esse funcionamento?*

*Valdo: Vimos que o aluno é novato, vamos sentar e fazer amizade... Se encaixar no nosso grupinho fica, se não encaixar, ele pode sair se quiser. A pessoa tem todo o direito de querer ficar ou sair, mas se sair, pode voltar de novo.*

*Joca: O meu grupo é a mesma coisa. Só que é um pouco diferente porque meio que cada um tem uma função no grupo, sabe. Tem uns que... Eu por exemplo, sou o que agita todo mundo do grupo. Se a gente vê que uma pessoa tá assim... isolada, não tem um lugar novo pra essa nova pessoa, a gente vai chegar, vai conversar, vai fazer amizade... Se a gente vê que a pessoa tá disposta entrar no grupo, gostar da gente, a gente fala, olha a gente tem um grupo, você quer fazer parte desse grupo? Ai se a pessoa falar não tô afim, beleza. A gente continua sendo amigo, vai continuar conversando. Se ela quiser, aí faz parte do nosso grupo, e assim vai.*

No desenvolver desta conversa, percebe-se que os adolescentes exemplificaram o que Freud, em *Psicologia dos Grupos e Análise do Eu* (1921), ensina-nos acerca da formação dos grupos. Nesse texto, Freud nos fornece alguns elementos para entendermos os fenômenos grupais e, principalmente, como um

grande grupo permanece unido, atribuindo alguns dos seus próprios conceitos psicanalíticos para tentar responder a essa questão, como por exemplo, a identificação. É através do mecanismo identificatório, entre outros fatores, que os sujeitos podem se fundir em um grupo e construir laços emocionais com outras pessoas. Apesar de se referir à agrupamentos maiores, tais como, raça, nação, religião, podemos utilizar do pensamento de Freud para refletirmos também sobre a formação dos pequenos grupos.

Miranda (2001), em seu livro *Adolescência na Escola*, dedicou um capítulo aos grupos e subgrupos na sala de aula. Segundo a autora, esses agrupamentos são marcantes na adolescência, uma vez que “[...] para o sujeito adolescente, é vital ser amado e reconhecido pelo outro, para amar-se e reconhecer-se” (p. 199). Assim, os adolescentes buscam no grupo “maior tolerância, convivência e cumplicidade” (*ibidem*) quando se sentem ameaçados pela autoridade de um adulto e/ou pelas cobranças que lhes são impostas.

Coutinho (2005), estudando a adolescência na contemporaneidade, refere-se que as experiências que os adolescentes vivenciam no grupo talvez possam ser pensadas como experiências fraternas que são mantidas pelos laços horizontais entre os membros. Assim, de acordo com a autora:

“A característica mais marcante dos grupos de adolescentes contemporâneos é o fato de se constituírem em torno de um laço fraterno socializante, seja para lutar contra o tédio cotidiano, seja para expressar um determinado ideário, sendo frequentemente vinculados a determinadas atividades culturais”. (COUTINHO, 2005, p. 21)

Pelos relatos dos adolescentes, percebe-se que o grupo adquire o poder de interferir diretamente e de forma concisa na vida psíquica do sujeito, causando-lhe um contágio de emoções, sentimentos e aversões. Como Freud (1921, p. 16) ressalta: “[...] numa massa todo sentimento, todo ato é contagioso, a ponto de o indivíduo sacrificar facilmente o seu interesse pessoal ao coletivo”. Isso explica o fato destes adolescentes dizerem dos sentimentos que se contagiam no grupo. “*Se um fica feliz, o outro fica feliz*”.

Porém, ainda assim, não podemos afirmar que os conflitos dentro dos grupos não surgirão. Do mesmo modo que houve um ponto de ligação que os uniu, pode haver pontos de não identificação que os separem, como foi o caso do Joca.

Chegou a um momento do grupo em que os interesses e as conversas já não eram mais as mesmas e o *encaixe* que outrora ocorrera, sofrera uma ruptura, levando-o ao *desencaixe*, à posição do sem lugar novamente, como ele apontou.

Os adolescentes participantes da pesquisa nos contaram sobre o funcionamento no grupo e o seu processo de acolhida ao outro. Seus discursos indicam que o grupo está aberto para quem deseja participar, tendo a escolha de adentrar no grupo para se conhecerem, para ficar, se desejarem, para saírem e retornarem quando quiserem. No entanto, cabe ressaltar que o significante “encaixar” bastante utilizado por eles, aproxima-se do conceito de identificação trazido por Freud (1921) como um dos aspectos que contribuem para a formação do grupo, ou seja, por mais que o grupo seja aberto, ainda assim, permanece quem se encaixa, enturma-se, adequa-se e identifica-se.

*Pesquisador: O Valdo disse: “se encaixar no grupo entra, se não encaixar”... Como é isso?*

*Valdo: No meu grupo é isso. Se encaixar, entra. Se não encaixar, tem a opção de tentar novamente, ou querer sair do grupo. Mas a conversa continua a mesma.*

*Pesquisador: E o que seria esse encaixar?*

*Valdo: Se enturmar... Tipo assim, não obrigatoriamente. Mas, tipo assim, se adequar a cada um do grupo, sabe. Tipo assim, ah não, esse aqui tá no grupo, ele é mais na dele, então eu vou deixar ele mais na dele. Tem esse aqui que é mais alegre, então eu vou tratar ele com mais alegria. Esse aqui que é mais folgado, então eu não vou ser folgado com ele, porque se não, ele vai me bater. (risos) Então é assim, sabe. Cê vai se adequando a cada um do grupo, ou então cê cria o seu próprio, como eu posso dizer, seu próprio jeito. É com o passar do tempo, porque não é assim, que de uma hora pra outra, nossa, eu vou entrar... Entrei agora, eu já sou do grupo. Não, isso demora. Tem tempo. Conhecimento, amizade, confiança também. Tudo junto.*

Do mesmo modo, esses trechos nos fornecem elementos para refletir sobre os movimentos segregatórios, próprios da constituição humana. Vimos no capítulo III que a segregação na psicanálise se apresenta sob duas formas: enquanto causa simbólica que dá origem à fraternidade e enquanto efeito de discurso que se reverbera em práticas de separação de um estranho que pode colocar em risco ou ameaçar a coesão de uma fratria. Apesar de esses adolescentes demonstrarem, por meio do uso das palavras, certa “preocupação” em não deixar nenhum sujeito isolado e/ou sem lugar no contexto escolar, buscando fazer amizade, a segregação se evidencia à medida que é própria das relações

humanas e do estabelecimento do laço social que atrai os iguais e repulsa os diferentes. Como Pereira e Ferrari (2016, p. 208) destacam: “[...] não há coletivo ou laço social sem exclusão, sem segregação”. Voltaremos nesse debate mais a frente deste capítulo, quando abordaremos os conflitos existentes no interior da escola.

### **5.1.3 Terceiro Encontro – Pandemia, Ensino Remoto e a Falta da Escola:**

#### ***“Eu acho melhor na escola”***

No terceiro encontro, as coisas aconteceram um pouco diferente da forma como estava funcionando. Por incompatibilidade de datas e horários, apenas dois adolescentes toparam conversar no dia combinado. Mesmo assim, no horário marcado, somente a adolescente Fabíola apareceu e, desse modo, iniciamos a nossa conversa. O tema preparado para essa conversa foi os efeitos da pandemia do COVID-19 nas diversas esferas das nossas vidas, já que esse tema foi mapeado como um dos preponderantes trazidos por eles no primeiro encontro.

Ela relatou o fato de ter planejado, o ano todo, a sua festa de aniversário de quinze anos, ritual muitas vezes bastante simbólico na vida de uma adolescente na contemporaneidade e, por conta da pandemia, a sua comemoração não saiu da forma que ela gostaria que fosse, uma vez que não pôde chamar todos os seus amigos da escola. Questionei a jovem como estava sendo realizada a sua comunicação com os seus amigos e ela disse que não estava tendo muito contato com eles, porque conversar pela *Internet* era ruim, “*o assunto não flui*”, “*a Internet cai*”, “*demora pra responder*”, fazendo com que ela preferisse essas relações de interação e socialização na escola.

*Pesquisador: Como está sendo esse momento para você estar fora da escola por conta da COVID? Como é estar fora da escola sem ter seus amigos que você pode conversar, desabafar...*

*Fabíola: Tá meio ruim né, porque eu não sou muito esse tipo pessoa que tem muito contato pelo celular assim sabe, pela Internet... Eu sou mais ficar conversando pessoalmente. Aí geralmente eu converso com algumas delas, mas é bem pouco, porque geralmente o assunto não flui né, porque às vezes algumas demoram pra responder, a outra tá sem Internet, aí eu prefiro mil vezes presencialmente na escola né, que dar pra conversar melhor, essas coisas assim.*

*Pesquisador: Você está sentindo falta da escola?*

*Fabíola: Tô, bastante viu...*

*Pesquisador: E qual a importância que você atribui a escola a sua vida?*

*Fabíola: Ah eu não sei... Eu não sei...*

Apesar de dizer que não sabia responder à minha pergunta, ao longo da conversa ela foi descrevendo algumas situações que nos permitiram deduzir a relevância desse espaço em sua vida. Segundo Fabíola, a aprendizagem dela ocorre melhor no ambiente escolar, uma vez que em casa há vários pontos para a desconcentração, fazendo com que ela sentisse dificuldade para entender os conteúdos da disciplina na modalidade do Ensino Remoto.

*Fabíola: Eu tô até preocupada com o que eu vou fazer ano que vem com relação a passar a matéria do nono...*

*Pesquisador: Vocês estão sem contato nenhum com a escola?*

*Fabíola: Como assim? Com a matéria ou com os colegas?*

*Pesquisador: Com a escola, com os professores, com a matéria...*

*Fabíola: Eles estão passando atividade. [...] Eles criaram um site e neste site tem uma aba que tem todos os anos, né. Tem primeiro, segundo, terceiro... Ai você clica e lá tem as matérias pra você pegar.*

*Pesquisador: Entendi. E você está... Você acha que se adapta a esse estilo?*

*Fabíola: Eu acho meio difícil de aprender assim, sabe? Porque cê ficando dentro de casa você não consegue concentrar muito. Ai tem gente em casa, aí te atrapalha. É... Deixa eu pensar aqui... Tem gente em casa te atrapalha, tem celular que pelo menos lá na escola não podia mexer, aí celular vibra cê quer ver o que que é. Eu acho que eu me desconcentro bastante aqui dentro de casa para eu fazer minhas atividades. Acho melhor na escola.*

Além disso, para Fabíola, a escola aparece como um refúgio para os problemas familiares que ela enfrenta em casa, revelando a falta que ela tem sentido da sua rotina escolar. Segundo ela, ficar o dia todo dentro de casa cansa demais, ocorrem algumas brigas na família e que diante da pandemia, não tem para onde fugir disso. A escola aparecia para ela como um espaço em que podia esquecer-se desses problemas familiares. Porém, Fabíola relatou sobre o lado bom que a pandemia também causou em sua vida, como por exemplo, ficar mais tempo com a família.

*Pesquisador: O que você tem sentido com relação a esse tempo que estamos vivendo, sem esse grupo que você faz parte, sem a escola, sem a rotina de ter que ir pra escola.*

*Fabíola: Ah, tem sido meio ruim... Porque ficar em casa todo dia cansa e às vezes não tem como fugir né. Porque quase sempre aqui em casa a gente briga... Isso dentro de família é normal né. Aí geralmente na escola, recupera só com as pessoas... Lá eu consigo esquecer dos problemas que eu tenho aqui. Mas com o corona vírus tem sido bem difícil né. Pesquisador: Efeito pandemia.*

*Fabíola: Pois é. Aí tá sendo meio ruim. Mas sei lá, tem os lados bons também, que é ficar bastante com minha família, mas queria que voltasse ao normal.*

*Pesquisador: E como está sendo lidar com esses problemas que surgem em casa?*

*Fabíola: Nossa! (Risos) Como eu explico... Às vezes é... (silêncio) dar vontade de sair um pouquinho, tentar respirar, não ficar tão tenso pela forma que teve a briga, mas depois passa né. Normal. (silêncio)*

É perceptível por meio das falas dessa adolescente o quanto a pandemia causou impactos em suas relações interpessoais e o quanto a escola se evidenciava como um espaço importante em sua vida, uma vez que trazia uma acolhida e/ou um *refúgio* para as questões adolescentes. Ficar sem o acesso direto à escola tem intensificado, ainda mais, um desamparo face às decisões que eles precisam tomar as quais podem influenciar o seu caminho para a vida adulta.

Chama a atenção a ambivalência de sentimentos que a adolescente diz sentir relacionada ao fato de ter que ficar dentro de casa. Ao mesmo tempo em que considera ser bom, pois permite uma aproximação com a família, também considera ruim, pois há brigas; além disso, nessa conjuntura atípica de pandemia, não conta com a escola como seu refúgio, com os amigos para compartilhar experiências, “*contar da vida, das dificuldades, pedir ajudar, aconselhar, pedir conselhos*”.

E se já não bastasse ter que enfrentar todas as idiossincrasias do tempo da adolescência e da pandemia como um momento disruptivo que interrompe um percurso de vida, eles ainda se veem tendo que lidar com um novo modelo de ensino momentâneo que lhes exige uma capacidade adaptativa para estarem inseridos no contexto social. Isso também é possível de ser verificado na conversa com o adolescente Joca que, logo após a conversa com a Fabíola, enviou-me uma mensagem pedindo desculpas por ter se esquecido do encontro e perguntou se ainda poderia participar.

Prontamente, atendi ao seu pedido e iniciamos a nossa conversa. Relembramos alguns dos assuntos que havíamos conversado nos encontros anteriores e

perguntei a ele como estava sendo ficar em casa, sem poder ir para à escola devido à pandemia e ao isolamento social. “*Difícil*” foi à palavra usada por ele para descrever esse momento.

*Pesquisador: Então, nesse momento de pandemia, como é ter que ficar em casa e não ir pra escola? Como é ter que lidar com isso?*

*Joca: Muito difícil mesmo ficar sem ir pra escola porque assim, com esse negócio de pandemia, eles criaram essas atividades de fazer on-line em casa e muitas assim, minhas já têm muitas acumuladas, porque tem horas que eu fico sem tempo para fazer mesmo. Na verdade, tem horas que eu me culpo, não sei responder todas. Aí eu fico um tempão pra me achar, mas, aos pouquinhos eu estou voltando a fazer essas atividades [...]. Mas assim, eu acho bem difícil porque tem hora que, mesmo a gente tendo contato por mensagem, tem hora que a gente não consegue se ajudar, como eu falei que meu amigo pediu ajuda e eu não consegui, porque teve gente que até desistiu de fazer esses negócios porque ficou perdido ou cansou de fazer né. Só que as pessoas fazem isso, mas não pode parar né. Porque se parar, a gente não sabe como vai ser no final disso. Se essas atividades vão valer lá no final depois que acabar essa quarentena.*

Novamente é trazida a dificuldade com relação ao Ensino Remoto Emergencial, estratégia utilizada pelas escolas no tempo de pandemia para amenizar e diminuir os efeitos do fechamento das escolas e da ausência do ensino presencial na aprendizagem do aluno. Apesar da efetivação desse sistema ter sido pensada para esse fim, o que se verifica também é a angústia que ele tem causado nesses adolescentes, acarretando sentimento de culpa, desorientação, falta de motivação e a desistência por não estarem dando conta de corresponder a um suposto ideal. Mesmo o Estado tentando garantir o direito da aprendizagem sem o ambiente físico da escola, lacunas aparecem. Algo falta, e, é por faltar, que o sujeito fala.

Com relação aos seus laços de amizade, Joca destacou que de vez em quando se encontrava com seus amigos, brincavam na rua, jogavam conversa fora, mas não era sempre que isso acontecia e nem com todos os seus amigos, por conta da pandemia e da distância das casas uns dos outros. As suas interações com seus amigos vinham ocorrendo via *Internet*, todavia, Joca destacou que não é a mesma coisa, que as interações são diferentes e que sente muita falta de frequentar a escola justamente por esse ambiente permitir o encontro pelo menos quatro vezes na semana (já que alguns sempre faltam) e por permitir uma melhor socialização, fluidez nas conversas, o que não acontece no modo virtual.

*Joca: A gente tá tendo contato. Quase todo dia, um tá conversando com o outro. [...] Hoje eu fui visitar uma amiga minha também. Aí a gente foi, conversou, riu lá no meio da rua, assim, no meio da rua mesmo. Brincou... Aí depois despedimos e viemos embora. É... Conversamos bastante mesmo, jogamos o papo fora muito, porque, mesmo que ela mora aqui no meu bairro, eu não vejo ela quase todo mês.*

*Pesquisador: Então você está se encontrando com seus amigos?*

*Joca: Sim... Mas, nem todos eu estou encontrando.*

*Pesquisador: E o contato pela Internet, por essas redes sociais você está tendo?*

*Joca: Sim.*

*Pesquisador: E você percebe alguma diferença do presencial para o on-line?*

*Joca: Assim, percebo porque no on-line não é a mesma coisa que no presencial. Que no on-line a gente pode brincar, mas essa brincadeira não vai levar, assim, a longo prazo. E no presencial, as pessoas ri, a gente comenta aí depois acaba, fica aquele silêncio, aí as pessoas lembram daquilo de novo e começam a ri, e isso é bem melhor do que no celular e nas mensagens. Que não é a mesma coisa, não é a mesma coisa mesmo do que você mandar mensagens e fazer as coisas pessoalmente.*

*Pesquisador: Você sente falta da escola, então?*

*Joca: É... Assim... Sinto. Com questão das atividades e em questão dos meus colegas né, que assim, faz muita falta né, ver eles todos... quase cinco dias da semana, né. [...] Aí faz muita falta mesmo.*

*Pesquisador: Em que sentido essa falta?*

*Joca: Assim, quando era na escola a gente conversava todo dia, a gente brincava todo dia, e nesse meio de quarentena que a gente só se vê, só se conversa por mensagem, não é a mesma coisa, porque tem horas que a conversa acaba, aí você fica sem ter o que falar né... Aí você só vai chamar a pessoa no dia seguinte... E olha lá se tem assunto né.*

A pandemia colocou lente sobre as relações humanas. Ao mesmo tempo em que surgem novos modelos de conexões por intermédio das redes virtuais, é sentida a falta da presença física, do toque, do corpo, das brincadeiras, dos sorrisos, do falar etc. Tudo que até então era rotina cotidiana, repentinamente, transformou-se de forma drástica.

Estamos vivendo um momento incerto que tem nos provocado inúmeros sentimentos que são difíceis de lidar. Como será no futuro? Como ficarão as relações após essa experiência traumática em que a “conversa não flui”, que as brincadeiras não conseguem se manter a longo prazo? Os sentimentos continuarão os mesmos? Não podemos afirmar e nem discordar que após a

pandemia tudo voltará ao normal, mas, talvez, esses adolescentes já estejam nos mostrando e indicando-nos algo que se passa com eles nesse momento.

Dando continuidade à conversa, indagado sobre como estava lidando com o Ensino Remoto Emergencial, em especial referente a se essa estratégia poderia influenciar em seu aprendizado, Joca respondeu que em parte sim, visto que a escola só vinha postando atividades, algumas vezes vídeos explicativos, mas que nem sempre ele aprendia com esses vídeos e que preferia o—falarll mesmo, se referindo à aula presencial.

*Joca: Porque, assim... Tem umas matérias que só de ler eu aprendo fácil... Só que eu tenho que praticar melhor. E tem umas atividades ali que elas fazem só de responder marcando, não é... Não é fazendo. Mas assim, algumas eu aprendo. [...] E nesse curso que eu comecei a fazer esses tempos atrás, eu tô me sentindo mais ligado no curso do que na escola. Porque eu... A escola não está tendo aquela coisa... Aquele negócio. No curso, os professores chegam em sala assim*

*“olha tem atividade”, tem as aulas on-line com vídeo, é tudo trabalhado... Agora a escola já é diferente. Eles só querem postar atividades, tem horas que tem vídeo explicando, mas nem sempre a gente aprende com esses vídeos explicando... Tem que ser mais no falar. [...] Sim, estou me sentindo muito melhor fazendo esse curso do que a escola normal.*

Em tempos de pandemia, ainda, “[...] a escola não está tendo aquela coisa... Aquele negócio”. Joca é enfático ao comparar as aulas do curso de informática que estava realizando e as aulas oferecidas pela escola, em tempos de pandemia, descrevendo a sua preferência pelo primeiro em função do fato deste aproximar-se mais da metodologia de aulas presenciais. Desse modo, podemos pensar esse tempo como um tempo do “não”: não há a magia e a beleza da diversidade dos encontros que a escola possibilita; não há a “rédea” que o adolescente busca e que favorece uma organização intrapsíquica necessária nesse tempo do sujeito; não há um amparo, uma acolhida das fragilidades e dos conflitos que marcam esse período. O que resta: a falta e as lembranças.

#### **5.1.4 Quarto encontro – Corpo, Transformações e Sofrimento na Escola:**

##### ***“isso em toda escola acontece”***

Para esse encontro foi preparado, inicialmente, uma reflexão sobre as mudanças apontadas pelos adolescentes nos encontros anteriores. Para isso, resgatei em

meu acervo pessoal alguns vídeos desses adolescentes, do tempo em que participavam das oficinas de teatro e dança no programa Escola Integrada, que serviram como dispositivos para intermediar a conversa. Esses vídeos foram motivos de grande agitação entre eles, quando sinalizava as mudanças físicas uns dos outros, o que favoreceu uma percepção e elaboração das suas próprias imagens. Como descreve Lima e Santiago (2009), nesse processo de reconstrução da imagem durante a adolescência, a questão do olhar do outro é de fundamental importância nessa passagem para a vida adulta, uma vez que “[...] o adolescente demanda um olhar que confirme a nova imagem corporal como desejável e desejante. O olhar do outro confere ao sujeito um reconhecimento de sua nova condição sexuada” (s/p).

Em determinado momento desta conversa, Joca trouxe uma discussão a partir do vídeo, em que ele aparecia dizendo como o mundo deveria ser, com a dança para todos, sem distinção de cor, raça, gênero e sem discriminação, preconceito ou rótulo. A partir disso, revelou-nos que na época da gravação desses vídeos, essa frase o tinha impactado muito, porque *“já teve tempo que o preconceito era maior que tudo”*. Destacou o período histórico em que havia a separação entre brancos e negros, ressaltou as mudanças ocorridas ao longo do tempo e revelou acreditar que isso talvez não ocorra novamente, como no período referido. Ao lhe indagar se já havia percebido alguma vivência parecida com essa no interior da escola, deu-se origem um debate no grupo.

*Pesquisador: E você já notou isso na escola?*

*Joca: Assim, na escola isso é muito difícil de acontecer, porque crianças, jovens e adolescentes não ficam com isso na cabeça. As crianças, jovens e adolescentes se misturam tudo em um só grupo. [...] Sobre essa questão do preconceito, eu nunca sofri preconceito.*

*Nunca vi alguém que sofreu também, porque se eu visse, eu quebrava a cara da pessoa, independente se eu conseguisse ou não.*

*Iara: Ah, minha opinião é bem clara. Não tem erro. Quem faz isso é retardado. Uma pessoa tem problema em julgar a outra pessoa pela cor a pele ou simplesmente pelo jeito dela amar outras pessoas. Eu acho isso extremamente ridículo e escroto. Pesquisador: Já aconteceu isso na escola?*

*Iara: Já! Ah, as pessoas ficam julgando... Eu já passei por isso né, por conta de quando eu era mais gordinha, por causa do meu dente, eu já sofri muito preconceito por causa disso. Eles me zoavam muito lá na escola e eu também já presenciei né, outras pessoas sofrendo. O povo, sabe, dando apelidos essas coisas assim... Mas isso em toda escola acontece. Infelizmente. Toda criança vai passar por isso um dia.*

*Pesquisador: E você acha que isso trouxe algum impacto para a sua vida?*

*Iara: Trouxe. Até hoje em dia mesmo. Infelizmente. Porque muita das vezes você nunca reparou isso em você. Tipo assim, você nunca reparou que aquilo lá era tipo um defeito, não posso falar um defeito. Na visão das pessoas é um defeito. É difícil, mas hoje em dia você para pra pensar que a gente não pode ter nenhum defeito porque se não a gente acaba se autojulgando.*

*Valdo: Não foi bem um bullying, como eu posso dizer? Foi um bullying tipo assim, de eu não fazer uma coisa que eu não queria fazer, foi um bullying tipo assim... Pediram pra eu fazer uma coisa e eu fui lá e fiz outra coisa totalmente ao contrário, o que eles não gostaram, entendeu? Igual no JiuJitsu. Eu saí do JiuJitsu pra ir pra dança. Foi nessa transição aí.*

Perguntei-lhes se o que a Iara estava nomeando como “zoações” era algo comum na adolescência e Joca disse que acreditava que era “em termos”. Todos concordaram com ele e Valdo explicou que quando essa “zoação” acontecia entre amigos, não havia problema.

*Valdo: Se for entre amigos, sim, normal... Só teve uma vez só que foi tipo assim, bullying do bullying do bullying da escola. Foi uma vez só. Marcos, não é sendo racista nem nada, pensa em um menino da cor dessa calça aqui. Tinha um menino [da antiga escola] que era preto pra caralho. O cara era negro, negro, que era amarelo. Beleza, o cara era preto. Ai um dia ele chegou em mim e falou “qual é seu preto”... Ai eu: “eu sou preto?” Eu tô falando sério, o cara era muito escuro, muito escuro. Ai eu fiquei indignado porque, porque o cara era preto e me chamou de preto. Ai eu não entendi o porquê?! Qual o motivo do cara fazer isso? Ai eu não entendi. Aí eu fiquei muito magoado e meio triste com ele, entende?*

*Pesquisador: Mas Valdo, esse bullying aí que você diz ter sentido, trouxe algum impacto na sua vida, sua vida escolar?*

*Valdo: Não. Marcos, isso não. Se o povo me chamar de preto, eu falo obrigado, sou mesmo, porque preto é, todo mundo sabe. Eu não preciso falar, preto é preto né? Todo mundo sabe, não preciso falar disso aqui. Eu sou orgulhoso. Eu tenho orgulho da minha cor.*

Fabíola levantou uma reflexão importante ao abordar esse assunto. Revelou que também passou por alguns momentos de “zoações”, pelo fato de ser *magrinha*, e que, apesar de isso nunca ter sido considerado por ela como um defeito do seu corpo até então, passou a ser, de tanto que falavam, tornando-se um incômodo para ela. Nesse ponto de vista, provocou no grupo uma discussão sobre o julgamento do outro.

*Fabíola: E eu já sofri também pelo fato de ser bem magrinha. Ai tipo, uma coisa que eu não me importava muito, acabou que eu fiquei muito incomodada. De tanto que a pessoa ficou falando na minha cabeça, eu comecei a ver um problema nisso. [...] E o engraçado é que nunca está*

*bom para as pessoas né. Quando a gente tá muito magra, eles falam. Quando a gente tá muito gorda, eles falam...*

*Pesquisador: Por que vocês acham que as pessoas julgam?*

*Iara: Eu acho que as pessoas que julgam, elas não se sentem bem consigo mesma. Ai elas fazem isso para a outra pessoa se sentirem culpadas com o corpo ou com a sexualidade, com o gosto, com o jeito, ai sei lá.*

*Valdo: Pra mim, isso é inveja.*

*Fabíola: Eu acho que é porque a sociedade criou a gente desse jeito. Colocou isso na nossa cabeça que temos que ter um corpo perfeito.*

Nem tudo na escola são flores. Os conflitos existem e esses adolescentes, uns mais que os outros, falam sobre eles. À luz da psicanálise, o conflito pode ser entendido como parte da constituição subjetiva no qual se destacam, segundo Fontes (2008), as polaridades da vida psíquica do sujeito, tais como prazer e desprazer; vida e morte, amor e ódio entre outras. Ainda de acordo com esse autor, os conflitos fazem parte da vida humana, sendo alguns até passíveis de serem resolvidos. Contudo, “[...] sempre haverá outros em atuação, de forma que é impossível chegar a uma resolução completa – os conflitos não são passageiros, mas sim permanentes” (FONTES, 2008, p. s/p).

Neves (2014) descreve que o conflito está presente na sociedade. Quem vive nela certamente passará por alguma experiência conflituosa. Porém, como a autora afirma, esse conflito só é percebido quando um ato de violência é gerado a partir dele. Desse modo, sendo a escola uma instituição social, ela não está isenta da presença deles. Pelo contrário, precisamente, por ser uma instituição social que promove o encontro com a diversidade de sujeitos, os conflitos podem aparecer em diferentes formas. Esses adolescentes nos narram as suas experiências conflituosas no interior desse espaço, nomeando-as ora como *bullying*, ora como preconceito, discriminação e/ou “zoeiras” – banais ou não.

Ainda de acordo Neves (2014), o conflito não pode ser resolvido tentando apenas silenciar a pulsão que o originou. Isso seria falho. Para o enfrentamento desse, “[...] o sujeito deve se haver com o próprio desejo inconsciente, fazendo-se necessário perceber o conflito dentro do contexto de uma história pessoal para que se possa entender seu papel” (NEVES, 2014, p. 82).

À vista disso, entendemos que a segregação, nesse contexto, pode estar imbrincada nos conflitos vividos no interior da escola e disfarçada por meio de

ocorrências nomeadas pelos adolescentes como *bullying*, *zoeira* e preconceito, que apontam no outro um traço que lhe torna estranho aos demais, contribuindo para colocá-lo à margem nas relações sociais. Assim, apesar de possuir caráter estruturante, como demonstrado no terceiro capítulo, a segregação enquanto efeito de um discurso universal que prega um ideal uniformizante pode vir acompanhada de intolerância e discriminação, manifestações que suprimem as diferenças, tal como indicado pelos adolescentes.

Após algumas reflexões e histórias sobre essa temática, um silêncio se fez. Já caminhando para a finalização, comentamos com Lara e Valdo como havia sido o encontro passado, onde estiveram Fabíola e Joca, e sobre os temas que tratamos, em especial a conversa sobre os sentimentos diante da relação com a escola na pandemia. Nesse momento, estendeu-se a questão a eles:

*Pesquisador: Lara e Valdo, como vocês se sentem estando fora da escola agora, nesse momento? Aliás, nesse momento não né... Nesses quase sete meses que vocês estão fora da escola.*

*Valdo: Eu tô sentindo falta da escola. Quando tinha escola parece que eu sabia mais as coisas, agora eu tô me sentindo meio burro. Eu tô me sentindo mais leve cara, leve assim, sem rumo, não sei o que fazer.*

*Pesquisador: Tá sentindo falta, Valdo?*

*Valdo: Não é que eu goste de estudar, eu não gosto de estudar, mas eu me sinto pelo menos a par das coisas que está acontecendo, entendeu? Agora eu tô me sentindo mó burro, não sei de nada.*

*Lara: Ai, eu me sinto burra. Aquela atividade on-line lá, eu não tô entendendo nada. Eu faço porque é o jeito... Qualquer coisa. Qualquer coisa que tiver que marcar lá, eu faço.*

*Valdo: Ô Marcos, praticamente o que acontecendo na minha vida é o povo fala inglês, eu entendo chinês.*

Mais uma vez, nos discursos dos adolescentes evidenciava-se a importância da escola em suas vidas, como um lugar que intermedeia conhecimentos. Ora, eles estão sentindo falta deste conhecimento; da falta de poder se conectar aos acontecimentos do mundo com as experiências que a escola oferece. E agora, eles estão sem rumo? Por que se sentem burros? Em tese, esse conhecimento devia ser construído também no modelo *on-line*, nas plataformas de rede virtual, sozinhos. Não obstante, pelo que se percebe, não é isso que vem ocorrendo.

Por conseguinte, conversamos um pouco mais sobre as relações de amizade em tempos de pandemia, a falta que a escola faz enquanto espaço que permite

interação e socialização e externei o meu agradecimento por mais um encontro. Comentei que compartilhava um pouco sobre eles com as pesquisadoras orientadoras da pesquisa e fui surpreendido com pedidos por parte deles para que no próximo encontro elas participassem. Informei a eles que procederia as solicitações para que elas estivessem conosco. Isso foi motivo de certa “preocupação” entre eles. Os adolescentes levantaram questionamentos, tais como: se eles poderiam falar ‘palavrão’, se podiam falar demais, contar as coisas e apenas respondi para que fossem eles mesmos.

### **5.1.5 Quinto Encontro – Pandemia e Lembranças de um Tempo Escolar: “ficamos sem rumo”**

No quinto encontro, a pedido dos próprios adolescentes na conversa anterior, as pesquisadoras orientadoras desta pesquisa participaram na condução do encontro. Nesse contorno, foram resgatados os temas abordados: o trabalho e o cansaço gerado por ele; a pandemia que fez com que eles ficassem sem o contato direto com a escola; e o Ensino Remoto que se insere em suas rotinas.

*Libéria: Agora vocês estão fazendo atividade só em casa né? Chega é pela Internet?*

*Valdo: É, chega pela Internet.*

*Libéria: O que vocês estão achando disso, hem?*

*Valdo: Nada Legal.*

*Joca: Hum... É que do nada surgiu à ideia de atividade em casa né. Assim, tem que ter né, porque como diz minha vó, se não a gente fica burro, mas tem que ser tudo planejado, nos mínimos detalhes possíveis, porque sempre dá uma coisa de errado. Uma entrega que você tem que fazer, dá errado. Uma questão que você vai fazer, dá errado... É muito complicado.*

*Iara: Porque não dá para aprender direito, né? Eu não consigo. Eu, Iara, por mim, eu não consigo. Sério. Tem muita coisa que eu chuto, coisas que eu não entendo, que eu não acho na Internet, eu vou lá e chuto, porque tipo assim, eles pedem pra gente mandar e-mail. Aí eles demoram para responder e a atividade tem que entregar no dia.*

*Libéria: Entendi. Durante a aula, na escola, você aprende mais?*

*Iara: Com certeza.*

*Joca: Apesar de que muitos alunos não gostam, na escola a gente aprende melhor.*

*Valdo: Óh, eu falo: eu não gosto, mas... A gente realmente aprende melhor.*

*Pesquisador: O Valdo disse que não gosta do que?*

*Valdo: Da escola. Mas é necessário, então né... Eu gosto do ambiente. É aquele ditado: De perto você quer longe, de longe faz falta. Entendeu?*

Esse trecho discursivo faz emergir algumas discussões importantes no percurso de desenvolvimento da pesquisa. Os adolescentes vêm trazendo, a todo tempo, as experiências deles com relação às transformações que a pandemia acarretou em suas vidas, principalmente as que se referem ao espaço escolar. O Ensino Remoto não tem conseguido enlaçar o sujeito tal como a escola consegue em nível de aprendizagem, socialização, encontros ou algo que os amarre a ponto de, mesmo não gostando da escola, frequentá-la porque é *necessário* ou porque *gostam do ambiente*. O que a escola tem oferecido a esses jovens para fomentar esse enlace? O que eles encontram nesse espaço que a sua ausência é tão sentida? Eles nos ensinam sobre isso, quando questionados sobre a falta que escola faz.

*Libéria: Você tá sentindo falta?*

*Valdo: Tô. Dos amigos, dos professores, a matéria não. Mas de todo o resto assim, tá ótimo. A gente já tá acostumando, acostuma. Querendo ou não, acostuma.*

*Libéria: Mas tem coisas lá que você gosta então, né?*

*Valdo: Tem. Eu até gosto das matérias assim, mas não gosto tão... Tipo, nossa senhora, gosto muito. Eu faço né, mas não amo tanto assim.*

*Joca: É aquele negócio né. Quando você tá na escola, você deseja tá em casa. Agora que tá em casa, cê deseja ir pra escola. Aí vai indo, tudo a mesma coisa.*

*Iara: Nossa, e muita. Muita falta.*

*Mônica: Além das pessoas, de que vocês sentem falta também?*

*Joca: Alguns professores.*

*Iara: A comida.*

*Valdo: Nossa, eu lembro da época.*

*Joca: Aquele frango era maravilhoso.*

*Valdo: Era aquela briga nas filas... E a Tânia "para de correr, menino".*

*Joca: A Tânia era doidona. Época boa.*

*Valdo: Ôh época boa viu... Época boa.*

“Ô época boa, Ô época boa...”. É com essa expressão que eles vão nos relatando sobre o que a escola tanto tem e que lhes desperta o interesse de estar nesse lugar. É preciso refletir, também, como já dito nesta dissertação, que para muitos

desses jovens de camadas sociais populares e periféricas, a escola preenche uma função social muito importante na vida deles enquanto espaço que lhes concede acesso a direitos fundamentais, como alimentação, cultura, dignidade humana, proteção, segurança, entre outros. Todavia, o que chama a atenção são os discursos adolescentes que associam a falta da escola à figura do professor.

*Valdo: Nón, os professores são ali... Eu não sou de bajular professor, mas aqueles professores são excelentes demais e, querendo ou não, quando cê muda de escola, são novas coisas né? Novos professores, só que você acostuma. E quando você já está acostumado, tipo assim, igual há dois anos, ai muda, cê acha estranho. Mas lá tem professores excelentes. Sério. Se tivesse [o ensino médio] eu ficava lá [na antiga escola] sem pensar duas vezes.*

*Libéria: Agora eu fiquei curiosa, o que é um professor excelente?*

*Valdo: Um professor que te explica, um professor que ajuda você... Igual muitos falaram lá na época, tem professor que atura nós só para receber. E aí? Muitos falaram isso. Claro, eles estão lá para receber mesmo, mas o que me chama atenção em um professor é ele querer demonstrar segurança para o aluno, que vai colocar aquilo na cabeça do aluno.*

*Joca: No meu primeiro ano tinha um professor que era super legal. Ele brincava com todo mundo. Deixava a gente fazer as atividades sossegado. Quando ele tava bem, ele saía brincando com todo mundo, dava pontos pra todo mundo.*

*Libéria: Sei, é um professor que ajuda né.*

*Joca: É. Se a gente tirasse uma nota ruim na prova dele, ele pedia pra gente fazer um trabalho para recuperar a nota.*

Quando o adolescente Valdo aborda a ideia do professor excelente foi necessária uma intervenção para que entendêssemos o que ele estava chamando de professor excelente. O que é e o que faz um professor excelente? O que esse professor desempenha para ser considerado excelente? “*Demonstrar segurança*”; “*Um professor que ajuda*”. Os sujeitos que estão fazendo o atravessamento pela adolescência estão a todo tempo buscando uma referência que os auxiliem por esse tempo delicado e turbulento, e é nesse sentido, que os professores, como descreve Grillo e Lima (2020), podem exercer um papel fundamental para eles. No entender das autoras:

Isso é afirmado, pois a relação professor-aluno pode ser decisiva para abrir ou para fechar o acesso do jovem ao saber: um professor não ensina conteúdos, mas transmite um saber que o atravessou e o transformou, causando o seu desejo de ensinar. A transmissão do saber é sempre da ordem de um encontro entre o desejo de ensinar e o de aprender (GRILLO; LIMA, 2020, p. 9).

Podemos entender, então, que os professores possuem papel significativo na constituição da subjetividade. Freud, em 1910, no seu texto *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*, descreve-nos que o professor deve despertar o interesse do aluno pelo saber, transmitir algo da cultura que possa enlaçar os adolescentes, de modo que esses possam (quem sabe?) inscrever o desejo. Ou seja, a escola pode oferecer aos adolescentes um apoio, um suporte e uma orientação diante do nada de saber despertado pela puberdade, fomentando condições de inventar-se em direção ao social a ponto de que esses possam saber lidar com as transformações presentes em suas vidas e proporcionarem condições de se (re)inventarem em direção ao social.

No entanto, neste momento atual que estamos vivendo sob um tempo de pandemia, essa relação entre aluno e professor sofre um corte, uma interrupção na transmissão do desejo de saber pela via da transferência, uma vez que “[...] na sala de aula, o aluno ocupa esse lugar de quem pede, que espera e que acredita que terá uma fome saciada, seu desejo satisfeito, pois vê a sua frente aquele que (supostamente) sabe que é capaz de encher-lhe de saber” (ORNELLAS, ANTONINO, 2017, p. 292).

A transferência na sala de aula favorece os dois lados da moeda, tornando-se estatuto fundante para que se instale o desejo de aprender e o prazer de ensinar, duas pontas de uma mesma corda. O aluno é, então, aquele que esperado professor algo a mais, ou especificamente, algo da ordem do seu saber, que fomenta indagações, dúvidas e inquietações (ORNELLAS, ANTONINO, 2017, p. 293).

Dando prosseguimento à conversa, Mônica, umas das pesquisadoras orientadoras, questionou se eles estavam tendo contato com os seus amigos pelo *WhatsApp* e se eles tiveram alguma experiência de encontro virtual com a sua turma de escola. Apenas Valdo teve essa experiência. Relatou que foi um momento único em que a turma se reuniu com uma professora e que foi muito divertido. Riram, choraram, conversaram, mataram a saudade uns dos outros, mas afirmou que a professora não conseguiu trazer o foco para a aula por conta das conversas que foram rendendo naquele encontro.

*Libéria: E foi legal?*

*Valdo: Foi, foi divertido. A turma toda reuniu. Nossa, nós choramos, conversamos. Ai um falava e mutava para a professora não vê. Foi bom. Porque, era uma coisa assim, todo mundo zoando, matando a*

*saudade dos amigos, aí não dava nem pra entender o que a professora tava falando não.*

*Libéria: E vocês não quiseram fazer entre vocês? Combinar de encontrar assim...*

*Valdo: Com isso de quarentena, muita gente desanimou demais. Eu mesmo desanimei demais na quarentena. Acabou comigo.*

*Libéria: Por que Valdo?*

*Valdo: Ah, antigamente era mais fácil né. Antigamente, querendo ou não, eu já não tinha tempo pra nada né, depois que eu comecei a trabalhar, eu não tinha tempo, mas sábado assim, ia no shopping aqui perto de casa em Contagem, a gente ficava lá, trocava uma ideia, querendo ou não, era um momento bom. Agora com esse trem de quarentena, a gente não pode nem fazer isso. Então, tipo, desanimei totalmente mesmo.*

O cotidiano de encontros parece manter a vontade de continuarem se encontrando. A distância, que se supõe ser suprida pelos meios digitais, mantém-se e provoca desânimo. Na sequência, eles abordaram aquilo que se perde com a falta do espaço escolar.

*Joca: [...] Pelo fato dá gente trabalhar, nós 03 aqui, ela faz falta porque já é mais uma distração né, sem ela eu me sinto totalmente estranho, eu me sinto estranho demais. Eu não fico normal. Até agora... Parece que eu desconecto do mundo assim oh, parece que puxa assim, e eu não sei mais nada. Aí é um fato muito ruim assim.*

*Iara: Por que assim, a gente via as mesmas pessoas todos os dias né, os mesmos amigos, os mesmos professores, aí num dia a gente parou de ver todo mundo e uma hora a gente fica meio triste né, dá saudade daquilo.*

*Joca: Ficamos sem rumo.*

*Libéria: Ô Joca, quando você falou aí que tava sem rumo né, eu fiquei pensando qual é o rumo que a escola dar?*

*Joca: O rumo que talvez leve a nossa decisão do que nós queremos ser, com o que trabalhar quando crescer. Nossa carreira profissional né, porque na escola a gente estuda para saber qual lugar que nós vamos né?! Se nós vamos para o caminho certo ou se nós vamos para o caminho errado. Porque tem muitos que escolhem o caminho errado, mesmo sabendo de tudo que pode acontecer. É isso, é isso que eu acho.*

*Monica: A escola ajuda a dar uma direção. Seria isso?*

*Joca: A escola ajuda e os pais com chinelinho na mão.*

*Pesquisador: Ô Joca, você disse que a escola dar um rumo para vocês seguirem pelo o caminho certo ou pelo caminho errado. Que caminho é esse? O que seria esse caminho certo, o que seria esse caminho errado?*

*Joca: O caminho certo seria aquele que na sua jornada você chega na vida profissional né, o trabalho, uma boa vida. E o caminho errado seria aquele que o menino pode sair da escola, não quer estudar mais, vai*

*para o rumo das drogas, do roubo, ou talvez, só que ficar vagadiando na vida mesmo.*

Freud (1925, p. 307), ao escrever o *Prefácio a Juventude Desorientada, de August Aichhorn*, reflete sobre o objetivo da educação que consiste, segundo ele, em “[...] orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” ou como esses adolescentes descrevem *um rumo; um caminho certo*, uma direção.

Além disso, em outros dos seus escritos como, por exemplo, *Um estudo autobiográfico* (1925a) e *Sobre a psicologia do Colegial* (1914), Freud ressalta a importância da escola e dos professores na vida dos alunos e utiliza de episódios da sua própria história para descrever como esse ambiente foi significativo para a sua formação, auxiliando-o em seus pensamentos, suas escolhas e sua profissão. Isso aparece bem evidente nas falas dos adolescentes desta pesquisa que destacam a escola como um lugar que lhes permite estabelecer rumos e uma direção profissional, um caminho a vida adulta. O trecho abaixo reforça isso:

*Libéria: Qual rumo mais que tem lá na escola?*

*Valdo: Muito. Tem muitos. Tipo assim, a escola já te prepara para ser o profissional né. Desde cedo, ela já tá te preparando pra ser profissional. Aí terceiro ano, muita gente ainda forma e não sabe o que quer ser. Não sabe o que seguir, muita gente. Aí tipo assim, no meu caso, desde o 9 ano que eu tô com essa ideia na cabeça e não vou querer trocar nunca, que tipo assim, eu já sei o que eu quero ser, comecei a ver isso semana passada lá na minha empresa, planejando meu futuro já, e agora partiu estudar para ser polícia.*

Caminhando para o fim, Libéria perguntou-lhes como eles acham que será o primeiro dia de aula após a pandemia e houve um misto de incertezas e vontades presente em suas falas.

*Libéria: Como vocês acham que vai ser o primeiro dia de aula presencial?*

*Iara: Eu não sei não.*

*Joca: Eu acho que eu vou assustar, porque, nuuh. Credo!*

*Iara: Abraçar né?*

*Libéria: Tem muita gente lá que você gostaria de dar um abraço?*

*Iara: Tem...*

*Libéria: Que bom. A escola é um lugar de abraçar, comer frango, aprender, de dar uma voadora a quem chega por último, de fazer teatro, tocar tamtam, pandeiro, de dar um rumo...*

*Iara: Com certeza.*

Por fim, pontuamos as vivências positivas que a escola possibilita e todos os adolescentes agradeceram o espaço de fala, ressaltando como foi boa a experiência de participarem da pesquisa.

Foi possível perceber, ao longo dos cinco encontros, o quanto os adolescentes podem nos ensinar com as suas experiências, com os seus saberes, os seus discursos e com os seus desejos em manifestarem seus pensamentos, reforçando a importância de um espaço de fala que os acolha frente ao tempo da adolescência. Mas o que fazer com tudo isso?

## **5.2 O Que esses encontros nos ensinam?**

Ah, a escola...! Palco de tantos contatos, de tantas singularidades, de tanta vida. Quando poderíamos imaginar que ficaríamos sem te ver, frequentar, fazer umas visitas, saborear dos encontros com o outro que você permitia diariamente? Qual rumo seguir agora, se era você que ditava o caminho para seguir? Como ficar sem as viagens e as conexões com o mundo que o conhecimento possibilitava? E os horários de lanche na cantina, jogando conversa fora com os amigos, socializando, interagindo, o que fazer agora?

É notável que ao oferecer um espaço aberto à palavra para que os adolescentes pudessem falar sobre o que quisessem e da forma que quisessem, muitas questões e reflexões emergiram nesse contexto, dando visibilidade aos sujeitos os quais, muitas vezes, durante a passagem pela adolescência se veem desamparados em relação à procura de uma referência que os auxilie em suas travessias à vida adulta, bem como no processo de passagem do contexto familiar para o social.

Nosso objetivo com a criação desse espaço de fala foi aprender como e o que os adolescentes poderiam nos ensinar, a partir das suas vivências e discursos, sobre a experiência adolescente em um tempo de pandemia no qual boa parte dos locais utilizados por eles para interação, socialização, diversão, distração, encontro com os amigos, com referências adultas e entre outros fatores, tiveram as suas atividades suspensas atendendo às medidas de prevenção contra a doença COVID-19.

No meio de toda trama da vivência do adolescer, a escola aparece nos discursos dos adolescentes como um desses ambientes que mais faz falta em seus cotidianos, pois carrega consigo inúmeras experiências que, de certa forma, contribuem para que eles possam encontrar um caminho menos tortuoso no decorrer da sua transição. Assim, eles descrevem sobre os encontros que ela permite; as relações coletivas; a importância de um bom professor; sobre a alimentação, acerca do conhecimento que a escola possibilita; os rumos e caminhos dados, as dores, os sofrimentos e, apesar de nem tudo serem flores nesse espaço, como foi pontuado, ainda assim, a escola não deixa de ser importante e desejada por eles.

Mas, o que fazer então sem esse espaço para frequentar? Em tempos de pandemia, um novo modelo de ensino foi adotado pelas escolas como uma forma de minimizar os efeitos que a ausência das aulas presenciais causaria no percurso escolar dos alunos. O Ensino Remoto, atravessado pelas tecnologias de comunicação, passou a assumir então a responsabilidade de propiciar aos alunos os conteúdos programáticos das disciplinas escolares. Contudo, os adolescentes em questão demonstraram a insatisfação com esse modelo, uma vez que não conseguem entender e aprender o que é proposto em modo remoto, levando-os a fazerem as atividades de qualquer jeito, sem a transmitindo do desejo de saber.

É nesse sentido, que podemos interrogar as propostas pedagógicas contemporâneas que acreditam que podem substituir o professor pela tecnologia. É evidente nos discursos dos adolescentes o quanto a figura do professor é importante e se faz necessária nos processos educacionais como um facilitador para o aprendizado e mediador da transferência na relação com o aluno, o que pode favorecer o seu desejo pelo saber uma vez que ele credita ao professor um lugar de mestre, dotado de saber.

Além disso, essa modalidade de ensino, ainda que importante durante esse tempo de pandemia, não parece favorecer o enlaçamento do sujeito ao outro social, tão importante durante a sua travessia pela adolescência, proporcionado pelo espaço escolar. Como eles vão descrevendo, referindo-se ao Ensino Remoto, na escola atualmente não há mais “aquela coisa, aquele negócio” que

lhes despertam o interesse. As conexões estão sendo perdidas; o contato com os amigos, apesar de estarem acontecendo virtualmente, não se efetivam e não se mantêm. Muito pelo contrário, perdem-se, esvaziam-se. O lugar de suposto saber que o aluno creditava na figura do professor, importante para seu processo de ensino aprendizagem, na atual realidade parece atravessado pelos recursos precários de disponibilização de atividades e materiais.

Quais os efeitos disso em longo prazo para esses sujeitos? Em curto prazo, o que é possível afirmar é que os sentimentos de desamparo, de solidão, de incertezas, de angústias têm tomado conta desses sujeitos e os impelidos buscarem respostas para as questões que vão surgindo no processo de adolescer e encontrar saídas de uma condição infantil para a vida adulta. Nesse sentido, a inserção no mundo do trabalho parece funcionar como um meio que lhes convoca a essa saída e é outro ponto a ser considerado nesta investigação, posto que esse assumiu grande debate nas conversas com os adolescentes.

Ao falarem sobre as diversas mudanças ocorridas em suas vidas, notamos a preponderância dessa temática que surgiu ao longo de todos os encontros, seja para dizerem do cansaço, da dificuldade de trabalharem e estudarem, do trabalho como uma obrigação, ou, do trabalho como uma fonte de renda, uma preparação para o futuro e uma possibilidade de independência e, sobretudo, de auxílio dentro de casa. O que se percebe é que a sociedade tem marcado o trabalho como um fator primordial para o acesso à vida adulta e a garantia de um lugar no laço social, pelo menos para este perfil de sujeitos – adolescentes de camadas populares, estudantes de escolas públicas que enfrentam, diariamente, uma convocação ao mundo adulto e às suas responsabilidades.

Outro fato que se verifica no desenvolver da pesquisa com esses adolescentes é que, apesar de eles relatarem sobre os sentimentos citados acima em relação à pandemia, ainda assim, são jovens cheios de planos e que têm feito muitas coisas nesse tempo “estranho” que nos acometeu. Eles estão estudando, trabalhando, fazendo cursos diversos de forma *on-line*, buscando uma profissão, saindo quando possível com amigos próximos, buscando uma diversão, fazendo academia quando possível e diversas outras atividades que são importantes para a sua constituição subjetiva.

Por conseguinte, em meio às inúmeras mazelas desveladas pela pandemia na estrutura social, os adolescentes nos evidenciam a grande importância que a escola exerce na constituição subjetiva dos sujeitos que por ali percorrem o seu trajeto e a falta que ela faz. Falta, muitas vezes, sentida, marcada pela impossibilidade da presença, porém, recordada com as boas lembranças que sustentam um desejo de retorno.

Com relação à segregação, como abordado anteriormente, esse conceito nos permite considerar os movimentos de ligação e separação que se produzem no processo de constituição de grupos. Muitos grupos se fecham diante do outro considerado estranho, desenvolvendo práticas de exclusão ou negação desse outro. O fato dos adolescentes participantes da pesquisa não se colocarem totalmente fechados diante da proximidade de outros colegas, permitindo a entrada de novatos no grupo sem que isso parecesse significar uma ameaça para os seus vínculos, deve ser destacado. Por outro lado, não foi possível precisar melhor, a partir dos dados analisados, questões identificatórias em jogo nesse processo.

Os adolescentes citaram, ainda, situações que tiveram que enfrentar com relação a episódios de *bullying* (designação por eles empregada) no contexto escolar. Consideramos que a prática da segregação pode vir encoberta por estas ocorrências, quando se aponta no outro uma diferença que lhe torna estranho e que o coloca à margem nas relações interpessoais. O *bullying* poderia presentificar uma manifestação nessa direção. Ao mesmo tempo, os adolescentes nos dizem das zoações, das brincadeiras que são feitas entre amigos, o que reatualiza os movimentos de ligação e separação acima indicados. Ao indagar os significantes *bullying* e “zoeira”, o que eles trazem? Seria normal zoar na adolescência? Zoar entre amigos é permitido? Mas, qual o limite dessa zoeira? Como Lima e Berni (2017) pontuam, deve-se partir de um suposto não saber e oferecer a palavra para que os sujeitos possam nos ensinar sobre os significantes presentes em seus discursos. Ao abordarem essas questões, os sujeitos vão se percebendo e refletindo sobre o quanto essa prática pode causar no outro um desconforto, um mal-estar, um sofrimento.

E agora, o que fazer com tudo *isso* que a pesquisa nos mostrou? As pesquisas da psicanálise em interface com a educação já têm nos apresentado a grande relevância em ofertar um espaço de fala aos sujeitos envolvidos no contexto escolar para dizerem de si, dos seus mal-estares, vacilando-se de um lugar muitas vezes imposto pelo outro por meio de um significante que gera impotência, angústia, alienação e coloca o sujeito em condição de objeto. Ao falar, o sujeito consegue ouvir-se, destravar identificações, elaborar e produzir novas saídas capazes de sustentar seu desejo. Para Gurski (2017), embora se considere essa condição como necessária, ainda não é suficiente. Segundo a autora: “precisamos escutar os sujeitos, colocá-los a falar, sim, mas, entendendo que sempre sua narrativa se faz num registro que está para além do que ele mesmo sabe sobre si. Essa noção assinala um pequeno giro na concepção do que fazer em nossas intervenções com o “isso” que nos convoca” (GURSKI, 2017, p. 222).

Nesse ínterim, precisamos ficar atentos ao que os adolescentes dizem. Muitas vezes, os sujeitos na condição do *adolescens*, talvez não achem palavras para descreverem e expressarem as ocorrências vivenciadas por eles e um silêncio acontecer como ocorreu diversas vezes durante as conversas, ou, mesmo que encontrem essas palavras, ainda assim, elas podem vir distorcidas com o real que se presentifica nesse tempo. Mas ao falar e ser acolhido, isso por si só, imediatamente, pode permitir ao sujeito uma elaboração. Por isso, nossa pesquisa não apenas falou sobre adolescentes, falamos com eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos compreender os efeitos do distanciamento social, especificamente em relação à suspensão das aulas presenciais nas escolas, enquanto medida de controle da pandemia na travessia e constituição subjetiva de adolescentes de escolas públicas a partir dos seus próprios discursos.

Para tanto, referenciamos-nos na psicanálise, em sua interface com a educação. Como ponto de partida, a questão que norteou esta pesquisa foi a de verificar como esses sujeitos lidavam com as inúmeras implicações decorrentes desse tempo de incertezas e angústias reverberadas pela pandemia. Interessou-nos identificar, ainda, se em seus discursos emergia algum traço sobre movimentos de segregação que nos possibilitassem fazer uma reflexão em torno desse fenômeno com as vivências do sujeito adolescente durante a sua transição à vida adulta.

Assim, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, orientamo-nos em torno de um tripé essencial para se pensar as questões por nós propostas: pandemia – adolescência – segregação, tendo como pano de fundo a escola. Desse modo, percebemos a necessidade de explorar pesquisas recentes que abordassem a relação escola e pandemia, bem como os efeitos reverberados em torno da educação de adolescentes, o que constituiu o primeiro capítulo deste trabalho. A partir dele, pudemos constatar o quanto a escola como instituição social adquire papel fundamental na vida dos sujeitos que por ali transitam diariamente, para além de um espaço de ensinamentos e aprendizagens, como um local de garantia de direitos para uma vida mais digna. Ficar sem frequentá-la, nesse sentido, acaba por comprometer a manutenção desses direitos, colocando muitos sujeitos em situações de vulnerabilidade social.

Apesar das escolas terem buscado estratégias que visaram, ao menos, dar continuidade a uma transmissão de conteúdos por meio do Ensino Remoto Emergencial, o que se verifica é que, ainda assim, direitos continuaram sendo negados, uma vez que esse modelo de ensino não abarcou o princípio constitucional da *Educação para Todos*, à medida que não considerou a existência das diversas realidades brasileiras colocadas para os alunos. Nessa toada, como as pesquisas trazidas no Primeiro Capítulo demonstraram, a adoção

desse modelo aumentou o índice de desigualdade social e escolar, impedindo muitas vezes, a participação efetiva do aluno por não dispor de recursos materiais para o seu acesso, apontando para a necessidade de se criar políticas públicas que atendam os princípios básicos da Constituição, garantindo o direito à educação para todos, independentes da realidade social que o sujeito está inserido e do momento histórico que a sociedade encara

Quando abordam a pandemia e seus impactos na sua educação escolar, os adolescentes deixam claro a dificuldade em lidar com a modalidade de ensino remoto por diversos motivos, sejam eles referentes à metodologia e à didática utilizadas para a transmissão de conteúdo, o que para eles não favorece a aprendizagem; sejam por motivos de não preencher e/ou desempenhar as funções que a escola desenvolve/ocupa em suas vidas.

Pensa-se, muitas vezes, que por serem jovens nascidos numa época em que a tecnologia impera, esses adolescentes se adaptariam de forma rápida ao Ensino Remoto, o que não se verificou no contexto desta pesquisa. Muito pelo contrário, o que se evidenciou foi justamente a não adaptabilidade deles com relação ao que é proposto nessa modalidade, fazendo-nos questionar sobre a artificialidade de certas teorias que buscam categorizar os jovens, incluí-los em gerações a partir de sua relação com as diferentes tecnologias. É importante ressaltar que por trás de toda categoria, sempre há um sujeito único, dotado de particularidades que o define. Nesse sentido, apesar de na atualidade circular a falsa ideia de que estar conectado é estar enlaçado, é preciso indagar a função que a internet e as redes sociais têm para cada um, colocando em discussão a ideia de que jovens contemporâneos encontram no mundo virtual a principal forma de encontro.

A pandemia afetou e tem afetado a todos nós, causando inúmeras alterações em diversos âmbitos da estrutura social e colocando as pessoas em isolamento, distantes umas das outras como uma das formas de se protegerem de um possível contágio no contato com um outro contaminado. Além disso, esse vírus estranho que nos assombra com seu alto poder de contaminação, podendo levar à morte, sobretudo aqueles que constituem os grupos de risco, tem provocado um mal-estar psíquico no sujeito, visto que o coloca diante do real da morte,

produzindo um mal-estar não raro manifesto em sintomas como, angústia, medo, estresse, ansiedade, entre outros.

Nessas circunstâncias, como o adolescente tem lidado com as facetas desse tempo? Como ele tem se organizado diante de uma desorganização forçada, provocada por um período disruptivo como a pandemia? Quais os efeitos disso em sua travessia à vida adulta? Essas questões nortearam o nosso estudo. Para tanto, foi necessário fazer uma leitura do sujeito e da sua adolescência para buscarmos essas respostas.

No segundo Capítulo, utilizamos da psicanálise para fazermos uma leitura da adolescência. Apoiados nos estudos de Ferrão e Poli (2014) tomamos a adolescência como um tempo do sujeito, entendendo que cada sujeito possui uma forma específica de se arranjar psiquicamente. Deste modo, no emaranhado de questões que surgem em decorrência do encontro com o real da sexualidade e das transformações corporais provocadas pela puberdade, o sujeito lança-se à cena social em busca de respostas que apaziguem uma angústia vivenciada frente ao sentimento de desamparo.

Nessa conjuntura, os amigos, os grupos, os ídolos, dentre outras figuras, constituem-se de fundamental importância durante a travessia do adolescente à vida adulta, uma vez que funcionam como um ponto de referência, ancoragem e pertencimento para que o sujeito possa dividir os impasses dessa *delicada transição* e construir sua identidade, favorecendo a sua inserção no laço social.

A escola, por sua vez, emergiu na fala dos adolescentes como um local que favorece a formação desses vínculos, constituindo-se como um dos espaços que possibilita a socialização e interação que contribui para a sua formação subjetiva e pode proporcionar oportunidades para o sujeito encontrar recursos capazes de sustentá-lo nessa travessia. No entanto, com a pandemia e o fechamento desse ambiente, a ausência da escola causou muitas implicações subjetivas a esses sujeitos.

Ao longo da investigação, os sujeitos da nossa pesquisa ressaltaram a grande importância das experiências escolares e da função da escola como um lugar permeado de possibilidades de se (re)inventarem diante do turbulento tempo da adolescência, ofertando rumos, caminhos, encontros, pertencimento,

referências. Eles, a todo o momento, revelaram a falta que dizem sentir desse espaço, no qual percebem acessar algo que de algum modo os auxilia na construção de suas próprias respostas para os enigmas que se emergem durante a sua travessia, o que reforça a nossa ideia da escola como um local que influencia, espontaneamente, na constituição psíquica desses sujeitos.

Porém, como revelado, nem tudo na escola são “flores”. Esse ambiente também é permeado por conflitos vigentes nas contingências do encontro com o outro, bem como naquilo que escapa na transmissão, os quais se manifestam de diversas formas. Assim, ocorrências de *bullying*, preconceito e “zoeiras”, como eles disseram, fazem parte do cotidiano escolar provocando agitação e mal-estar. Como pontua Neves (2014, p. 81), “[...] no processo de transmissão que compõe a educação, esse mal-entendido é constituinte; ou seja, nunca se escuta exatamente o que foi dito pelo outro, e sempre se transmite algo além do que se deseja. Logo, a escola é um lugar de produção de conflito”.

Nesse contexto, entendendo que a segregação pode se manifestar na forma de um conflito no interior da escola, no terceiro capítulo abordamos esse fenômeno. Para sua escrita, tínhamos como objetivo compreender a noção psicanalítica de segregação, relacionando-a à experiência adolescente na escola. Vale pontuar, que a princípio, no projeto de pesquisa dessa dissertação, estávamos partindo da ideia da segregação ligada apenas a uma prática discriminatória que colocava o sujeito à margem por não se enquadrar nos ideais universalizantes adotados pela escola. No entanto, foi possível perceber que a segregação assume, para além de um efeito desse discurso universalizante, uma função estrutural das organizações sociais e humanas.

Dessa maneira, por meio de um traço em comum, os sujeitos se identificam e agrupam-se com o outro semelhante. No caso dos adolescentes, por exemplo, isso é verificado na constituição dos grupos dentro da escola. Como um lugar de pertencimento e acolhida das suas questões, o grupo adquire papel fundamental nessa transição e funciona como um meio para que o sujeito construa a sua identidade, uma vez que permite ao adolescente uma acolhida para os impasses que emergem em sua travessia, como foi percebido nas conversas com os adolescentes, focalizadas nesta dissertação.

E o que fazer quando não se tem mais o grupo, a presença, o contato com os amigos, os conflitos e a escola para fornecer e mediar todas essas experiências na vida dos adolescentes? Onde eles buscarão as respostas para os enigmas próprios da adolescência, visto que em decorrência da pandemia se viram afastados das pessoas e dos espaços que lhes ajudavam a fazer essa travessia? De um modo ou de outro, eles estão buscando alternativas para se amarrarem ao laço social e, constituírem-se nesse plano. A inserção no mundo do trabalho, desse modo, apareceu em meio aos seus discursos como um fator que permite essa amarração.

Antagonista ao longo da conversa com os adolescentes, o trabalho pareceu assumir um lugar muito presente em suas vidas. Apesar de relatarem o cansaço por ele gerado, ainda assim, trataram-no como uma experiência para a vida e/ou uma preparação para a vida adulta. No entanto, precisamos refletir como tem se dado a inserção desses jovens neste plano, afinal, como eles revelaram, se veem obrigados a enfrentar responsabilidades que, de acordo com os seus relatos, são atribuições de um adulto. Por isso, eles se sentem tão cansados em ter que dar conta de todas essas cobranças e demandas advindas de um contexto social que lhes convoca a encontrar maneiras para correspondê-las de qualquer forma e que pode provocar efeitos negativos em seus percursos escolares, levando muitas vezes, ao abandono precoce dos estudos.

O que se observou é que no caminho para a vida adulta, o adolescente vai encontrando inúmeros desafios e obstáculos tanto psíquicos quanto sociais que dificultam essa passagem. Nesses momentos de incertezas, de angústias, de medos e conflitos, torna-se essencial um olhar mais acolhedor dos adultos e da sociedade para que essa transição aconteça de um modo mais saudável, sem direcioná-los para o caminho da errância, o que reforça a urgência de mais espaços de fala para que esses sujeitos possam manifestar a sua subjetividade.

Acreditamos que os dispositivos da psicanálise, na interface com a educação, serão essenciais no retorno das aulas presenciais para auxiliar os sujeitos inseridos nesse contexto a lidar com os rastros deixados pela pandemia em sua dimensão psíquica e social, de forma que escute as singularidades, as manifestações do inconsciente, os ditos e não ditos, os tropeços dos discursos,

os desejos e as resistências e auxiliem os sujeitos a ressignificarem e (re)elaborarem essa condição que se expressa na contemporaneidade.

Desse modo, apesar da pesquisa contar com apenas quatro adolescentes, ela se mostrou importante à medida em que trouxe o sujeito à cena para se posicionar de forma singular diante do real que lhe atravessa e, como dito anteriormente, o sujeito em cena, ensina. Nessa continuidade, é essencial considerar o adolescente como um sujeito de desejo e de singularidades para que, por meio do uso da palavra, ele possa romper com discursos que o coloca numa posição de objeto do outro e que lhe aprisiona em ideais cristalizados.

Nessa perspectiva, a psicanálise tem muito a contribuir em tempos de urgência como esse que estamos vivendo em que os sujeitos se veem atravessados por um corte abrupto instaurado em suas relações sociais, em suas rotinas, em suas vidas. Se a psicanálise caminha com o tempo do sujeito, é necessário e urgente pensar como ela pode se inserir em novos ambientes públicos, principalmente, na escola, posto que esta pode ser considerada como um lugar significativo para a constituição do laço social, para ofertar espaços de fala e de escuta e, dessa forma, acolher o sofrimento desses adolescentes e dos sintomas que emergem e transbordam na contemporaneidade, sem perder o seu rigor ético e teórico-metodológico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- AOZANI, Juliana Patrícia. O lugar do pai na contemporaneidade. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: **Ijuí**, 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2667>. Acesso em: 10 de out de 2020.
- ARAGAO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 18-28, dez. 2005. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812005000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812005000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 de fev. 2021.
- ARAÚJO, Alisson; ROCHA, Regina Lunardi; ARMOND, Lindalva Carvalho. Da tendência grupal aos grupos operativos com adolescentes: a identificação dos pares facilitando o processo de orientação e educação em saúde. **Rev Med Minas Gerais**, 2008; 18(4 Supl 1): S123-S130.
- ARAÚJO, L. F. S. de *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 09 de jan de 2021
- ASKOFARÉ, Sidi. Aspectos da Segregação. **A peste**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 345-354, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/apeste/article/view/6287>. Acesso em: 15 de mai de 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, 272p.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão escolar: equívocos e insistência - uma história de reis, príncipes, monstros, castelos**,

**cachorros, leões, meninos e meninas.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, 283 p.

BOAVENTURA JR., Márcio; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Lá fora... Na rua é diferente** – Adolescência, escola e recusa. 1 ed. Curitiba: Appris, 123p, 2015.

BRUNHARI, Marcos Vinicius; DARRIBA, Vinicius Anciães. O discurso do capitalismo e os efeitos de segregação: Uma prática. Universidade Estadual de Maringá, **Psicologia em Estudo**, vol. 23, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/40930>. Acesso em: 07 de abr. de 2020.

CASTILHO, Pedro Teixeira. O Sintoma Social da Psicanálise: Da Democracia à Anomia. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, pág. 144-153, maio de 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982019000200144&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982019000200144&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 de fev. de 2021.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Consideração sobre pesquisa em psicanálise.** 2010, p. 137-145.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** [s./l] 2020. Disponível em:

<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf> . Acesso em: 12 de jan. de 2021.

COUTINHO, Luciana Gageiro. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional revista de psicanálise**, ano XVII, n. 181, março/2005. p.13-19. Disponível em:

<http://www.brunovivas.com/wpcontent/uploads/sites/10/2018/07/Adolesc%C3%A4ncia-nacontemporaneidade.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

COUTINHO, Luciana Gageiro. O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 155-174, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952015000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952015000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 mar. de 2021.

COUTINHO, Luciana Gageiro; POLI, Maria Cristina. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão?. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e87596, 2019. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300608&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300608&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 de mar. de 2021. .

COUTO, Margaret Pires. **O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?** Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2012. 288p

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020 – ISSN 2175-7003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em 13 de jan. de 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2021.

DUSSEL, L. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar em tempos deslocados. **Praxis Educativa** (UEPG, Brasil), 15, 2020, pp.1-16. INSS 1809-4031. EL ISSN 1809-4309 – DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

El impacto de la cuarentena en la adolescência. **Página12**. Argentina, 27 de abr. de 2020. Seção Diálogos. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/262312-el-impacto-de-la-cuarentena-en-laadolescencia> . Acesso em: 12 de fev. de 2021.

FASOLO, Liege Bertolini; GURSKI, Rosi. Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão: Da "Rua de Mão única" às "Passagens". **Estilos clin.**, São Paulo , v. 23, n. 2, p. 406-429, ago. 2018 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141571282018000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282018000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 fev. 2021.

FERRÃO, Valéria Sampaio; POLI, Maria Cristina. Adolescência como tempo do sujeito na psicanálise. **Adolesc. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 48-55, abr./jun. 2014. Disponível em: [https://www.adolescenciaesaude.com/audiencia\\_pdf.asp?aid2=445&nomeArquivo=v11n2a07.pdf](https://www.adolescenciaesaude.com/audiencia_pdf.asp?aid2=445&nomeArquivo=v11n2a07.pdf). Acesso em: 03 de jan. 2020

FERRARI, Ilka Franco. Realidade social: a violência, a segregação e a falta de vergonha. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 269-284, set. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482007000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2020.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERDO, Marion. Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. **J. psicanal.**, São Paulo , v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 de out. de 2021.

FREUD, Sigmund (1905) Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. *In*: S. Freud, Obras Completas em 20 volumes. (Paulo César de Souza, trad., Vol. 06, pp. 13 - 155). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2016.

FREUD, Sigmund (1910). Introdução e Conclusão de um Debate sobre Suicídio. *In*: S. Freud, Obras Completas em 20 volumes. (Paulo César de Souza, trad., Vol. 09, pp. 306 -307). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2013.

FREUD, Sigmund (1913). Totem & Tabu. *In*: S. Freud, Obras Completas em 20 Volumes (Paulo César de Souza, trad., vol. 11, pp. 07-176). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2012.

FREUD, Sigmund (1914). Sobre a psicologia do Colegial. *In*: S. Freud, Obras Completas em 20 volumes. (Paulo César de Souza, trad., Vol.11, pp. 302 - 306). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2012.

FREUD, Sigmund (1917). O tabu da Virgindade (Contribuição à Psicologia do Amor III). *In*: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: **Imago**, 1980, vol. XI, pp. 102-113.

FREUD, Sigmund (1919). Deve a psicanálise ser ensinada na universidade? *In*: S. Freud, Obras Completas em 20 volumes. (Paulo César de Souza, trad., vol. 14, pp. 284 -287). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2010.

FREUD, Sigmund (1919). O Estranho. *In*: S. Freud. Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918/2006). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: **Imago**, 1980, vol. XVII, pp. 120-142.

FREUD, Sigmund (1921). Psicologia das massas e análise do Eu. *In*: S. Freud. Obras Completas em 20 Volumes (Paulo César de Souza, trad., vol. 15, pp. 09100). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2011.

FREUD, Sigmund. (1925). Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. *In*: S. Freud, O ego e o ID e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: **Imago**, 1980, vol. XIX, pp. 142 – 144.

FREUD, Sigmund (1925a). Um estudo autobiográfico. *In*: Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: **Imago**, 1980, vol. XX, pp. 03 – 42.

FREUD, Sigmund (1929). O mal-estar na civilização. *In*: S. Freud, Obras Completas em 20 volumes. (Paulo César de Souza, trad., Vol. 18, pp. 13 - 321). São Paulo: **Companhia das Letras**, 2010.

FREUD, Sigmund. (1939). Moisés e o monoteísmo. *In*: S. Freud, Moisés e monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: **Imago**, 1980, vol. XXXIII, pp. 01-76

FONTENELE, Thalita Castello Branco; SOUZA, Leonardo Barros de; LIMA, Maria Celina Peixoto. A segregação em Lacan cinquenta anos depois. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 493-505, dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652018000300006&lng=pt&nrm=iso#:~:text=Em%202017%20fazem%20cinquenta%20anos,em%20segrega%C3%A7%C3%A3o%20pela%20primeira%20vez.&text=346\)%2C%20%22o%20tema%20da,do%20sexo%20e%20do%20amor%22.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000300006&lng=pt&nrm=iso#:~:text=Em%202017%20fazem%20cinquenta%20anos,em%20segrega%C3%A7%C3%A3o%20pela%20primeira%20vez.&text=346)%2C%20%22o%20tema%20da,do%20sexo%20e%20do%20amor%22.) Acesso em: 20 de nov. de 2019.

FONTES, Flávio Fernandes. O conflito psíquico na teoria de Freud. **Psyche (São Paulo)**, São Paulo, v. 12, n. 23, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141511382008000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382008000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 de jan. 2021.

FUKS, Betty Bernardo. O pensamento freudiano sobre a intolerância. **Psicol. clin.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 59-73, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652007000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 de março de 2020.

FUKS, Betty Bernardo. Segregação Constitutiva do Outro em Tempo de Totalitarismo. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1140-1153, maio 2014. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10612/8536>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GARDOU, Charles. **A sociedade Inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula.** Belo Horizonte: Fino Traço/ Editora UFMG, 2018.

GOMEZ, Fernanda. Comentando o cenário atual da educação brasileira em meio à pandemia. **Rev. Ipê Roxo - Jardim/MS**, v. 2, n. 1, p. 39-48, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperexo/article/view/5442>. Acesso em: 17 de jan. de 2021.

GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha; LIMA, Nádia Laguárdia (org). **BROTA – Juventude, Educação, Cultura.** Visconde do Rio Branco, MG: Suprema Gráfica e Editora, 2020. 92 p.

GURSKI, Rose. Os novos sintomas na educação de adolescentes de hoje: notas sobre o Saber Fazer com —issoll. *In*: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.).

**Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”.** Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336 p.

GURSKI, Rose; PEREIRA, Marcelo Ricardo. A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, pág. 429-440, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642016000300429&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300429&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 de fev. de 2021.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, pág. 115-138, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

HEINEMANN, Giovana Bessa Borges; CHATELARD, Daniela Scheinkman. Concepção atual de família: do declínio da função paterna aos novos sintomas. **Rev. Mal-Estar Subj**, Fortaleza, v. 12, n. 3-4, p. 639-662, dez. 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando a educação em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SHUTZ, Janerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs) . **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Editora Ilustração. Cruz Alta, 2020.

KOBORI, Eduardo Toshio. Algumas considerações sobre o termo Psicanálise Aplicada e o Método Psicanalítico na análise da Cultura. **Revista de Psicologia da UNESP**, 12(2), 2013. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/619>. Acesso em: 18 de nov. de 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. **Educação e Realidade**. 35(1): 265-281, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371>. Acesso em 13 de ago. de 2020.

LACADÉE, P. O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. **Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria**, 2011.176p

LACAN, Jacques (1999). **O Seminário: Livro 5: As Formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar. (Originalmente publicado em 1957/58).

LACAN, Jacques (1901-1981). **Nomes do Pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. 93p.

LACAN, Jacques (1962/63). **O Seminário, livro X**, A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. (1992). **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Seminário original de 1969-1970)

LACAN, Jacques (1967). **Breve Discurso a Los Psiquiatras**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/270116905/Discurso-Aos-Psiquiatras>. Acesso em: 03 de abr de 2019.

LACAN, Jacques (1901-1981). Proposição de 9 de outubro de 1967- Sobre o psicanalista da Escola. *In: Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques (1950). Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. *In: Lacan, Jacques. Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, pp. 127-151.

LAGARES, R., Santos *et al.* A peleja por educação pública no contexto da Pandemia: reacendendo e alargando tramas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10835>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

LESOURD, Serge. **A construção adolescente no laço social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 286p.

LIMA, Maria Alice Moreira. Um despertar para os sentidos da adolescência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 349-353, Dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 de jun. de 2020.

LIMA, Nádía Laguárdia de; BERNI, Juliana Tassara. A intolerância na atualidade: entre as redes sociais e a escola. *In: PEREIRA, Marcelo Ricardo.*

**Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336p.

LIMA, Nádía Laguárdia de; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A escrita íntima na puberdade: a tessitura de um véu no encontro com o feminino. **aSEPHallus**; 4(8):69-87, maio-out. 2009. Disponível em: [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_08/artigo\\_05\\_port.html](http://www.isepol.com/asephallus/numero_08/artigo_05_port.html). Acesso em: 09 de jun. de 2020.

LIMA, Nádía Laguárdia de, *et al.* Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1103-1125, Dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-)

62362015000401103&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Fev. 2021.

LUSTOZA, Rosane Zétola; CARDOSO, Mauricio José d'Escragnolle; CALAZANS, Roberto. "Novos sintomas" e declínio da função paterna: um exame crítico da questão. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 201213, dez. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151614982014000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151614982014000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 de jun. 2020.

LUSTOSA, Patrícia Rocha. **A pesquisa em psicanálise: Entre a técnica, a extensão e a intensão**. Estados Gerais da Psicanálise: II Encontro Mundial - Rio de Janeiro, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. 2008. Disponível em: [https://transcricoes.com.br/wpcontent/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wpcontent/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf) . Acesso em 28 de nov. de 2020.

MARTINI, André de; COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Novas notas sobre "O estranho". **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 371-402, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382010000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382010000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 de nov. 2021.

MARCON, Karina. Inclusão e Exclusão Digital em Contexto de Pandemia: Que Educação estamos praticando e pra quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047>. Acesso em: 12 de jan. de 2021.

MÉLLO, Ricardo Pimentel et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, pág. 26-32, dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 de fev. de 2021.

MENDES, Igor Adolfo Assaf. **Território e Segregação Escolar**: um estudo da cidade de Belo Horizonte, 2017, 176 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

MESQUITA, Raquel Cabral de. **Inclusão na possibilidade da Educação**: uma proposta de intervenção psicanalítica, 2017, 166f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

- MEZAN, Renato. Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões. **J. psicanal.**, São Paulo , v. 39, n. 70, p. 227-241, jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352006000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 de fev. de 2021.
- MEZENCIO, Marcia de Souza. Metodologia e pesquisa em psicanálise: uma questão. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 104-113, jun. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/200>. Acesso em 18 de nov. de 2020.
- MILLER, Jacques-Alain. Jacques Lacan: observações sobre seu conceito de passagem ao ato. **Opção Lacaniana online**. Ano 5/ n°13, 2014. Disponível em: [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_13/Passagem\\_ao\\_ato.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_13/Passagem_ao_ato.pdf). Acesso em: 03 de abr. de 2020
- MIRANDA, Margarete Parreira. Adolescência na Escola - **Soltar a corda e segurar a ponta**. Formato Editorial, Belo Horizonte, 2001, 223p.
- MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, BEZARRA, Ana Lydia. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *In: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO*, 6., 2006, São Paulo. Proceedings online... Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 21 de Mar. de 2020.
- MORETTO, Cybelle Carolina. **Experiência com um grupo de adolescente: Um estudo psicanalítico**. (Tese) Centro de Ciências da Vida – Pós-Graduação em Psicologia, Campinas: PUC Campinas, 2013. 165p.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448#:~:text=Esta%20forma%2C%20a%20pesquisa%20conclui,pares%2C%20favorece%20os%20achados%20cient%3ADficos>. Acesso em: 29 de out de 2020.
- NEVES, Libéria. **Teatro-Conversaão na escola: o uso do teatro na conversação como mediador de conflitos na educação**. (Tese) Doutorado em Educação, Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014, 221p.
- NEVES, Miranilde Oliveira. A importância da Investigação Qualitativa no Processo de Formação Continuada de Professores: Subsídios ao Exercício da Docência. **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 23172754.

Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723>. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e8485, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362019000100203&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000100203&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 de Mar. de 2021.

OLIMPIO, Eliana; MARCOS, Cristina Moreira. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, set. 2015 Disponível em: <v21n3a06.pdf> (bvsalud.org). Acesso em: 27 de out de 2020.

OLIVEIRA, Eleilde de Sousa et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, jul. 2020. ISSN 2525-8761. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14095>. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, Humberto Moacir de; HANKE, Bruno Curcino. Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 295-310, Ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982017000200295&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982017000200295&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 de jun. de 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 05 de ago. de 2020.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventude, escola e cidade na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Ano II, v. 4, nº 10. Boa Vista, 2020. ISSN: 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraNedel>. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; ANTONINO, Edileide. —Amo em ti mais que tull: transferência de professor-aluno na constituição do saber. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”**. Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336 p.

PALU, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. *In*: PALÚ, Janete; SHUTZ, Janerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Editora Ilustração. Cruz Alta, 2020. 324p

PENNA, Olga Ferreira E. **Adolescência e Laço social: Escutando Adolescentes na Escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Ouro Preto, Mariana, 2016.

PEREIRA, Carlos Eduardo; FERRARI, Ilka Franco. A identificação e o processo de segregação na contemporaneidade. **Cadernos CESPUC**, n.28, Belo Horizonte, 2016. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P23583231.2016n28p205#:~:text=Resumo,que%20perdura%20por%20algum%20tempo.> Acesso em: 02 de set. de 2019.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020. ISSN:2675-1488 Disponível em:

<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em 13 de jan. de 2021.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise, educação e sintoma: uma introdução. *In*: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.) **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336p

PESSETI, Matheus; GOMES, Ligian Cristiano; MACHADO, Denise Lenise. O trabalho docente em tempos de pandemia. *In*: ABUD; Cristiane de Castro Ramos; DIAS, Karina de Araújo (orgs.). **(Re) pensar a Educação em tempos de pandemia**. 1ed. Rio de Janeiro: Libroe, 2020. 140p. ISBN 978-65-991247-1-6;

PIRES, Luisa Puricelli; GURSKI, Rose. Uma leitura particular das conexões de Freud com a Educação. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano XI. n. 17, p. 11-23, jan./jun.2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2995>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

PIRONE, Ilaria. Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 103-116, abr./jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200103&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 de jun. de 2020.

POMBO, Mariana. Crise do patriarcado e função paterna: um debate atual na psicanálise. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 447-470, dez. 2018. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-56652018000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652018000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 19 de nov. de 2020.

RAHME, Monica Maria F. **Laço Social e Educação: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), São Paulo, 2010.

RAHME, Monica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues. Sobre educação, política e singularidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.1, e90185, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100201&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100201&script=sci_arttext). Acesso em 15 de ago. 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752014000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752014000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 de jun. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise (PSI)** 1ª revisão – 06.05.98 2ª revisão – 31.07.98 3ª revisão – 15.09.98 4ª revisão – 23.09.98 – Letra T Produção: Textos & Formas Para: Ed. Zahar 766.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROSA, Mirian Debieix. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 4(2) 329-348, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151861482004000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482004000200008). Acesso em 23 de nov. de 2020.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 180-188, Abr. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822010000100021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822010000100021&lng=en&nrm=iso). Acesso: 17 de fev. de 2021.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414->

32832014000601299&script=sci\_abstract&lng=pt. Acesso em 10 de out. de 2020.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **O que esse menino tem?** 2 ed., Relicário, 2018, 100p.

SANTOS, Claitonei Siqueira. Educação Escolar no tempo de pandemia: Algumas Reflexões. **Gestão & Tecnologia**, Faculdade Delta. Ano IX, V. 1 Edição 30. Jan/Jun, 2020. Disponível em: <http://faculadadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

SILVA, Magali Milene; ALTOE, Sonia. O pai: uma questão sempre atual para a psicanálise. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 333-342, Dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151614982018000300333&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151614982018000300333&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 de jun. de 2020.

SILVA, Clarice Moreira da; MACEDO, Mônica Medeiros Kother. O Método Psicanalítico de Pesquisa e a Potencialidade dos Fatos Clínicos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 3, pág. 520-533, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000300520&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000300520&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 de fev. de 2021.

SILVA, Érica Quinaglia; LIONÇO, Tatiana. Cuidados Éticos na Pesquisa Social: Entre normas e reflexões críticas. **Amazôn., Rev. Antropol.** (Online) 10 (2): 588 - 609, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6519>. Acesso em: 21 de set. de 2020.

SIQUEIRA, F. G. **Inimigo íntimo: um estudo sobre a segregação e a violência nas fronteiras entre a política e a psicanálise** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2016.

SOLER, C. Sobre a segregação. *In*: L. Bentes, & R. Gomes (Orgs.), O brilho da infelicidade. Rio de Janeiro: **Contra Capa**, 1998.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão Nada Remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**, n. 215; 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em 17 de jan. de 2021.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade. **Curinga: clínica do contemporâneo**. Belo Horizonte: EBP-MG. Nov. 2004, n. 20.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante; LOPES, Lorena da Silva; LIMA, Maria Celina Peixoto; FONTENELE, Thalita Castello Branco. **Escuta de adolescentes na escola: pequena subversão de efeitos segregativos**. 2018. Disponível em: <http://psicod.org/escuta-de-adolescentes-na-escola-pequena-subverso-deefeitos-s.html>. Acesso em: 26 de mar. de 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. **Todos pela Educação**, 2020. Disponível em: <425.pdf> todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 10 de jan. 2021

TOREZAN, Zelia C. Facci; AGUIAR, Fernando. O Sujeito da Psicanálise: Particularidades na Contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade** – Fortaleza - Vol. XI - Nº 2 - p. 525 - 554 - jun/2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151861482011000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482011000200004). Acesso em: 12 de jun. de 2020

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In*: PALU, Janete; SCHUTZ, Janerton Arlan; MAYER, Leandro (org). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, 324p.

VIEIRA, K. M. *et al.* Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1147, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em 19 de jan. de 2021.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; VORCARO, Ângela Maria Resende. Latência, adolescência e saber. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 461-476, dez. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141571282013000300002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282013000300002). Acesso em: 27 de fev. de 2021

WANDSCHEER, Kassiê Talita. Ensino Remoto: Um Caminho de Possibilidades Educativas. *In*: PALÚ; SHUTZ e MAYER. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Editora Ilustração. Cruz Alta, 2020. 324 p.

## ANEXO I

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Projeto: *Educação Escolar e Segregação: O que os adolescentes dizem sobre isso?*

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre adolescência e escola. Esta pesquisa será realizada por Marcos Venâncio Mendes, com a orientação da Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, para o curso de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo desse estudo é investigar a relação dos adolescentes com a escola.

Para isso, realizarei algumas rodas de conversas com vocês, alunos adolescentes e participantes deste projeto, com o objetivo de compreender esta questão. As rodas de conversas serão gravadas com a sua devida autorização, para depois serem analisadas compondo uma das etapas dessa investigação. As rodas de conversas ocorrerão por meio de plataformas virtuais, tendo em vista o risco de contágio nas atividades presenciais devido à pandemia.

Os dados e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade será preservada em divulgações sobre o estudo. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído. A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de assentimento, sem nenhuma penalização se isto ocorrer.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço ou gerar emoções diversas. No caso de qualquer desconforto, você poderá interromper a conversa e ainda contará com o apoio psicológico do pesquisador assistente.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste termo de assentimento, você e seus pais (ou responsável legal) precisam assinar as duas vias deste documento e enviar uma delas pelo correio, utilizando o envelope com selo que foi encaminhado com este termo.

Se precisar de qualquer outro esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com o pesquisador corresponsável, Marcos Venâncio Mendes (31 99160-5589, [marcosmendes.psi@hotmail.com](mailto:marcosmendes.psi@hotmail.com)), ou com a orientadora Dra. Mônica Maria Farid Rahme (31 99136-2310, [monicarahme@ufmg.br](mailto:monicarahme@ufmg.br)).

Muito obrigado pela sua atenção!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome completo do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_  
Nome completo do (a) responsável pelo (a) aluno (a): \_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a): \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_  
Contato do (a) responsável pelo (a) aluno (a): \_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador (a) responsável: \_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador corresponsável: \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, cep: 31.270.901; telefone (31) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS)

Projeto: *Educação Escolar e Segregação: O que adolescentes têm a dizer sobre isso?*

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre adolescência e escola. Esta pesquisa será realizada por Marcos Venâncio Mendes, com a orientação da Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, para o curso de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O objetivo desse estudo é investigar a relação do adolescente com a escola. Para isso, realizarei rodas de conversas com seu filho (a) e com outros alunos participantes deste projeto social para investigar essa questão. As rodas de conversa serão gravadas para serem analisadas posteriormente, compondo uma etapa da pesquisa. A pesquisa será realizada no mesmo local que ocorre o Programa e o horário das rodas de conversas será combinado com a direção, levando em consideração a disponibilidade dos participantes.

Os dados das entrevistas e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a identidade do seu filho (a), será preservada em divulgações sobre o estudo. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que seu filho (a) participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos e seu filho (a) pode desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, não havendo nenhuma penalização se isto ocorrer.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço ou gerar emoções diversas. No caso de qualquer desconforto, seu filho (a) poderá interromper a entrevista e contará com o apoio psicológico do pesquisador assistente.

Caso deseje que seu filho (a) participe da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste consentimento, você precisa assinar as duas vias deste documento e entregá-lo na Diretoria da instituição \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Se quiser qualquer esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com o pesquisador corresponsável, Marcos Venâncio Mendes (31 99160-5589, marcosmendes.psi@hotmail.com), ou com a orientadora Dra. Mônica Maria Farid Rahme (31 99136-2310, monicarahme@hotmail.com). Você também pode nos escrever uma carta e entregar na direção da instituição \_\_\_\_\_ (sala \_\_\_\_\_).

Muito obrigada pela sua atenção!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome completo do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Nome completo do (a) responsável pelo (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a): \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Contato do (a) responsável pelo (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável (a): \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, cep: 31.270.901; telefone (31) 3409-4592; e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).