

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

***“Mater semper certa est, pater semper incertus est”*: vida escolar de
adolescentes**

André Soares da Cunha

Belo Horizonte

Julho de 2013

ANDRÉ SOARES DA CUNHA

***“Mater semper certa est, pater semper incertus est”*: vida escolar de
adolescentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientador: Professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira

Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte

Julho de 2013

“Mater semper certa est, pater semper incertus est”: vida escolar de adolescentes

Autor: André Soares da Cunha

Orientador: Professor Marcelo Ricardo Pereira

Dissertação de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

Professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira (FaE/UFMG) – Orientador

Professora Dra. Nádia Languárdia de Lima (FAFICH/UFMG)

Professor Dr. André Marcio Picanço Favacho (FaE/UFMG)

Belo Horizonte

Julho de 2013

Para Maria Querobina e Iêda, as mulheres da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Marcelo Ricardo Pereira, por ter acreditado em minha competência, e pela sua generosidade de sempre defender que a voz do meu desejo pudesse ser ouvida. Sinto-me privilegiado por isso. Mais ainda, sua orientação ensinou-me a interrogar minhas certezas constantemente, além de fazer com que eu buscasse a minha independência intelectual.

Ao programa de bolsas CAPES/REUNI, bem como ao Núcleo de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), pelo apoio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa. Em especial, agradeço às Professoras Isabel, Fátima e Penha, e também ao Professor Gil, por me possibilitarem uma experiência pedagógica que se tornou um diferencial em minha formação.

À minha família – fonte de inspiração deste trabalho – por permitir que eu seguisse o caminho do meu desejo. Ao meu pai, Gualter, que, do seu jeito, sempre me segurou em meus tropeços e nunca permitiu que eu caísse. À minha mãe, Maria Querobina, por saber dosar as cobranças típicas de mãe com a doçura de avó. À minha irmã, Iêda, por me oferecer o amor característico das mães, a cumplicidade dos irmãos e os mimos das madrinhas de batismo. Ao meu irmão, Gualtinho, pelo companheirismo e conforto fraterno. Aos meus queridos sobrinhos Raul, Otávio e Neto, por darem mais cores e sabores à minha vida. Ao meu cunhado, Jorginho, pela atenção e apoio tipicamente paternais. À minha cunhada, Saninha, por trazer ainda mais luz a esta família.

Àqueles que abriram as portas de suas casas e me ofereceram o conforto de seus lares no momento de batalha pela entrada no curso: Isabel e família, em especial à sua mãe Beth; Matheus, Roberta e sua pequena Mariana; Diogo e Raquel; Cyntia e seu amado filho Arthur; Juliano Leal, Diva Viveiros. Aos amigos que fiz em Divinópolis/MG e que estavam comigo naquela fase delicada da minha vida: André, Antônio, Patrícia e, em especial, Geovane e Marcela.

Aos que fazem meu horizonte ainda mais belo: Beatriz (Bia), Carolina Caetano, Éverton (Que Beleza!), Elen Doppenschmitt, Fernando Maurat, Flávia Barbosa, Flávio Puff, Ingrid Trioni, Marcelo Seabra, Maria Cristina Sousa, Francisco (Chico), Gabriela (Gabi), Riza, Vanessa Paiva e, em especial, Kelly Barcelos. Ao companheiro de Mestrado, André Júlio. À Professora Helena Mollo (ICHS/UFOP), que me deu a mão nos meus primeiros passos na pesquisa acadêmica.

Ao grupo de estudos PANÓPTICO – Estudos de Freud, Foucault, Nietzsche e a Educação –, em especial aos coordenadores André Favacho e Marcelo Ricardo, por possibilitarem deliciosas tardes embebidas de duros debates teóricos, que certamente contribuiram para o amadurecimento intelectual de todos os participantes.

Aos 14 adolescentes que gentilmente concederam as entrevistas e compartilharam suas vidas comigo; bem como às dirigentes e demais profissionais das escolas, que foram generosas ao oferecerem parte do seu tempo para favorecer o meu trabalho de campo: Bethânia, Goretti, Liege, Lindaura, Mariza e Simony.

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.*

(Ensinamento – Adélia Prado)

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar possíveis consequências na vida escolar de adolescentes, a partir do modo das suas configurações familiares. A questão foi abordada pelo viés da Psicanálise e tem como ponto de partida a evolução do conceito de *Pai*, em especial nas obras de Freud e Lacan. Além disso, houve a necessidade de entender parte da trajetória histórica das mudanças das configurações familiares, bem como de algumas das questões que envolvem os problemas presentes no ambiente escolar. A proposta de pesquisa tem origens no cenário de mal-estar na educação observado a partir da experiência do pesquisador como professor de História nas redes pública e particular de ensino. Entre as diversas situações, destaca-se, nesse meio, o discurso usual que relaciona diretamente problemas vivenciados no ambiente educacional à configuração familiar de alguns alunos, por se diferenciar daquela dita tradicional (pai, mãe e prole). Nesse sentido, questionou-se: será mesmo que aqueles alunos provenientes das configurações familiares distintas do modelo pai, mãe e filho(s) biológico(s), por esse motivo, contribuiriam para o aumento dos problemas na escola? A escolha dos sujeitos foi feita por meio de indicações das dirigentes de duas escolas públicas e uma privada nos municípios de Piumhi (uma estadual e outra particular) e Capitólio (estadual), ambos no estado de Minas Gerais. Além disso, foi realizada uma análise documental dos alunos. O cruzamento das informações de ambas as fontes de dados possibilitou a escolha dos 14 sujeitos que compuseram esta pesquisa. As entrevistas semiestruturadas com os adolescentes foi outro instrumento usado como coleta dos dados. Para embasar algumas das hipóteses surgidas após a análise dos dados, foi necessário um aprofundamento teórico sobre o conceito de *feminilidade* na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, no sentido de tentar entender a relação de adolescentes e suas mães, que parece influenciar suas vidas escolares de sucesso. Além disso, foi possível constatar que, de modo geral, as mães apresentam forte influência na vida escolar dos filhos, ao passo que os pais mostram-se parcial ou totalmente ausentes. No mais, percebeu-se que os problemas vivenciados no ambiente escolar relacionam-se mais com a inadequação do sistema escolar do que com o tipo de configuração familiar da qual os alunos fazem parte.

Palavras-chave: família; educação; Psicanálise; adolescente; feminilidade.

ABSTRACT

This research intended to investigate possible consequences in the school life of teenagers, from their family configurations way. The issue was approached by the Psychoanalysis bias and has as its starting point the evolution of the concept of *Father*, especially in the works of Freud and Lacan. In addition, there was the necessity of understanding part of the historical path of the changes in family configurations, as well as some of the issues involving the problems presented in the school environment. The research proposal has origins in the malaise in education scenery seen from the researcher experience as a History teacher in public and private education systems. Among different situations, one stands out in that environment, which refers to the usual speech that relates directly experienced problems in the educational environment to some students family configuration, due to the fact that they differentiate from the ones said traditional (father, mother and offspring). In this sense, a question arose: did those students from family configurations which are different from the model biological father, mother and child, for this reason, contribute to the increase in problems at school? The choice of subjects was made through the indications from leaders of two public schools and a private one in the city of Piumhi (one was public and the other was private) and Capitólio (public), both in the State of Minas Gerais. Furthermore, a documentary analysis of the students was made. The intersection of information from both data sources allowed the choice of 14 subjects who composed this research. The semi-structured interviews with the teenagers were another instrument used as data collection. To support some of the hypotheses that emerged after the data analysis, it was necessary a theoretical study about the concept of *femininity* in the psychoanalytic theory of Lacanian orientation, aiming the attempt to understand the relationship of adolescents and their mothers, that seems to influence their successful school lives. Besides, it was found that, in a general way, mothers have strong influence in their children school life, while the fathers are partially or totally absent. At most, it was realized that the problems experienced in the school environment relate more to the inadequacy of the school system than to the type of family configuration of which students are part of.

Key-words: family; education; Psychoanalysis; adolescent; femininity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Adolescentes e conceitos das comunidades escolares -----	43
Quadro 2 - Alunos dentro e fora do esperado pela comunidade escolar privada -----	53
Quadro 3 - Alunos dentro e fora do esperado pela comunidade escolar pública -----	53
Quadro 4 - Meninas dentro e fora do esperado pelas comunidades escolares -----	54
Quadro 5 - Meninos dentro e fora do esperado pelas comunidades escolares -----	54
Quadro 6 - Adolescentes e suas configurações familiares -----	56
Quadro 7 - Sujeitos e principais questões levantadas a partir da coleta e análise dos dados -----	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 Relações entre o declínio da imago paterna, as “novas” configurações familiares e o desempenho escolar de adolescentes	17
1.1 Sobre a família “nova”, “contemporânea” ou “pós-moderna”	17
1.2 Sobre a carência do pai	25
1.3 Sobre adolescentes e seus pais	30
1.4 Sobre o desempenho escolar e a (in)disciplina	38
CAPÍTULO 2 Vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares: um caleidoscópio de situações	44
2.1 Escolhas metodológicas	44
2.2 Principais eixos da pesquisa	47
2.2.1 Vida Social	47
2.2.2 Vida escolar	49
2.2.3 Vida familiar	55
2.3 Sobre os sujeitos da pesquisa	58
2.3.1 Arthur	58
2.3.2 Beatriz	61
2.3.3 Bruno	62
2.3.4 Eduardo	64
2.3.5 Gabriela	64
2.3.6 Geovane	65
2.3.7 Igor	66
2.3.8 Laura	70
2.3.9 Marcela	70
2.3.10 Mariana	71

2.3.11 Murilo -----	72
2.3.12 Pedro -----	73
2.3.13 Vinícius -----	74
2.3.14 Vitor -----	77
2.4 Reagrupamentos -----	80
2.4.1 Mães e filhos -----	80
2.4.2 Dívidas -----	82
2.4.3 Procrastinação -----	85
2.4.4 Demanda de amor-----	87
2.4.5 O pai como espelho -----	91
2.5 A escola como perpetuadora de seus próprios problemas -----	96
2.5.1 Significantes -----	96
2.5.2 Ações e possíveis reações -----	98
2.5.3 Saber escolar X Habilidades e interesses dos adolescentes -----	100
CAPÍTULO 3 Mães e filhas -----	104
3.1 Laura e Mariana -----	104
3.2 Meninos e meninas -----	105
3.3 Bissexualidade e primado do falo -----	108
3.4 Feminino e feminilidade -----	110
3.5 Feminilidade e relação sexual -----	113
3.6 Meninas e suas mães -----	116
CONCLUSÃO -----	125
REFERÊNCIAS -----	129
APÊNDICES -----	133
Apêndice A: Roteiro de entrevista -----	134
Apêndice B: Termo de Concordância Livre e Esclarecido – Escolas -----	135

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou responsáveis ----**136**

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Adolescentes -----**137**

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa tem origens no cenário de mal-estar na educação observado a partir da minha experiência como professor de História nos Ensinos Fundamental e Médio, nas redes pública e privada. Entre as diversas situações, destaca-se o discurso, no ambiente escolar, que relaciona diretamente a configuração familiar dos alunos (principalmente a falta de uma figura masculina) com problemas vivenciados na escola.

É usual, nesse contexto, que professores e outros profissionais da área vinculem grande parte dos problemas vivenciados no ambiente educacional (como desautorização docente e baixo desempenho acadêmico dos alunos) à falta da figura paterna no meio familiar e à consequente modificação da família dita tradicional, isto é, aquela configuração formada por pai, mãe e filho(s) biológico(s). Isso levaria a crer que, nostalgicamente, a manutenção da ordem nas escolas ocorreria a partir da restituição da autoridade do pai (ou masculina).

Na fala de professores, portanto, a família configurada de modo diferente de pai, mãe e filho(s) biológico(s) resultaria em um aluno indisciplinado e com baixo desempenho escolar. Esse discurso parece desconsiderar estudantes que fazem parte de uma configuração familiar diferente da tradicional e que apresentam comportamento e rendimento acadêmico conforme o esperado por essa mesma comunidade escolar.

A partir dos conceitos da Psicanálise de orientação lacaniana – apresentados ao longo do trabalho –, pode-se afirmar que o fato exclusivo de uma criança não pertencer a um núcleo familiar dito tradicional não é necessariamente determinante no desenvolvimento de sua vida escolar. Por isso, questionamos: até que ponto aqueles alunos provenientes das configurações familiares distintas da dita tradicional, por esse motivo, podem contribuir para o aumento dos problemas na escola?

A motivação em debruçar-me sobre tal tema consiste na minha própria vida escolar. Para que eu pudesse estudar em uma escola considerada, pela minha família, de boa qualidade, eu vivi com minha irmã e cunhado (oficialmente casados) durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois de um tempo, aos 13 anos de idade, eu comecei a morar sozinho na residência da minha família, na cidade de Piumhi/MG (local escolhido para a pesquisa de campo). Isso porque os meus pais e o meu irmão viviam na zona rural do município mencionado, onde as condições educacionais eram – e são – tidas como precárias; e, com a chegada dos meus sobrinhos, o que me pareceu mais sensato e confortável a fazer foi morar sozinho.

Portanto, o vínculo entre Educação e família foi algo que marcou a minha história e tem contribuído para as minhas escolhas, inclusive profissionais. Nesse sentido, por ter vivido grande parte da minha vida escolar em uma família distinta da convencional – uma vez que a diferença entre minha idade e a dos meus pais é bem maior do que a comum, e, principalmente, pelo fato do meu núcleo familiar ter sido composto, na maior parte do tempo, pela minha irmã e cunhado –, o já mencionado discurso no ambiente escolar sempre me intrigou profundamente.

A escolha pela Psicanálise, por sua vez, se deu pelo arcabouço teórico sólido que parecia fornecer elementos para alicerçar a minha hipótese – em especial a questão do *declínio da imago paterna* –, além de ser uma teoria sedutora e envolvente, cunhada na sexualidade. De acordo com Roudinesco (2003), a Psicanálise se preocupa com as variações da figura paterna e busca uma alternativa que resolva o mal-estar por elas gerado. Além disso, a Psicanálise teria sido responsável pelo surgimento de novos tipos de família, além de impulsionar a emancipação das mulheres, dos filhos e dos homossexuais, e se deparar com as novas reconfigurações familiares geradas por esses fatos.

Tal ressalva em apresentar as minhas motivações em relação ao objeto de estudo desta pesquisa se fez pelo fato de concordarmos com o pensamento de Diniz (2011) a respeito do trabalho acadêmico que “não despreza a análise da relação entre o/a pesquisador/a e seu objeto, entendendo que o seu desafio é o trabalho que consente com a não-neutralidade do/a pesquisador/a na produção do conhecimento” (DINIZ, 2011, p.134).

Dessa forma, para tentar responder ao problema de pesquisa exposto, buscamos algum entendimento sobre situações que poderiam influenciar a vida escolar de adolescentes, a partir do modo de suas configurações familiares. Com esse propósito, escolhemos três escolas para fazerem parte da pesquisa – duas públicas e uma particular –, uma delas (estadual) localizada em Capitólio/MG, e as outras duas (uma estadual e outra privada) em Piumhi/MG. As duas esferas – pública e particular – expressam, por meio de seus alunos e profissionais da área de Educação lá inseridos, marcas socioculturais diversas, e percepções variadas sobre a importância do espaço escolar, fatores estes que contribuíram com casos muito ricos para o desenvolvimento desta pesquisa.

A escolha dos sujeitos foi feita a partir dos discursos dos dirigentes das escolas, que indicaram alguns alunos que se destacavam positiva e negativamente, em questão tanto de disciplina quanto de comportamento. Além disso, realizamos uma análise dos documentos dos estudantes, como o histórico escolar, as fichas com informações pessoais dos adolescentes

e os livros de ocorrência – o que nos permitiu conhecer parte da história escolar e familiar dos adolescentes.

O cruzamento das informações das duas fontes de dados nos possibilitou a escolha dos sujeitos: seis adolescentes que fazem parte de uma família dita não tradicional e que apresentam rendimento e disciplina dentro do esperado pela comunidade escolar; e oito alunos provenientes de configurações familiares consideradas pelas comunidades escolares como influenciadoras do mau rendimento acadêmico e da indisciplina dos alunos. Todos os sujeitos possuem a faixa etária entre 15 e 17 anos e cursavam, no ano de 2012, o Ensino Médio.

O motivo da escolha por alunos nesse grau de escolarização se explica porque privilegiamos aqueles adolescentes que passaram a maior parte do período do Ensino Fundamental pertencendo a uma família dita não tradicional – o que, supostamente, poderia nos oferecer uma grande quantidade de dados relevantes a serem estudados. Além disso, a minha experiência profissional se deu, na maior parte do tempo, justamente no Ensino Médio. Portanto, acreditamos que o fato de eu já estar familiarizado com estudantes desse ciclo e daquela faixa etária poderia favorecer a coleta dos dados.

No primeiro capítulo, com o intuito de contextualizar o objeto de pesquisa, fizemos um breve estudo sobre as transformações da família e dos problemas escolares ao longo da História, bem como uma análise conceitual sobre a *carência do pai* e do termo *adolescência*. No segundo capítulo, discorreremos ainda mais sobre as nossas escolhas metodológicas, além de apresentarmos os dados coletados na pesquisa de campo. Nesse sentido, destacamos três principais eixos que nortearam o trabalho: a vida social, escolar e familiar dos adolescentes. Além disso, expusemos também as singularidades discursivas dos sujeitos e tentamos perceber se existia alguma relação entre a vida escolar dos alunos e a forma pela qual a sua família era composta. No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre o conceito de *feminilidade* na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, com o objetivo de tentarmos entender a relação de duas adolescentes com suas mães, com a hipótese de que essas jovens apresentem uma relação arcaica, uma espécie de separação sempre adiada com suas respectivas genitoras – o que parece influenciar a vida escolar das alunas.

CAPÍTULO 1: Relações entre o declínio da imago paterna, as “novas” configurações familiares e o desempenho escolar de adolescentes

1.1 Sobre a família “nova”, “contemporânea” ou “pós-moderna”

Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa. O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos. Nota que o filho está quieto e sério, mas pensa: “É o cansaço”. Afinal ele passou o dia correndo de um lado para o outro, comendo cachorro-quente e sorvete, brincando com os convidados por dentro e por fora da casa. Tem que estar cansado.

Luis Fernando Veríssimo

De acordo com Roudinesco (2003), a vida em família é uma constante em quase todas as sociedades humanas e é caracterizada pela união de um homem e uma mulher, e de seus filhos. Tal união não é feita de maneira aleatória, mas sim a partir de leis que variam de acordo com cada sociedade. A família tem se modificado com o passar do tempo, e essas transformações acontecem basicamente graças a dois fatores: diferenças nas relações sexuais e o incesto, que têm como resultado o declínio do poder patriarcal. Nas palavras da autora:

É preciso de fato admitir que foi no seio das duas grandes ordens do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto e outros interditos) que se desenrolaram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo das gerações (ROUDINESCO, 2003, p.17).

Portanto, para entender o conceito de família é necessário lançar mão de alguns elementos da História e verificar as mudanças dessa instituição ao longo de tempos mais recentes. Ariès (1978) afirma que as transformações familiares na Europa relacionam-se com as modificações dos laços afetivos entre as crianças e os adultos. Tais laços não existiam até o final do século XV, uma vez que as crianças eram colocadas em outras casas, na condição de aprendizes, para serem responsáveis pelo serviço doméstico pesado. Portanto, era difícil que a família construísse uma relação mais íntima com as crianças. Contudo, o autor ressalta que os pais amavam seus filhos, mas “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. [...] Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra e o nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres” (ARIÈS, 1978, p.158).

A partir do século XV, as relações familiares sofreram grande transformação, decorrente do aumento da frequência escolar. Isso porque, na Idade Média, o universo infantil

não era separado do universo do adulto (incluindo o momento da transmissão de conhecimento). A partir do século XVII – mesmo que em pequena escala –, a escola passou a ter maior responsabilidade pela educação dos pequenos, porque “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1978, p.194). Portanto, a tarefa de ensinar (antes garantida pelos adultos), transferida para a escola, resultou no estreitamento das relações familiares, uma vez que a criança se tornou o centro das atenções da família, que passou a se responsabilizar por sua educação e moralidade.

Ariès afirma também que a evolução do sentimento familiar acompanha a da vida privada. Isso porque, enquanto não houvesse a separação entre o público e o privado, não seria possível a construção de um sentimento mais profundo entre pais e filhos. Tal fato começa a acontecer efetivamente no século XVII, quando se criou o hábito de, por exemplo, manter os criados a certa distância da intimidade da família, o que favoreceu o aumento do espaço íntimo, completado por uma família composta apenas pelos pais e crianças – e excluindo, portanto, os criados, clientes e amigos.

De modo geral, tanto Roudinesco (2003), quanto Costa (2004) concordam quanto às fases de transformações da família. Na fase inicial, entre os séculos XV e XVIII – transição do período medieval à modernidade –, o que realmente importava nessa instituição era o patrimônio. Por isso, os casamentos eram arranjados pelos pais, sem se levar em conta o desejo dos filhos. Isso acontecia porque a autoridade monárquica de direito divino no âmbito estatal foi transposta para a figura do pai, no âmbito familiar. Portanto, o pai era o verdadeiro Deus que deveria ser obedecido e venerado.

Segundo Roudinesco (2003), a partir do século XVIII, na Europa, com as revoluções burguesas e a contestação do regime absolutista, o “Deus Pai” perdeu grande parte do seu poder junto à família, assim como o Rei perdeu o seu caráter divino. A autora cita Freud para afirmar que o caráter divino dos reis na estrutura social foi o responsável pela introdução do sistema patriarcal no Estado. Portanto, com a Revolução Francesa e o fim do poder Real absoluto, o patriarcalismo é questionado.

Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França, o pai passa a conduzir suas ações de acordo com a lei. Por isso, o casamento sofre transformações, já que ele passa a ser um contrato firmado espontaneamente entre um casal, feito pelo incentivo do amor, e então permanece até que esse sentimento esteja presente na união. É nesse momento que o divórcio surge como um direito “instaurado em 1792, abolido pela Restauração e definitivamente conquistado a partir de 1884” (ROUDINESCO, 2003, p.39). Pode-se notar

que a vontade do pai de escolher o casamento do filho, assim como a submissão da mulher ao marido não são mais aceitos, ou seja, o poder patriarcal, nesse período, está em declínio.

Especificamente no caso do Brasil, Costa (2004) afirma que, até o século XIX, o pai era o responsável pela proteção da propriedade da família. O autor afirma que a chegada da Corte, em 1808, e a constante urbanização – principalmente do Rio de Janeiro – foram importantes para o processo brasileiro de transformação familiar, uma vez que o número de famílias ricas aumentou no Brasil. Por isso, a vontade do pai e o fator econômico não garantiam mais o casamento, graças à grande oferta de bons partidos. Dos jovens cobrou-se mais: a criatividade e a individualidade começaram a caracterizar os filhos e a distingui-los dos pais. Portanto, a autoridade patriarcal perde grande terreno.

Outra transformação no Brasil com a chegada da Corte foi a grande quantidade de pessoas importantes recém-instaladas no país, o que exigiu um maior controle higiênico e social da população, por meio de medidas que buscavam a melhoria da qualidade de vida, mas também e implicitamente, a normatização das pessoas de acordo com os interesses estatais. Isso porque anteriormente o grupo familiar era mais importante para a população do que o Estado. A figura do médico se tornou essencial; e a Medicina, por meio de normas de higienização, era o único caminho possível para inverter esse quadro, uma vez que o poder legislativo estatal não conseguiria interferir na forma íntima de viver e pensar da população.

O autor ilustra esse fato ao afirmar que, por meio das normas de higiene no momento das refeições, os médicos conseguiram fixar padrões e modificar a estrutura familiar brasileira, ao introduzir hábitos como o uso de talheres para toda a família. Além disso, esses profissionais fizeram com que o momento das refeições se tornasse, mais do que simplesmente a satisfação de necessidades fisiológicas, o instante de reunião e intimidade do grupo familiar, ao incentivar que pais e filhos fizessem as refeições juntos, todos sentados à mesa. Isso não acontecia antes da intervenção dos higienistas, quando as mulheres e as crianças comumente sentavam-se no chão e se utilizavam dos dedos para colocarem os alimentos na boca.

Portanto, as crianças e as mulheres deixaram de obedecer cegamente ao pai, e este, por sua vez, pôde desfrutar do amor de seus entes – o que era impossível de acontecer no período em que o pai dominava sua família como um tirano. Esse sentimento permitiu à higiene transformar o homem e a mulher em pai e mãe. A ligação entre masculinidade e paternidade, bem como a de feminilidade e maternidade, começa a regulamentar a vida emocional e social de homens e mulheres. Foi por meio dessas transformações que as crianças se tornaram o centro das atenções dos pais.

Segundo Roudinesco, “Freud teorizou essa passagem do filho-objeto para o filho-sujeito mostrando que este permanece sempre, para seus pais, um prolongamento deles mesmos” (ROUDINESCO, 2003, p.101). Pode-se perceber a importância que o filho passou a representar para os pais, e o consequente declínio da relevância da figura paterna. A autora levanta outra questão importante a respeito da diminuição da autoridade patriarcal: a divulgação, no fim do século XIX, da teoria freudiana do complexo de Édipo, segundo a qual tanto o pai quanto a mãe são importantes na formação psíquica e física dos filhos.

Sob o ponto de vista da Psicanálise, essas ideias representam uma alternativa para a reorganização simbólica da família, a partir do momento em que as figuras do pai e da mãe são determinantes da diferença sexual: “cada filho era chamado a se tornar o rival de seu pai, cada filha a concorrente de sua mãe, e toda criança o produto de uma cena primitiva, lembrança fantasística de um coito irrepresentável” (ROUDINESCO, 2003, p. 87).

Assim como Costa (2004), Roudinesco (2003) caracteriza essa segunda fase da transformação da família, do século XVIII a meados do século XX, pela existência de uma divisão de poder entre o pai e o Estado, e pelo amor romântico. Assim, os desejos e sentimentos dos casais são levados em conta na hora do casamento, e não mais apenas os interesses econômicos dos pais.

Roudinesco (2003) ainda apresenta uma terceira fase das transformações da família, datada a partir dos anos de 1960. Esta é chamada pela autora de família “contemporânea” ou “pós-moderna”, e tem como objetivo as relações íntimas e a satisfação sexual. A posse da autoridade paterna se torna cada vez mais difícil à medida que o número de divórcios cresce, juntamente com o aumento da autonomia feminina, das formas variadas de uniões conjugais e o surgimento da procriação médico assistida. A autora questiona como relacionar o declínio da figura paterna e a necessidade de posicionar a família em uma ordem simbólica; e sugere que, sob o ponto de vista psicanalítico, os filhos atuais recebam como herança a imagem de um pai mutilado. Nas palavras da autora:

À família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas. Ao perder sua auréola de virtude, o pai, que dominava, forneceu então uma imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a psicanálise tentará assumir durante todo o século XX (ROUDINESCO, 2003, p.21).

Portanto, a partir do referido trabalho de Roudinesco, pode-se concluir que a família do final do século XIX começou a centrar-se no amor e a desvincular-se do casamento. Para tanto, contou com o apoio da ciência (reprodução *in vitro*, por exemplo) e da

justiça (adoções) para conseguir filhos. Por isso, homossexuais, mães solteiras e casais que trazem filhos de outros relacionamentos passaram a constituir os diversos núcleos familiares da atualidade – nos quais a figura paterna não é mais tão relevante como era em tempos anteriores. Importante é destacar que, mesmo fazendo parte da realidade, essas distintas instituições familiares muitas vezes são vistas ainda com preconceito por parte da sociedade, e, por isso, os filhos dessas famílias podem ser prejudicados por tal fato – inclusive no que diz respeito ao desempenho escolar.

Com a análise de artigos a respeito da família brasileira, publicados em revistas especializadas, e apresentados a seguir, observa-se que a vida e a configuração familiar se tornaram mais complexos, principalmente a partir da década de 1980. Tal fato se deu graças aos princípios e realidades sociais vigentes, como, por exemplo, o individualismo (em oposição ao patriarcalismo), que, somado à desigualdade social, possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho. Além disso, a falta, na pós-modernidade, de valores e padrões sociais rígidos e estruturados, anteriormente presentes, propiciou novas e distintas experiências de relações afetivo-sexuais: o aumento do número de famílias monoparentais e homossexuais, os divórcios, e o número de mulheres solteiras com filho, por exemplo.

De modo geral, os trabalhos analisados atestam que essa realidade não representa o fim da família e, sim, a sua reestruturação. Contudo, tal fato ainda gera problemas para pais e professores, como afirma Carvalho: “[...] A insegurança e fragilidade dos pais e educadores diante das gerações mais jovens traduzem as incertezas de uma sociedade que vive a crise das relações tradicionais e que não encontrou o caminho para a construção do novo” (CARVALHO, 2000, p.100).

Goldani (1994) afirma que a Constituição brasileira de 1988 está de acordo com as mudanças de valores na sociedade contemporânea, uma vez que reconhece o poder diferenciado dos membros familiares, enfatiza que os deveres conjugais são de responsabilidade do casal, facilita o divórcio, adota os mesmos direitos legais dos filhos tanto para os pais, como para as mães. Portanto, os princípios constitucionais reduzem o poder paterno e marital, o que é consoante às práticas vigentes da população brasileira, quando se observa a mudança dos modelos de reprodução, dos tipos de relacionamentos dos membros familiares e do papel social da mulher, bem como o questionamento dos padrões de autoridade.

Segundo a autora, a família patriarcal era o modelo único a ser seguido. Historicamente, esse tipo de configuração familiar foi incitado pela Igreja Católica e pelo Estado, que a caracterizava como possuindo a presença de parentes e a hierarquia entre seus

membros (o maior poder pertencia ao pai/marido), a monogamia, a indissolubilidade do matrimônio e a legitimidade dos filhos. Esse era o modelo familiar padrão a ser seguido, mas que foi se modificando por questões socioeconômicas. O paradigma tradicional e o moderno se fundiram, gerando a nova família brasileira.

Segundo a autora, a família nuclear¹ (formada por pai, mãe e filhos) no Brasil apresentava 60% de crescimento na década de 1970, mas na década de 80 essa taxa caiu para 48%, em contraposição ao crescimento do número de famílias monoparentais, que passou de 16% para 22% naquela mesma década. Goldani (1994) afirma ainda que, em 1989, 11% das crianças menores de 14 anos viviam apenas com a mãe (solteira), o que representa um aumento de 72% durante a década de 80. Esse fato, naquele período, era observado principalmente na classe econômica mais baixa, mas atualmente também é presente nas demais classes.

A autora considera que a contínua presença feminina no mercado de trabalho possibilita a existência de núcleos familiares monoparentais chefiados por mulheres. Além disso, a crescente desigualdade social no Brasil obrigou as famílias de baixa renda a reduzirem o número de integrantes, bem como o próprio número de unidades familiares. Isso não foi suficiente para resolver o problema, o que resultou em um número crescente de pessoas ingressando no mercado de trabalho para satisfazerem o orçamento da família, modificando as relações e estruturas familiares.

Os valores que regiam a sociedade não coincidiam mais com as práticas cotidianas dos cidadãos. Por isso, esse descompasso resultou na busca, principalmente por parte das camadas médias urbanas e dos profissionais liberais, de alternativas individualizantes, o que modificou os padrões de moralidade e deu espaço a modelos diferenciados de relações entre os sexos e intrafamiliares, surgindo, nas palavras de Goldani (1994), a “nova família”.

Essa família é centrada na função reprodutiva e tem a criança como centro das preocupações. O autoritarismo do homem sobre a mulher e dos mais velhos sobre os mais novos ainda existe, porém é questionado e relativizado. Essa contestação de valores varia de acordo com as características de cada família, dependendo de sua faixa etária, da questão econômica e do contexto social.

¹ O termo “tradicional” foi o escolhido neste trabalho para referir-se à configuração familiar formada por pai, mãe e filho(s) biológico(s). O termo “nuclear” será usado apenas quando houver menção a autores que optaram por tal terminologia. Isso porque essa denominação, segundo Dessen e Lewis (1999), não é mais utilizada pelos cientistas sociais, em função da variabilidade das configurações familiares atual.

As mudanças apresentadas alteraram o cotidiano familiar e, conseqüentemente, como afirmam Simionato-Tozo e Biasoli-Alves (1998), o pai aproximou-se afetivamente dos filhos e tornou-se mais participativo nos seus processos educacionais. Sobre esse assunto, Lewis e Dessen afirmam que “onde uma mãe trabalha, um pai é impelido para a vida doméstica, independentemente de seu compromisso prévio com tal tipo de atividade” (LEWIS & DESSEN, 1999, p.11). Outro fato observado por esses autores é que, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, houve o aumento da procura dos serviços de creches e escolas, além de atividades extracurriculares, na tentativa de substituir os cuidados maternos.

Santos (1993), pautada nas teorias de Freud e Lacan, acredita que a função da família é a de estruturar o comportamento e transmitir cultura aos sujeitos. Passos (2002) concorda com essa consideração, ao afirmar que, de acordo com a Psicanálise, o alicerce para as relações humanas é erguido nas fases iniciais do desenvolvimento individual, a partir dos modelos primários. Portanto, a criança internaliza os paradigmas sociais de relacionamento, presenciados na própria família. A autora afirma ainda que, devido às características da sociedade atual (competitividade, individualismo, necessidade de acumulação de riqueza, etc.), a autoridade parental encontra-se fragilizada, o que dificulta a interiorização de leis por parte dos filhos – o que também pode explicar as transformações nas estruturas familiares.

Motta caracteriza a família como sendo “a articulação de relações de gênero e de gerações que se tecem e se realizam em um tempo social e histórico, para uma vida em comum e um fim, ou um esperado acontecimento, da reprodução – biológica e social” (MOTTA, 1998, p.13). Tavares (1999) considera que a estrutura do parentesco é formada por três instâncias: a relação consanguínea entre irmãos; a de descendência entre mãe e prole; e a de descendência entre pai e filhos. Contudo, tendo em vista as teorias de Lévi-Strauss, a autora acredita que a família não seja composta apenas por laços sanguíneos, mas também por relações de alianças construídas a partir dos relacionamentos de vários tipos, o que faz com que a família esteja presente no campo cultural e ligada a núcleos maiores, como a comunidade, a sociedade e a cultura. A autora conclui que uma característica fundamental da família atual é a sua capacidade de desenvolver laços afetivos entre seus membros, questionando a hierarquia e a consanguinidade.

Lewis e Dessen (1999) conceituam tal instituição como uma rede sentimental que une o indivíduo, a família e o meio familiar. Os autores afirmam ainda que os cientistas sociais não utilizam mais o conceito de família nuclear (casal com filhos) em pesquisas

científicas, uma vez que tal termo não retrata a realidade atual². Portanto, é necessário considerar a diversidade de configurações familiares, que pode incluir em seus núcleos: namorado(a), avós, amigos, etc.

As transformações da família, portanto, são uma realidade que, de modo geral, efetuou-se em decorrência do declínio da imago paterna – que está posta para qualquer tipo de configuração familiar. Bock *et al.* (2002) enumera algumas formas de estruturas familiares da atualidade:

a família de pais separados que realizam novas uniões das quais resulta uma convivência entre os filhos dos casamentos anteriores de ambos e os novos filhos do casal; a família chefiada por mulher (em todas as classes sociais), a nuclear, a extensa, a homossexual, enfim, observa-se uma infinidade de tipos que a cultura e os novos padrões de relações humanas vão produzindo (Bock *et al.*, 2002, p.247).

No que se refere a esta pesquisa, a fala de uma das adolescentes entrevistadas ilustra a complexidade de algumas das configurações familiares da atualidade, que se distancia muito do padrão pai, mãe e filho:

Gabriela – Só que de uns dois anos pra cá eu tô preferindo ficar lá na casa da minha avó, porque tem minhas tias. Uma companhia mais feminina, assim, né? [...] Aí, é minha tia... Minhas duas tias, eu, minha avó e o meu outro tio, que dorme lá, assim. Mas meu pai e meu irmão fica lá o dia inteiro. Eles faz tudo lá. Só à noite que os dois vêm dormir aqui em casa.

Uma das possíveis explicações para a transformação da família dita nuclear é o declínio da imago paterna. O pai, no entanto, se faz presente em todas as configurações familiares – inclusive na tradicional –, como atesta o trabalho de Roudinesco (2003). Por isso, o discurso que relaciona diretamente problemas na escola e configuração familiar dos discentes parece não se sustentar. Além disso, como afirma Bock *et al.* (2002), a família nem sempre representa o lugar de proteção e cuidados das crianças, uma vez que muitos jovens e adolescentes são violentados (maus-tratos, agressão física, abuso sexual, violência psicológica, etc.) por membros familiares, sendo o pai biológico o principal agressor.

Portanto, o fato de uma criança pertencer a uma família cuja configuração se diferencie da tradicional não interfere necessariamente em qualquer área de sua vida. Além disso, é bom lembrar-se daqueles alunos provenientes das novas configurações familiares e que não apresentam problemas na escola. Essa questão será mais bem aprofundada a seguir.

² Por concordar com a proposta dos autores é que evitamos o uso da expressão “família nuclear”.

1.2 Sobre a carência do pai

O que é o pai? Não digo na família, porque, na família, ele é tudo o que quiser, é uma sombra, um banqueiro, é tudo o que tem de ser, ele o é ou não é, o que às vezes tem toda a sua importância, mas também pode não ter nenhuma. A questão toda é saber o que ele é no complexo de Édipo.

Jacques Lacan.

Para compreender melhor o objeto de estudo deste trabalho, é preciso conceituar o termo *pai* na psicanálise, além de destacar parte de sua importância na formação psíquica dos sujeitos. Lacan (1999) questiona sobre o significado do pai e afirma que o importante é entender a sua função no complexo de Édipo, uma vez que na família o pai pode ter qualquer papel; ao passo que, naquele complexo, ele é a metáfora do significante materno.

Antes de aprofundarmo-nos nessa questão, é preciso voltar ao trabalho antropológico de Freud, em *Totem e tabu* ([1913] 1974). Nesse trabalho, o pensador inventa um mito de influência darwinista, baseado na antropologia cultural de sua época, para descrever o pai primevo como violento, ciumento e detentor de todas as fêmeas de uma horda que se encontra na passagem entre a natureza e a cultura. Nesse mito, os outros machos viviam excluídos e em celibato, até que em certo dia todos esses filhos se reuniram, mataram, e devoraram o pai. Com isso, a horda de homínídeos termina dando início, de um só golpe, a uma sociedade paterna, ao mesmo tempo pranteada e celebrada por uma sociedade fraterna.

Esse pai primevo era invejado por todos os irmãos e o desejo de identificação com ele é expresso no ato do canibalismo, por meio do qual os filhos acreditaram que conseguiriam adquirir parte das virtudes do pai. Tal ato foi repetido durante as refeições totêmicas, “que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição e uma comemoração desse ato memorável e criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião” (FREUD, 1974, p. 164).

Freud afirma ainda que nenhum dos filhos assumiu a posição do pai. Eles abriram mão das mulheres e criaram o sentimento de culpa filial que, segundo o autor, constitui os dois principais tabus do totemismo e se relacionam aos dois desejos recalcados do complexo de Édipo: incesto e parricídio. Os próprios descendentes do pai primevo proibiram tais ações, graças ao procedimento denominado por “obediência adiada”. Portanto, como afirma Lacan, o pai pode se fazer presente mesmo quando não está, “o que já nos deveria incitar a uma certa prudência no manejo do ponto de vista ambientalista no que concerne à função do pai” (LACAN, 1999, p.173).

Segundo Freud, é nesse contexto que surge o tabu contra o incesto: os irmãos se uniram para eliminar o pai e se apoderarem das mulheres. Todos eles desejavam ter a posse

delas, assim como o pai primevo tinha. Contudo, esse desejo era impraticável, uma vez que todos se tornariam rivais entre si em relação às fêmeas, o que resultaria em uma luta generalizada, já que nenhum dos filhos possuía força suficiente para se impor sobre todos os outros.

Dessa forma, os irmãos, para conseguirem viver juntos, instituíram a referida lei e, por isso, renunciaram a parte das mulheres desejadas. Sobre esse tema, Lacan (2005) afirma que Freud consegue explicar o equilíbrio entre a lei e o desejo a partir do mito de Édipo, uma vez que “ambos, conjugados e necessitados um pelo outro dentro da lei do incesto, nascem juntos, de quê? – da suposição do gozo puro do pai como primordial” (LACAN, 2005, p.75).

Freud destaca também que, após esse ato criminoso, os indivíduos começaram a sofrer por culpa e remorso. Percebe-se, portanto, a contradição nos sentimento dos irmãos: sentiam ódio do pai – por este ser o obstáculo ao poder e à realização dos desejos sexuais –, mas ao mesmo tempo o amavam e o admiravam por suas virtudes. Após o parricídio e o canibalismo – isto é, após satisfazerem o sentimento de ódio e sentindo-se identificados com o pai – esses indivíduos são condenados por eles mesmos a sofrerem remorso por tal assassinato coletivo. O autor supõe ainda que “a tumultuosa malta de irmãos estava cheia dos mesmos sentimentos contraditórios que podemos perceber em ação nos complexos-pai ambivalentes de nossos filhos e de nossos pacientes neuróticos” (FREUD, 1974, p. 165).

Do sentimento de culpa surge a religião totêmica, e o animal totêmico é o substituto do pai. O autor ainda afirma que todas as religiões posteriores têm o mesmo propósito da religião totêmica, ou seja, a saudade e a substituição do pai. Na religião cristã, por exemplo, ele afirma que

os homens estavam reconhecendo da maneira mais indisfarçada o ato primevo culposos, uma vez que encontraram a mais plena expiação para ele no sacrifício desse filho único [Cristo]. A expiação para com o pai foi ainda mais completa visto que o sacrifício se fez acompanhar de uma renúncia total às mulheres, por causa de quem a rebelião contra aquele fora iniciada. Mas, nesse ponto, a inexorável lei psicológica da ambivalência apareceu. O próprio ato pelo qual o filho oferecia a maior expiação possível ao pai conduzia-o, ao mesmo tempo, à realização de seus desejos *contra* o pai. Ele próprio tornava-se Deus, ao lado, ou, mais corretamente, em lugar do pai. Uma religião filial deslocava a religião paterna. Como sinal dessa substituição, a antiga refeição totêmica era revivida sob a forma da comunhão, em que a associação de irmãos consumia a carne e o sangue do filho – não mais do pai – obtinha santidade por esse meio e identificava-se com ele (FREUD, 1974, p.177).

Em *Moisés e o monoteísmo* ([1939] 1975), o autor afirma que o cristianismo originou-se de uma religião paterna (Deus Pai), mas tornou-se uma religião filial (Jesus Cristo); portanto, não fugiu do destino de liquidar o pai. Cabe ressaltar que, com esse livro, o autor introduzirá uma espécie de modalização do pai que o faz deslizar da condição de pai

tirano, descrito em *Totem e tabu* (1913), para o pai amoroso, que ama a todos os filhos igualmente e que é capaz de sacrificar-se por todos eles, representado na figura bíblica de Moisés. Com isso, Freud teoriza a pluralidade do pai contemporâneo, que se acha no intervalo entre o tirano e o amoroso, sem conhecer um modelo essencial de sê-lo. É isso que o faz ser sempre interrogado sobre seu poder. Mais tarde, Lacan (1974; 2005) desdobrará e ampliará tal teoria, propondo o conceito de Nomes-do-Pai, para dizer que vários são os nomes que o representam e nenhum é capaz de dizer ao certo o que ele é.

Freud relata ainda, sobre a horda primeva, que a relação com o pai não se restringiu à esfera religiosa, mas a organização social também foi afetada depois da eliminação do patriarca. Divindades paternas foram criadas e a sociedade foi, gradualmente, sendo organizada em base patriarcal. A família se reestruturou baseada na antiga horda primeva na qual o pai recuperou grande parte do seu poder. Contudo, as conquistas dos irmãos foram mantidas. Portanto, depois de um tempo, o virtuoso pai retorna, como chefe do núcleo familiar, mas não com todo o poder dos tempos primevos.

Além disso, o animal totêmico foi substituído por um deus e logo depois surgiu a ideia de uma divindade superior. Juntamente com a maior organização de tribos e povos, os deuses se reuniram em famílias hierárquicas. Freud destaca que um desses deuses era considerado o senhor absoluto. Como consequência, os indivíduos começaram a respeitar apenas a um deus, concedendo-lhe todo o poder e renegando a existência de outras divindades. A adoração a esse deus único foi consequência do retorno do pai. Por isso, a supremacia paterna, ainda que sempre cambaleante, voltou a se fazer presente nos núcleos familiares.

Na medida em que esse ato primevo não era lembrado, mais substitutos dele eram originados na religião, na arte, na moral e na sociedade. O resultado disso converge para o complexo de Édipo que, segundo Freud, tem como características a relação do homem com o pai e a origem de todas as neuroses. Nesse sentido, Lacan (1992) afirma que o mito desenvolvido em *Totem e Tabu* relaciona-se com o pai morto e o gozo (da mãe): “A gente goza com a mãe e a mãe goza. Que Édipo não saiba absolutamente que matou seu pai, nem tampouco que faça sua mãe gozar, ou que goze com ela, nada disso muda a questão posto que é, justamente, um belo exemplo do inconsciente” (LACAN, 1992, p.120). Dessa forma, pode-se notar a importância do assassinato do pai primevo para a Psicanálise.

Lacan (1992) afirma que o mito freudiano elege o pai morto como o detentor, bem como aquele que é capaz de interditar o gozo. Portanto, ele define o pai primevo como o pai real, já que este comporta a categoria do impossível, cuja função é a de ser agente da

castração. Sobre esse assunto, o autor destaca que o dito pai real é fruto da linguagem, além de não ser cientificamente comprovável, uma vez que “só há um pai real, é o espermatozóide, e, até segunda ordem, ninguém jamais pensou em dizer que é filho de tal espermatozóide” (LACAN, 1999, p.134).

Pereira retoma tais estudos de Lacan para descrever o pai de acordo com a perspectiva freudiana, e afirma que a sua função é a de submeter o sujeito “à lei na perspectiva da castração ou, de outra forma, à separação do corpo materno” (PEREIRA, 2008, p.60). Ele afirma ainda que o fato de uma criança não possuir uma figura paterna ou masculina em seu núcleo familiar não interfere, por esse motivo, em qualquer instância de sua vida e, por isso, os complexos de Édipo podem muito bem se estabelecer. Isso porque a função paterna é uma metáfora – uma vez que o pai está morto e o seu lugar está vazio, de acordo com o mito freudiano.

Pereira explica que a criança é impedida do gozo não pela Lei, mas pela linguagem, e, por isso, não existe a necessidade da presença do pai da realidade ou de um homem para que o limite e a Lei sejam cumpridos, já que não foram criados por um indivíduo materializado, mas são culturalmente construídos e impostos socialmente pela linguagem. Sendo assim, “o ato de linguagem, de intervenção lógica, pode estar no ato de uma diretora, no de uma cantineira, no de uma mãe, como igualmente pode estar no ato de um pai ou no de um disciplinário” (PEREIRA, 2008, p.70).

O autor ainda complementa que algo dito mesmo que por uma pessoa que não seja do sexo masculino pode ter o efeito de Nomes-do-Pai (expressão lacaniana). Essa forma de escrita (plural) mostra as variadas formas de substituição do pai “de tal maneira que eles são, todos, mitos da perda do gozo” (PEREIRA, 2008, p.84). Para o autor, Freud estabelece a função paterna por meio do termo “complexo-pai”, já que esse conceito extrapola o fator biológico e inscreve-se em três consistências distintas, que dão nome, mas não possuem privilégio de sozinhas darem característica ao pai. Tais consistências são as do real, do simbólico e do imaginário.

De modo geral, o pai real – na primeira versão do ensino de Lacan – é o genitor, aquele que supostamente deve interditar o desejo da criança pela mãe. O pai simbólico é aquele que Freud supõe estar morto, não possuir historicidade e ser o responsável pela instituição da cultura na humanidade. Já o pai imaginário é aquele que, na fantasia, faz a intermediação entre a função do pai real e a do pai simbólico.

Consoante a tais ideias, Kehl (2002) afirma que o pai simbólico e o biológico podem não ser o mesmo. Segundo a autora, o pai simbólico é o significante do acordo

celebrado entre os irmãos que se tornaram livres e desamparados após a morte do pai tirano. A autora ainda complementa que o pai pode ser referido a um lugar, ou seja, a Lei, que tem como função simbólica evitar que os irmãos se entreguem aos seus desejos e destruam uns aos outros. Além disso, o pai possui uma versão que é imaginária:

como aquele que detém a verdade sobre quem o filho é, capaz de fazer do filho o herdeiro não de um traço identificatório, mas de uma identidade, resolvendo com isso a permanente interrogação do sujeito quanto ao seu desejo e sua singularidade. Pois, em vez de interrogar a si mesmo, o sujeito que se instala na condição de filho submetido interroga ao pai: o que deseja (de mim)? (KEHL, 2002, p.45).

Dor (1991) afirma que o pai simbólico é aquele que encarna a proibição ao incesto. Por isso, esse pai é, nas palavras do autor, o “depositante legal” da Lei vinda de uma outra instância, e que nenhum pai real pode ser o responsável por sua fundamentação e imposição. Considera-se assim que é dele a responsabilidade de representá-la.

Lacan (1999) conceitua a metáfora paterna como aquilo que foi fundado a partir de “uma simbolização primordial entre a criança e a mãe, a colocação substitutiva do pai como símbolo, ou significante, no lugar da mãe” (LACAN, 1999, p.186). O lugar do pai simbólico independe do conhecimento do indivíduo acerca da relação sexual. Isso porque a sua função, enquanto Nome-do-Pai, é simbólica e, por isso, atua junto à cadeia significante e pode constituir-se em matérias distintas, de acordo com a cultura em questão.

A função desse pai é garantir que o incesto não aconteça e, portanto, é aquele que é investido simbolicamente como o portador da Lei para atuar no complexo de Édipo. Nesse sentido, “a criança, que constituiu sua mãe como sujeito com base na primeira simbolização, vê-se inteiramente submetida ao que podemos chamar, mas unicamente por antecipação, de lei. Isso é apenas uma metáfora” (LACAN, 1999, p.194). O autor ainda complementa:

O essencial é que a mãe funde o pai como mediador daquilo que está para além da lei dela e de seu capricho, ou seja, pura e simplesmente, a lei como tal. Trata-se do pai, portanto, como Nome-do-Pai, estreitamente ligado à enunciação da lei, como todo o desenvolvimento da doutrina freudiana no-lo anuncia e promove. E é nisso que ele é ou não é aceito pela criança como aquele que priva ou não priva a mãe do objeto de seu desejo (LACAN, 1999, p.197).

Nesse sentido, Cordié ressalta que “a metáfora paterna simboliza a separação primordial [do filho] em relação à mãe e os significantes de seu desejo [...]. É frequente a confusão entre o pai real, o pai imaginário e a função paterna; essa assimilação engendra graves mal-entendidos e distorce o sentido desse conceito” (CORDIÉ, 1996, p.172). Tal confusão talvez explique o usual discurso docente que relaciona diretamente os problemas vivenciados na escola com as configurações familiares diferentes de pai, mãe e prole.

Conforme exposto, a presença de um homem no núcleo familiar não é fator decisivo na formação do sujeito e, na mesma medida, da defesa da ordem. Nesse sentido, será feito um aprofundamento teórico sobre possíveis vínculos entre adolescentes e seus pais, na tentativa de melhor compreender possíveis relações entre a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares.

1.3 Sobre adolescentes e seus pais

Eu calço é 37
 Meu pai me dá 36
 Dói, mas no dia seguinte
 Aperto meu pé outra vez
 Eu aperto meu pé outra vez

Pai eu já tô crescidinho
 Pague prá ver, que eu aposto
 Vou escolher meu sapato
 E andar do jeito que eu gosto

Raul Seixas

Em suas obras, Freud utiliza-se com maior frequência do termo *puberdade* se comparado ao de *adolescência*, já que em sua época aquele era o termo mais empregado para nomear os sujeitos que deixaram de ser crianças, mas que ainda não alcançaram a idade adulta. Podemos considerar hoje a puberdade como o que se refere às irrupções no corpo comuns à idade dos púberes, e a adolescência como materialização psíquica e social da própria irrupção da puberdade e do período de transição vivido a partir dela. Lima (2009), remetendo-se a algumas das referências freudianas sobre o assunto, destaca os determinantes fundamentais da puberdade:

as transformações fisiológicas com a consequente maturação genital, o encontro com o outro sexo (que ele chama de encontro com o objeto), o redespertar do Édipo com a necessidade de separação dos pais e a escolha de outras referências de identificação, ou seja, a passagem do pai ao mundo social mais amplo (LIMA, 2009, p. 67).

Melman (1999), por sua vez, caracteriza a adolescência na nossa cultura como a representação da crise psíquica. Tal crise, segundo o autor, define-se como “o momento em que um sujeito não encontra o lugar de seu gozo” (MELMAN, 1999, p. 30). A criança considera que o adulto seria aquele que já conquistou o seu gozo e, por isso, ela espera também receber ao longo do tempo os instrumentos necessários para conseguir a sua satisfação. Para tanto, é capaz de renunciar à sexualidade infantil e pode aceitar a interdição do incesto e do parricídio. Contudo, o adolescente percebe que o adulto, inclusive os seus pais, não passam de sujeitos castrados, cujo gozo – especialmente o sexual – é deficitário e,

além disso, ele também não conseguiu a independência subjetiva.

Rassial (1999) corrobora tais ideias ao afirmar que a adolescência é o momento em que a criança descobre que foi enganada pela promessa do complexo de Édipo. Durante a infância dos filhos, os pais funcionavam facilmente para eles no registro do ideal, mas perdem esse lugar no contexto da adolescência. Ao perceber a incompletude desses adultos, o adolescente tende a afastar-se dos seus pais em direção aos seus antecessores (como os avós). Isso porque “ele percebe que aceitando esse ingresso terá de pagar, de alguma forma, pela deficiência de seus próprios pais com relação ao ideal constituído pelos ancestrais” (MELMAN, 1999, p.33). O adolescente, portanto, é constitutivamente o responsável pela suposta dívida dos seus pais com seus antecessores.

Freud ([1924] 1987) apresenta a consideração frequente sobre a importância do complexo de Édipo na sexualidade da primeira infância. Depois desse período, inicia-se a sua dissolução até o período de latência. O autor assume que não conhece exatamente as causas de tal feito, mas acredita ser a consequência de grandes desapontamentos sofridos pelo sujeito. No caso da menina, ela acreditava ser o objeto de amor mais valorizado de seu pai; já o menino costumava considerar a mãe como sua propriedade. Contudo, ambos percebem que tais sentimentos não se efetivam. Por isso, o complexo de Édipo mostra a sua impossibilidade constitutiva.

O autor afirma ainda que outra interpretação para a dissolução do complexo de Édipo é a de que isso acontece de forma natural, ou seja, “ele constitui um fenômeno que é determinado e estabelecido pela hereditariedade e que está fadado a findar de acordo com o programa, o instalar-se a fase seguinte preordenada de desenvolvimento” (FREUD, [1924] 1987, p.193). O autor aposta que a ameaça de castração³ durante a fase fálica é o que determina o fim dessa organização, bem como a escolha dos interesses narcísicos do sujeito (pelo receio da perda do pênis) e a consequente recusa e destruição do complexo de Édipo. Nesse momento, as identificações adquirem enorme relevância:

A autoridade do pai ou dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto [...]. As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas [...] e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição (FREUD, [1924] 1987, p. 196).

Nesse processo, o órgão genital é preservado – o que diminui o temor pela

³ Nesse texto, Freud diferencia a postura frente a ameaça de castração entre meninos e meninas: enquanto os primeiros aterrorizam-se pela possibilidade da perda do pênis, elas aceitam tal perda como um fato já consumado, porém vivendo-a sob o signo da “inveja”.

castração – e paralisado – no momento em que a sua função foi removida. Esse caminho leva ao início do período de latência – momento de interrupção do desenvolvimento da sexualidade infantil.

Rassial (1999) afirma que o adolescente começa a buscar algum auxílio em outros lugares ao perceber que não pode apoiar-se em seus pais, ao descobrir que estes são castrados. Além disso, ele percebe que o acesso à sexualidade se dá de maneira muito mais complexa do que o imaginado. Nota-se, portanto, que uma das principais características que distingue a infância da puberdade é o afrouxamento dos adolescentes dos laços com a família e, como consequência, a sua entrada na vida social.

Freud ([1908] 1987) afirma que é necessária para o indivíduo a sua libertação da autoridade dos pais. Estes, segundo o autor, representam para a criança pequena a encarnação da autoridade e lugar do qual é possível conseguir qualquer conhecimento. Por isso, o desejo primordial da criança em seus anos iniciais de vida é o de assemelhar-se ao seu genitor de mesmo sexo. No entanto, ao crescer, o filho percebe que existem outros adultos mais virtuosos do que os seus pais e, por isso, seus genitores vão gradualmente sendo menos estimados.

Melman (1997) caracteriza a adolescência na nossa cultura como a discordância de três estatutos, a saber: biológico, subjetivo e social. Biologicamente, o corpo do adolescente já está pronto para as práticas reprodutivas e, além disso, ele se depara com os desejos sexuais. Contudo, o adolescente é juridicamente considerado incapaz para a realização de tais atos. Nesse sentido, o adolescente é aquele que alcançou a maturidade, mas essa não é reconhecida simbolicamente, uma vez que as transformações orgânicas do indivíduo são negadas pela sociedade. Essa distância entre a maturidade orgânica e a real aparece com o desenvolvimento da sociedade burguesa, uma vez que, até o século XIX, a criança era considerada apta para o casamento assim que apresentasse sinais dos caracteres sexuais secundários.

Portanto, a adolescência é um fenômeno relativamente novo, não natural – pois foi produzido pela sociedade burguesa – e que mostra para o jovem que ele terá sua sexualidade reconhecida “apenas quando tiver se tornado um agente econômico, que é preciso que ele aguarde essa nova ascensão a uma independência econômica para que se aceite simbolicamente o reconhecimento de sua sexualidade” (MELMAN, 1999, p.21). O adolescente depara-se então com o embate entre o real do sexo e a ordem simbólica da sociedade na qual ele está inserido. Por isso, a sexualidade é vivida por ele como uma doença ou como um infortúnio e, ele, portanto, sente-se sozinho – já que não consegue encontrar

apoio em sua família ou no meio social.

A solução normalmente escolhida pelo adolescente para esse impasse é a proximidade das relações com os seus pares “para tentar sustentar o seu eu, na medida, com efeito, em que não lhe é reconhecida esta identidade sexual” (MELMAN, 1999, p.22). Tal raciocínio pode explicar os grupos que são normalmente formados por adolescentes, como os *punks*, as gangues de bairro, etc. No caso desta pesquisa, puderam ser percebidos dois importantes grupos sociais dos quais alguns dos sujeitos fazem parte, a saber: a Ordem DeMolay e o Encontro dos Adolescentes com Cristo (EAC). Essa questão será trabalhada no capítulo 2.

O que pode explicar o afrouxamento das relações do adolescente e sua família é o fato de que ele perdera o seu estatuto de falo dentro da família de quando era criança e não conseguiu outro – na medida em que este lhe é recusado. Nesse sentido, o adolescente estranha-se com seu próprio corpo, além de manter-se afastado da realidade, por esforçar-se demasiado para recalcar a sua sexualidade (MELMAN, 1999).

De acordo com Pereira (2010), o adolescente pode responder a este real de forma sintomática por meio da toxicomania, do enfrentamento das autoridades, dos excessos, etc. Nessa mesma direção, Lacadée (2007) define a expressão “conduta de risco” como os comportamentos que podem prejudicar o futuro dos adolescentes, provocar lesões físicas ou mesmo a morte: uso excessivo de álcool, riscos propositais no trânsito, marcas corporais (como as tatuagens), transtornos alimentares, etc. Tais atitudes são resultado da dificuldade em criar laços sociais, causada pelos limites simbólicos com os quais os jovens se deparam no momento da adolescência. No entanto, o autor enfatiza que as condutas de risco podem revelar o contrário do aparente, isto é, elas

são solicitações simbólicas da morte na busca de limites, tentativas desajeitadas e dolorosas de se colocar no mundo, de ritualizar a passagem à idade adulta, de marcar o momento em que o agir leva vantagem sobre a dimensão do sentido. Essas condutas são maneiras de se assegurar do valor da existência, afastar o medo da inconsistência e da insignificância – tentativas de existir, mais que de morrer (LACADÉE, 2007, p.2).

Outro paradoxo vivido pelo adolescente e apontado por Melman (1997): ao contrário do que se passa no período de latência – em que o corpo está em relativo estado de equilíbrio –, o adolescente é bombardeado por necessidades corpóreas que estão acima de seu controle e podem ir contra o que a sociedade apresenta como norma. Essa seria então a discordância entre os estatutos biológico e social. Somando-se a isso, o adolescente muitas vezes não é considerado preparado socialmente para arcar com a sua emancipação e responsabilidades pela vida sexual, justamente por se encontrar ainda em processo de

formação profissional, objetivando a sua independência financeira.

A respeito das questões que envolvem as instâncias biológicas e sociais, Rassial (1999) afirma que a adolescência inicia-se pela transformação fisiológica – o que de fato caracteriza a puberdade – e termina por uma alteração sociológica, com a entrada do sujeito na vida social. O autor assume que é recente a preocupação dos psicanalistas com a adolescência, já que tradicionalmente tal disciplina dedicava-se ao estudo das estruturas clínicas do adulto ou da primeira infância. A psicologia tradicional, por sua vez, “costumava dizer que a adolescência era um período de acomodação, de arranjo do eu, a partir de causas externas ao psiquismo” (RASSIAL, 1999, p.45).

Consoante a tais ideias, Zacché (2012) afirma que a passagem da fase infantil para a adulta apresenta características que se diferenciam a partir de fatores socioculturais singulares de cada época e de cada contexto social. Por isso, a autora considera que a adolescência seja um fenômeno próprio do período contemporâneo, atrelado ao desenvolvimento da sociedade capitalista, assim como à constituição da subjetividade do indivíduo moderno.

Rassial (1999) afirma ainda que a adolescência, sob o ponto de vista da Psicanálise, só pode ser definida a partir de um conceito simbólico. Para ele, o simbólico é o cerne da subjetividade apenas

quando marca o sujeito e o outro, porque este simbólico é efeito de um certo número de momentos [...] em que se conjugam um real, que surge como acontecimento, um imaginário, a imagem do corpo que em primeiro lugar é sustentada pela mãe, e uma necessidade de ordem simbólica onde cada palavra conta e na qual o pai seria o transmissor (RASSIAL, 1999, p.46).

A partir da importância do registro simbólico, o autor adota o termo “simbolígeno” (de Françoise Dolto) e exemplifica as transformações simbolígenas da adolescência: as consequências psicológicas dessa idade da vida não se resumem mais na confirmação da infância – como afirmara Freud –, mas na necessidade “de uma reapropriação do corpo pelo eu, um corpo que se tornou ameaçador, senão persecutório e, por outro lado, a necessidade de construir novos ideais” (RASSIAL, 1999, p.46).

Portanto, a adolescência é a fase na qual o sujeito descobre a farsa que é a promessa do Édipo: a recusa ao incesto e ao parricídio não é recompensada quando a criança cresce. O gozo orientado pelo falo e deixado de lado pela expectativa de alcançá-lo com a maturidade não é alcançado. Em outras palavras, a aceitação do sujeito pelo Nome-do-pai e a consequente separação da criança do corpo da mãe não encontra a suposta promessa de recompensa.

Rassial (1999) desenvolve ainda mais seu raciocínio a esse respeito ao afirmar que o adolescente descobre que o gozo genital é parcial e não se aproxima da satisfação causada na relação outrora estabelecida com a mãe – exceto no caso dos psicóticos. Além disso, o adolescente percebe que a esperança de um gozo com o Outro e além do limite fálico é sempre adiado: após terminar os estudos, depois de se tornar independente financeiramente, ou quando conseguir a aposentadoria. O fato é que “quando ele chega à aposentadoria lhe dizem que, obedecendo à lei, é só no outro mundo que terá direito a esse gozo. Na adolescência acontece o primeiro encontro com a constatação de que qualquer promessa de um gozo outro promete somente a morte” (RASSIAL, 1999, p. 47).

De acordo com o autor, esse fato pode ajudar a entender parte das patologias na adolescência, como o suicídio e a toxicomania. Isso porque o adolescente, decepcionado por tal promessa de gozo, constata que o corpo modificado pela puberdade alterou-se também em estatuto e valor, pois o ato de crescer “desencadeia uma psicose quando é impossível dar ao Outro nova consistência imaginária que não a que tinha funcionado durante a infância” (RASSIAL, 1999, p.48).

Outra consequência para o adolescente frente à decepção da promessa do Édipo relaciona-se à consistência imaginária do Outro: o adolescente identifica-se ao seu genitor do mesmo sexo e percebe também que seus pais apenas transmitem as possíveis indicações do Outro do Outro a partir dos seus próprios pais, avós e antecessores – não se configurando, por isso, em fundadores do Outro. Todas essas constatações feitas pelo adolescente, por sua vez, desqualificam a encarnação imaginária dos pais, já que eles não passam de uma parte da cadeia de gerações que constitui uma das metáforas da cadeia dos significantes. Soma-se a isso a percepção pelos adolescentes da impossibilidade da relação sexual antes desta ser negada e recalcada na fase adulta. Sobre esse tema, Lima afirma que

Se a puberdade é um dos momentos em que a não-relação sexual aparece para o sujeito, sabemos que a adolescência é a resposta sintomática que o sujeito vai dar a isso, é o arranjo particular com o qual ele organizará sua existência, sua relação com o mundo e com o gozo. [...] Na adolescência, há certo despedaçamento do imaginário diante da irrupção do real da puberdade (órgão marcado pelo discurso na ausência de um saber sobre o sexo). Na ausência de um saber, resta a cada um inventar sua própria resposta (LIMA, 2009, p. 187).

A impossibilidade de relação sexual dificulta que o Outro possa ter nova consistência imaginária, o que gera a busca perversa – e repetidamente homossexual – pelo Outro semelhante. Nesse sentido, o autor conclui:

A adolescência, portanto, é a operação que situa o Nome-do-Pai dentro ou fora da subjetividade, ou seja, é o momento lógico em que a inscrição do Nome-do-Pai ou a sua forclusão devem conservar sua própria eficácia além da metáfora paterna. É o momento em

que a operação Nome-do-Pai deve surgir, deve sair da sua representação imaginária sustentada na família. Por um lado, onde valia o discurso do pai [...] vai se impor o discurso do mestre, que funda o laço social, que permite a socialização, mas que encontra nova dificuldade, pois o lugar do seu enunciador ou é um lugar vazio ou está inscrito na trilha de uma perversão, de uma versão do pai, da qual o pai da realidade seria expulso (RASSIAL, 1999, p.52).

Pode-se então resumir os conceitos de adolescência para o autor na efetivação de três operações: a puberdade com seus efeitos anatômicos e físicos e o seu golpe de real com importantes consequências subjetivas – como a percepção pelo sujeito de estar a caminho da morte; a queda da consistência imaginária do Outro, o que envolve a constatação da própria castração, de sua genitalidade com gozo deficitário e do encontro com o outro sexo; e a necessária reformulação dos Nomes-do-Pai para além da metáfora paterna.

Sobre essa fase da vida aqui abordada, Freud dedicou uma sessão em *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905). Nesse trabalho, o pensador entende que a constituição sexual normal e definitiva inicia-se na infância, período no qual a pulsão sexual era principalmente autoerótica (orientação narcísica). Essa é, inclusive, outra das principais características que difere a puberdade da infância: a passagem do autoerotismo para o heteroerotismo, ou seja, o alvo sexual do sujeito desloca-se do seu próprio corpo para buscar a satisfação no corpo do outro.

Concomitantemente a esse processo, ocorre a predominância da zona sexual genital frente às diversas zonas erógenas e pulsões parciais do período de infância. Agora, o objetivo da pulsão sexual vincula-se à função reprodutora, tornando-se, por isso, altruísta. Freud salienta que esse processo nunca consegue se efetivar completamente, sendo, portanto, a puberdade capaz de produzir neuroses. Por isso, essa fase de desenvolvimento engloba fatores biológicos e psíquicos, além de sociais – conforme já foi exposto.

A vida sexual do jovem só é realizável a partir das fantasias, isto é, "das representações não destinadas a concretizar-se" (FREUD, [1905] 1996, p.213). Em uma nota de pé de página, o autor esclarece que tais fantasias estão ligadas à investigação sexual infantil e que foram abandonadas no próprio período de infância – apesar de localizarem-se em uma parte do período de latência. Nesse mesmo sentido, alguns anos mais tarde, Freud reafirma:

Por conseguinte, posso agora descrever-lhes a forma que toma a vida sexual da criança, antes do estabelecimento da primazia dos genitais: essa primazia já tem seus preparativos no primeiro período da infância, prévio ao período de latência, e se organiza, permanentemente, da puberdade em diante. Uma espécie de organização frouxa, que pode ser chamada "pré-genital", existe durante esse período inicial (FREUD, [1916-1917] 1996, p.331).

A sexualidade humana está, portanto, atrelada às referências infantis de cada sujeito. Freud já afirmava que “nenhuma criança – pelo menos nenhuma que seja mentalmente normal e menos ainda as bem dotadas intelectualmente – pode evitar o interesse pelos problemas do sexo nos anos *anteriores* à puberdade” (FREUD [1908] 1976, p. 214). Além disso, os sentimentos vivenciados durante a infância e depositados nos pais pelas crianças são primordiais para a definição do caminho para a escolha objetal. Nesse sentido,

A adolescência é a idade que é talvez o único momento da vida em que uma experiência é suscetível de vir modificar o fantasma que tinha sido instalado na sua infância. Poderíamos dizer que, como somos animados por essa fantasia que foi instalada em nós durante nossa infância, não aprendemos mais nada na existência, já que o essencial da nossa conduta, quer dizer, da nossa conduta sexual é comandado por aquilo que foi instalado inconscientemente na nossa infância (MELMAN, 1999, p.24).

No último trabalho de Freud mencionado, ele defende que a primeira escolha de objeto de amor de um ser humano é normalmente incestuosa e dirigida ao sexo oposto (no caso do homem, à sua mãe e irmã) e, por isso, são necessárias rigorosas proibições à concretização dos desejos infantis – contrários aos interesses sociais.

A respeito desse assunto, Freud ([1905] 1996) remete-se a Theodor Reik e afirma que os ritos da puberdade das sociedades tradicionais têm o objetivo de justamente afrouxar o menino das amarras incestuosas criadas entre ele e sua mãe, além de reconciliá-lo com o seu genitor, a partir de recursos simbólicos. Freud ressalta ainda que, a partir da puberdade, o ser humano precisa fazer com que os laços com sua família sejam desfeitos, sob pena de não conseguir sair do universo infantil para integrar-se à sociedade dos adultos.

Contudo, tais ritos encontram-se escassos – se é que existem – na sociedade contemporânea, ou sua eficácia simbólica há muito já se perdeu. Além disso, como lembra Zacché (2012), o ato de confrontar a autoridade paterna encontra dificuldades em ser realizado. Isso porque o lugar de autoridade dos pais, bem como o de outras instâncias, está pulverizado e o lugar do Pai está vazio – de acordo como mito freudiano do Pai primevo, exposto anteriormente.

No contexto escolar, será que tal situação pode contribuir para o aumento da indisciplina? A resposta pode ser afirmativa, caso se concorde com o pensamento de Zacché (2012), que, apesar de um foco diverso, conclui sobre a relação entre infrações cometidas por adolescentes e declínio da imago paterna: “tais atos, para além da rebeldia comumente associada aos jovens, caracterizam-se muito mais como um apelo ao pai enquanto função simbólica, ou seja, ao que este representa de possibilidade de dar sentido ao que se passa com o adolescente nesse momento” (ZACCHÉ, 2012, p.62).

Pode-se notar, portanto, a importância da função paterna – que não se confunde com a presença do pai biológico – na realização da passagem da criança ao adulto. Ao se ter em vista a questão do declínio dessa função e a falta de recursos simbólicos que representem essa etapa de desenvolvimento do sujeito (como os ritos), é possível entender o grau de desamparo em que se podem encontrar os adolescentes escolhidos como sujeitos – o que talvez ajude a entender as causas de alguns dos problemas presentes nas escolas pesquisadas.

1.4 Sobre o desempenho escolar e a (in)disciplina

Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mais, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Machado de Assis

É possível perceber o declínio vertiginoso do poder patriarcal ao longo do tempo e a conseqüente transformação dos núcleos familiares. Kupfer (1999), referindo-se aos apontamentos de Freud, afirma que o esfacelamento da figura paterna foi decorrente da queda da civilização patriarcal. Portanto, o mestre – posto hoje no lugar da função paterna – tornou-se impotente. A autora sugere então que o mestre assumia sua posição de ser incompleto, *não-todo*, mas que finja possuir o saber e o desejo de ensinar, desde que consciente do seu poder limitado pela castração simbólica.⁴ A autora revela também que o professor sofre pela castração imaginária, uma vez que a sociedade contemporânea preza o ter mais do que o saber. Por isso, os baixos salários dos docentes podem ser vistos, por exemplo, como sinal de incompetência para a vida.

Pereira (2008) apresenta o discurso docente permeado por queixas quanto à desautorização do professor por parte dos alunos, o que, de acordo com esses profissionais, inviabiliza a prática educacional. O autor problematiza esse fato com base, entre outros, no mito do pai primevo: “é possível que esses mestres ordinários e terrenos condicionam-se a ser

⁴A autora diferencia a castração simbólica da imaginária: “Quando se entende a castração como revelação de insuficiência, de impotência, de pequenez, de despossessão de bens materiais, ela é chamada de castração imaginária. De outro lado, aquela que funda o sujeito, que é para ele estruturante, que causa o seu desejo e o empurra ‘dignamente’ em direção ao trabalho, é chamada de castração simbólica. Ora, dessa castração, que lembra para o sujeito a sua falta estrutural – não a falta de bens –, ninguém quer falar. Essa continua bem velada” (KUPFER, 1999, p.92).

desmoralizados, desvalorizados ou desautorizados, uma vez sendo eles meros impostores daquele que jamais pode ser encarnado por exceder-se como morto” (PEREIRA, 2008, p.26).

Colocar-se então no lugar de *mestre-sabe-tudo* parece ser perigoso, pois pode ser fácil para os estudantes tirarem o professor daquele lugar, já que sabem que o mestre é um impostor, por não conseguir manter-se em uma posição plena de saber e autoridade por muito tempo. Isso porque “no lugar do mestre *todo*, surge uma figura cuja castração está exibida em sua crueza” (KUPFER, 1999, p.91). Pereira (2008) dialoga com tal tese, mas apresenta uma nova: o professor – nesse caso, em específico – deve se colocar como um *mestre provisório*, isto é, para conseguir exercer minimamente sua função, ele precisa ocupar provisoriamente o lugar de *mestre-sabe-tudo*, mas logo retirar-se de lá. Isso transforma o professor em um impostor, já que aquele lugar não pertence a ele de fato. No entanto, essa seria uma saída possível para o exercício da docência.

Outro ponto complicador da educação é o seu fracasso constitutivo, como afirmam autores como Kupfer (1989), Cifali (2009) e Pereira (2003). Algo da relação entre os sujeitos resiste à significação, isto é, o ato de educar (como o de curar e governar) exerce poder sobre o outro por meio da palavra, que encontra o limite por não se submeter ao inconsciente, uma vez que é ele quem nos sujeita.

O ato de educar é impossível no sentido de não se alcançar um pleno sucesso. Kupfer (1989) considera que a impossibilidade da educação não a torna irrealizável. Cifali (2009) acredita no lado positivo desse fato, já que a eficácia da educação seria o fim da liberdade do homem, uma vez que limitaria a capacidade do sujeito de obedecer a seu próprio desejo em favor de uma obediência a planos e finalidades colocadas por outros – no caso, os profissionais da escola.

Nesse sentido, esbarra-se com outro tema recorrente no âmbito educacional, a saber, o fracasso escolar. Sobre os problemas de aprendizagem, Patto (2000) tem como foco principal a escolarização de crianças de baixa renda, mas fornece condições para se pensar a respeito das diversas variáveis dos problemas de aprendizagem. A autora enfatiza o movimento da Escola Nova no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Esse movimento, que contou com a participação de pesquisadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, caracterizou-se pela iniciativa de democratizar a escola, já que o acesso à educação era privilégio de uma minoria naquela época.

A teoria escolanovista tem como característica a nova forma de identificar o fracasso escolar: esse não se localiza mais unicamente no aprendiz, mas nos métodos de ensino. Os teóricos desse movimento pensam a escola e sua eficiência a partir de fatores

intraescolares do rendimento escolar. Isso só foi possível porque os proponentes da Escola Nova entenderam a infância a partir dos estudos das suas especificidades psicológicas. Por isso, o respeito às características individuais dos alunos, como os seus limites e capacidades, foram defendidos pelo movimento. Esses preceitos escolanovistas estão em consonância com as teorias liberais da época, como, por exemplo, a valorização dos mais capazes, sem levar em conta a sua etnia ou classe social. Contudo, a autora afirma que esse projeto não consegue se efetivar na realidade brasileira.

Patto descreve as teorias educacionais de Arthur Ramos, pesquisador da área educacional que, na década de 1930, modificou o conceito de “criança anormal” para o de “criança problema”. Para a compreensão do fracasso escolar, Ramos contribuiu com a nova forma de buscar explicações por meio de observação, entrevista, e da história de vida, contrariando a crença nos fatores de herança. Outra característica dessa teoria é a ênfase na ação do meio no processo de desenvolvimento em detrimento dos traços de hereditariedade (responsáveis pelo desenvolvimento das teorias racistas e da herança de caracteres psicológicos).

Outro princípio da Escola Nova apontado pela autora é a necessidade de adaptação da educação à realidade do educando. Essa nova Pedagogia acredita que um ensino de boa qualidade é feito com professores preparados e interessados e com conteúdos que são coerentes com a faixa etária e com a experiência cultural do aluno.

A autora apresenta ainda alguns dados referentes às pesquisas sobre os problemas da educação no Brasil, publicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1984). Um resultado importante desses trabalhos é a identificação do desajustamento escolar acompanhado de outros problemas, como o de personalidade. Muitos dos déficits escolares estudados têm sua origem na história do aluno fora da escola, isto é, encontram-se relacionados à vida familiar dos educandos. Pode-se concluir, portanto, que o estudo da relação entre família e escola é de grande importância para a compreensão do processo de aprendizagem.

Patto (2000) também se refere às pesquisas educacionais mais recentes, a partir da década de 1970, segundo as quais cresce o valor dado aos fatores da própria instituição escolar como responsáveis pelo fracasso do processo de aprendizagem. Isso porque tais pesquisas consideram que a escola é condicionada social e economicamente pela classe média, tendo em vista um aluno ideal – o que prejudicaria os alunos que não fazem parte dessa realidade. Portanto, a escola se torna inadequada a grande parte de sua clientela.

Tantos problemas existentes no ambiente escolar – e seria possível apresentar um número ainda maior – podem ser causas do aumento do mal-estar docente na contemporaneidade. Miranda (2010), a partir o ponto de vista freudiano, afirma que o mal-estar anuncia-se como uma neurose de angústia, a partir da sexualidade recalçada. Essa é fonte de problemas, uma vez que o sujeito precisa sacrificar uma parte do sexual em benefício da sociedade. Por isso o sujeito, limitado pelo recalque, produz sintomas que podem ter origem somática, refletindo-se no psíquico na forma de excesso, como irritabilidade, expectativa angustiada e ansiedade.

Freud, em *O mal-estar na civilização* (1930), afirma que a sociedade, em nome de uma parcela de segurança, impõe sacrifícios tanto para a sexualidade quanto para a agressividade. Isso torna difícil a conquista do propósito vital dos seres humanos – a felicidade –, o que gera mal-estar. A agressão dirigida ao outro e barrada pela cultura é interiorizada, ou seja, direcionada – com a mesma intensidade – contra o próprio eu. Nesse mesmo trabalho, o autor recoloca a pulsão de morte, que representa a energia inserida no psiquismo, que pode neutralizar a força do eu direcionando-a ao desejo de não mais desejar e, como consequência, a morte psíquica.

Também em *Por que a guerra?* (1932), Freud discorre sobre esses dois sentidos humanos (eróticos e agressivos) e conclui que, ao mesmo tempo em que o sujeito possui uma tendência para a conservação, ele a tem para a destruição – o que, em parte, explica a agressividade. Por isso, é impossível acabar com a tendência agressiva do homem, mas Freud acredita que seja possível canalizá-la, como, por exemplo, na intenção de aumentar os laços sociais dos sujeitos ou de desenvolver a cultura. A escola pode ser uma instituição propícia para tal feito, uma vez que é um lugar de difusão cultural. Contudo, provavelmente em decorrência de tantos problemas presentes no ambiente escolar, essa instituição parece encontrar dificuldades para oferecer esse espaço para a cultura, e incorporar as diferentes realidades dos alunos às atividades oferecidas.

A partir do ponto de vista da Psicanálise (exposto anteriormente), questões, por exemplo, ligadas à desautorização dos professores não se sustentam se explicadas a partir do tipo de estrutura familiar do sujeito. O mal-estar docente, bem como os seus sintomas, parece vincular-se mais à pulsão de morte dos professores do que às próprias situações vivenciadas na escola. Miranda (2010) ressalta que muitas falas dos educadores revelam que os sintomas não são suficientes para manter as justificativas dos problemas na escola. Como exemplo disso, a autora aponta para o fato de que uma posição diferenciada do professor frente a uma situação com um aluno tido como “problema” pode ser suficiente para apaziguar atitudes

disciplinares fora do esperado. Portanto, um problema de indisciplina pode começar a ser resolvido a partir do momento em que o professor percebe uma possível relação sintomática, repetitiva e geradora de desprazer – portanto, mortífera – com um aluno, e muda a sua postura diante desse fato, esquivando-se do sintoma.

A autora, remetendo-se a Freud, considera ainda que é o sujeito quem escolhe as “peças da realidade” e as interpreta de acordo com suas próprias experiências. Por isso, tal proposição refuta a forma causal pela qual os professores costumam entender as experiências das crianças, como, por exemplo: “família problemática = criança problema”, e pode mostrar para os professores novas maneiras de compreender os problemas que os alunos apresentam no ambiente escolar; além de explicar, por exemplo, o porquê de alguns alunos serem considerados insuportáveis para uns e perfeitamente tratáveis para outros, ou seja, ilustra o sujeito singular que reside em cada aluno e em cada professor.

Esse breve percurso teórico e histórico sobre alguns problemas presentes na escola pode demonstrar os grandes impasses que os professores enfrentam em seu cotidiano profissional. Como já foi mencionado, Pereira (2008) apresenta as queixas frequentes dos profissionais da área da Educação, e a causa desses problemas muitas vezes é relacionada à ausência do pai biológico no meio familiar. Conforme exemplificado anteriormente, várias formas de estruturas familiares presentes na atualidade não contam com o pai biológico ou ao menos com uma pessoa do sexo masculino em seu meio.

Durante o trabalho de campo desta pesquisa, foi possível encontrar alguns adolescentes que não fazem parte de uma configuração familiar dita tradicional, mas que possuem rendimento escolar e disciplina dentro do esperado por suas comunidades escolares. Ao passo que também foram encontrados alunos provenientes de configurações familiares distintas de pai, mãe e filhos e que, de fato, geram problemas na instituição de ensino onde estudam, conforme é possível perceber no quadro a seguir:

QUADRO 1

Adolescentes e conceitos das comunidades escolares⁵

Adolescentes dentro do esperado pelas comunidades escolares	Adolescentes fora do esperado pelas comunidades escolares
Eduardo: 2º Ano – escola particular Gabriela: 2º Ano – escola particular Laura: 1º Ano – escola particular Marcela: 1º Ano – escola pública Mariana: 2º Ano – escola particular Pedro: 2º Ano – escola pública	Arthur: 1º Ano – escola pública Beatriz: 2º Ano – escola pública Bruno: 3º Ano – escola particular Geovane: 2º Ano – escola particular Igor: 1º Ano – escola pública Murilo: 2º Ano – escola particular Vinícius: 1º Ano – escola pública Vitor: 1º Ano – escola pública

Pode-se perceber que parece não existirem regras que estabeleçam relações diretas entre o tipo de configuração familiar e a vida escolar de adolescentes. Por isso, questiona-se: existem relações entre o declínio da imago paterna, as novas configurações familiares e o desempenho escolar de adolescentes? Em outros termos, existem consequências na vida escolar de adolescentes em função do modo da configuração familiar que possuem? Tais inquietações são as que nortearam a análise dos dados colhidos em campo, que será apresentada nos próximos capítulos.

⁵ Nomes fictícios.

CAPÍTULO 2: Vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares: um caleidoscópio de situações

Não se trata da família constituída de pessoas, mas de uma estrutura simbólica, edípica, constituída de funções. Assim, de acordo com essa perspectiva, qualquer tentativa de explicação do fracasso escolar pela via das noções de carência afetiva, ausência dos pais, desestruturação da família, tomadas em seu caráter ambiental, torna-se insuficiente.

Margareth P. Couto e Ana Lygia B. Santiago

2.1 Escolhas metodológicas

De acordo com a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa não consegue captar a realidade objetiva e trabalha, portanto, com a sua representação a partir de um conjunto de métodos diversificados (triangulação) e flexíveis como o estudo de caso, a entrevista e os textos observacionais. Essa estratégia é usada no intuito de validar o seu entendimento mais profundo, além de conseguir diferentes visões acerca do assunto pesquisado, uma vez que o pesquisador qualitativo parte do pressuposto da inexistência de uma única verdade interpretativa.

Goldenberg (2000) destaca os problemas inerentes à pesquisa qualitativa: a ausência de regras fixas de procedimento metodológico, o que deixa margem para a subjetividade e a biografia do pesquisador (gênero, religião, etc.) marcarem os resultados do trabalho; o fato de não possuir testes adequados de validade e fidedignidade; e a inexistência de generalizações, uma vez que os dados extraídos da pesquisa não são padronizáveis. Em contrapartida, na concepção de André (2008), o conhecimento aprofundado resultante da pesquisa qualitativa consegue fazer com que o leitor conecte e relacione as suas experiências, além de outros casos por ele conhecidos, às descrições feitas pelo pesquisador. Isso configuraria uma generalização do conhecimento produzido.

A pesquisa qualitativa é o campo de investigação no qual se insere esta pesquisa, que se refere à investigação, no campo da Educação, ao pretender analisar se existem consequências na vida escolar de adolescentes a partir do modo das suas configurações familiares. Para tanto, busca-se algum entendimento sobre situações que podem influenciar a vida escolar de adolescentes provenientes de famílias com configurações diferentes de pai, mãe e filho(s) biológico(s).

Com esse propósito, foram escolhidas para fazerem parte da pesquisa três escolas – duas públicas e outra particular –, uma delas localizada em Capitólio/MG, e as outras duas em Piumhi/MG. As diferentes esferas – pública e privada – expressam, por meio de seus

alunos e profissionais da área de Educação lá inseridos, marcas socioculturais diversas, além de percepções variadas sobre a importância do espaço escolar, fatores esses que contribuíram com casos muito ricos para o desenvolvimento deste trabalho.

A escolha dos sujeitos foi feita a partir dos discursos das dirigentes das escolas (diretoras, vice-diretoras e supervisoras), que indicaram alguns alunos que se destacavam positiva e negativamente em questão de disciplina e comportamento. Além disso, foi realizada uma análise dos documentos dos estudantes, como o histórico escolar, as fichas com informações pessoais dos adolescentes e os livros de ocorrência – o que permitiu conhecer parte da história escolar e familiar dos alunos.

De acordo com Yin, o uso de documentos é importante para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p.112). André (2008) concorda com essa opinião, além de salientar a importância desse material em fornecer dados interessantes para a triangulação. Os dados, por sua vez, são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.149).

O caráter subjetivo dos documentos é uma característica importante desse tipo de fonte, na qual o investigador qualitativo deve se concentrar. Em alguns casos, os documentos “representam uma expressão direta dos valores daqueles que administram as escolas” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.181). Essa perspectiva foi seguida no momento da análise documental, uma vez que se buscou, a partir desse material, identificar os adolescentes provenientes de famílias ditas não tradicionais e que apresentassem um conceito positivo ou negativo tanto de desempenho escolar como de disciplina, a partir do ponto de vista dos profissionais de cada instituição de ensino.

O cruzamento das informações obtidas dos relatos sobre os alunos feitos pelas dirigentes das escolas e da análise documental resultou na escolha dos 14 sujeitos que fazem parte desta pesquisa. Todos eles cursam atualmente⁶ o Ensino Médio e, com exceção de dois casos (Beatriz e Igor), viveram todo o Ensino Fundamental em um núcleo familiar dito não tradicional, isto é, são adolescentes que fazem parte de uma família diferente da configuração pai, mãe e filho(s) biológico(s).

Acredita-se que o fato de os adolescentes terem passado todo o período do Ensino Fundamental pertencendo a uma família dita não tradicional poderia oferecer uma quantidade maior de dados relevantes a serem estudados, em comparação a alunos que vivenciaram a

⁶ A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre do ano de 2012.

modificação de suas configurações familiares em um curto período de tempo. Esses dois casos de exceção foram escolhidos ao longo da coleta de dados – o que será mais detalhado a seguir.

A entrevista do tipo semiestruturada com os adolescentes foi outro instrumento usado como coleta dos dados da pesquisa. De modo geral, ela foi norteada por três eixos centrais: vida social⁷, vida escolar e vida familiar dos adolescentes. O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir de questões nas quais pudessem ser pontos importantes sobre a vida escolar dos sujeitos⁸, como a relação professor-aluno e aluno-aluno; as dificuldades e facilidades dos adolescentes em desenvolverem as atividades escolares, inclusive fora do ambiente escolar; as opiniões e sentimentos dos sujeitos acerca de eventos extracurriculares que exigem a presença tanto do pai, quanto da mãe, por exemplo. Além disso, novas questões foram elaboradas no momento das entrevistas, a partir de informações inusitadas oferecidas eventualmente pelos entrevistados, com o intuito de identificar o que havia de singular em cada sujeito escolhido.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) afirmam que a entrevista possibilita o estudo de temas complexos e que exigem ser analisados com profundidade. De forma geral, as entrevistas qualitativas não possuem uma estruturação prévia muito rígida, aproximando-se de uma conversa. Nesse caso, o entrevistador está interessado em entender o sentido dado pelos sujeitos a situações, eventos, pessoas, etc., que fazem parte de seu cotidiano.

Goldenberg aponta um grande problema no uso das entrevistas: “detectar o grau de veracidade dos depoimentos”, uma vez que “lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDBERG, 2000, p.86). Ao mesmo tempo, a entrevista é um instrumento que “objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação” (ANDRÉ, 2008, p.51).

A análise dos dados, portanto, foi feita a partir do cruzamento de informações obtidas da pesquisa documental e relatos das dirigentes das escolas, com as categorias extraídas das entrevistas. A apresentação dessa análise será feita juntamente com a explicação da escolha dos sujeitos. São eles: Arthur, Beatriz, Bruno, Eduardo, Gabriela, Geovane, Igor, Laura, Marcela, Mariana, Murilo, Pedro, Vinícius e Vitor. Para tanto, antes disso, será feita

⁷ A abordagem sobre a vida social dos sujeitos foi uma estratégia de pesquisa. Considerou-se que esse assunto seria mais atraente para os adolescentes, no sentido de que eles poderiam se sentir mais à vontade em relatar, no início da entrevista, suas experiências relacionadas ao lazer e, ao mesmo tempo, criariam maior liberdade e sentimento de confiança pelo entrevistador.

⁸ As questões sobre a “vida familiar” dos sujeitos tiveram como objetivo cruzar informações com a vida escolar deles.

uma descrição das regularidades e singularidades discursivas dos eixos principais que nortearam as entrevistas, a saber: vida social, escolar e familiar dos sujeitos.

2.2 Principais eixos da pesquisa

2.2.1 Vida social

Os sujeitos desta pesquisa são adolescentes que vivem no interior do estado de Minas Gerais e apresentam hábitos típicos de sua faixa etária e região. Quando perguntados sobre o que eles mais sentiam prazer em fazer, as respostas geralmente coincidiram com a prática de ir ao clube ou sair com os amigos para bares e casas de shows, além de reuniões particulares com objetivos gastronômicos, bem como o uso da internet para entretenimento (redes sociais e jogos, principalmente). Os adolescentes também têm o hábito de assistirem a filmes e seriados, normalmente acompanhados de seus amigos.

Apenas um adolescente, Igor, não relatou a respeito do hábito de estar entre amigos – prática bastante comum, principalmente na faixa etária em questão –, o que pode revelar traços de sua personalidade com condutas associadas, fato que será abordado posteriormente. Outro adolescente, Bruno, afirma ter muita afinidade com pessoas conhecidas apenas virtualmente, por apresentarem gostos musicais e cinematográficos diferentes do pertencente aos circuitos comerciais. Por isso, o jovem afirma que não possui muitos amigos de convivência diária fora da internet. Esse fato não parece se caracterizar como uma prática antissocial, mas pode revelar certa dificuldade do adolescente em interagir com pessoas com interesses diversos do dele. Essa questão também será mais bem aprofundada adiante.

Os namoros dos adolescentes, de modo geral, foram pouco abordados por eles. A minoria afirmou estar namorando no momento da entrevista, e poucos foram aqueles que relataram um namoro (mas já o haviam terminado). Contudo, muitos deles afirmaram que têm o costume de conversar sobre o assunto, bem como o de tecer comentários sobre o sexo oposto, quando reunidos com pessoas do mesmo sexo.

Nesse sentido, pôde ser observada uma nítida distinção de assuntos e comportamentos quando os adolescentes estão reunidos apenas com outros do mesmo sexo, e quando existem meninos e meninas na mesma roda de conversa. Esse fato parece mostrar

tanto as diferenças intrínsecas dos universos masculino e feminino, no que diz respeito às suas atitudes e interesses, bem como uma possível estratégia de sedução entre os jovens. Por exemplo: de modo geral, frente ao sexo oposto, as meninas se mostram mais reservadas, característica aparentemente tida por elas como mais atraente para os rapazes.

A vida social de alguns dos meninos é marcada por grupos institucionalizados: o Encontro de Adolescentes com Cristo (EAC) e a Ordem DeMolay. O primeiro é composto por adolescentes de ambos os sexos, com o objetivo de estudar a religião católica, bem como a transmissão de valores e princípios cristãos aos jovens. Já o segundo constitui-se como uma instituição filantrópica, com alguns rituais secretos, patrocinada pela Maçonaria e destinada apenas a rapazes entre 13 e 21 anos.

Pedro relatou ter entrado no EAC por indicação de uma ex-namorada e, apesar de duvidar de parte do conteúdo bíblico trabalhado pelo grupo, se diz satisfeito com a instituição principalmente por ser, para ele, fonte de paz e também de ensinamento sobre a importância de ter respeito pelas pessoas. Vinícius também afirma fazer parte desse grupo – o que lhe rende amizades com algumas meninas. No caso do DeMolay, três adolescentes fazem parte dessa instituição, a saber: Eduardo, Geovane e Murilo. A entrada dos adolescentes na Ordem se deu por meio da indicação de amigos ou de parentes adultos que já eram membros da Maçonaria.

Eles afirmam que são disciplinados quanto à presença quinzenal nas reuniões (aos sábados) do grupo e que a instituição lhes traz muitos benefícios, como o fato de ajudarem uns aos outros e também às pessoas com dificuldades (principalmente financeiras). Além disso, a Ordem DeMolay é considerada importante para o ensinamento de liderança, bem como é um lugar propício para maior integração dos jovens. Os adolescentes conceituam o grupo como uma sociedade de jovens que seguem os lemas das sete virtudes cardeais, que são: amor filial, reverência pelas coisas sagradas, cortesia, companheirismo, fidelidade, pureza e patriotismo. De acordo com eles, é possível tornarem-se bons cidadãos ao se apropriarem de tais virtudes.

Para este trabalho, o que aparentemente se apresenta como mais relevante a respeito dessas duas instituições é o fato de propiciarem a socialização dos adolescentes com outros jovens; e terem sido, por isso, assunto do qual foi possível extrair informações para conhecer parte da vida social dos sujeitos escolhidos. A partir disso, é interessante notar que os dois únicos meninos (Eduardo e Pedro) considerados pelas dirigentes da escola como dentro do esperado em questão de disciplina e rendimento escolar fazem parte de um desses

grupos de jovens. Contudo, dois dos meninos caracterizados como fora do esperado pela comunidade escolar também pertencem a uma dessas instituições.

Os rapazes afirmam que tentam seguir as doutrinas transmitidas pelos grupos, como o respeito ao próximo. No entanto, parece que a incorporação pelos adolescentes dos dogmas socialmente valorizados não se efetiva por meio da participação em grupos de jovens – como atesta o discurso dos sujeitos em pauta –, tendo em vista a desautorização docente praticada por um desses alunos (Murilo), fato que será mais bem explorado adiante.

A prática de esportes foi também muito mencionada, como tênis, *handball* e artes marciais. Contudo, tais atividades são majoritariamente exercidas fora da escola. O hábito de tocar instrumentos musicais faz parte da vida de alguns dos adolescentes escolhidos. Desses, o mais comum é o violão, mas a guitarra e o trompete também são mencionados na fala dos jovens. A leitura de livros de literatura, bem como de notícias sobre atualidades fazem também parte da rotina de vários dos sujeitos em questão – inclusive de alguns dos alunos considerados como estando fora do esperado pela comunidade escolar.

Segundo os relatos, a música, a literatura e grande parte dos esportes são praticadas apenas fora da escola, e o gosto desses jovens por tais atividades se deu por influência de membros familiares. Portanto, parece que o saber escolar não propicia conhecimento sobre esses assuntos aparentemente tão caros e envolventes para os alunos, o que pode resultar no desinteresse de alguns adolescentes⁹ pelas atividades oferecidas na escola, e no conseqüente aumento dos problemas no ambiente escolar.

Também foi tema abordado durante as entrevistas aquilo que os adolescentes não apreciam fazer. Quase unanimemente os adolescentes afirmam que não gostam de ficar ociosos. Contudo, ajudar nos afazeres domésticos ou prestar algum favor a alguém da família também foram apontados como práticas que geram desprazer aos jovens. Parece, portanto, que os sujeitos escolhidos são pouco generosos em seus meios familiares.

2.2.2 Vida escolar

O assunto sobre a vida escolar dos adolescentes foi inicialmente abordado a partir da história dos alunos nas escolas. Tentou-se com isso entender parte da trajetória escolar dos

⁹ Arthur, Bruno e Vinícius.

estudantes, como possíveis regularidades em suas condutas disciplinares e hábitos de estudos que pudessem ser triangulados com a configuração familiar desses sujeitos. Para tanto, de modo geral, buscou-se identificar qual era a visão dos alunos sobre a escola, as suas relações com os professores e demais profissionais da Educação, as tarefas que eles possuem mais facilidade e também mais dificuldade em realizar, bem como a importância para os alunos das atividades extracurriculares oferecidas pela escola ou praticadas por eles, independentemente dessa instituição.

Nesse sentido, pôde-se observar que o estabelecimento escolar é tido como um lugar para a socialização, mesmo sendo palco de brigas físicas entre alguns alunos ou de desacato às autoridades por parte dos discentes. Principalmente para aqueles alunos considerados como fora do esperado pela comunidade escolar, a instituição de ensino não é mencionada como um lugar de difusão de saber. Os conhecimentos das disciplinas escolares não são muito citados durante as entrevistas por esse grupo de alunos, apesar de os adolescentes considerarem que os estudos garantem um futuro mais confortável.

Por isso, parece que esses alunos não entendem muito bem a forma pela qual a escola pode garantir uma alternativa a trabalhos manuais pesados, uma vez que eles desconhecem e não se interessam pelo saber escolar. Contudo, tais estudantes afirmam que é a escola que pode oferecer um futuro profissional promissor, muito provavelmente por estarem embebidos nesse discurso pedagógico e não por entenderem exatamente como esse processo pode ser efetivado pela instituição. Para alguns desses alunos, a fonte principal de conhecimento localiza-se fora da escola. A internet, por exemplo, é um meio considerado mais atraente e importante para a busca de informação do que os estabelecimentos de ensino. Para Arthur, por exemplo, a escola, na verdade, é um lugar de difusão de valores, como o respeito e a humildade.

Portanto, não é o saber sobre Matemática ou Filosofia que está em jogo, mas a orientação sobre princípios que supostamente poderiam melhorar a vida em sociedade – mesmo que isso não seja efetivado pelos adolescentes, o que pode revelar uma frustração por parte desses, por não encontrarem o tipo de saber desejado na escola. É importante notar – supõe-se ser de opinião comum – que os ensinamentos de tais valores não são de responsabilidade original da escola, mas de instituições, como a família. Parece que algo a respeito da orientação para os valores é falho em outras instâncias, e os adolescentes acreditam que a escola poderia suprir essa falta.

Como já foi dito, alguns adolescentes dizem apropriar-se desses princípios por meio de grupos de jovens de cunho religioso, como o EAC e a Ordem DeMolay. Contudo, a

própria vida escolar de alguns desses sujeitos põe em cheque a efetivação de tais aprendizados, vide a desautorização docente praticada por alguns desses alunos. Em suma, a escola parece não conseguir oferecer nenhum tipo de saber (científico ou não) desejado por esses adolescentes.

Em contrapartida, os alunos tidos como dentro do esperado pela comunidade escolar, de forma geral, discursaram com frequência sobre os conteúdos estudados por eles na escola, bem como a respeito das suas preocupações em conseguirem ingressar em faculdades renomadas nacionalmente, em especial por meio da preparação para vestibulares seriados e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por isso, pode-se perceber que essa diferença de sentido que o saber escolar tem para os diferentes sujeitos parece influenciar a vida acadêmica dos adolescentes, no sentido de eles valorizarem a escola e, por isso, se adequarem às normas acadêmicas e disciplinares da instituição.

Sobre a questão do desempenho escolar dos adolescentes, algo relevante que pôde ser observado é que o grupo tido como dentro do esperado pelas comunidades escolares, com poucas exceções, resolvem suas dificuldades pontuais de aprendizagem com atividades fora da escola, como cursos particulares na área de Exatas e de Língua estrangeira. Isso parece mostrar que a instituição escolar, sozinha, não consegue garantir o desempenho acadêmico satisfatório de seus alunos. Possivelmente esse não seja mesmo o papel da escola. Acredita-se que tal instituição seja apenas um dos lugares onde os adolescentes possam ser educados e tenham acesso ao conhecimento. O fato é que parece que as contribuições para o rendimento escolar dos adolescentes não são localizáveis apenas em um único lugar, como na escola, na família ou na religião. Portanto, o discurso recorrente no ambiente escolar que relaciona a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares se mostra pouco fundamentado.

Nesse sentido, o trabalho é apontado por alguns dos sujeitos como tendo grande importância em suas vidas, e quase nenhum ponto negativo foi apontado pelos adolescentes sobre o fato de trabalharem e estudarem ao mesmo tempo (quando isso acontece). Além de possibilitar algum poder aquisitivo e, com isso, autonomia para desfrutarem de produtos e serviços de seus interesses, ou mesmo para auxiliarem nas despesas da casa, alguns dos adolescentes afirmam que o trabalho ajuda na aquisição de responsabilidade, que pode ser transportada inclusive para a vida escolar, como no controle e efetivação do tempo dos horários de estudo, por exemplo. O trabalho também pôde ser percebido como instrumento para a aquisição de conhecimentos diversificados e práticos, além de propiciar uma grande interação dos adolescentes com outras pessoas.

Portanto, percebe-se que o trabalho – além da escola, da família e da religião – é capaz de transmitir valores aos adolescentes. Por isso, a configuração familiar não parece ser a única instância que determina a formação da personalidade e, conseqüentemente, o rendimento escolar, bem como o comportamento dos adolescentes, como é usualmente dito nos discursos que circulam no ambiente escolar.

De acordo com os sujeitos, os principais responsáveis pelo tipo de rendimento escolar (satisfatório ou não) deles são os professores ou a família, além dos objetivos acadêmicos e profissionais próprios. Os primeiros, por possuírem conhecimento e conseguirem manter a disciplina durante as aulas e, com isso, possibilitarem a efetivação do ensino; já a família é tida como importante na garantia do apoio necessário para que eles consigam estudar. As especificidades dessas relações, em especial a relação entre família e vida escolar dos adolescentes, serão mais bem analisadas a seguir.

Sobre a história escolar dos alunos, existem aqueles que sempre estudaram em uma mesma esfera de instituição (pública ou particular), e aqueles que migraram de uma para a outra, por diferentes motivos. Como é comumente sabido, a instituição privada apresenta uma clientela bastante homogênea, em termos de rendimento escolar – por isso a dificuldade em encontrar alunos considerados como fora do esperado por essa comunidade. Contudo, apesar de toda a heterogeneidade, pôde ser percebido que a escola pública tende a homogeneizar as classes, ao formar as salas de aula a partir do rendimento escolar semelhante dos discentes. É importante destacar que o objetivo deste trabalho não é comparar as instituições escolares públicas e privadas, mas sim tentar investigar a possível relação entre a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares.

Os alunos considerados como dentro do esperado pelas comunidades escolares afirmam que aquele fato os estimula a estudar para conseguirem acompanhar os demais colegas de sala de aula, ao passo que alguns dos alunos do outro grupo de sujeitos escolhidos justificam a sua falta de disciplina e dificuldade nos estudos pela turma formada pelos piores alunos da escola. Sobre a formação das turmas, é curioso marcar que cinco dos sete sujeitos que estudam na escola particular fazem parte da mesma classe¹⁰. O quadro a seguir ilustra a situação mencionada:

¹⁰ Com raras exceções, esta escola possui apenas uma turma por série.

QUADRO 2

Alunos dentro e fora do esperado pela comunidade escolar privada.

Alunos dentro do esperado pela comunidade escolar privada	Alunos fora do esperado pela comunidade escolar privada
Eduardo: 2º Ano. Gabriela: 2º Ano. Laura: 1º Ano. Mariana: 2º Ano.	Bruno: 3º Ano. Geovane: 2º Ano. Murilo: 2º Ano.

A sala do Segundo Ano do Ensino Médio é tida pela comunidade escolar, bem como pelos próprios alunos, como bastante unida e companheira. Isso talvez possa ser explicado porque muitos dos adolescentes dessa turma estudam juntos desde a Educação Infantil e, por isso, ao longo do tempo, conseguiram criar laços fortes de amizade – algo muito comum e importante nessa idade da vida. Outra característica atribuída a essa classe é o rendimento acadêmico muito satisfatório. Os dois casos classificados como fora do esperado pela comunidade escolar justificam-se mais pela disciplina um pouco fora das normas daquela instituição, do que pelo desempenho acadêmico dos alunos. Portanto, parece mesmo que o rendimento acadêmico geral da turma pode influenciar a vida escolar dos alunos. Outro dado curioso no quadro é a inexistência de meninas no grupo tido como fora do esperado pela comunidade escolar. Esse fenômeno também tende a repetir-se na escola pública:

QUADRO 3

Alunos dentro e fora do esperado pela comunidade escolar pública.

Alunos dentro do esperado pela comunidade escolar pública	Alunos fora do esperado pela comunidade escolar pública
Marcela: 1º Ano. Pedro: 2º Ano	Arthur: 1º Ano. Beatriz: 2º Ano. Igor: 1º Ano. Vinícius: 1º Ano. Vitor: 1º Ano.

A esse respeito, portanto, tem-se o seguinte contexto geral:

QUADRO 4

Meninas dentro e fora do esperado pelas comunidades escolares.

Alunas dentro do esperado pelas comunidades escolares	Aluna fora do esperado pelas comunidades escolares
Gabriela: escola particular. 2º Ano. Laura: escola particular. 1º Ano. Marcela: escola pública. 1º Ano. Mariana: escola particular. 2º Ano.	Beatriz: escola pública. 2º Ano.

QUADRO 5

Meninos dentro e fora do esperado pelas comunidades escolares.

Alunos dentro do esperado pelas comunidades escolares	Alunos fora do esperado pelas comunidades escolares
Eduardo: escola particular. 2º Ano. Pedro: escola pública. 2º Ano	Arthur: escola pública. 1º Ano. Bruno: escola particular. 3º Ano. Geovane: escola particular. 2º Ano. Igor: escola pública. 1º Ano. Murilo: escola particular. 2º Ano. Vinícius: escola pública. 1º Ano. Vitor: escola particular. 1º Ano.

Pode-se perceber que o universo masculino é marcado pelo rendimento acadêmico pouco satisfatório, bem como pela disciplina escolar fora das normas, fato que será analisado posteriormente. De modo geral, os alunos – tanto da escola pública, quanto da particular – consideram que a maioria dos seus professores é competente, no sentido de possuírem muito conhecimento sobre as matérias lecionadas. Contudo, existe uma queixa quase generalizada da falta de controle da disciplina dos alunos por parte de praticamente todos os docentes.

A indisciplina escolar é tida como um dos maiores problemas enfrentados nas duas esferas escolares. O fato é que (em relação às instituições participantes da pesquisa), enquanto na escola privada tal questão envolve desacatos verbais aos professores e conversas paralelas entre os alunos durante as aulas; na instituição pública acontecem agressões físicas entre os alunos e entre esses e os profissionais da escola, além de problemas como a depredação do patrimônio público e a suspeita de tráfico de drogas no interior do estabelecimento de ensino. Grande parte dos alunos considera que a melhor forma de resolver o problema da indisciplina seja por meio de punições efetivas daqueles que desrespeitarem as normas escolares. Segundo os adolescentes, isso não costuma acontecer com frequência, o

que parece gerar um sentimento de impunidade entre os alunos – o famoso “não vai dar nada pra mim” –, e a consequente perpetuação da indisciplina na escola.

Algo notável a respeito da questão da indisciplina, em especial a desautorização docente, é o fato de que os alunos parecem exigir mais respeito por parte dos professores e dos demais profissionais da escola. Foram relatadas algumas atitudes desrespeitosas que ocorreram por parte desses profissionais para com os alunos, como a divulgação, feita pela vice-diretora de uma das escolas, de dados particulares de um dos alunos para os educadores; e o fato de uma professora tratar um estudante com a alcunha de “mau elemento”. Nesse sentido, alguns adolescentes¹¹ parecem revidar tais comportamentos dos professores, o que pode resultar no aumento dos problemas na escola. O fato é que atualmente os jovens parecem não aceitar mais passivamente nenhum tipo de agressão – como os alunos na época da palmatória pareciam consentir com menos demonstrações de revolta – e, por isso, pode-se ter a impressão de que a autoridade dos professores tenha diminuído drasticamente ou até mesmo acabado.

2.2.3 Vida familiar

Conforme mencionado, os núcleos familiares dos sujeitos são muito diversos e apenas um caso (Igor) configura-se no padrão pai, mãe e prole. Importante lembrar que, com exceção da Beatriz, que viu a mudança em sua configuração familiar há menos tempo, os adolescentes viveram todo o período do Ensino Fundamental em uma configuração familiar diferente da dita tradicional. O quadro a seguir pode ilustrar esse contexto:

¹¹ Arthur e Vinícius.

QUADRO 6

Adolescentes e suas configurações familiares.

Adolescente	Configuração familiar
Arthur	Adolescente, avô, avó e duas irmãs.
Beatriz	Adolescente e pai.
Bruno	Adolescente e mãe.
Eduardo	Adolescente, duas irmãs, mãe, avó e o irmão da avó.
Gabriela	Adolescente, duas tias, avó, tio, pai e irmão.
Geovane	Adolescente, tia, marido da tia e duas primas.
Igor	Adolescente, pai, mãe e irmão.
Laura	Adolescente, mãe, avó e prima.
Marcela	Adolescente, mãe, irmã e padrasto.
Mariana	Adolescente, padrasto e mãe.
Murilo	Adolescente, dois irmãos, mãe e padrasto.
Pedro	Adolescente e mãe.
Vinícius	Adolescente, mãe, irmã, irmão e padrasto.
Vitor	Adolescente, avô, avó e mãe.

Muitos dos adolescentes reconhecem que o tipo de configuração familiar ao qual eles pertencem não é aquele socialmente tido como o mais comum. Contudo, consideram que possuem a melhor família possível, por essa lhes oferecer os suportes econômico e afetivo necessários para a sua vida. Além disso, a união entre os membros familiares foi a característica mais citada pelos sujeitos.

A partir do quadro é possível perceber que a variável “mãe” aparece em boa parte dos casos e, em muitas situações, ela é a pessoa que mais parece influenciar a vida dos adolescentes – como nos casos de Laura e Mariana. Além disso, percebe-se também que a presença de mulheres nos lares em questão muitas vezes é superior ao número de homens. Parece, portanto, que a maior parte das famílias envolvidas na pesquisa apresenta um universo tipicamente feminino. Tais questões influenciaram a escolha pelo aprofundamento teórico a respeito da relação entre mães e filhas, que será apresentado no terceiro capítulo.

O papel paterno foi por muitas vezes mencionado como ocupado por outra(s) pessoa(s) que não o pai dito biológico, como o irmão, o padrasto, o cunhado, o avô ou os tios, e, em alguns casos, mesmo que não mencionado pelos entrevistados, é possível supor que tal lugar seja também ocupado por mulheres. Nessas situações, os sentimentos depositados pelos adolescentes nos pais ditos biológicos parecem não ser muito intensos. Assim, a configuração

familiar distinta daquela formada por pai, mãe e filho(s) biológicos é considerada pelos adolescentes como benéfica para suas vidas, inclusive na escolar, pois esses “pais postiços” podem conseguir bancar os estudos dos adolescentes ou mesmo oferecer um clima de tranquilidade em casa, além de exemplos positivos a serem seguidos.

A partir das entrevistas, percebe-se uma relação bem próxima de grande parte dos sujeitos com suas genitoras. A mãe, em geral, é tida como sensata, amorosa e cheia de princípios socialmente valorizados, como a honestidade. Normalmente, ela é a principal figura no meio familiar com quem os adolescentes costumam passar mais tempo juntos, além de terem com ela maior liberdade para dialogar sobre vários assuntos, inclusive questões que envolvam a vida íntima dos jovens. Em alguns casos, não é a genitora quem ocupa esse lugar importante na vida dos sujeitos, mas a figura feminina que cuida deles desde a infância, como a avó ou a tia. Esse fato não acontece apenas nessas esferas, pois são comuns os relatos de pessoas que ocupam papéis mais importantes na vida dos sujeitos do que aqueles que normalmente são designados para o grau de parentesco, como primos ou tios que efetivam o papel de irmãos, por exemplo.

Conforme mencionado, muitos dos adolescentes afirmam que sentem grande amor e admiração por suas mães. Essa relação de proximidade e o conseqüente desejo declarado de alguns dos adolescentes¹² de agradarem a mãe amada – ou quem ocupe tal lugar – parecem resultar na busca por um rendimento escolar satisfatório, bem como em um comportamento dentro das normas – mesmo que esses objetivos não sejam cumpridos. Além das mães, as avós são muito mencionadas como fonte de carinho e conforto para os adolescentes.

Em contrapartida, ao que parece, as características vinculadas ao universo masculino dos sujeitos desta pesquisa podem ser socialmente consideradas como negativas: boemia, omissão e/ou violência. Talvez por isso, em muitos casos, aquilo que parece se relacionar com os pais dos sujeitos é por eles desprezado, como algumas áreas profissionais, ou mesmo membros familiares paternos. Essa suposta diferenciação entre masculino e feminino, vivenciada no núcleo familiar dos sujeitos, parece gerar conseqüências em suas vidas escolares. Isso porque alguns adolescentes¹³ parecem ser influenciados por tais características, o que pode resultar em condutas pouco ou muito desviantes do esperado pelas comunidades escolares, conforme será aprofundado adiante.

Sobre a relação entre a família e as atividades acadêmicas dos sujeitos, observa-se que a mãe – ou quem ocupe esse lugar – é também a principal referência dos estudantes. São

¹² Arthur, Laura e Mariana.

¹³ Arthur e Bruno.

elas quem normalmente impõem metas de notas, conferem os cadernos dos filhos ou compram os materiais necessários para que os adolescentes possam estudar, mesmo que eles não cumpram o que é exigido pela escola. Os pais ou as figuras masculinas, por sua vez, foram pouco mencionados como incentivadores, ou aqueles que exigem algum tipo de resultado escolar. Contudo, eles são muito apontados como influência em outros campos na vida dos sujeitos, como no incentivo ao desenvolvimento de habilidades artísticas, além de capacidades em trabalhos manuais. Portanto, parece que as figuras femininas são as responsáveis pela participação na vida escolar dos adolescentes, enquanto os homens preocupam-se mais com a formação não escolar dos jovens.

Percebe-se que, mesmo depois das transformações já descritas nas configurações familiares, ao longo da História – o que se relaciona com o declínio da imago paterna –, algo permanece. Isso porque, mesmo trabalhando fora de casa – como fazem os homens –, são as mulheres quem costumam se responsabilizar mais pelos cuidados com os filhos, inclusive nos estudos; ao passo que os homens parecem ainda preocupar-se mais – quando o fazem – com a educação mais prática e não acadêmica dos adolescentes. A dita relação de proximidade entre o adolescente e a figura feminina aparentemente central do seu núcleo familiar (mãe, avó ou tia), e o distanciamento dele do pai dito biológico é uma constante na grande maioria dos casos desta pesquisa. As referências positivas relacionadas ao universo feminino frente à precariedade das características dos pais ditos biológicos dos adolescentes podem ter contribuído para a formação desses sujeitos e gerado consequências em sua vida escolar. Essas questões nortearam a análise dos dados que será apresentada. Além disso, outras questões que envolvem as vidas escolares dos adolescentes e suas configurações familiares serão aprofundadas a seguir. Antes disso, uma breve apresentação dos sujeitos escolhidos faz-se necessária.

2.3 Sobre os sujeitos da pesquisa

2.3.1 Arthur

O adolescente, de 17 anos, foi indicado pela vice-diretora e supervisora da escola pública como sendo um aluno que sempre apresenta problemas, tanto de comportamento

quanto de rendimento escolar. Apesar disso, Arthur é considerado como possuidor de bom vocabulário e oratória, além de muita habilidade em desenhar. Tais virtudes foram atribuídas pela vice-diretora ao contato do aluno com seus tios que, em suas palavras, são “pessoas inteligentes e educadas”.

Uma professora afirmou que o adolescente sempre aparecia em fotos de *sites* de festas *gays* abraçado com outros homens e que, além disso, tinha o hábito de ficar aos beijos e abraços com meninas na escola. A vice-diretora afirmou ainda que o adolescente mora com os avós maternos e que faz uso de remédio controlado. A supervisora informou também que a mãe biológica do aluno seria “mentalmente desajustada”.

Pela análise documental, observa-se que o aluno foi reprovado no primeiro ano do Ensino Médio, por infrequência; e no sétimo ano do Ensino Fundamental, por não atingir a média estipulada de notas. Além disso, existem documentos que comprovam uma briga na Justiça pela guarda do adolescente, entre sua mãe e sua avó. Contudo, por meio de dois Termos de Guarda (dos anos de 2001 e 2007), constata-se que a guarda do menor é de responsabilidade dos avós maternos de Arthur.

No livro de ocorrência, constam vários problemas envolvendo o adolescente: brigas físicas; o registro da ida da mãe à escola, preocupada com o rendimento do filho, e sua afirmação de que a avó do adolescente interfere no relacionamento deles; a articulação, por parte do estudante, de bancas de jogos de baralho dentro da sala de aula; o registro da ida do avô à escola, devido ao fato de o neto ter se envolvido em uma briga na rua, e, por causa disso, tanto Arthur quanto sua mãe estariam recebendo ameaças por telefone, etc.

Na ficha do aluno consta também um relatório médico, datado de 2007, que corrobora uma das falas da vice-diretora citada acima: “distúrbio de comportamento; dificuldade de aceitar limites, hiperatividade motora, distúrbio de conduta em casa e na escola, distúrbio do sono, suspeita de TDAH, tendo um ajuste de medicamento”. Outro relatório médico, do ano de 2009, afirma que o adolescente estava em tratamento psiquiátrico em Belo Horizonte desde 2006, com CID F90 (transtornos hipercinéticos), e F39 (transtornos de humor).

Em um relatório feito por profissionais da escola onde cursou o Ensino Fundamental I, pode-se perceber que algumas das características de Arthur ainda permanecem:

ótima oralidade, boa fluência na leitura e boa compreensão de textos [...] mas em situações em que se apresenta nervoso ou preocupado com situações familiares não consegue resolver raciocínios simples em matemática. [...] Inteligente e afável com professores e

funcionários, mas se irrita com facilidade com colegas. Apresenta grande sensibilidade para a arte com habilidade para desenho. A criança encontra-se em tratamento psiquiátrico em Belo Horizonte [...], recebeu também atendimento psicopedagógico, fonoaudiológico, psicológico.

A questão emocional parece ser o que há de mais visível nesse adolescente, em toda a sua história escolar. Um indício dessa suspeita são os relatórios descritivos do aluno, um deles do ano de 2009: “assíduo, pontual e possui bons hábitos de higiene, não tem organização com seus materiais e não tem controle das emoções. Tem habilidade em desenho, mas não realiza as tarefas propostas. Possui boa oralidade”. Outro relatório – este sem data – descreve características do estudante:

interage satisfatoriamente com os colegas. O aluno tem facilidade em extrapolar normas. Dispersa-se com facilidade não conseguindo terminar ou até mesmo realizar as atividades propostas. O aluno retém informações auditivas e visuais [...]. Expressa-se oralmente de forma contextualizada. Estabelece diálogos com fluência linguística e gramatical.

Parece que todos esses relatórios, encaminhamentos, consultas e medicamentos não estão surtindo o efeito desejado, pois os problemas se repetem. Prova disso é uma solicitação feita em 2011, pela atual escola de Arthur, por um médico psiquiatra, devido ao baixo desempenho escolar e problemas de comportamento do adolescente.

A entrevista feita com Arthur revela grande quantidade de histórias mirabolantes, envolvendo um estilo de vida dispendioso, que contradiz a sua realidade financeira. Tal suspeita baseia-se no fato de existirem documentos na escola que comprovam que o adolescente recebe do Governo a “Bolsa Família”. Contudo, durante a entrevista, ele afirma que trabalha e paga suas contas, que são consideravelmente altas, bem como ajuda nas despesas da casa com o seu próprio dinheiro.

No entanto, em conversa com os avós de Arthur, eles afirmaram que o adolescente procura por emprego, mas não consegue. Esse fato pode ser um motivo de grande frustração para o adolescente, uma vez que, segundo o seu relato, o companheiro de sua mãe – denominado por ele como “pai” – coloca que o trabalho é um dos fatores que marca o que é ser homem. O fato de não estar inserido na realidade à qual ele supostamente gostaria de pertencer parece fazer com que o adolescente minta o tempo todo da entrevista. Essa característica parece ser assumida nos próprios discursos, como quando afirma que se cortava para que o companheiro da mãe acreditasse que ele havia apanhado na escola e fosse tirar satisfações com o dito agressor.

O aluno afirma também praticar vários tipos de lutas, e que já foi campeão em diversas modalidades. O tema “briga”, inclusive, foi o mais abordado pelo aluno. Pelo seu

discurso, as agressões físicas fazem parte de seu cotidiano escolar. Essa é a forma que ele encontrou de resolver os seus problemas e parece que, para Arthur, esse é um bom método para conseguir o respeito das pessoas. Contudo, ele revela que tem procurado mudar de atitude, o que é justificado pelo objetivo de não mais desagradar a avó – a quem ele trata como “mãe”. Portanto, percebe-se que essa figura feminina é muito importante para o adolescente. Nesse sentido, suspeita-se de que o adolescente se sinta em dívida com sua avó por ela tê-lo criado desde criança – suposição que será mais bem desenvolvida adiante.

A característica agressiva – e talvez viril – do adolescente pode também ser percebida em sua revelação de que deseja se tornar fuzileiro naval ou atirador de elite do Exército. Outro dado curioso relacionado a essas questões é que o adolescente, no dia marcado para a entrevista, foi para a escola usando uma calça de estampa camuflada, e segurando uma arma de brinquedo – muito semelhante a uma verdadeira –, o que gerou desconforto dos demais alunos, e a necessidade de intervenção da vice-diretora, no sentido de confiscar tal objeto.

Outras suspeitas ainda podem ser acrescentadas à análise desse caso. A sexualidade do adolescente – tão questionada pelos profissionais da escola – não é profundamente discutida por Arthur, durante a entrevista. Ele afirma namorar uma garota que estuda em outra escola pública, mas não fala muito sobre esse dito relacionamento. A diretora e a vice-diretora, no entanto, afirmam que o adolescente tem um relacionamento afetivo com um homem. Tal fato, somado aos outros pontos citados, parece gerar consequências na vida escolar do sujeito.

2.3.2 Beatriz

Possivelmente por não estudar mais na escola particular pesquisada, a adolescente, de 15 anos, não foi indicada pelas dirigentes da instituição. Contudo, nas fichas individuais dos alunos de 2011, pôde ser observado que a estudante tinha um rendimento pouco satisfatório, se comparada aos demais alunos daquela escola. A supervisora então afirmou que a aluna tinha muita dificuldade e se envolvia pouco nas atividades acadêmicas. Ela informou ainda que a família da adolescente é natural da cidade de Capitólio/MG, mas a aluna morava com a tia, em Piumhi/MG, com o objetivo de estudar em uma escola de melhor qualidade.

De acordo com a supervisora, os pais da Beatriz encontravam-se em processo de separação no ano em que ela estudou em tal escola. Soma-se a isso o fato de que a mãe de Beatriz, nessa mesma época, descobriu que o seu pai dito biológico (avô de Beatriz) não era aquele por quem ela tinha sido criada, com quem ela havia passado toda a vida, até então. Embora não tenha sido possível encontrar mais dados que comprovassem essas informações, o caráter inusitado da suposta realidade familiar da Beatriz, somado às questões já apresentadas sobre sua vida escolar, foi o que justificou a escolha dessa adolescente como mais um dos sujeitos da pesquisa.

Beatriz mora atualmente apenas com o pai e tem muito contato com as tias e com uma madrinha – um universo, portanto, predominantemente feminino. A adolescente chega a mencionar problemas envolvendo a família, mas não entra em detalhe algum. Ela se mostrou solícita em responder às perguntas, mas, ou ela não tinha nada mesmo de relevante para relatar, ou escondeu as informações acerca do suposto processo de separação dos pais, bem como da descoberta a respeito do dito verdadeiro pai biológico da sua mãe. Portanto, as informações dadas pela supervisora da escola onde Beatriz estudava não puderam ser comprovadas.

Durante a entrevista, foi possível desconfiar de que a adolescente possuísse uma relação muito próxima à mãe e apresentasse uma forte demanda de amor por ela. Tal fato parece se repetir em sua relação com os professores, dos quais a aluna demonstra necessitar constante atenção, e a quem acusa de privilegiar determinadas alunas. Além disso, parece que a estudante precisa de um incentivo externo, de outra pessoa, para se dedicar aos estudos.

A aposta é a de que essa queixa da adolescente contra os professores revela a demanda de amor que a aluna tem por tais profissionais, o que talvez esteja relacionado com a carência afetiva que a adolescente parece sentir por sua mãe. Portanto, suspeita-se de que exista algo entre a relação que envolve mãe e filha que possa gerar consequências na vida escolar da aluna.

2.3.3 Bruno

O adolescente, de 17 anos, foi indicado pela supervisora e diretora da escola privada, devido à sua história de vida familiar marcada por problemas, uma vez que o pai trabalha fora da cidade. Além disso, tanto Bruno quanto sua mãe possuem um histórico de

depressão – o que foi confirmado pelo adolescente, durante a entrevista. A análise documental permite verificar que a sua média acadêmica gira em torno de 70%. No contexto da escola em questão, essa porcentagem comprova um rendimento escolar tido como mediano.

A entrevista com Bruno revelou um adolescente prolixo, que entende de cinema e música, além de ter muitas opiniões formadas, como, por exemplo, sobre o papel da escola. O aluno diz não se interessar pelo saber escolar – com exceção das disciplinas de História e Geografia. Ele busca conhecimento fora desse espaço, principalmente via internet. Bruno considera que a importância do saber escolar não vai além de se conseguir uma vaga em uma Universidade. O que ele busca, na verdade, é enriquecimento cultural, o que o aluno considera não conseguir adquirir na escola, já que nesse espaço o conhecimento é mecanizado, fruto de memorizações.

A partir da entrevista, podem-se fazer algumas especulações: o aluno parece buscar uma formação intelectual com opiniões próprias, adquiridas por meio do conhecimento cultural e diferenciadas daquilo que é próprio das culturas de massa – características essas observadas e admiradas no irmão. Isso faz com que o sujeito busque se aproximar, via redes sociais, de pessoas com personalidades parecidas com a sua própria, e não se interessar em ter um convívio social mais próximo com as demais pessoas.

O adolescente afirma ainda que o irmão é quem representa a “figura paterna” em sua vida. Ele parece ter influenciado muito a vida do adolescente, tanto que Bruno pretende fazer o mesmo curso superior do primogênito da família, que é jornalista. Em contrapartida, o aluno afirma que nunca teve muita proximidade com o seu pai, que sempre se mostrou ausente em sua vida e, por isso, o sentimento depositado em seu dito genitor equivale-se ao da amizade, quando a sua presença não oferece algum desconforto para o adolescente. Além disso, Bruno afirma que não se interessa pela área das Exatas, a qual contempla a profissão do pai, que é engenheiro.

Nesse sentido, as questões centrais que envolvem o adolescente são: 1) o saber escolar não contempla os interesses do aluno; 2) o irmão apresenta forte influência em sua vida, inclusive nos estudos e na escolha profissional; e 3) o adolescente parece recusar aquilo que se relaciona ao pai, como as disciplinas da área de Exatas.

2.3.4 Eduardo

O adolescente, de 16 anos, foi indicado pela diretora e pela supervisora como sendo um dos alunos que mais se destaca positivamente na escola privada. É o aluno que “brilha”, segundo a diretora: se dá bem nos esportes, trabalha, é prestativo, gosta de participar de todas as atividades escolares, “dá um jeito em tudo”, e faz isso com primazia. Enfim, parece ser o “queridinho” da escola. Essa impressão se consolidou ainda mais a partir do teatro feito por sua turma para a disciplina de Literatura, no qual ele foi o personagem principal de “A Moreninha” – adaptação da obra homônima de José de Alencar¹⁴. O seu par romântico foi a sua atual namorada e colega de classe, que, ironicamente, é loira.

Eduardo afirma nunca ter tido contato muito próximo com o seu pai dito biológico. O adolescente afirma ainda que possui “pais substitutos” – no caso, os tios e o pai de um amigo. O aluno acredita que a sua configuração familiar seja um dos fatores que o ajudam a ter um bom desempenho escolar, pois ele afirma contar com um apoio sólido dos tios, desde o momento em que seus pais se separaram.

Outra questão importante na entrevista do Eduardo é a sua aparente necessidade de ser considerado como bom aluno por todos os professores. Não se sabe até que ponto uma atitude como essa seria alguma demonstração de uma demanda de amor por parte do adolescente – assim como no caso de Beatriz –, ou se seria um desejo inarredável de manter o seu *status* de melhor aluno da escola.

2.3.5 Gabriela

Gabriela, de 16 anos, foi indicada pelas dirigentes da escola particular, bem como pelo professor de Biologia, como sendo uma das alunas de maior destaque em questão de disciplina e rendimento escolar. Pela pesquisa documental, não foi encontrada ocorrência alguma em seu nome, e seu rendimento escolar é em torno de 92%.

Segundo a supervisora da escola, a mãe da aluna faleceu quando a adolescente ainda estava no Ensino Fundamental I, e ela foi criada, juntamente com o seu irmão mais

¹⁴ Ao pesquisador foi permitido assistir e fazer anotações sobre essa apresentação.

jovem, pelas tias, pela avó, pela bisavó e pelo pai. A supervisora afirmou ainda que a estudante dizia querer ser médica, assim como a mãe. Essa fala talvez tenha sido o ponto mais relevante para a escolha dessa adolescente como sujeito da pesquisa, pois já parecia haver aí alguma relação entre a família da aluna e a sua vida escolar, com influência na escolha profissional.

A supervisora afirmou ainda que a aluna aparentemente ainda não viveu o luto pela perda da mãe. Esse assunto é realmente pouco tratado pela adolescente. Contudo, a aluna lembra que sua mãe sempre a acompanhava nos estudos. Pela entrevista, constata-se que o sonho profissional da adolescente pode não coincidir com a profissão de sua mãe, uma vez que Gabriela ainda não se decidiu sobre essa escolha. Portanto, não foi possível perceber até que ponto a morte da mãe pôde ter gerado consequências na vida escolar da adolescente.

2.3.6 Geovane

O adolescente, de 17 anos, não foi indicado pela supervisora e nem pela diretora da escola privada. Contudo, foram encontradas três advertências orais e uma escrita, em nome do aluno, em 2010. Além disso, percebe-se que as suas notas, embora não mostrassem um grande problema de desempenho, estavam um pouco abaixo da média dos demais alunos de sua classe. Ao citar o nome do Geovane para a secretária da escola, em uma conversa informal, ela relatou que o aluno vive com os tios, *mas* isso não oferecia problema algum para o aluno, pois os tios são bem “estruturados” (palavra da secretária). A mãe do aluno, por ser muito jovem, precisou sair da cidade para estudar e deixou o filho aos cuidados da irmã, que já era casada.

É interessante notar o uso da conjunção *mas* pela secretária da escola. Por que ela não formulou a frase sem a subordinada? Apenas a frase “o aluno vive com os tios” já seria suficiente. Todavia, parece que a funcionária quis mostrar que *apesar de* o aluno não viver com os seus pais ditos biológicos, ele não enfrenta problemas relacionados a isso. Como se, por pressuposto, viver fora dessa configuração familiar pudesse gerar alguma dificuldade para os sujeitos. *Mas* isso não acontece com o Geovane, pois os tios oferecem uma “boa estrutura” para o sobrinho.

Sobre essa questão, a supervisora informa que o adolescente não tem contato com o pai dito biológico; a mãe engravidou muito jovem, e realmente o adolescente fora criado

pelos tios maternos. No entanto, atualmente, tudo o que se relaciona com a vida escolar do Geovane é resolvido pela mãe do aluno, apesar de ela continuar não fazendo parte do núcleo familiar do adolescente.

No intervalo das aulas, na sala dos professores, o que se ouve desses profissionais a respeito do aluno é que ele conversa muito durante as aulas, usa com frequência seu celular e outros aparelhos eletrônicos dentro de sala, mas que tem bom desempenho – a sua média é de 80%, de acordo com a análise documental. Enfim, com certa dificuldade, foi possível encontrar outro aluno na instituição particular que não estivesse totalmente dentro do esperado pela escola, mais em função de sua disciplina, do que em relação ao rendimento acadêmico – embora, do ponto de vista da instituição escolar, 80% de rendimento ainda não fosse a situação ideal; e sim, 90%.

Durante a entrevista, Geovane afirma que tanto a mãe quanto a tia sempre o incentivaram nos estudos, e que ele possui todo o apoio, inclusive financeiro, de que precisa, dos tios. Ao passo que, mesmo vivendo na mesma cidade, o adolescente e o pai dito biológico se vejam apenas quando se cruzam na rua. Segundo o adolescente, isso não gera consequências em sua vida. Ele frisa que o seu verdadeiro pai é o seu tio, com quem viveu a vida toda. Portanto, assim como o Eduardo, Geovane considera que o tipo da sua configuração familiar é a melhor possível para ele.

2.3.7 Igor

O adolescente, de 16 anos, foi o primeiro a ser indicado pela diretora e vice-diretora como sendo um aluno fora do esperado pela instituição de ensino pública, com um histórico escolar marcado por reprovações e muitas ocorrências. A diretora, inclusive, fez um pedido para que ele fosse escolhido para a pesquisa, como uma forma de tentar ajudá-las na educação do aluno. Esse motivo, por si só, já foi suficiente para que o adolescente fosse escolhido, mas outras razões deram consistência à justificativa dessa escolha.

A diretora afirmou que o estudante tinha por hábito se automutilar. A vice-diretora e a supervisora também falaram sobre o Igor: causador de muitos problemas na escola; a mãe é alcoólatra, e está sofrendo com um câncer; o pai costuma ficar fora de casa; os irmãos estão presos; e a vice-diretora suspeita de que o aluno trafique drogas dentro da escola.

Durante a coleta dos dados da pesquisa, aconteceu uma reunião envolvendo as dirigentes da escola, Igor e sua mãe, e mais dois adolescentes, também com suas genitoras, além de três membros do Conselho Tutelar¹⁵. O motivo da reunião foi que os alunos foram pegos, supostamente, fumando maconha no banheiro da escola. A funcionária que fez a acusação não conseguiu dar provas materiais do ocorrido. No entanto, afirmou que o cheiro característico da droga emanava do banheiro, no momento em que os adolescentes lá estavam.

Os alunos ficaram a maior parte do tempo em silêncio e nenhum deles desmentiu o ocorrido. Contudo, também não assumiram a culpa. Foram feitas várias perguntas, tanto pela diretora, quanto pelos membros do Conselho Tutelar, tais como: “Quem está trazendo drogas para escola?”, “Por que está trazendo?”, “Por que na escola?”. Nenhuma questão foi respondida. A diretora ressaltou que em um primeiro momento ela iria tentar deixar o assunto dentro dos muros da instituição, sem precisar convocar uma instância ainda maior para resolver o caso. Ela afirma acreditar também que o adolescente que traz drogas para a escola sofre pressão de pessoas perigosas.

Depois disso, os membros do Conselho Tutelar começaram a fazer um discurso moralista a respeito do uso das drogas: “isso gera transtornos”, “as únicas saídas são o cemitério e a cadeia”, etc. Os castigos físicos foram incentivados aos pais, como método para que os filhos mudassem de comportamento. Mais ainda: eles ensinaram às mães como reconhecerem se os filhos estão usando drogas e as aconselharam a fazer um exame toxicológico nos adolescentes e, se fosse o caso, encaminhá-los a uma clínica de recuperação.

Algumas frases de impacto também foram usadas, como: “eu conheço a fama de vocês”, “vocês precisam tomar juízo e criar vergonha na cara”. Igor, ao afirmar que ninguém tinha prova contra eles, teve como resposta: “A palavra da serviçal vale mais do que a sua”. Quando o nome do promotor foi mencionado para, caso necessário, resolver o problema, Igor afirmou: “não vai dar nada pra mim”. De modo geral, o que foi possível perceber é que os outros dois adolescentes estavam assustados e preocupados com a situação, ao passo que Igor, durante a reunião, apresentava uma expressão de tédio – mesmo ouvindo várias ameaças e acusações sérias envolvendo o seu nome.

A diretora afirmou ainda que estava sendo inviável dar aulas na sala desse aluno. Nessa ocasião, o adolescente justificou que o seu comportamento assemelhava-se ao dos demais alunos da classe. Esse fato talvez se relacione com o já relatado, sobre a suposta tendência dos estudantes de permanecerem ligados aos significantes a eles relacionados na

¹⁵ Foi permitido ao pesquisador assistir a esta reunião e fazer anotações.

comunidade escolar, além de procurarem se igualar com os outros adolescentes da classe em que estudam.

A partir da análise documental, é possível constatar que o aluno foi reprovado no sexto ano do Ensino Fundamental e, além disso, encontra-se também uma ficha documental do ano de 2007 descrevendo condutas do estudante que parecem ainda permanecerem: “lê, mas tem dificuldades para interpretar [...] não domina os fatos [...] não obedece as normas da escola e não respeita seus professores e demais funcionários. Não tem nenhum compromisso com as tarefas escolares.”.

Em uma carta enviada pela escola ao Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude, existem vários relatórios e ocorrências envolvendo o adolescente. Isso porque, alguns dias depois da reunião já citada, o adolescente entrou em sala de aula fazendo gestos indecentes. Por isso, foi registrada mais uma ocorrência com um resumo dos problemas envolvendo o nome do Igor ao longo de sua vida escolar – documento que foi encaminhado ao Juiz. As ocorrências eram de desrespeito aos professores e demais autoridades da escola; por ter entrado em sala fazendo gestos obscenos e dizendo “meu pau tá duro, o meu pau tá duro”; por não levar material escolar; por fumar maconha no banheiro da escola com outros alunos; pela dificuldade encontrada pelos representantes da escola em conversar com a mãe; por agressão física à supervisora; por ofender a supervisora ao dizer para ela “ficar calada e deixar passar a mão na bunda que ela ia ganhar mais”; porque a mãe pediu que a escola o encaminhasse para o Conselho Tutelar; por agredir verbal e fisicamente outros alunos; por fumar no telhado do banheiro da escola com outros estudantes.

A supervisora – que não é a mesma agredida por Igor – afirma que o aluno estava proibido de frequentar a escola até que fosse dada uma resposta do Juiz sobre o dito encaminhamento. Contudo, a diretora acredita que tal documento tenha sido simplesmente engavetado pelas autoridades, e que o aluno não entraria mais na instituição de ensino, nem mesmo para fazer a entrevista. De acordo com a diretora, ela já insistiu muito com esse aluno, mas, em suas palavras, ele já seria “caso perdido”. Por isso, ele não “colocaria os pés na escola” até que o Juiz tomasse alguma providência.

A entrevista, portanto, foi realizada na residência do adolescente. Em conversa informal com o pai, para agendar a entrevista, ele afirma que não entende os motivos de Igor estar fora da escola e afirma ainda que as professoras deveriam mudar de profissão, já que não conseguem dar educação para o seu filho. Ao que parece, esse pai delegou tal tarefa para a instituição escolar, mantendo-se isento da responsabilidade pelo comportamento do filho.

É importante destacar que a família desse adolescente é a única que fez parte da pesquisa cuja configuração apresenta-se da forma dita tradicional, por ser formada pelo adolescente, seu pai dito biológico, sua mãe e irmão. Contudo, esse é o único aluno que, pelas condutas associadas já apresentadas, estava proibido de frequentar a escola. De certa forma, o caso do Igor parece ir contra o discurso que comumente circula nas instituições escolares, o qual afirma que a família composta por pai, mãe e filhos é a que garante a boa formação dos sujeitos.

Durante a entrevista, pôde ser observado que Igor acreditava que o material produzido iria ser encaminhado ao promotor. Por isso, acredita-se que ele não tenha sido muito honesto em suas respostas, mas dizia o que supostamente acreditava ser próprio de condutas socialmente aprováveis. Inclusive, fazia isso com um tom de voz infantil, dando a impressão de querer se passar por um adolescente ingênuo. Por exemplo, ele afirmou que a escola é o lugar onde se deve estudar, que os estudos podem garantir um bom futuro, um bom emprego, etc. O adolescente afirma ainda que não se envolve em confusões na escola e nem na família. Contudo, pelos dados já obtidos, fica claro que o aluno não seguia o comportamento descrito.

O adolescente não mencionou nenhum problema que envolvesse o relacionamento dos pais, e nem que os irmãos estivessem presos. Pelo contrário, segundo o adolescente, uma irmã é médica e mora em Campinas/SP, e os outros irmãos são trabalhadores, assim como ele. Portanto, Igor – assim como Eduardo e Geovane – discursa que sua família é perfeita. Apesar disso, é possível perceber que o adolescente tem um relacionamento distante com o pai.

A partir dessa realidade, suspeita-se de que o descaso pelo Igor por parte dos pais possa contribuir para que o adolescente apresente o histórico escolar marcado pelo fracasso acadêmico e indisciplina, no sentido de que falta ao aluno apoio da família no acompanhamento escolar – algo perceptivelmente importante para influenciar o rendimento escolar satisfatório dos adolescentes. Tal descaso pode ser ilustrado pelo pedido feito pela sua mãe de encaminhamento do Igor para o Conselho Tutelar, além do fato de seu pai aparentemente ter delegado a educação do filho especialmente à instituição escolar.

2.3.8 Laura

Laura, de 15 anos, foge à regra da escolha dos sujeitos. Isso porque a aluna se ajusta bem às normas da instituição privada, mas possui um rendimento escolar mediano, ou seja, não é considerada pelas dirigentes da escola como criadora de problemas disciplinares, e nem apresenta grandes dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, não é uma aluna de destaque na escola. A adolescente foi escolhida a partir da pesquisa documental, na qual se verificou que, considerando o seu contexto escolar, a aluna consegue notas medianas, mas satisfatórias (em torno de 70%). Laura foi selecionada com o intuito de testar previamente o roteiro das entrevistas (uma espécie de “entrevista piloto”), mas revelou ser uma fonte rica de dados para se pensar sobre a relação entre a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares.

A adolescente demonstra admirar, obedecer e respeitar sua mãe. Contudo, por gostar de bebidas alcólicas, enfrenta problemas com sua genitora, já que esta não aprova tal hábito da filha. O interessante é que o motivo da separação dos pais de Laura, bem como o aparente desprezo desta em relação ao pai, relaciona-se principalmente por questões envolvendo o uso do álcool por esse homem e a suas conseqüentes atitudes violentas. Por meio da entrevista, é possível perceber que Laura deposita muito amor em sua mãe, além de ser notável o seu desejo em agradá-la. Aquela, por sua vez, é uma grande incentivadora dos estudos da adolescente. Nesse sentido, parece que o rendimento escolar da aluna vincula-se com a relação de proximidade entre mãe e filha.

2.3.9 Marcela

A adolescente, de 16 anos, não foi indicada nem pela diretora e nem pela supervisora da escola pública. Contudo, a aluna chama a atenção na análise documental. Isso porque ela foi a única aluna da sua turma, no ano de 2011, a conseguir uma média acima de 80% e, além disso, não possuir ocorrência alguma em seu nome. De acordo com a vice-diretora, Marcela possui irmãos de pais diferentes, e vive com a avó materna. Afirmou ainda que a mãe da aluna é conhecida por sua inteligência, e pela pouca responsabilidade – a ponto de abandonar um cargo público por motivos injustificáveis, sob o seu ponto de vista. Da mesma forma, Marcela, nas palavras da vice-diretora, é uma aluna “inteligente como a mãe”,

e com pouca frequência à aula – o que pode caracterizar-se como irresponsabilidade. Concluiu, portanto, que o bom rendimento acadêmico da aluna, obtido sem grande esforço, é o resultado da “genética” (palavra da vice-diretora) herdada da sua genitora. Pode-se observar a cristalização do discurso que vincula diretamente a vida escolar de adolescentes e suas famílias.

É possível também observar que a aluna valoriza e respeita o conhecimento. Talvez por esse motivo, ela possua boa oralidade e pareça ser muito segura de si. Isso porque considera possuir mais conhecimento do que a maioria das pessoas – inclusive sua mãe e seus professores. Nesse sentido, a aluna afirma que o motivo de às vezes não conseguir compreender algum conteúdo na escola seja a falta de habilidade do professor em ensinar, e nunca algum problema relacionado à sua própria capacidade cognitiva.

Em relação à família, Marcela parece demonstrar muito ciúme do amor que seu pai dito biológico costumava depositar em sua mãe. A adolescente considera que ele só se aproximava dela e da irmã com o único intuito de ficar próximo da sua genitora, por quem ele ainda conservava grande sentimento.

É possível perceber também a forte ligação entre Marcela e sua mãe. Além disso, a grande influência desta na vida escolar da adolescente é notória, seja por meio de exemplos de busca por conhecimento ou por determinação de metas acadêmicas sob pena de castigos, caso essas não sejam cumpridas. No entanto, Marcela parece atender ao seu próprio desejo em ter bom rendimento acadêmico, e não se preocupa tanto em atender à mãe. De qualquer forma, parece ficar clara a forte influência da mãe de Marcela em sua vida escolar.

2.3.10 Mariana

Mariana, de 16 anos, foi incisivamente indicada pelas dirigentes da escola particular como sendo uma ótima aluna – o que foi observado também na análise documental. Durante a entrevista, ela demonstrou que realmente quer estudar e gosta de aprender. O seu esforço para isso chega a tal ponto que o nível de sua ansiedade é, pela sua fala e respiração, perceptivelmente alto. A aluna afirma que fica “apavorada” durante a realização de provas, demonstra grande medo de não conseguir entrar em uma boa faculdade, mas afirma que a sua ansiedade vem diminuindo com o tempo, principalmente com o apoio da mãe, que tenta

tranquilizá-la por meio de conversas, e por todo o apoio dispensado aos estudos da adolescente.

Um ponto de grande tensão envolvendo a família da adolescente é em relação ao seu pai dito biológico, que se separou de sua mãe. Ele é excluído pela família materna de Mariana, e também pelo padrasto. A adolescente se emociona ao reproduzir os relatos de sua avó, que afirmam que a filha era perseguida e jurada de morte pelo pai da aluna. Mariana parece ter incorporado esse discurso sem sequer saber a versão do pai. Além disso, concorda com os familiares em que ele, hoje, não merece a sua atenção, e sabe que sua mãe se aborreceria, caso ela se aproximasse dele. Por isso, o único contato que a adolescente tem com o seu pai dito biológico se dá em uma vez a cada ano, no dia do seu aniversário, quando recebe dele uma ligação telefônica. Um ponto interessante é que ela parece não deixar que outro homem ocupe esse lugar de pai em sua vida. Nem mesmo o padrasto, com o qual a adolescente convive há vários anos e com quem afirma se relacionar muito bem.

A adolescente declara que sente muito amor pela mãe, e é possível perceber o medo que a filha tem de desagradar sua genitora – o que talvez ajude a justificar o grau de ansiedade com o qual a jovem convive. Por isso, suspeita-se de que a adolescente busque atender o desejo da mãe o tempo todo. Isso pode ter como resultado o rendimento escolar satisfatório da aluna, bem como o seu comportamento dentro das normas escolares.

2.3.11 Murilo

O adolescente, de 16 anos, não foi indicado pelas dirigentes da escola privada e também não apareceu, na análise documental, como um aluno que gerasse grandes problemas, ou que se destacasse positivamente na escola. O aluno possui um rendimento escolar acima de 80%, mas, pela pesquisa documental, pode-se encontrar o nome do aluno em uma advertência oral, por indisciplina, e em outra escrita, por desrespeito.

Além disso, alguns dos adolescentes entrevistados relataram fatos que envolviam o aluno em atritos com professores. Eles afirmaram também que Murilo é alvo de zombaria pelo fato de sua mãe ter quatro filhos, sendo dois do primeiro casamento e os outros dois de um novo relacionamento. No mesmo período do processo de coleta dos dados da pesquisa, o aluno desacatou uma professora, dizendo palavras de baixo calão. Dessa forma, considerando as questões envolvendo problemas de disciplina e o tipo de configuração familiar do

adolescente, ele se mostrou como um caso importante para se pensar possíveis relações entre a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares.

O adolescente afirma ter sido diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e sempre se refere a essa questão para explicar qualquer problema que enfrente na escola. No entanto, tal diagnóstico é questionável, uma vez que o aluno afirma conseguir concentrar-se em jogos de *videogame* e em horas de leitura de um mesmo livro cuja história lhe agrada. Parece que o adolescente usa desse diagnóstico – que não pode ser encontrado junto à sua ficha individual – como subterfúgio para o seu desinteresse pelas atividades acadêmicas, uma vez que ele afirma sentir os problemas que o transtorno causa apenas quando se lembra deles.

O adolescente vive com a mãe, o padrasto e dois de seus irmãos por parte de mãe. Murilo afirma que atualmente mantém com seu pai uma relação de amizade. Eles se encontram pela noite, em bares ou baladas da cidade, e fazem os mesmos programas. Além disso, Murilo denomina seu pai como um “namorador”.

Sobre as brincadeiras feitas por outros alunos que envolvem a mãe do Murilo, ele garante que não são ofensivas. Contudo, no final de sua fala, ele comete um lapso que parece ir contra esse sentimento de ingenuidade sobre as brincadeiras que acontecem no ambiente escolar:

Ah, eles falam que a mãe de um menino lá tem idade pra ser avó. Aí eles falam de eu ter muitos irmãos. Aí, o outro fala do pai do outro traficar droga, sabe? Essas coisas, mas... porque todo mundo sabe que é brincadeira. Eu, pelo menos, não ligo. Acredito que todo mundo lá liga... Não, não liga!

Tais brincadeiras, portanto, podem influenciar na potencialização do temperamento reconhecidamente explosivo do aluno e, por isso, ajudar na efetivação de atitudes fora do esperado pela comunidade escolar.

2.3.12. Pedro

O adolescente, de 17 anos, foi indicado pela vice-diretora e pela supervisora da escola pública como sendo um aluno disciplinado e com bom rendimento escolar. Além disso, a supervisora afirmou que a classe na qual Pedro estudou no ano anterior se destacou consideravelmente na escola de forma positiva. A vice-diretora afirmou ainda que os pais do

aluno eram separados e que ele morava apenas com a mãe. Pela análise documental, não é possível encontrar ocorrência alguma envolvendo o nome desse adolescente, e constata-se que sua média acadêmica é acima de 80% – o que, para a escola em questão, é uma média tida como excelente.

Pode-se observar, pela fala do adolescente, um grande acompanhamento da mãe em sua vida escolar. Além disso, ele parece gostar de estudar e de se envolver nas atividades escolares propostas. O aluno demonstra muito respeito e admiração pelos seus professores, os quais afirmam considerar Pedro como um aluno exemplar.

O adolescente não relatou muita tensão envolvendo a sua família. Assim como Geovane e Eduardo, Pedro afirma que a ausência do pai dito biológico (no caso, em função do divórcio) foi preenchida por outras pessoas, como o namorado da irmã, ou a própria mãe. Nesse caso, percebe-se que o adolescente, apesar de ter vivido a maior parte de sua vida apenas em companhia feminina (mãe e irmã), parece ter tido referências sólidas e positivas a respeito do universo masculino.

2.3.13 Vinícius

O adolescente, de 15 anos, não foi indicado pela diretoria da escola pública e, apesar de apresentar algumas ocorrências em seu nome, não parecia ser um dos casos mais interessantes para a pesquisa. Contudo, no mesmo período da coleta dos dados, houve um incidente envolvendo o aluno. A vice-diretora relatou que o adolescente ficou revoltado porque um dos professores não entendia que o aluno tinha o sobrenome do pai dito biológico. Vinícius então se alterou e quebrou algumas janelas de vidro da escola a murros, a ponto de ser retirado da escola por uma ambulância, com destino ao hospital da cidade.

O problema foi que o pai dito biológico do Vinícius resolveu registrá-lo havia pouco tempo em seu nome, e a escola ainda não tinha a nova Certidão de Nascimento do aluno. De qualquer forma, o fato de o adolescente ter se alterado a tal ponto, em função do sobrenome do pai – com o qual ele não vive há vários anos –, foi um motivo forte para incluir esse sujeito na pesquisa.

Na análise documental, pôde ser observado que o aluno estava longe de se adequar às normas escolares. Segue um trecho de uma ocorrência datada em 22 de março de 2012: “[...] vinha sem uniforme, saía da sala de aula em quase todos os horários, demora para

voltar após o término do recreio, chutava lixos de outras salas de aula, reclamava e xingava quando lhe chamavam a atenção.”.

Durante a entrevista, o aluno demonstrou ser vítima da escola, pois, em seu ponto de vista, nunca fazia nada de errado, e mesmo assim era sempre injustamente acusado por problemas que aconteciam na instituição de ensino. Em outro trecho da mesma ocorrência, pode-se perceber que esse discurso é recorrente: “O aluno continuava reclamando, dizendo que ninguém o ouvia, que estava com um comportamento bom, tinha os cadernos completos.”. Na entrevista, o estudante também demonstrou entender que ter o caderno completo era o suficiente para estar em dia com as atividades escolares.

Ainda na mesma ocorrência, pode-se perceber a forma como o adolescente reagiu a uma situação de conflito a partir do ponto de vista da escola:

Continuou reclamando, xingando e, de repente, saltou todos os balcões da sala que antecede o corredor, bateu a porta, foi direto à janela, desfechou murros nos vidros, quebrando-os. Enquanto fazia isso, gritava mandando as pessoas para o inferno, dizia que precisava dar tiro em muitas pessoas da escola [...]. A mãe, que havia chegado à escola, acompanhou o filho ao hospital.

Esse fato seria o mesmo mencionado pela vice-diretora e que foi o motivo da escolha do aluno como sujeito da pesquisa. No entanto, pelo documento, não parece que a questão do sobrenome do pai tivesse sido o motivo principal para o conflito. De qualquer forma, tal acontecimento revela que o adolescente apresenta condutas associadas na escola.

Na pasta do adolescente também existem outras ocorrências que ilustram o comportamento do aluno, como “Jogar capoeira dentro de sala de aula. O celular e o fone são objetos de uso o tempo todo. É um aluno que não aceita ser chamado a atenção, sendo difícil obter disciplina por ser um aluno agressivo”. Outra situação, envolvendo perigo para o aluno, também foi registrada em ocorrência: “[...] debruçou-se sobre a mureta do corredor [no segundo andar da escola], fingindo que estava nadando. Segundo [funcionária da escola] não é a primeira vez que isto acontece [...] ele estava sentado de costas, na mureta”.

Em um relatório descritivo do aluno, datado no ano de 2008, observa-se um pouco da história escolar do adolescente, que parece ter se tornado mais problemático ao longo do tempo:

O aluno é assíduo, respeita os professores, mas não gosta de ser corrigido, pois torna-se agressivo. Apresenta-se atento, mas tem dificuldade para memorizar, esquece rapidamente o que foi dito. É lento no raciocínio lógico e muito dependente. Tem dificuldade para produzir textos, troca letras ao escrever. Apresenta hábitos alimentares saudáveis e higiene pessoal. Relaciona-se com os colegas e se sente importante, mas briga com facilidade, “machista”.

Outro documento importante encontrado foi uma carta enviada à escola pelo Centro de Atendimento e Apoio Pedagógico (CAAP), datado em 26 de novembro de 2007. Em resumo, a carta afirma que o Centro cuida do adolescente, avaliando-o nos setores de Psicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia, e ressalta ainda a importância da atuação da escola para a continuidade dos tratamentos, pois “[...] Assim estaremos amparados para podermos trabalhar junto aos professores as suas [do Vinícius] mudanças de atitudes, sendo benéfica *inclusão* (de acordo com a resolução 451/2003)” (grifo do autor).

Portanto, o aluno faz parte do programa de inclusão. Tal fato não foi mencionado pela vice-diretora. Durante a entrevista, o adolescente revela que já fez tratamento psicológico, mas afirma que fez isso porque tem a língua presa – o que não é muito plausível, e pode demonstrar que o aluno esconde algum tipo de problema que demande cuidados de especialistas. Vinícius afirmou também que não se sentia confortável em saber que a vice-diretora comentava essas questões sobre sua saúde com os professores e que, por isso, tinha pouca afeição por ela. O adolescente acredita que tais informações deveriam se manter sigilosas. Tal desconforto entre o aluno e a vice-diretora parece contribuir para o aumento dos problemas gerados por ele na escola.

Outra ocorrência, datada em 19 de setembro de 2011, revela mais uma atitude do aluno que expõe o próprio corpo em perigo: “o aluno amedrontava a turma com uma tesoura simulando cortar os pulsos, deixando alguns alunos mais próximos apavorados”. Além disso, consta em ocorrência que o adolescente teria levado uma faca para escola. Contudo, o fato não foi confirmado. Tais fatos parecem revelar que a vida escolar do adolescente é bastante turbulenta e pouco agradável. A essas questões, soma-se um rendimento escolar considerado baixo, em torno de 60%.

Ao que parece, o hábito de desenhar, o *skate* e a música são as principais fontes de prazer para o adolescente. É importante notar que tanto esse aluno quanto Arthur apresentam grandes problemas na escola e gostam de desenhar – habilidade que não parece ser muito desenvolvida pela instituição, apesar de os muros da escola serem pintados com desenhos feitos por Arthur. Contudo, esse mesmo adolescente afirma que a instituição não oferece muitas oportunidades para ele exercer a atividade de desenhar. Parece, portanto, que a escola não consegue explorar com eficiência as habilidades de alguns alunos, além de não oferecer um tipo de saber que consiga envolver os alunos tidos como mais problemáticos. É possível pensar que tal situação contribua para o aumento dos problemas presentes no ambiente escolar.

2.3.14 Vitor

Na escola pública de Capitólio/MG, no intuito de entrevistar Beatriz, a supervisora informou que outro aluno naquela instituição de ensino também viera da mesma escola particular da adolescente, e que uma entrevista com esse aluno poderia enriquecer a pesquisa. Segundo a profissional, Vitor não se envolve muito nas atividades escolares e, por isso, tinha baixo rendimento escolar – sua média girava em torno de 65%. No entanto, apresentava comportamento dentro do esperado pela escola, apesar de ser considerado preguiçoso. Além disso, a supervisora afirmou que os pais do Vitor haviam se separado há muitos anos. Por tais motivos, o adolescente foi também incluído na pesquisa.

De acordo com Vitor, seus pais se separaram quando ele ainda cursava o Ensino Fundamental I. Ele e o irmão mais velho escolheram morar com o pai, na cidade de Formiga/MG. Ambos sempre estudaram em escolas particulares e o irmão se mudou recentemente para São Paulo, pois iniciou um curso de Engenharia Aeroespacial, em uma renomada instituição pública de ensino superior. Importante observar que a família do Vitor está imersa no mundo acadêmico e, por isso, os estudos fazem parte da vida deles. De acordo com a mãe – que é professora pós-graduada em História na escola atual do adolescente –, o irmão do Vitor já conseguiu uma bolsa e irá estudar na NASA. O pai é médico e doutor por uma também renomada instituição de ensino do interior do estado de São Paulo.

Contudo, parece que esses exemplos não influenciaram a vida escolar do aluno, pois ele demonstra que não tem muito interesse pelos estudos. O adolescente evidencia preferir praticar vários tipos de esportes, assistir a filmes ou usar o computador, a se dedicar às atividades acadêmicas. No entanto, ele afirma que tem se esforçado para estudar, com o intuito de seguir a carreira militar, inspirado em seu avô paterno, que teria lutado na 2ª Guerra Mundial. Contudo, o próprio aluno admite que não se esforça o suficiente, mesmo podendo contar com o apoio de sua mãe, que lhe compra materiais de estudo para ajudá-lo nesse objetivo profissional.

Vitor revelou que tem boa relação com o pai, mas resolveu voltar a morar com a mãe, depois que o irmão se mudou para São Paulo. O adolescente ainda afirma que não gostaria de viver apenas com o pai e a namorada dele. A supervisora da escola revelou também que a relação difícil do adolescente com a namorada do pai foi o principal motivo de sua volta para a cidade de Capitólio, o que o adolescente parece confirmar. Vitor não

demonstra sentir muitos efeitos dessa mudança. Ao que parece, ele está convencido de que fizera a melhor opção para o seu bem estar. A sua relação com a mãe parece ser tranquila, apesar de ele confessar que ela, por ser sua professora, cobra muito dele. Ao que tudo indica, a mãe/professora deseja que o filho/aluno seja um exemplo de estudante na escola. No entanto, ter esse título não parece ser o objetivo do Vitor.

Assim que voltou a morar com a mãe, Vitor começou a estudar na escola particular, em Piumhi. No entanto, ele revela não ter conseguido acompanhar o ritmo de ensino da escola, principalmente porque lá o ano letivo é dividido em três etapas – e não em quatro bimestres, como é o mais usual. Por isso, ele argumentou que tinha poucas chances de melhorar as notas, já que o número de oportunidades de recuperações paralelas, no final de cada etapa, era menor do que o das escolas em que ele estava acostumado a estudar. Portanto, para não perder o ano letivo, ele se transferiu para a escola pública e, dessa forma, conseguiu as notas suficientes para concluir o primeiro ano do Ensino Médio.

Esses foram, portanto, os 14 sujeitos escolhidos para esta pesquisa. O quadro a seguir resume as principais questões observadas na coleta e análise dos dados:

QUADRO 7

Sujeitos e principais questões levantadas a partir da coleta e análise dos dados

(continua)

Adolescente	Questões principais
Arthur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proximidade com a avó. 2. Tentativa de se enquadrar no universo masculino desenhado pelo padrasto. 3. Tentativa de assemelhar-se ao padrasto. 4. O saber escolar não contempla de forma eficiente as suas principais habilidades e interesses. 5. Revida o tratamento por vezes desrespeitoso que recebe dos profissionais da escola. 6. Desejo de agradar a avó. 7. Sente-se em dívida com a avó. 8. Ambiguidade sexual.
Beatriz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proximidade com a mãe. 2. Demanda de atenção da mãe e dos professores.
Bruno	<ol style="list-style-type: none"> 1. O saber escolar não contempla de forma eficiente as suas principais habilidades e interesses. 2. Tentativa de assemelhar-se ao irmão. 3. Distanciamento daquilo que se relaciona ao pai.

QUADRO 7

Sujeitos e principais questões levantadas a partir da coleta e análise dos dados

(continua)

Adolescente	Questões principais
Eduardo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demanda de atenção dos professores. 2. Busca por permanecer no signifiante recebido pela comunidade escolar. 3. As pessoas que fizeram o papel tido como o paterno favoreceram a sua vida.
Gabriela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivo da mãe (já falecida) em seus estudos.
Geovane	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivo da tia e da mãe nos estudos. 2. A pessoa que fez o papel tido como o paterno favoreceu a sua vida.
Igor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de apoio familiar. 2. Busca por permanecer no signifiante recebido pela comunidade escolar. 3. Desinteresse pelo saber escolar.
Laura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proximidade com a mãe. 2. Desejo de agradar a mãe. 3. Procrastinação. 4. Distanciamento daquilo que se relaciona ao pai. 5. Incentivo da mãe em seus estudos.
Marcela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proximidade com a mãe. 2. Rivalidade com a mãe. 3. Necessidade de atender aos próprios desejos. 4. Incentivo da mãe nos estudos. 5. Relação de amizade com a mãe. 6. Interesse e valorização do conhecimento.
Mariana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distanciamento daquilo que se relaciona ao pai 2. Proximidade com a mãe. 3. Desejo de agradar a mãe. 4. Procrastinação. 5. Sente-se em dívida com a mãe. 6. Incentivo da mãe nos estudos.
Murilo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação de amizade com o pai. 2. Brincadeiras dos colegas sobre sua configuração familiar.
Pedro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivo da mãe e irmã em seus estudos. 2. As pessoas que fizeram o papel tido como o paterno favoreceram a sua vida.

QUADRO 7

Sujeitos e principais questões levantadas a partir da coleta e análise dos dados

(conclusão)

Adolescente	Questões principais
Vinícius	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revida o tratamento por vezes desrespeitoso que recebe dos profissionais da escola. 2. O saber escolar não contempla de forma eficiente as suas principais habilidades e interesses.
Vitor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exemplos de bom desempenho acadêmico na família. 2. O saber escolar não contempla de forma eficiente as suas principais habilidades e interesses. 3. Incentivo da mãe nos estudos.

Em virtude desse mosaico de situações, houve a necessidade de que os sujeitos fossem reagrupados para um estudo mais aprofundado de alguns desses pontos sobre a vida escolar dos adolescentes e suas configurações familiares. Tais reagrupamentos e suas análises serão apresentados a seguir.

2.4 Reagrupamentos

2.4.1. Mães e filhos

– Você compreende, não é, mamãe, que eu não posso gostar de você a vida inteira.

Clarice Lispector

Conforme mencionado, alguns dos sujeitos¹⁶ revelam uma proximidade muito forte com suas mães, como pode ilustrar a fala de Marcela:

Com minha mãe eu converso, compro alguma coisa, eu ligo pra ela pra fazer compra. Eu chamo ela pra ir nadar com meu namorado também [...]. Por exemplo: sexo. Converso tudo com a minha mãe. Tudo. Desde primeira vez, tal. Tomei remédio. Provavelmente eu vou no médico por agora, essas coisas. Tenho uma liberdade enorme com minha mãe. Tudo que acontece eu conto pra ela e vice-versa. Converso da escola, converso do relacionamento, converso coisa em relação ao meu pai.

Além disso, as mães – ou quem ocupe esse papel – são apontadas como grandes incentivadoras dos estudos de vários adolescentes¹⁷, seja através de exemplos por tal hábito,

¹⁶ Em especial, Arthur, Beatriz, Laura, Marcela e Mariana.

por imposições de metas em relação às notas escolares, pela compra de materiais de estudo ou mesmo por meio de apoio moral. Gabriela relembra a participação da mãe em sua vida escolar, quando ainda era viva:

Ela, tipo, ela tinha muita coisa com estudo [...]. Ela não é dessas que ficava cobrando assim, porque a gente [adolescente e seu irmão] sempre tira nota boa também, mas ela gostava bastante de vir aqui na escola, na reunião. Tipo, ajudava a gente a fazer dever, essas coisas assim. Ela era bem presente, assim. Ela gostava de tá presente assim, na vida da escola.

O curioso é que os exemplos de uma vida acadêmica ativa, bem como o apoio – inclusive financeiro – necessário para a garantia de um sucesso acadêmico não parecem ser suficientes para que o aluno tenha um bom rendimento escolar. Vitor ilustra tal suspeita: seu pai é doutor, sua mãe é pós-graduada e seu irmão é um aluno de destaque em um curso de Engenharia em uma renomada instituição pública de ensino superior. Contudo, na entrevista feita com o adolescente, bem como na análise dos dados coletados, constata-se que o aluno não tem muito interesse pelo saber escolar. Como exemplo, seguem falas desse sujeito:

Pesquisador – *Isso [não gostar de estudar] te gera algum problema?*

Vitor – *Pra minha mãe gera, porque ela quer ver eu estudando, porque eu quero fazer Escola Militar. Aí ela fala que eu tenho que ficar estudando. Ela já comprou as coisas pra mim e fala assim: “Não, eu quero ver você estudando. Eu vou comprar, mas quero ver você estudando.” Aí, normalmente, quando ela chega em casa, eu não tô estudando. Nó! Acha ruim pra caramba.*

P – *Como ela reage?*

V – *Ah, ela fala assim: “Ah, eu gastei dinheiro com você à toa, Vitor! Não, desse jeito você não vai ter futuro!” Aí, eu vou e falo: “Tá bão, mãe! Tá bão!” Vou lá e ligo... coloco no drive e começo a ler lá.*

Por isso, percebe-se que o incentivo da família aos estudos dos filhos não garante sozinho o bom rendimento acadêmico desses. Contudo, suspeita-se de que o contrário possa ter muita influência na vida escolar dos adolescentes, vide o caso do Igor: seu pai parece delegar a educação do filho para a escola, e sua mãe já pediu o encaminhamento do adolescente para o Conselho Tutelar.

Além disso, existe a queixa, por parte da vice-diretora da escola onde Igor estudava, da falta de apoio da família, quando o aluno envolvia-se em problemas no estabelecimento escolar. Portanto, suspeita-se de que os pais do aluno ofereçam apoio insuficiente na vida do filho e que isso possa ser um dos fatores que expliquem os inúmeros problemas causados na escola pelo adolescente. Outros supostos motivos relacionados à vida escolar do Igor serão ainda apresentados.

¹⁷ Principalmente Gabriela, Geovane, Laura, Marcela, Mariana, Pedro e Vitor.

Ao que parece, as características vinculadas ao universo masculino dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa podem ser socialmente consideradas como negativas: bêbados, ausentes e/ou violentos. Ao passo que o universo feminino, representado pelas mães dos jovens, relaciona-se às qualidades muito valorizadas pela sociedade: respeitáveis, amorosas e sensatas. Suspeita-se de que tal situação possa gerar diferenças nas relações entre os adolescentes e seus pais e entre aqueles e suas mães, como Laura e Marcela parecem demonstrar:

Laura – Ele... ah, nunca foi um pai au... presente dentro de casa. Ou era bar ou trabalho. Vivia mentindo pra onde que ia. Eu acho que tinha até outras na época da minha mãe [...]. Ele escondia coisas. Igual: tenho uma irmã por parte de pai [...]. E só aos dez anos que ele foi falar e diz ele que ela passava perto de mim direto. É chato saber que eu tenho uma irmã e passar do lado dela e não sei quem é. Aí eu fiquei com raiva por conta disso, por não ter me contado desde novinha. E as coisas que ele fazia com a minha mãe também. E principalmente quando depois que eles se separaram, na primeira vez que passou o fim de semana que ele devia ter ficado comigo, e o dia que ele devia ter pagado minha pensão, ele não pagou. Eu liguei pra ele e ele não me atendeu. Aí falei: “Não ligo nunca mais!”. E não sinto falta dele.

Marcela – Eu nunca tive muita ligação com o meu pai, porque eu sempre achei que o meu pai gostava... Ele tava junto lá, porque ele gosta muito da minha mãe. Nunca achei que o meu pai importasse mesmo com a gente [adolescente e sua irmã]. Meu contato com ele sempre foi básico, sabe? Assim, sempre de ter um abraço, uma coisa assim, mas num era intenso nosso relacionamento, assim. Não era tipo pai e filho mesmo. Até hoje não é.

Essa suposta diferenciação de relacionamento vivenciada no núcleo familiar pode gerar distintas consequências nas vidas escolares dos sujeitos. Tal suspeita será mais bem fundamentada ao longo do texto.

2.4.2 Dívidas

No caso de Arthur, é a avó quem parece representar o papel materno em sua vida. Ela é, inclusive, chamada pelo adolescente como “mãe” e, por isso, terá aqui também tal denominação. Essa senhora parece ser a pessoa mais próxima do adolescente. Arthur afirma não respeitar qualquer tipo de autoridade – nem mesmo o Juiz que visitou a escola –, mas sobre a mãe ele fala com aparente respeito e admiração:

Eu gosto muito dela. Eu devo muita obrigação. Quando eu era recém-nascido, eu tinha aqueles ataques de enrolar a língua e de espumar a boca. E pra mim não morrer, ela pegava e fazia respiração boca a boca. Tirava a baba da minha boca e cuspiam pela janela do carro. Me levava pro médico. Minha vó já chegou a vender as três fazendas que ela

tinha, os três carro bão que ela tinha e um apartamento pra mim ficar grandão assim, saudável que nem eu tô [...]. Ela me chama de anjinho. Meu anjinho que caiu do céu.

Outra fala do sujeito ilustra também a sua relação respeitosa com tal figura feminina do seu núcleo familiar: *“Sexta-feira à noite? Eu pego minha mochila, pego a minha arminha, ponho dentro da maletinha e pego... ponho nas costas, peço minha mãe pra me dar a bênção e vou jogar paintball.”*.

A partir da primeira fala do sujeito, é possível perceber um aparente sentimento de dívida dele por sua mãe. Essa questão também é notável nas falas de Mariana, como a seguinte: *“Eu queria ter uma boa profissão pra poder ajudar minha mãe, porque eu vejo o tanto que ela trabalha pra mim poder estudar hoje.”*. Portanto, em um primeiro momento, parece que o objetivo principal de cursar uma faculdade relaciona-se mais com o fato de retribuir os esforços dispensados pela mãe para que a adolescente conseguisse estudar do que com um desejo próprio de cursar uma faculdade.

Supõe-se que uma das formas para o pagamento de tal dívida desses adolescentes com suas mães seja a tentativa de nunca desapontá-las. Tal suposição foi baseada a partir de falas como a de Mariana, a seguir, quando ela explica os motivos de não visitar o pai, que mora em uma cidade diferente da dela: *“Porque eu sei que isso ia decepcionar minha mãe, porque eu acho que isso ia deixar ela triste, porque ele nunca quis saber de mim quando eu era pequena. Não quis ajudar a me criar e agora quer que eu vou pra lá?”*.

O fato é que essa adolescente aparentemente tem conseguido cumprir o suposto objetivo de agradar a mãe – inclusive com o rendimento acadêmico –, ao passo que a vida escolar de Arthur é marcada por problemas disciplinares e baixo rendimento. Contudo, o adolescente afirma que tem mudado de atitudes ultimamente – o que é em partes confirmado pela vice-diretora. Isso parece ter alguma relação com a proximidade com sua mãe e a tentativa de agradá-la:

Pesquisador – *Você acha que mudou alguma coisa na sua vida, depois que você teve essa decisão de parar de brigar?*

Arthur – *Muita. Minha mãe tá super feliz comigo!*

P – *E você, qual é o seu sentimento?*

A – *Uai, eu também tô super feliz comigo. Eu num dou mais desgosto pra minha mãe. Eu sou o filho que ela fala que sempre quis ter, como eu sou agora. Antes minha mãe falava: “Não, esse filho me dá muito desgosto. Não foi pra isso que eu te pus no mundo... não foi pra isso que eu te criei.” Que é minha avó. Eu entrava pra dentro do meu quarto e chorava, chorava, chorava. “Eu vou mudar!” Aí eu pegava e num mudava. Aí eu prometi: “Não, mãe. Eu vou mudar!” E eu não mudava. Ela pegava e ficava cada vez mais triste. Aí eu pensei: “Não, chega! Vou prometer não. Vou cumprir agora.” Falei: “Mãe, eu vou mudar e ponto final”. “Assim, se Deus quiser. Deus te ouça.” Eu peguei, mudei e ela tá super feliz.*

Percebe-se que o adolescente parece se importar com a felicidade da mãe e afirma que mudou o seu comportamento por influência dela, talvez como uma forma de pagamento pelo fato dessa mulher tê-lo criado. Além disso, Arthur afirma ficar feliz se sua mãe também estiver contente. Isso mostra a importância dessa figura feminina para o sujeito, o que pode influenciar em sua vida escolar, como o fato de ter parado de agredir fisicamente outros estudantes.

Contudo, tal mudança de comportamento é relativamente recente na vida do sujeito e coincide com o período em que ele começou um relacionamento afetivo com outro homem – que será denominado como Caio. Ele parece ser para Arthur uma pessoa muito importante e é abundantemente citado pelo adolescente durante a entrevista, como quando explica o momento em que Caio teria começado a frequentar a sua casa: *“Eu pedi pra ele ir. Desde quando eu entrei em depressão esse ano. Não queria falar com ninguém. Não queria conversar com ninguém. Eu queria só ficar dentro do meu quarto. Aí eu peguei e pedi: ‘Não, fica lá um pouco comigo.’ Aí ele foi. Desde esse dia ele tá lá.”*

Em conversa com a mãe do adolescente¹⁸ – sem rotular o tipo de relação existente entre os dois –, ela afirmou que o Caio a ajuda nos cuidados com o filho – inclusive nos momentos de doença. Além disso, após o início desse relacionamento, o adolescente começou a apresentar comportamentos mais calmos – informação obtida da vice-diretora da escola. Portanto, acredita-se que exista um mosaico de variáveis – como as descritas, e outras que ainda serão analisadas – que podem gerar consequências na vida escolar de Arthur, além da sua suposta dívida com a figura feminina que sempre cuidou dele.

Em contrapartida, Mariana – que também demonstra sentir-se devedora de sua mãe – parece prender-se mais a essa questão, e também à busca por nunca desagradar sua genitora, inclusive em suas escolhas profissionais:

Mariana – *A minha mãe sempre... ela falou assim que sempre vai me apoiar no que eu escolhesse, mas ela sempre quis que eu fosse médica.*

Pesquisador – *E desde quando você tem vontade de fazer Medicina?*

M – *Ah, isso veio mais quando... lá pela oitava série. Eu queria Psicologia na oitava série. Mas só que aí eu, pesquisando mais sobre a profissão, eu achei mais interessante fazer Medicina. Talvez depois fazer Psiquiatria.*

Mariana afirma gostar principalmente de Matemática e Informática. No entanto, considera que irá tentar cursar Medicina, aparentemente por influência da mãe – apesar de não sentir segurança em sua própria capacidade de conseguir algo tão concorrido. Portanto,

¹⁸ Poucos dias após a entrevista, o adolescente apresentou problemas graves de saúde e o pesquisador fez uma visita, na qual foi possível obter algumas informações importantes para o trabalho.

Mariana parece buscar atender com mais afinco aos desejos da mãe, se comparada às atitudes de Arthur. Tal objetivo da adolescente talvez possa ajudar a explicar o seu rendimento escolar satisfatório, o que pode se vincular a uma relação arcaica, procrastinada, que parece existir entre Mariana e sua mãe. Essa situação talvez justifique todo o empenho da filha em agradar a sua genitora, inclusive com uma vida escolar marcada pelo sucesso. Para tentar explicar melhor tal suspeita, o caleidoscópio de situações que envolvem a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares será girado e outra análise do caso dessa aluna será feita. Dessa vez, juntamente com o de Laura.

2.4.3 Procrastinação

A relação muito próxima de Laura e Mariana com as mães é um ponto que chama muito a atenção, bem como o afastamento de ambas em relação aos respectivos pais, devido à forma pela qual esses tratavam as mães das adolescentes. Laura exemplifica bem essa suspeita:

Eu respeitava meu pai, mas amor por ele mesmo, esse amor de pai que muitos têm, eu não sinto. Ele... eu acho que mais por conta das coisa que ele fazia com a minha mãe, porque pela minha mãe eu tenho um amor incrível por ela. E às vezes ele bebia demais, chegava tonto em casa, gritava com a minha mãe [...]. Isso me matava de raiva, que ela não merecia ouvir isso.

As adolescentes demonstram ter as respectivas mães como exemplos de conduta de vida a serem seguidos. É possível perceber também que as mães em questão apresentam muita influência na vida das filhas, inclusive nos estudos. A fala a seguir pode ilustrar essas conclusões:

Pesquisador – Pelo que eu entendi, a sua mãe te dá conselhos pra não sair muito durante a semana, mas ela não te impede de sair.

Laura – Porque a vida inteira, vamos dizer assim, ela me mostrou o caminho certo e o errado. Aí escolher, eu quem escolhia [...]. Ela não me impedia assim de nada. Ainda mais que eu contei tudo a vida inteira pra ela, o que eu fazia, o que eu deixava de fazer. Ela prefere até assim, porque ela trabalha também, ela fica... fica só a minha avó em casa. Aí ela prefere assim, eu trabalhando, estudando de segunda à sexta, sendo responsável cada vez mais, e deixar pra divertir só no fim de semana.

Laura e Mariana têm outro ponto em comum: ambas são filhas únicas de suas mães. Esse fato talvez favoreça a forte relação aparente entre elas e suas respectivas genitoras, uma vez que parecem existir poucos rivais nesse relacionamento. De toda forma, o objetivo

deste trabalho não é fazer uma análise dos sujeitos, mas tentar entender se existem consequências na vida escolar de adolescentes em virtude das suas configurações familiares – neste caso, a partir das relações próximas com as mães dos sujeitos.

Essa questão pode ser observada principalmente na fala de Laura, que parece revelar o poder que sua mãe possui de falar o que a filha é: *“Eu peguei [recuperação] em Matemática. Mas aí eu vim nas aulas de recuperação. Paguei [pelas aulas]. Só mostrei o resultado, nem preoquei ela com isso. Ela ficou super feliz, porque ela sabe que eu dou conta de resolver os meus próprios problemas.”*

Portanto, parece que o desejo de agradar a mãe é comum nesses dois sujeitos. No caso de Laura, a adolescente vive em um ambiente familiar exclusivamente feminino, com sua mãe, avó e prima. Mariana vive com sua mãe e padrasto, mas a proximidade dessa adolescente com sua genitora é muito forte e é possível suspeitar de que a ansiedade sentida pela jovem possa vincular-se ao receio de não conseguir um bom desempenho escolar (e talvez na vida), e, conseqüentemente, desapontar sua mãe.

Contudo, parece que a relação próxima entre mãe e filha nem sempre resulta nessa separação procrastinada entre ambas. Marcela, por exemplo, possui muitas características parecidas com Laura e Mariana, como a forte influência e apoio de sua mãe em seus estudos, além da dita relação próxima entre a adolescente e sua genitora, e do distanciamento entre a jovem e o seu pai dito biológico.

Outra característica que aproxima Marcela de Laura e Mariana é que, assim como acontece com essas duas, a mãe da primeira parece conseguir dizer o que a filha é: *“Ela [mãe] sabe que eu tenho capacidade. Ela não me cobra nada além do que eu posso”*. Contudo, o que talvez as diferencie é que Marcela parece atender ao seu próprio desejo de apresentar um bom rendimento acadêmico, e não se preocupa tanto em atender à mãe:

Pesquisador – *E o que você acha que influencia pra você ter esse rendimento [escolar satisfatório]?*

Marcela – *A minha meta. Eu mesmo impor pra mim que eu tenho que alcançar aquilo. Além da minha mãe falar, claro!*

A – *Falar o quê?*

M – *Falar na meta e tal. Talvez de perder um pouco da liberdade do meu namoro [como punição imposta pela mãe quando a aluna não consegue o rendimento acadêmico estipulado por ela]. Tudo influencia um pouquinho. Mas eu acho que do namoro é o que influencia menos. Eu, por mim mesmo, gosto da minha nota alta.*

A aluna afirma ainda que se sente mal quando não consegue atingir a meta escolar que ela mesma estipula para si. Portanto, a aparente separação procrastinada que se observa nos casos de Laura e Mariana não parece se repetir em Marcela, apesar de esta adolescente

demonstrar que admira a mãe – pessoa que realmente parece influenciar positivamente a vida escolar da filha. Contudo, Marcela busca atender ao próprio desejo. A fala a seguir corrobora tal suspeita:

A minha mãe adora estudar, sempre procurando fazer curso. Tudo o que você perguntar ela sabe [...]. Então, se fosse pra eu espelhar na minha mãe, eu ia estudar dia e noite [...]. De mim, ela cobra noventa por cento na escola enquanto eu não tiver estudando... enquanto eu não tiver trabalhando. Aí... é porque senão eu perco o direito de algumas coisas [risos]. Eu acho que eu tiro mesmo... Mesmo se ela não cobrasse, oitenta por cento sempre foi a minha meta. Aí, ela cobrando, agora é noventa. Agora, eu falto o dia que eu quiser, venho no dia que eu quiser, faço o trabalho que eu quiser. Eu tendo noventa por cento é isso aí.

Algo peculiar no caso de Marcela é a sua valorização e respeito pelo conhecimento:

Igual eu falei: eu gosto de coisa nova. De aprender. Eu acho que com cada pessoa que você conversa, você aprende uma coisa nova. Nem que seja uma coisa errada. Por exemplo, se eu converso com a avó do meu colega, ela fala que a chinela virada vai fazer eu passar mal. Aprendi uma coisa. Eu sei que é mentira, mas mesmo assim! É conhecimento [...]. Desde pequenininha eu tinha curiosidade de saber por que o céu era azul, por que a folha era verde, por que a laranja era redonda. Achava que com cada pessoa que eu conversasse ou conhecesse eu ia descobrir uma dessas coisas, entendeu? Ou algo até diferente.

Portanto, mesmo apresentando contextos familiares próximos, e sendo influenciadas positivamente por suas genitoras, Marcela parece se relacionar com o saber de forma diferenciada daquela feita por Laura e Mariana. A busca por um rendimento escolar satisfatório pela primeira adolescente pode não estar vinculado a uma dívida ou necessidade em agradar a sua genitora, mas pelo puro prazer em adquirir conhecimento. Ainda sobre a relação entre mães e filhos, a demanda de atenção da genitora parece ser algo que pode se relacionar com a vida escolar dos alunos, como no caso de Beatriz.

2.4.4 Demanda de amor

Os pais de Beatriz, apesar de casados, vivem em casas distintas, uma vez que a mãe da adolescente trabalha e mora em um estabelecimento comercial da família, afastado da cidade. Por isso, a aluna afirma que precisou decidir quem iria ficar com ela e sua escolha foi pelo pai, uma vez que a mãe teria “*mais experiência no comércio*” (palavras da adolescente).

Contudo, Beatriz revela: “*Normalmente assim, ainda mais mulher quer a mãe, né? [risos] Mas tudo bem*”.

Essa fala parece mostrar o carinho que a filha sente por sua genitora e o desejo de ter a sua companhia, mas, aparentemente por questões de ordem prática, a adolescente convive mais com o pai, e com duas tias. No entanto, Beatriz manifesta que, apesar da distância física, ela se sente mais próxima da mãe:

Pesquisador – E da sua família, com quem você conversa menos?

Beatriz – Assim, eu converso mais com a minha mãe. Então assim, com essas tias minha e com o meu pai eu num... Assim, não paro pra conversar. Talvez algum problema meu. Mas não tenho nenhum tipo de problema! [risos] Assim, eu converso mais o básico.

A adolescente afirma que passa mais tempo com o pai. Contudo, essa é a pessoa com quem ela menos conversa; Beatriz não mora com a mãe, mas mesmo assim é com ela que a adolescente tem o costume maior de conversar. Isso parece demonstrar o grande amor depositado pela filha em sua mãe e, portanto, pode-se suspeitar de que a adolescente demande afeto de sua genitora, uma vez que quem ama tende a desejar ser também amado.

Tal situação parece se repetir nas relações de Beatriz com os profissionais que trabalham na escola. A aluna demonstra sentir-se menos íntima dos professores da instituição privada, se comparada aos outros alunos, e tenta justificar a forma diferente de tratamento desses profissionais, a partir da classe social dos estudantes:

Beatriz – Eu brinco que lá [na escola particular] os professores brincavam muito, sabe? Com a gente. Agora aqui [na escola pública] talvez se fizer alguma brincadeira algum aluno não vai se sentir bem.

Pesquisador – Por quê?

B – Assim, não é que não vai se sentir bem. Às vezes não tem aquela intimidade.

P – Mas isso tem a ver com a classe social?

B – Não, não tem, né?

P – Não, não sei! [risos].

B – [risos] Não, não tem! Mas agora eu não sei como que eu te explico. Lá, eu acho que eles sempre estudaram com os mesmos professor, sabe? É por isso que tem essa intimidade. Agora eu acho... Às vezes a educação, sabe? É diferente, sim.

Beatriz, portanto, logo descarta a sua hipótese inicial de que existam diferenças de tratamento dos professores da escola privada em função da classe social dos seus alunos. O fato aparente é que ela sente essa diferença de tratamento – mesmo que supostamente infundado – e isso parece ter influência na vida escolar do sujeito. As falas a seguir podem sustentar melhor tal suspeita:

Beatriz – [Na escola particular] Eu acho que tinha as professoras... Que algumas professoras que puxava o saco mais das meninas, sabe? Não... não é! Isso já não era intimidade, sabe? Era que gostava mesmo.

Pesquisador – Como era isso?

B – *Brincava mais, dava preferência. As meninas tinham o costume de ficar até mais tarde na prova, assim, esperando o horário acabar pra ficar só elas e dar... Ter uma ajuda. É isso.*

P – *Você já presenciou isso acontecer?*

B – *Já.*

P – *Como foi?*

B – *É isso mesmo! Que a professora vai, faz a pergunta, a me... A aluna faz a pergunta e ela ajuda: “Ó, pensa aqui.” Sabe? Demonstra.*

P – *E você pediu essa ajuda também, nesse dia?*

B – *Eu já pedi. Não, mas eu pergunto igual a todo mundo pergunta. Aí, ela pega e fala mais... Esclarece mais, sabe? Explica melhor. Talvez seja melhor dizer assim.*

P – *Mas ela não te explicou?*

B – *Explicou. Pra mim ela também explicou.*

A adolescente não consegue justificar a sua queixa pelo fato de algumas professoras gostarem mais de determinadas alunas do que dela. Contudo, a aluna parece sentir essa diferença de tratamento, mesmo não sendo capaz de explicá-la de forma satisfatória. Supõe-se, portanto, que a adolescente demonstre desejar uma atenção diferenciada, ou sintasse tratada de forma menos atenciosa no ambiente escolar, o que parece revelar a sua demanda de amor das professoras, e talvez seja uma marca de experiências vividas em seu núcleo familiar.

Além dessas suspeitas, a análise dos dados desse caso deixa supor também que o sujeito em questão precise do estímulo de outra pessoa (como do professor) para se interessar pelas atividades escolares. Tal hipótese surge a partir da seguinte fala da adolescente: “*Lá [em Piumhi] eu gostava mais de estudar, que eu ficava o tempo inteiro com essa Mariana¹⁹. Ela é muito estudiosa, sabe? Aí tava bom.*”.

A partir do contato com Mariana – uma adolescente dedicada aos estudos – a aluna apresentou um gosto maior pelos estudos. Ao passo que atualmente, talvez por viver apenas com o pai, o estímulo para estudar pode ser menor:

Pesquisador – *Normalmente o que acontece que faz você querer estudar?*

Beatriz – *Normalmente eu quero, sabe? Às vezes eu chego lá em casa, eu tenho bastante costume de estudar. Mas é assim, eu sento no sofá e vou estudando, só que eu falo: “É melhor assim do que de jeito nenhum, né? Do que chegar e dormir.” Mas aí igual, tem dia que eu chego com sono. Aí, eu durmo. Aí, não dá tempo. Aí, eu não estudo. Mas é só isso. Não tem nenhum motivo assim pra mim querer ou não querer.*

Nesse caso, a aposta é a de que a relação da adolescente com sua mãe – de demanda de amor – se repita em seus relacionamentos com os professores e que, quando ela não recebe a atenção desejada, a aluna sintasse menos querida por esses profissionais da educação. Tal situação talvez gere consequências em seu rendimento escolar, como a falta de

¹⁹ A mesma Mariana que faz parte desta pesquisa. As adolescentes, cujas famílias viviam em Capitólio, moraram juntas em Piumhi, com o objetivo comum de estudar em uma escola privada deste município.

estímulo para o empenho para os estudos, uma vez que a moeda de troca – supostamente o amor – é insatisfatória para o sujeito.

A questão do desejo de ter a atenção dos professores parece se repetir no caso do Eduardo. Contudo, esse aluno – ao contrário de Beatriz – sente-se estimulado a conseguir mostrar aos professores que é um bom aluno, por meio de sua participação nas aulas:

Eduardo – *Às vezes, eu tento participar da aula e o professor tá lá do outro lado. Tem uma turminha que ele gosta mais, entendeu? Tipo assim, não é que ele gosta mais. Tipo assim, uma turminha que tá acostumada... Tipo a aula de línguas: sempre tem uma turma que conversava e uma que participava. Aí, como ele gosta, aí num abre as outras... Aí, eu tento mudar, tento pensar no exercício. Às vezes o professor vê como se fosse os outros que já desde o início fazem, entendeu? Isso pra mim também não é dificuldade não. Depois eu mostro serviço e acredita, né?*

Pesquisador – *Então tem duas turmas nas aulas de Inglês?*

E – *É. De Espanhol. Inglês. Tipo assim, os que já faz, os mais dedicados desde o início, desde a quinta série e os que conversa mais, né?*

P – *Você está em qual?*

E – *Tava na que conversava. Tô tentando... Não! Já mudei pra que faz, né? Agora, basta o professor abrir o campo e ver que eu tô tentando, participando e tal. Mas a maioria já viu já. Bastante já.*

P – *Mas isso é só na aula de Inglês?*

E – *Não! Não, é! Mais é Espanhol mesmo. Inglês até que eu tô... Porque mudou o professor. Agora, os [professores] que já tá acostumado de outro jeito é mais difícil pra aceitar a participação de todo mundo, entendeu? Porque tipo já sabe qual é ali. Quem participa é esse, então... Mas isso não é problema não, porque a partir do momento que eu tento, chamo a atenção, faço de tudo quanto é jeito. É mais difícil chamar atenção, mas a partir do momento que eles vê que eu tô participando é de boa.*

P – *E como você faz pra chamar atenção?*

E – *Uai, eu chamo: “Ou, vem cá! Vê se tá certo.” Tipo assim, tá lá corrigindo e eu sobressaio. Dou a resposta sozinho pra ele ver que eu tô participando, tal. Tento dar a resposta o máximo possível. Eu tento chamar, tirar dúvida. Mesmo se tiver errado eu tento falar, pra ver que eu tentei fazer mesmo.*

No caso desse sujeito, não foi possível perceber uma demanda de amor dele em relação a sua mãe, como parece ocorrer com Beatriz. Mas talvez possa existir uma carência afetiva em relação ao pai dito biológico. Tal suspeita tem apenas um indício para se sustentar, a partir da possível denegação do sujeito, apresentada a seguir:

Então assim, a minha mãe não podia me por aqui [na escola particular] sozinha. Foi meus tios que disporam a pagar a escola, entendeu? Então assim, a partir do momento que a minha mãe separou do meu pai, eu acho que eles assumiram a responsabilidade de pai. Então pra mim não faz falta não. Eu falo que larguei de ter um pai pra ter outros quatro, né? Então pra mim é tranquilo.

De qualquer forma, parece que nos casos de Beatriz e Eduardo existe o desejo desses adolescentes de receberem a atenção dos seus professores. Contudo, suspeita-se de que tal demanda desperte sentimentos diversos nos sujeitos: o primeiro parece ficar desestimulado a ponto de não conseguir acompanhar o ritmo de estudos de uma escola particular; já o

segundo esforça-se em conseguir ser um bom aluno e ter o reconhecimento de todos os professores.

Nota-se, portanto, a variedade de situações possíveis encontradas nessa coleta de dados, a qual faz lembrar um caleidoscópio com múltiplos desenhos sobre a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares. Esse, se girado mais uma vez, pode mostrar possíveis consequências na trajetória acadêmica de alguns dos sujeitos em função de suas relações com os seus pais – ou alguém que supostamente represente tal papel na vida dos sujeitos.

2.4.5 O pai como espelho

— Despe-te, bom Hamlet, desse luto, e deita olhar amigo à Dinamarca. Não prossigas assim, de olhos caídos, a procurar teu nobre pai na poeira.

W. Shakespeare

Conforme já foi mencionado, a relação dos adolescentes com os pais normalmente é mais distante, se comparada com a que eles costumam manter com suas mães. As falas a seguir podem ilustrar tal afirmação:

Pesquisador – *Da sua família, com quem você passa mais tempo junto?*

Beatriz – *Acho que... Normalmente com meu pai, porque ele fica em casa comigo, né? Mas ele trabalha até às seis da tarde. Então ele chega em casa e a gente passa esse período junto.*

P – *E o que vocês costumam fazer juntos?*

B – *Nada. Porque ele chega, normalmente eu tô vendo televisão. Aí, depois eu vou pra academia. Na hora que eu chego, ele que fez a janta. Aí, eu janto e durmo. A gente não tem nenhum programa assim que sai eu e ele, nem nada.*

Bruno – *A minha família... Eu tenho um irmão, mãe e pai, né? Mas o meu pai fica, desde que o meu irmão tinha dezesseis [...] ele trabalhava com rodovias. Então ele sempre tá nos lugares. Nunca morou aqui, bem. Então eu sempre via ele de dois em dois meses. Aí, quem mais me influenciou assim, até falam que eu sou muito parecido com ele, é o meu irmão. Acho que foi a figura paterna que eu tive em casa. Foi meu irmão.*

Pesquisador – *E com o seu pai? O que vocês costumam fazer juntos?*

Gabriela – *Ué, então. Com o meu pai, tipo assim, eu não fico tanto assim.*

Pesquisador – *Com quem [da família] você passa menos tempo?*

Igor – *Com meu pai.*

Em alguns dos casos, pode-se suspeitar que o pai – ou quem pareça exercer tal função – dos adolescentes funcione como um espelho para os filhos, no sentido de que eles vejam naquela figura masculina uma imagem invertida deles mesmos. Essa suspeita parece sustentar-se principalmente nos casos de Arthur e Bruno.

O primeiro parece tentar adequar-se ao universo masculino desenhado e exemplificado pelo padrasto, a quem o adolescente denomina como “pai”²⁰: “*O meu pai é faixa preta de caratê. Meu pai, não! Meu padrasto. Eu e meu pai não tem a convivência muito boa não.*”. O pai de Arthur foi professor de caratê e parece que influencia muito o adolescente em usar agressões físicas como forma de se defender – ao menos isso se nota no discurso do sujeito:

Arthur – Desde quando eu era pequenininho, eu andava na rua, olhava. Eles me olhava torto, pegava e me batia até. Falei; “Não. Esse negócio tá errado.” Aí, eu comecei a olhar torto pra eles. Aí que eu apanhava direito. Aí, chegou um dia, eu falei: “Não, chega de apanhar!” Meu padrasto falou: “eu num vou resolver briga sua mais não!”. Foi e me colocou na academia que ele tinha de caratê.

As falas a seguir do sujeito também ilustram bem a dita influência do pai de Arthur nas atitudes agressivas do adolescente:

Arthur – Eu peguei e comecei a lutar. Todo dia [...]. Aí [outro aluno da escola] veio pra mim bater. Eu bati. Aí ele vinha pra me bater e eu esquivava. Ele vinha pra me chutar. Ele me acertou só dois murros. Pegou um aqui no queixo, eu bambeeí. Pegou um aqui na fonte, eu bambeeí mais ainda. Aí, depois eu comecei a esquivar do jeito que meu pai me ensinou, e bati nele.

Pesquisador – Quem te ensinou a brigar?

Arthur – Meu professor de academia [...]. Ele e o meu padrasto. Meu padrasto, ele era professor de caratê.

Além disso, segundo Arthur, o pai coloca algumas características do que é ser homem:

Meu pai um dia falou: “O homem pra ser homem, ele não pode andar com a carteira vazia. Pra mostrar que é homem, em primeiro lugar tem que ter sua própria casa, suas próprias coisas. Você tem que saber lavar suas próprias roupas, fazer sua própria comida e ter um trabalho. Só isso que eu te peço. Num rouba, não faz nada de errado. Só te peço isso. Trabalha. Trabalha, nem que seja trabalho que você não gosta. Trabalho de passar pano em casa, doméstico. Vai, pega e faz. Num mexe em nada que é dos outros. Num pega nada sem falar com os outros.” Isso. Aí desde então eu comecei a seguir a exemplo do meu padrasto.

Contudo, conforme já mencionado, o adolescente não trabalha e, por isso, não tem o seu próprio dinheiro e suas próprias coisas, como ele afirma ter. Dessa forma, o sujeito parece manter-se fora daquilo posto pelo pai como pertencente ao universo masculino. Além disso, Arthur mantém um relacionamento afetivo com outro homem; e, a partir de técnicas aprendidas ou incentivadas pelo pai, o aluno usa de agressões físicas para se defender ou buscar autoridade, inclusive dentro da escola:

²⁰ Por este motivo, o padrasto do adolescente também será designado como sendo o pai de Arthur.

Arthur – *Eu tava na sala [...] ano passado. Tava desenhando no quadro. Ele [outro aluno da sala] pegou: “Sai daí, bichinha!” Aí, chegou perto de mim, falou assim: “Se você não sair, eu vou te tirar.” Eu só virei pra ele e falei: “Não, vira homem e tira.” Ele pegou e me deu um tapa na cara. Eu peguei e dei um murro nele. Aí, foi nós dois pra secretaria. Aí, a dona²¹ fez nós fazer as pazes lá. Aí, na hora que saiu, eu tava indo embora, os meninos, colega dele, pegou... Um punhado de gente, me pegou pelo braço e me arrastou até lá na valeta [...]. Aí, eu peguei, tomei um murro na cara, um na barriga. Eu peguei o braço dele e girei. Na hora que eu girei, ele caiu no chão. Aí, eu peguei e quebrei o braço dele.*

O sujeito parece não apresentar uma imagem supostamente semelhante à do pai: trabalhador e independente. No entanto, o uso de agressões físicas é uma das poucas características supostamente típicas do universo masculino que Arthur consegue praticar efetivamente. Por isso, a aposta é a de que o aluno, para tentar minimamente assemelhar-se ao pai, mantenha uma conduta agressiva, inclusive na escola – o que parece contribuir para o aumento dos problemas nessa instituição.

Já no caso de Bruno, suspeita-se de que o sujeito procure ver a sua própria imagem como uma inversão da do pai, no sentido de distanciar-se de características do seu genitor, como o gosto pela área das Exatas – o que parece gerar consequências em sua vida acadêmica. Esse distanciamento talvez aconteça também em outros casos, como os de Laura e Mariana, sem, contudo, ter tanta relação aparente com a vida escolar das adolescentes, como no caso em questão.

Bruno demonstra depositar muito afeto em seu irmão, além de admirá-lo em demasia a ponto de, abertamente, buscar assemelhar-se a ele:

Bruno – *Eu gosto muito dos que têm os mesmos conhecimentos que eu, né? Têm os mesmos gostos. Eu gosto muito de quem tem a personalidade parecida com a minha. Eu gosto muito do meu irmão por causa disso. A minha personalidade é muito parecida com a dele. Eu construí a minha a partir da dele. Pegando um pouco desse conhecimento cultural também e formando minha própria opinião, personalidade.*

O adolescente, portanto, parece identificar-se com seu irmão ao mesmo tempo em que se distingue do pai. A escolha do sujeito por essa pessoa a quem tem como referência parece ser explicada por Bruno, em especial na seguinte fala:

Acho que talvez por isso eu me apeguei mais ao meu irmão. Porque a gente dividia esse... Nós dois viva isso, né? Nós dois viviam isso. Essa coisa de não ter esse ambiente: pai próximo, mãe. Tão próximo assim. Esse ambiente perfeito familiar, que é pai, mãe e filho, assim.

Apesar dos pais de Bruno serem legalmente casados, ele afirma que o amor entre o casal já se findou, e que eles vivem juntos apenas por algum tipo de obrigação. Isso sempre

²¹ Forma como os alunos das escolas públicas da cidade em questão costumam tratar as professoras e demais profissionais do gênero feminino das instituições de ensino.

gerou muitos atritos no ambiente familiar do adolescente, que via o irmão como uma pessoa com a qual ele podia dividir o sofrimento gerado pela relação conflitante de seus pais.

Parece que o sujeito se aproxima do irmão ao mesmo tempo em que se afasta do pai, por não aprovar a personalidade deste e a forma como ele lida com o mundo e, em especial, com a mãe do adolescente. Isso porque, pelo que o sujeito parece demonstrar, seu pai é o responsável principal pelas brigas que acontecem entre o casal, principalmente por sua ausência, devido às constantes viagens a trabalho. Esse clima tenso no ambiente familiar de Bruno foi, portanto, o que mais parece ter aproximado os irmãos:

Bruno – *Enquanto os dois [seu pai e sua mãe] tavam separados, assim... Essa... Não tiveram esse contato, os dois. Então eu sempre me apegava mais a ele [ao irmão], porque nós estávamos passando por essa mesma situação. Então é uma coisa que a gente tinha em comum. Um ajudava o outro.*

Outra aparente característica do Bruno é a sua busca por possuir gostos culturais diferentes do das massas, além de construir opiniões próprias – assim como faz o irmão –, e procurar a sua marca própria por meio dos conhecimentos adquiridos principalmente via cinema e música. Portanto, a sua personalidade é influenciada pelo irmão, mas o sujeito parece buscar traços próprios nela. Sobre essa questão, Bruno afirma:

Ele [o irmão] sempre teve a... Ele sempre deu a opinião dele sobre várias coisas, assim. Então, eu acho que eu teria essa forma de se expressar dele, e a partir da música eu fui... E dos filmes. A mensagem que passava eu acho que eu construí a ideologia a partir disso, né? De ser diferente. De não querer ser como a... Não ter aquele gosto cultural que é a cultura de massas. Acho que foi a partir disso.

O sujeito exemplifica:

Bruno – *Você conhece Pink Floyd? Tem aquela música “Another Brick In The Wall”, que fala: “é mais um tijolo no muro”, né? Então eu acho que quem é muito preocupado, por exemplo, com a área de Exatas, se tiver pensando em fazer Engenharia, alguma coisa, eu acho que vai se tornar apenas mais um número na sociedade como... Mais um tijolo na parede, assim. Não vai fazer uma diferença tão grande na sociedade, porque normalmente essas pessoas não têm uma certa opinião própria. Não conseguem ter uma opinião própria [...]. O professor prega, aquela pessoa faz. Não tem a capacidade de construir o seu próprio... A sua própria opinião sobre determinado assunto. Eu acho que essa é a minha ideia sobre a escola, sobre o ensino. Eu acho que a pessoa precisa de buscar mais coisas exteriores assim, principalmente cultura. Eu gosto muito de música e de cinema. Então eu acho que isso faz uma grande diferença: a pessoa ter conhecimento cultural. Te ajuda em vários aspectos.*

A profissão do pai de Bruno (Engenharia civil) relaciona-se com a área das Exatas, ao passo que a do irmão do adolescente (jornalismo) faz parte das Ciências humanas. Na última fala, é possível perceber que o sujeito despreza a área profissional do pai, ao passo que demonstra glorificar a do irmão. Por isso, suspeita-se de que o sujeito busque uma

imagem de si como invertida da de seu pai e, ao mesmo tempo, semelhante à do seu irmão. Tal desejo implica em aparentes consequências em sua vida escolar, como atestam duas de suas falas:

Bruno – Como eu concentrei mais nessa área de Humanas, eu perdi muito na área de Exatas. Realmente, eu não sei nada de Química, nem de Física, nem Matemática. Eu sei apenas pra prova. Se você me perguntar dois minutos depois da prova, eu não sei mais nada. Não lembro disso. Talvez seja isso. A minha dificuldade em aprender esse tipo de aprendizagem mecanizada que é Matemática, Física. Acho que esse foi o problema [de assemelhar-se tanto ao irmão], mas a maioria das pessoas tem... Se concentra nisso, tem uma média em cada uma. Agora, a minha média é muito alta, por exemplo, em Redação, em Português, História, e nessas [da área das Exatas] é muito baixa. Só que de muitas pessoas é uma média pequena em cada uma e eu tenho uma média alta em uma e na outra, baixa. É assim. Talvez seja uma coisa minha também.

Bruno – Mas eu, por exemplo, eu nunca gostei de... Da área de Exatas. Eu nunca fui bem também. Então, eu faço o necessário pra poder passar aqui na escola, mas eu não levo isso pra fora, porque eu não quero usar isso futuramente, né? Não vou querer ser engenheiro, nem nada. Eu pretendo fazer Jornalismo, igual ao meu irmão, e talvez especializar em Cinema ou Música.

Além da escolha pela profissão, percebe-se a forte influência do irmão de Bruno na vida escolar do adolescente. A fala do sujeito a seguir pode sustentar mais ainda tal suspeita:

Até na escola eu sou igual a ele [ao irmão]. Eu sempre fui melhor em... Ele sempre escreveu bem e eu sempre escrevo bem também, por causa dele. Foi uma influência. Lia muito e lia muito jornal. Então, eu tive esse contato com ele. Então, eu peguei muito disso também. Acho que foi mais por causa disso. Essa consequência. Eu sou muito parecido com ele por causa disso.

Contudo, essa desenvoltura com a escrita não acontece com a área das Exatas, pela qual o aluno não se interessa, e não se envolve nas disciplinas desse tipo de ciência. A aposta, como dito, é a de que o sujeito tenda a distanciar-se daquilo que se relaciona ao seu pai. Essa hipótese baseia-se, além do que já foi exposto anteriormente, em um aparente desprezo que o sujeito sente pelo seu dito genitor:

Ele [pai] não aceita tudo. É uma pessoa que, ah... Foi criada em um ambiente de roça, de... Esse ambiente mais antigo. Já é uma pessoa muito sistemática com as coisas assim [...]. Ele não gosta de sair muito aqui [em Piumhi]. É uma pessoa muito sistemática. Não gosta de... Ele num... Ele só anda de botina, só usa as mesmas camisas, do mesmo tipo, só usa calça jeans, não usa bermuda. Ele tem um estilo muito é... Rústico, né? Digamos assim. Então ele não é muito aberto à coisas novas.

Portanto, suspeita-se de que tanto Arthur quanto Bruno se vejam como imagens invertidas de seus pais, embora façam isso de maneiras distintas. O primeiro, no sentido de talvez tentar identificar-se com seu pai e, no entanto, conseguir se ver apenas como um adolescente agressivo – o que parece gerar problemas em sua vida escolar. Ao passo que o

segundo parece desejar se ver de forma distinta da de seu genitor – o que pode ajudar a explicar o seu desinteresse pelas disciplinas escolares que fazem parte da área das Exatas e a sua consequente dificuldade nessas disciplinas.

Essas parecem ser outras das imagens reveladas pelo caleidoscópio de situações que envolvem a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares. Agora, é a própria instituição escolar – e não mais a família – quem aparece com mais coloração.

2.5 A escola como perpetuadora de seus próprios problemas

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Paulo Freire

O mosaico de situações apresentado parece indicar também que os problemas na escola gerados pelos sujeitos escolhidos, quando acontecem, podem vincular-se ainda à forma – aparentemente tida pelos adolescentes por desrespeitosa – pela qual alguns dos profissionais da escola se relacionam com os alunos, bem como ao fato de o saber oferecido aos estudantes situar-se, por vezes, fora da realidade, do interesse e da habilidade desses adolescentes – o que pode significar que a escola não consegue atender as demandas dos estudantes, e ir além dos conteúdos previamente planejados –, além de haver uma suposta tendência de os alunos desejarem permanecer no significativo dado a eles pela comunidade escolar, fato que será mais bem desenvolvido a seguir.

2.5.1 Significantes

Bruno parece se identificar com o irmão, inclusive em suas habilidades relativas aos conteúdos escolares, como aqueles que envolvem a área das Humanas. Tal característica foi mencionada pela diretora da escola, e os próprios professores do adolescente parecem salientar essa característica, o que parece ser motivo de orgulho para o sujeito:

Bruno – Ela [professora de Redação e Português] falou que eu tô escrevendo como se fosse o meu irmão. Tô colocando muita coisa, mas a redação tem que ficar mais simples. Uma coisa mais simples pra pessoa saber que tá corrigindo uma redação de uma pessoa de

dezessete anos. Que essa... Ela falou pra mim que vai corrigir e pensar que eu tenho vinte ou mais, pela maneira como eu escrevo, que ela fala.

Por isso, além das possíveis causas mencionadas que explicam a trajetória escolar do aluno, suspeita-se também de que o sujeito, para permanecer no significativo dado ao aluno pela escola, busque desenvolver as características que fazem com que ele se pareça com seu irmão.

Tal suspeita também pode incidir sobre outros sujeitos, em especial, o Arthur. Este afirma que possui uma fama negativa entre os profissionais da escola:

Arthur – Aqui na escola a minha fama já não é muito boa.

Pesquisador – Qual é a fama?

A – Batedor, brigador, mau elemento.

P – Como você acha que surgiu essa fama?

A – Ah, uma que eu brigava muito na escola [...]. No primeiro dia, veio um menino e me deu um murro na cara, do nada [...]. Só porque eu era novato. Era época de batizamento no colégio. Falei: “Não, beleza!” Ai, ele pegou, tava passando, eu montei na cabeça dele e comecei a dar pancada na cabeça dele. Peguei e levei suspensão de três dias.

Sobre outro episódio acontecido na escola, o adolescente relata:

Arthur – Ai, já vem a diretora de manhã veio falar comigo: “Você ensinou a [irmã do adolescente] a brigar?” Falei: “Ensinei. O menino bateu nela, eu não gostei e eu não podia bater no menino. Ensinei ela a bater para ela parar de apanhar na escola.” Ela falou: “Não, não faz isso não. Você tá ensinando coisa errada pra sua irmã. Você é um mau elemento e tá ensinando a sua irmã a também ser?” Eu peguei, fiquei com isso na cabeça e parei de conversar com eles [irmãos do adolescente].

Mesmo que o caráter verossímil desse relato não possa ser comprovado, ele parece revelar que o sujeito considera possuir o título de mau elemento, provocador de confusões na escola e agressivo. Em alguns momentos da entrevista, o adolescente demonstra sentir-se orgulhoso dessas denominações, uma vez que, a partir disso, ele consegue o respeito dos demais alunos da escola. A fala a seguir pode ilustrar essa suspeita:

Pesquisador – Qual foi a sua reação quando a professora falou que você é mau elemento?

Arthur – Nada. Eu falei: “Não, eu sou mesmo. Eu sei que eu sou. Mas até hoje, ninguém nunca mais olhou torto pra mim, ninguém nunca mais cochichou. Ninguém... Menino que não gosta de mim, quando eu passo perto, abaixa a cabeça, fica caladinho, não fala nada. Agora, a senhora entra dentro de sala, os meninos te vaia, joga bolinha. Eu entro na sala os menino não faz nada, fica caladinho. Quando a gente tá conversando e eu peço eles pra calar a boca, eles cala. Quando eles tá conversando e a senhora pede, eles não faz nada. Você já notou?” Ela pegou e... Pegou e saiu da escola. E eu tomei suspensão de novo.

Portanto, parece que nos casos de Arthur e Bruno, o objetivo de continuar no significativo dado a eles pela comunidade escolar – respectivamente, mau elemento e habilidoso na área das Humanas – pode ser um dos motivos que expliquem partes da trajetória escolar desses alunos. Outra imagem próxima dessa, perceptível na análise dos dados, é a de

que a forma, por vezes tida como desrespeitosa, dada aos alunos pelos profissionais da escola, pode contribuir para o aumento dos problemas nos estabelecimentos de ensino, em um suposto movimento de ação e reação.

2.5.2 Ações e possíveis reações

Vinícius queixa-se por acreditar que parte de sua vida pessoal deveria ser mantida com mais sigilo pela direção. Esse fato parece gerar atrito entre o adolescente e a vice-diretora:

Vinícius – Minha mãe sabe que eu fazia psicóloga, mas é porque eu tenho a língua presa. Aí, na hora de eu falar algumas letras ou falar a palavra, não saía. Por isso, eu fazia psicóloga e fonoaudióloga. E a [vice-diretora da escola] ficou falando isso pro professor, que eu tinha isso, que eu ia no psiquiatra, no psicólogo, que eu bebia remédio controlado. Aí, minha mãe falou pra ela que ela não poderia ter feito isso, porque isso é um documento pessoal do aluno. Ela não poderia tá falando pra todos os professores. No caso, ela tava falando antes. Aí minha mãe veio e falou com ela, conversou. Aí depois disso a [vice-diretora] ficou de boa comigo.

O adolescente relata ainda um acontecimento aparentemente relacionado a uma forma desrespeitosa com a qual ele fora tratado:

Vinícius – Ela [vice-diretora] ligou pra minha mãe e falou pra ela que meus cadernos tava incompleto. Aí, eu subi na sala pra pegar meus cadernos e mostrar pra ela que não tava, porque o professor não dá visto no caderno. Aí, ela pegou e falou que não ia ver não. Aí, tinha uma professora lá, ela virou e falou pra ela pra ignorar, porque depois eu ia pra sala. Eu falei que não, que ela não tinha o direito só de falar, que também tinha que escutar o aluno. Aí, ela... Aí, eu bati a mão na mesa. Aí, eu não sei... Ela virou pra uma professora e falou que eu tava doido. Aí, a hora que ela falou isso, eu saí lá pra fora pra não bater nela, porque a raiva que eu fiquei foi tanta raiva! Aí, na primeira coisa que eu vi foi o vidro [de uma janela]. Aí, eu dei um soco no vidro.

Esse parece ter sido o mesmo fato relatado pela vice-diretora e que levou o sujeito a ser incorporado à pesquisa. Contudo, a versão dessa profissional da Educação é sobre um conflito entre o adolescente e um professor a respeito do sobrenome paterno do aluno.

O que parece ser importante pensar é que uma atitude supostamente desrespeitosa para com o adolescente – ao denominá-lo como “doido”, por exemplo – pode ter feito com que Vinícius se alterasse e cometesse uma atitude de vandalismo na escola. Ou seja, uma ação da própria escola, na figura da vice-diretora, gerou uma reação agressiva do aluno. É certo que as atitudes do aluno, como esmurrar janelas da escola, não podem ser toleradas. O fato é que aparentemente a própria escola perpetua os seus problemas.

Arthur também relata fatos tensos na escola que parecem relacionar-se com a forma pela qual ele foi tratado por profissionais da Educação:

Arthur – Eu tava assim copiando, com fone de ouvido e copiando. Isso eu usava lenço, nó! Eu era manjado pra caramba aqui na escola. Me chamavam de tudo quanto é tipo de coisa. Eu lá, copiando. Aí, a dona falou: “Tira o fone de ouvido e tira o lenço!” Eu falei: “Não vou tirar nenhum!” Peguei, coloquei eles de novo e tô copiando. A dona pegou, chegou e bateu o livro: “É pra tirar!” Chegou perto da minha orelha. “É pra tirar o lenço e o fone de ouvido!” Eu falei: “Dona, você pode falar baixo, porque eu não tô surdo, eu nem tenho... Eu não tenho problema de audição. Eu escuto muito bem. Então a senhora pode falar baixo, porque a educação que a sua mãe te deu eu acho que não é essa. Conversa comigo do jeito que eu converso.” Ela pegou e me deu suspensão de um mês.

Não foi possível encontrar documento algum que comprovasse esse episódio, principalmente envolvendo a dita suspensão de um mês – o que parece ser muito raro acontecer em qualquer instituição de ensino. De qualquer forma, o que esse relato parece demonstrar é que o sujeito não aceita com facilidade um tratamento com qualquer nível de hostilidade, e que a sua reação pode ser a desautorização docente, por exemplo.

A conversa sobre o uso do lenço pelo adolescente continuou:

Pesquisador – Você falou que esse lenço te deixava manjado. Manjado como?
Arthur – Ah, eles falavam: “Ah! O mau elemento! Ó o caçador de briga!”
P – Quem falava?
A – Ah, professora, os aluno que não gostava de mim falava.
P – Como você reagiu a isso?
A – Não, pra mim não tava nem aí. Colocava o foninho e sentava no meu canto.

O adolescente, portanto, afirma não se importar com o tipo de tratamento dado a ele pela comunidade escolar. Contudo, a suspeita é a de que esse fato complemente uma hipótese anterior, a de que o sujeito pareça desejar permanecer no significante a ele relacionado como uma forma de agir de acordo com o tratamento recebido pela comunidade escolar, o que pode conservar ou até mesmo aumentar os problemas presentes nesse ambiente de ensino.

Além das conjunturas já apresentadas, outra situação bem conhecida aparece nitidamente na análise dos dados desta pesquisa: o saber escolar não contempla de forma eficiente as principais habilidades e interesses dos alunos. Inclusive aqueles considerados como dentro do esperado pela comunidade escolar por vezes queixam-se do método de ensino utilizado na escola, bem como das atividades acadêmicas pouco estimulantes.

2.5.3 Saber escolar X Habilidades e interesses dos adolescentes

Como já foi mencionado, alguns dos sujeitos apontam o desenho, a música e o esporte – em especial, algumas das artes marciais – como atividades de grande interesse dos adolescentes, mas que não são praticadas na escola. Uma das falas ilustra tal observação:

Pesquisador – E o que você não gosta de fazer na escola?

Vinícius – Ah, de escrever, porque eu gosto de desenhar na hora de aula [...]. Aí, eu presto atenção, desenho um pouquinho. Aí, a professora fica meio que brava comigo.

P – E aí, o que acontece?

V – Ela fala pra minha mãe. Minha mãe fala pra mim não desenhar na escola. Aí, eu não desenho. Desenho em casa. Mas às vezes é que vem um desenho que eu gostei na minha cabeça. Aí, eu não dou conta: eu vou desenhar ele.

Arthur também relata que sente prazer em desenhar, mas que não possui muitas oportunidades de fazer isso durante as aulas como uma atividade acadêmica – embora o muro da escola seja pintado com desenhos feitos por ele. Sobre isso, o adolescente afirma que a única oportunidade que tem para desenhar na escola é no horário do recreio, quando ele não quer sair da sala de aula. Portanto, tanto Arthur quanto Vinícius são alunos que apresentam muitos problemas na escola, e gostam de desenhar. Contudo, ambos afirmam que não é permitido a eles desenvolverem tal habilidade como uma das atividades acadêmicas na instituição de ensino.

Além do desenho, ambos afirmam interessar-se por música, em especial o *rock*. A esse respeito, Vinícius afirma que não tem oportunidade de ouvir o estilo musical de sua preferência, nem mesmo nas festas ou eventos extracurriculares oferecidos pela escola. Talvez por isso o aluno use constantemente o fone de ouvido – o que é fonte de reclamações dos seus professores.

Parece que essa situação não abarca somente os alunos tidos como fora do esperado pela comunidade escolar. Eduardo também afirma que sente muito prazer ao tocar instrumentos musicais. Contudo, optou por abandonar tal hábito para economizar tempo, objetivando os estudos acadêmicos:

Eduardo – Foi um cara de dentro da banda que me chamou pra experimentar. Aí, eu comecei. Foi... Tanto é que eu comprei o trompete. Toquei. Aí saí faz um ano e pouco só, que eu saí de lá. Fiquei lá muito tempo também.

Pesquisador – E por que você saiu?

E – Por tempo mesmo. Por causa que a música tem que dedicar muito, estudar bastante, dedicar a leitura da partitura. Então, como a escola tava apertando, eu resolvi ceder um lado, que é a música.

P – E como foi isso pra você, ter escolhido a escola ao invés da música?

E – *Foi por objetivo mesmo, entendeu? Tinha que escolher alguma coisa. Aí, pro meu futuro, eu preferi a escola. Me dedicar, passar numa faculdade boa e tal. Pro meu futuro mesmo.*

É possível perceber a valorização da escola por esse sujeito, ao passo que Arthur e Vinícius, apesar de considerarem a escola como um caminho para a garantia de um futuro com conforto, não parecem se envolver muito nas atividades acadêmicas. Algumas hipóteses para explicar tais diferenças já foram apontadas, e outra pode ser acrescida: o saber escolar não consegue incorporar de forma significativa as habilidades e interesses de alguns de seus alunos. No caso do Eduardo, outras de suas capacidades, além da música, parecem ser abordadas pelo ensino escolar:

Pesquisador – *Em que você tem mais facilidade na escola?*

Eduardo – *Matemática. Matemática eu gosto mais. Tipo assim, eu saio ganhando mesmo. Pego mais fácil, tal. Uma explicação basta pra eu fazer os exercícios propostos já.*

P – *E o que você acha que te influencia para ter essa facilidade?*

E – *Ah, curiosidade. Facilidade no pensamento mesmo. Eu penso, raciocino rápido, entendeu?*

Portanto, a aposta é a de que os alunos tendam a se interessar mais pelo saber escolar quando este é capaz de incorporar algumas das habilidades dos estudantes. No sentido inverso, parece que os alunos tendem a se desinteressar pelo saber oferecido na escola, o que talvez favoreça o aumento dos problemas presentes na instituição.

A fala a seguir parece ilustrar o desinteresse de Arthur pelo saber escolar, bem como a alienação do aluno do que acontece durante as aulas, a ponto de não ter entendido que a disciplina de Ciências, do Ensino Fundamental, foi desmembrada em Física, Química e Biologia, no Ensino Médio:

Pesquisador – *Me descreva um dia típico aqui na escola. Você chega aqui e faz o quê?*

Arthur – *Uai, quando é a matéria que eu gosto, eu copio, estudo tudo certinho, sério, chego. Agora, quando não é aula de Matemática, eu pego e durmo. Aí depois que bate... Por exemplo, Matemática é sempre no segundo horário ou no terceiro. Aí, eu pego, durmo. Aí, eu vou pro recreio, merendo, fico com meus amigos brincando. Aí, depois eu pego e subo. Tem... Quando é a matéria que eu gosto, aquelas que eu falei, eu pego, copio, gosto. Agora quando é História eu durmo, Geografia eu durmo, Sociologia, Filosofia. O resto tudo eu durmo. Tirando Física, Química e Biologia, as três matérias que eu mais gosto. É porque não tem Ciências. Porque eu sou apaixonado com Ciências também.*

Arthur considera que a escola é primordialmente um lugar onde se ensina valores:

Pesquisador – *A escola é lugar de quê?*

Arthur – *De estudar, ter educação com as pessoas, saber respeitar, saber o seu próprio lugar, saber ser humilde. A humildade leva você a qualquer lugar. Agora, a ignorância leva você a lugar nenhum. Só tem três lugar que você pode ir: cadeia, cemitério ou ficar manjado por resto da sua vida e nunca poder ter trabalho digno. Só essas três coisas que a ignorância pode te levar.*

Portanto, o saber tipicamente escolar não parece ser o mais valorizado pelo sujeito. O que ele demonstra esperar da escola são valores como humildade e respeito. É bom lembrar que, como mencionado, a instituição escolar não parece ser o único – talvez nem o principal – lugar onde tais ensinamentos podem acontecer. O método de ensino escolar também é apontado como fonte de desinteresse pelas atividades acadêmicas, inclusive por alguns dos alunos considerados como dentro do esperado pela comunidade escolar. Marcela talvez seja a que mais condene tal método:

Marcela – Eu não gosto da frequência na aula, eu acho repetitivo, porque assim, por mais que a sala seja boa, todo mundo aprenda da segunda, terceira vez que explica, eu entendo da primeira vez. Eu morro de preguiça de ficar ouvindo aquela repetição, aquilo de novo que eu já aprendi. A maioria das minhas faltas era por causa disso. Minha preguiça de vir na aula é essa repetição.

Bruno, apesar de não se enquadrar exatamente no esperado pela comunidade escolar, também parece condenar o tipo de saber oferecido pela escola. Ele acredita na importância de tal instituição, mas critica a forma mecanizada pela qual a escola desenvolve suas atividades e prega os seus objetivos. O aluno busca conhecimentos que estão fora do currículo escolar ou que são pouco trabalhados pelos professores:

Pesquisador – E você acha que ser parecido com o seu irmão te traz algum problema?
Bruno – Não. Acho muito bom, porque ele foi uma influência muito boa. Sempre ele... Ele nunca gostou de escola. Nem eu [...]. Eu acho que escola, assim, ela... É claro que é necessária, mas ela não te permite crescer muito naquilo que você já tem um certo conhecimento, né? Porque a escola impõe esses... Essas matérias e a maioria das pessoas pensa que isso é a coisa mais importante pra ela, tal. Glorifica muito o vestibular. Eu já não penso desse jeito.

Além da crítica ao método e objetivo escolares, Bruno ainda faz críticas a respeito do currículo, por este valorizar muitos aspectos políticos e poucos culturais:

Pesquisador – E como você reagiu, quando percebeu que a apostila [da escola] não valorizou a Tropicália, por exemplo?
Bruno – Eu achei que era uma negação, né? Da cultura brasileira. Se estuda muito sobre a Independência do Brasil, a formação das colônias e tal, e estuda pouco sobre a cultura, né? Você tem uma nota ali bem pequena. Duas ou três páginas só e... Da cultura brasileira, né? Só mais relacionado às crises, de governo pra governo. O que o governo fez, o que o governo não fez, e não estuda muito a cultura brasileira. Eu acho que é um erro. Tanto assim também a cultura exterior.

O adolescente afirma ainda interessar-se mais por conteúdos fora daqueles oferecidos pela escola:

Bruno – Eu gosto muito de expor minha opinião. Então, eu concentro mais em Redação, em Português, História. Eu gosto muito de conhecimento, cultura de... Conhecimento histórico. Geografia também, que é quase sempre o que tá acontecendo no mundo. Contexto cultural também. Não deixa de ser. Eu concentro mais nesse tipo de coisa. E até o

cinema e a música é... Me ajudou muito na escola, porque eu nunca fiz aula de inglês, nunca fiz cursinho de inglês e como eu escuto mais é... Música, mais rock, então é quase sempre ou é da Inglaterra ou americano. E o cinema, é mais o cinema hollywoodiano que eu vejo. Então eu aprendi inglês sozinho. Eu tiro nota bem melhor do que minha prima, que já foi pros Estados Unidos, que já fez, já é formada no cursinho, já fez acho que oito, sete anos de cursinho. Eu tenho mais vocabulário do que ela. Acho que principalmente por tá mais concentrado nesse tipo de cultura. Enquanto uma pessoa tá ouvindo sertanejo, funk brasileiro eu tô ouvindo outro tipo de música, e tô aprendendo vocabulário em inglês. Acho que isso é um exemplo, né? Desse conhecimento cultural aqui na escola.

Parece que o currículo escolar não consegue abordar as expectativas, interesses e habilidades do sujeito. Portanto, muitos dos problemas presentes na escola podem estar relacionados com o seu tipo de saber e método de ensino escolar, embora alguns dos alunos consigam um resultado e comportamento conforme o esperado pelas comunidades escolares.

A partir dessas análises, supõe-se que o espetáculo das situações observadas nesse cenário escolhido para fazer parte da pesquisa apresente tanto a família quanto a escola como representantes importantes, mas coadjuvantes na vida escolar dos adolescentes. Em contrapartida, tendo em vista contextos relativamente semelhantes, as escolhas dos sujeitos são os atores principais na trajetória acadêmica dos adolescentes.

CAPÍTULO 3: Mães e filhas

Afirmar que somos traumatizáveis é enunciar, ao mesmo tempo, a finitude e a imperfeição humanas, marcas de nossa feminilidade e da falta definitiva de proteção dos deuses na nossa existência.

J. Birman

3.1 Laura e Mariana

Nesta pesquisa, dois casos se mostraram com grande riqueza de dados referentes às relações entre duas adolescentes e suas mães, bem como as aparentes consequências disso na vida escolar das alunas. São elas: Laura e Mariana. Conforme já mencionado, os pais de ambas as adolescentes são divorciados, e a relação delas com seus ditos genitores é de grande tensão. Além disso, outro ponto convergente desses casos é o grande afeto depositado pelas filhas em suas mães.

As adolescentes parecem querer mostrar, durante todo o tempo das entrevistas, que suas mães sempre têm razão e também o quanto elas são boas e, por isso, exemplos de pessoas a serem seguidas. É possível perceber também que as genitoras em questão apresentam muita influência na vida das filhas, inclusive nos estudos. As palavras referentes às mães foram, em sua maioria, para exaltar as suas qualidades, e poucos sinais de sentimentos negativos puderam ser evidenciados. As duas falas a seguir podem ilustrar essas suspeitas:

Laura – *Eu conto tudo pra ela [mãe], sabe? Ela confia muito em mim. Aí, a gente conversa bastante. Ela não importa de eu chegar tarde, contanto que ela vá me buscar. No outro dia eu conto tudo o que eu fiz. Eu falo tudo pra ela. Aí, ela fala: “não, tudo bem.” Ela fala o que foi errado, o que foi certo. Aí, eu não repito o que tiver sido errado, no caso, se eu tiver feito alguma coisa.*

Pesquisador – *E quando você não tirou uma nota boa, por exemplo, o que aconteceu?*

Mariana – *Ela [mãe] foi e falava assim que da próxima vez eu melhorava, que só pra mim esforçar mais.*

P – *Dê um exemplo de um dia...*

M – *Eu nunca fui muito boa em Geografia não. Aí, um dia eu tinha saído mal na prova e ela pegou e falou que era pra eu estudar mais, que na próxima eu recuperava. Aí, eu peguei, estudei mais também. E ela tinha razão: eu peguei e recuperei.*

Como lembra Pereira (2003), essa situação pode revelar uma “separação sempre adiada” entre mãe e filha. O autor remete-se a Lacan, para definir melhor essa relação com o conceito de *devastação*: “uma ligação passional cuja separação sempre é adiada” (PEREIRA, 2003, p.137).

Antes de nos aprofundarmos nos problemas que envolvem a relação entre as meninas e suas mães, faz-se necessário apresentar uma discussão a respeito do desenvolvimento sexual da mulher, e algumas distinções deste processo daquele que acontece com os homens.

3.2 Meninos e meninas

Birman (2001) lembra que o discurso sobre a diferença sexual começa a se constituir na passagem do século XVIII para o XIX – algo bastante recente, portanto. Da Antiguidade até fins da Idade Moderna, os sexos eram compreendidos a partir de uma hierarquia, na qual se sobrepunha o padrão masculino – considerado, indiscutivelmente, como o sexo livre de imperfeições. O autor explica a lógica da época: “a figura do macho seria, pois, atividade e a da fêmea, passividade. Enfim, o macho seria o artesão, que com a forma engendra o ser, enquanto a fêmea ofereceria apenas a matéria sobre a qual o macho trabalharia a sua artefaria divina” (BIRMAN, 2001, p.38).

Por conseguinte, após a formalização da igualdade de direitos dos cidadãos, em especial a partir da Revolução Francesa, o modelo estabelecido no único sexo transforma-se em um discurso fundado na distinção precisa entre feminino e masculino. Contudo, a hierarquia sexual persistiu, deslocando-se para questões de ordem biológica. Dessa forma, as diferentes inserções sociais dos sexos foram legitimadas pelo discurso científico.

Além disso, conforme conceitos freudianos, a anatomia tornou-se então o destino das pessoas, uma vez que os traços produzidos pela natureza tornaram-se inapagáveis e, por isso, ser homem ou ser mulher passou a deixar marcas psíquicas distintas nos sujeitos, de acordo com o seu sexo anatômico. Birman (2001) destaca a questão da maternidade, que começou a ser entendida como fundada instintivamente no organismo da fêmea, e isso representaria uma questão a qual a mulher não poderia repudiar.

Portanto, o modelo da diferenciação dos sexos foi concebido na manutenção da maternidade como inseparável da figura feminina. Isso porque as virtudes relacionadas ao universo da mulher seriam aquelas necessárias para o cuidado do outro, o que implica a valorização dos afetos sobre a racionalidade. Esta última é considerada como uma característica tipicamente masculina e necessária para o desenvolvimento da civilização, ao passo que a aptidão feminina para o cuidado seria importante para a conservação da natureza.

À mulher é oferecido o estatuto da natureza e não o da civilização, e, mais uma vez, uma posição hierárquica inferior à do homem. Isso porque, segundo Freud, ela teria menor inclinação para seguir as leis morais necessárias à manutenção do processo civilizatório. Nesse sentido, Kehl (1996) lembra que Freud questionava se os motivos da mulher, de alguma forma, se adequavam às normas sociais, uma vez que, na passagem pelo complexo de Édipo, ela não teria – como no caso do homem – razões para temer a castração. A autora conclui que o temor da mulher é pela perda da sua própria feminilidade.

Birman (2001) lembra ainda que, no discurso freudiano, o homem tende a respeitar as normas e os valores sociais com mais facilidade do que a mulher, em decorrência da angústia de castração gerada na dissolução do complexo de Édipo. A inveja do pênis é algo intrínseco ao ser feminino e, por isso, a mulher seria marcada por sentimentos pouco virtuosos, por sentir-se menosprezada em relação ao homem, pelo fato de possuir um órgão menos importante que o dele.

Dessa forma, o espaço social também foi circunscrito em função da anatomia das pessoas: o privado seria gerenciado pelas mulheres; e o público, pelos homens. A família, portanto, teria um governo feminino, enquanto os lugares fora daquela fronteira estariam a cargo dos homens. Por isso, Birman (2001) remete-se a Freud para marcar a importância das funções femininas no processo de civilização, isto é, a reprodução tanto biológica quanto dos costumes sociais, por atuarem na educação moral e na saúde dos filhos.

Contudo, o papel da mulher pode ser também anticivilizatório, por exigir formas de amor antissociais. Isso porque, por meio do erotismo, ela poderia prejudicar a civilização, uma vez que a sexualidade deveria ter como fim único a reprodução. Portanto, o erotismo feminino deveria ser posto de lado, para dar espaço unicamente à maternidade como destino da feminilidade, ao passo que a sexualidade masculina pode muito bem englobar funções reprodutoras e eróticas. Por isso, Birman (2001) conclui que, após as revoluções burguesas, “a hierarquia e a assimetria presentes na estrutura antiga do sexo único foram agora deslocadas para a relação entre os sexos, concebidos como essências irreduzíveis” (BIRMAN, 2001, p.71).

Sobre a questão das diferenças sexuais entre meninos e meninas no âmbito psíquico, André (1987) destaca que a vagina é anatomicamente percebida por ambos. Contudo, não é reconhecida como significante do sexo da mulher. Sobre tal assunto e se referindo a uma das teses de Lacan, o autor afirma: “a divisão dos sujeitos face ao sexual não é uma divisão entre dois sexos, mas entre dois gozos, um todo-fálico, outro não-todo, o primeiro fazendo surgir o outro como seu mais-além” (ANDRÉ, 1987, p.16).

De acordo com André (1987), Freud acreditava que, independentemente de sua anatomia, a criança é, a princípio, sempre menino frente a sua mãe, no sentido de que ambos os sexos não nutrem amor pelos seus pais. A diferença sexual, portanto, dá-se em um segundo momento: o menino percebe o pai como um rival a ser aniquilado, ao passo que a menina começa a alimentar o amor por seu pai, a partir da relação da filha com sua mãe.

O que diferencia esses momentos é a ação produzida pelo complexo de Édipo, de acordo com a anatomia da criança: tal complexo se dissolve no menino como resultado do temor pela castração, enquanto que a menina entra naquele complexo justamente por constatar a castração. Nesse sentido, a distinção sexual não é perceptível no que se refere ao psíquico, mas apenas anatomicamente.

O que se instaura no inconsciente é a consequência de tal clivagem, isto é, o complexo de castração. Este sofre atitudes distintas de acordo com os sexos: o menino se embaraça em sua busca, pelo motivo da ausência de pênis em determinados seres. Em contrapartida, a menina tende a aceitar a distinção anatômica entre os sexos, mesmo apresentando sentimentos invejosos, além de interesse pelo órgão exclusivamente masculino.

Como resume o autor, “neste estágio de elaboração freudiana, menino e menina celebram a *universalidade do pênis*, ganhando com isso o medo da castração, por parte do menino, e a inveja do pênis, por parte da menina” (ANDRÉ, 1987, p.172). Contudo, Freud, em 1923, modificou essa tese ao ressaltar o primado do falo, ou, mais especificamente, o pensador concluiu que o pênis, enquanto possibilidade de ser faltoso, é o principal operador da diferença sexual.

Sobre esse tema, André (1987) lembra ainda que a libido é única e masculina, mas que conhece tanto o modo ativo quanto o modo passivo de gozo. Por isso, a proposição freudiana da unicidade masculina da libido foi modificada pela constatação de um gozo passivo que incide na criança, em sua relação primeira com a mãe. Como resultado disso, a questão da feminilidade foi vista de forma distinta: meninos e meninas devem abdicar do gozo passivo, no sentido de separarem-se das mães, a caminho do complexo de Édipo. Contudo, a menina precisa retornar a ele posteriormente, para chegar ao destino do desenvolvimento feminino. Sobre esse processo, é importante levantar uma discussão sobre dois pontos: a bissexualidade e o primado do falo.

3.3 Bissexualidade e primado do falo

Freud ([1931] 1996) considera que os indivíduos humanos apresentam tanto características masculinas, quanto femininas. Esse fato indica que a bissexualidade é uma característica de homens e mulheres. Por isso, em 1932, o pensador afirmava que a Psicanálise não tem a pretensão de descrever “o que é a mulher”, pois “seria esta tarefa difícil de cumprir –, mas se empenha em indagar como é que a mulher se forma, como a mulher se desenvolve desde a criança dotada de disposição bissexual” (FREUD [1932], 1996, p.117). Nesse sentido, a feminilidade apresenta-se como o caminho para o desenvolvimento sexual da mulher.

Algo parecido acontece com o homem. Como lembra Kehl (1996), a teoria freudiana do complexo de Édipo caracteriza-se pela passagem da sexualidade polimorfa infantil para a organização genital das pulsões sexuais. Esse caminho é feito a partir do recalque dos amores da fase edípica, além da identificação dos referenciais do pai ou da mãe, de acordo com o gênero da criança – este, por sua vez, dado culturalmente.

Portanto, “ninguém nasce homem, ou mulher; tornamo-nos homens ou mulheres, ao fim de um percurso que exige de cada um o abandono das disposições bissexuais primárias, das potencialidades polimorfas, da indiscriminação infantil” (KEHL, 1996, p.12). A autora ainda marca que o inconsciente, apesar de sexual, não é sexuado. Por isso, mesmo com o destino previamente traçado a partir da diferença ínfima entre a anatomia dos sexos, o homem e a mulher devem buscar o desenvolvimento da sua sexualidade por meio do que é indiferente no âmbito do psíquico.

A esse respeito, André (1987) ajuda a compreender algumas das proposições apresentadas por Freud. De acordo com aquele autor, a primeira concepção freudiana é a de que o real sexual não é aquele da anatomia, uma vez que as crianças de ambos os sexos, em suas primeiras teorias sexuais, reconhecem apenas um único órgão sexual, o pênis. Mais tarde, o grande pensador abandona essa hipótese – apesar de manter a ignorância constitutiva do ser falante sobre a simbolização do sexo feminino.

Posteriormente, Freud coloca o falo como o estruturante das elaborações infantis sobre a sexualidade, bem como exalta a importância inconsciente da castração, a qual resulta na falta do pênis e no conseqüente confronto da criança com tal ausência e sua própria pessoa. Por isso, o sexo da mulher parece não apresentar consistência, uma vez que o que se evidencia

no saber inconsciente é a oposição entre o castrado e o não castrado. A esse respeito, Kehl conclui que

a passagem da sexualidade infantil para a adulta deixa de ter uma determinação puramente orgânica – baseada na maturação dos órgãos genitais – e passa ser marcada por uma mudança na *interpretação da diferença sexual*. Se a criança só reconhece um órgão sexual – o pênis – e interpreta a diferença entre homens e mulheres como sendo uma oposição entre fâlicos e castradas, o desenvolvimento da sexualidade infantil para a adulta depende de que se possa vir a repensar esta oposição como entre *dois sexos diferentes*, o masculino e o feminino. Do contrário, o sexo da mulher será sempre intolerável, tanto para os homens quanto para as próprias mulheres (KEHL, 2008, p.194).

André (1987) reflete ainda sobre algumas elucubrações freudianas a esse respeito: a primeira tese, datada em 1908, sustenta a existência de apenas um sexo (o pênis), o qual todos os seres possuíam ou iriam, em algum momento, possuir. Em 1923, Freud aposta que o menino reconhece a falta do pênis em alguns. Tal falta seria encoberta e, portanto, possibilitaria uma forma de existência do falo. Destaca-se, portanto, o primado do falo no inconsciente por conseguir nomear a falta da castração.

Neri (2005) analisa as diferentes perspectivas sobre esse assunto nas obras freudianas e lacanianas:

Lacan vai redimensionar o conceito de falo sob a égide do significante, transformando a noção freudiana de falo no significante da metáfora paterna que, desde o início, ordenaria a subjetividade bem como a diferença sexual. O complexo de Édipo e a fase fálica se convertem, em Lacan, em estrutura (NERI, 2005, p.197).

Segundo a autora, tal leitura lacaniana sobre o primado do falo poderia desvincular o falo do pênis, ao elevá-lo a um estatuto estruturante da castração – o que eliminaria o preconceito anatômico freudiano, ao exaltar a importância do órgão sexual masculino.

O primado fálico ocorreria de duas formas, isto é, pela ausência ou pela presença – ter ou não ter o falo –, de modo que a não existência do sexo masculino – quando reconhecida – é referente ao falo (enquanto ausente) e não equivalente ao sexo da mulher. Nesse sentido, “a castração constitui assim aquilo que exclui – ou, para retomar um termo lacaniano, aquilo que *foracelui* – o sexo feminino como tal” (ANDRÉ, 1987, p.12). Importante é mencionar que a percepção do falo também acontece por parte das meninas, uma vez que elas reconhecem seus próprios sexos como um falo pequeno ou castrado. Portanto, nesse caso, o sexo feminino também continua não-descoberto. A respeito desse assunto, é válido um aprofundamento maior.

3.4 Feminino e feminilidade

Neri (2005) sintetiza três importantes conceitos sob o ponto de vista freudiano.

1) O termo feminino se refere à posição dita feminina na dialética fálica, na qual o feminino se articula à castração e à passividade em oposição ao masculino, que é referido ao fálico e à atividade; 2) A sexualidade feminina designa o destino da sexualidade da mulher dentro dessa referência fálica; 3) A feminilidade designaria uma inscrição do erotismo nos homens e nas mulheres não mais regulada à lógica fálica (NERI, 2005, p.219).

Birman (2001) lembra que a feminilidade, no discurso freudiano, não estaria diretamente relacionada à sexualidade da mulher, tampouco à do homem. A feminilidade é inerente aos dois tipos de desenvolvimento sexual, contra a qual as sexualidades masculina e feminina travam duro combate. Conforme já foi discutido, a estruturação de ambas as sexualidades é ordenada pelo falo, e a feminilidade não registra tal operador para o sujeito. Portanto, a feminilidade representa a falta que estrutura o ser falante, da qual todos fogem horrorizados, em um movimento de recusa dessa condição.

André (1987) nota que o saber psicanalítico considera o feminino como algo inominável, barrado pela linguagem – o que se aproxima do trauma – e, por isso, representado apenas pelo recalque. No entanto, pode emergir como material de análise, mesmo que de forma malograda. A ausência de simbolização é justamente o que gera o horror à feminilidade – maior do que à própria castração – pelas pessoas de ambos os sexos.

Kehl (2008) afirma que o repúdio pela posição feminina está posto para todos os sujeitos por representar a castração. Contudo, o caminho percorrido pela menina para tornar-se mulher, no sentido freudiano do termo – isto é, mulher *feminina* – deve se utilizar dessa feminilidade como estratégia na conquista do falo por meio da beleza e da sedução. Para tanto, grande quantidade de masculinidade precisa se esquivar do recalque. Nesse sentido, o fato de não possuir um pênis não significa necessariamente uma completa ausência fálica.

Ainda sobre esse tema, André (1987) marca a relação entre castração e o sexo feminino; isto é, o dizer castrado, por ser limitado pelo discurso, é uma mentira significativa. Contudo, a ex-sistência de um real não-castrado apenas pode existir ao se passar por tal mentira. Por isso, “a feminilidade é um objeto de pensamento inapreensível, e por outro lado, para as próprias mulheres, faz parte do registro do ser inefável que não tem necessidade alguma de ser pensado para ser” (ANDRÉ, 1987, p.190).

Kehl (1996) destaca a tênue diferença de relação estabelecida entre homens e mulheres frente à feminilidade: esta, para a mulher, é a máscara impossível de ser retirada

sobre a finitude do seu ser, apresentando, por isso, uma propriedade fálica. Para o homem, a feminilidade pode revelar o vazio, a noção de que não existe uma garantia de que ele possua, inscrito em seu corpo, algo a mais do que a mulher. Por sua vez, sobre esse tema, Neri considera que

O repúdio dos homens e das mulheres diante da feminilidade vem testemunhar a perda dos emblemas fálicos e narcísicos, pois esta experiência, que se apresenta além da regulação do falo, implica justamente a suspensão do autocentramento da subjetividade, sustentado pelo referencial fálico, onde os homens e as mulheres se protegeriam dessa experiência de inquietação face à sua fragilidade e incompletude (NERI, 2005, p. 220).

André (1987) sustenta que o caráter não simbolizável da feminilidade no inconsciente resulta, na mulher, na necessidade de ser reconhecida como sujeito, uma vez que não existe um significante que sustente o seu lugar no psíquico dos seres falantes. Por ser carente de simbolização, a feminilidade não é recalcável – pois só se recalca o significante. Por tantos fatores, a mulher reivindica que algo surja no lugar dessa falta.

O caminho para esse protesto pode seguir várias direções: 1) a histeria: a mulher se reveste de um suposto representante fálico; 2) a mascarada: o sujeito aceita-se como fora da representação fálica, em uma representação imaginária de sua não-totalidade; 3) o amor, como resposta à impossibilidade da relação sexual e como algo que possa preencher o vazio da significação da feminilidade; 4) a maternidade: o bebê seria, portanto, o representante do falo e, por sua vez, poderia preencher o espaço da falta de simbolização reivindicada. Pode-se perceber que o destino desses caminhos seria a obtenção de algo no inconsciente que conseguisse simbolizar aquilo que escapa à mulher segundo a lei da castração, por ela ser não-toda, submetida a tal lei.

Nesse sentido, a feminilidade, com sua incompletude inerente, foi entendida como a origem do psiquismo. Segundo Birman (2001), esse foi o ineditismo freudiano sobre o tema, uma vez que, desde a Antiguidade, o masculino era o registro entendido como o originário. Posteriormente, o psiquismo centra-se na feminilidade, e a ordem fálica se estrutura com o objetivo de recusá-la.

A feminilidade, portanto, institui-se como anterior ao registro fálico, que é então entendido como a ordenação responsável por silenciar a feminilidade no psiquismo, ou seja, percebeu-se que a ordem fálica tem a função de encobrir a imperfeição e finitude originária do ser falante. A feminilidade configurou-se como a condição na qual tanto os homens quanto as mulheres elaborariam o confronto do seu ser frente à castração. Revelou-se, portanto, que a origem do sujeito caracterizava-se por uma falta e, por isso, é menos nobre do que se imaginava.

A feminilidade apresenta-se como um enigma para Freud, por não ser algo dado desde o princípio. Isso porque a anatomia consegue distinguir o masculino do feminino, mas embarça-se na diferenciação entre virilidade e feminilidade. Sobre esse assunto, Kehl (2008) esclarece que o destino ditado pela anatomia marca apenas a diferenciação dos sujeitos enquanto gênero, ou seja, homem ou mulher, nos sentidos biológico e cultural que os reveste. O que Freud busca diferenciar em relação aos sexos ocorre no campo do simbólico, isto é, como o sujeito ou objeto liga-se ao discurso, em termos de ativo ou passivo, no que se refere aos caracteres considerados masculino ou feminino, respectivamente.

André (1987) ressalta que a equivalência atividade/masculinidade e passividade/feminilidade não sustenta a diferença sexual, em termos psíquicos. A feminilidade pode, no máximo, relacionar-se às preferências por objetivos passivos – o que não se confunde com passividade. Essa é, portanto, uma questão que envolve o enigma da feminilidade. No caso da sexualidade feminina, essa parece relacionar-se mais à questão do gozo feminino, do que ao complexo de castração e à função fálica. Tal sexualidade situa-se

num mais-além da função fálica, como correlata a um Outro gozo que não aquele dito sexual, liga-se igualmente à maneira pela qual Lacan [...] reinterpreta a noção freudiana de bissexualidade, para reformular a diferença entre a posição masculina e a posição feminina a respeito do sexo (ANDRÉ, 1987, p.218).

Neri (2005) busca entender as diferenças do conceito de feminino nas obras de Freud e Lacan:

Se na dialética fálica freudiana o feminino seria o pólo da falta e, sob esta ótica, situado como castrado, invejoso, na releitura de Lacan o feminino por não ter o pênis seria o falo: se o homem tem o falo, a mulher por não ter o pênis é o falo. Se ao nível simbólico os homens tendem a ter o falo e as mulheres a sê-lo, esta repartição desaparece ao nível do imaginário pela intervenção de um parecer: homem e mulher desempenham o papel de parecer deter o falo – para protegê-lo quando o tem, para ocultar sua falta quando não o tem (NERI, 2005, p. 201).

Portanto, a questão do feminino centra-se na posse (ou não) do falo. Além disso, Neri (2005) afirma que o amor do homem pela mulher apresenta um caráter fetichista, no sentido de que ele precisa que sua amada tenha um revestimento fálico para cobrir a castração dela – sem o qual o homem não conseguiria gozar ou desejar uma mulher. Mais do que um artifício que vela a falta, tal revestimento fálico da mulher sugere uma feminilidade misteriosa. Isso porque o falo representa um significante que revela a ausência que ele mesmo tem a função de preencher. Nesse sentido, a autora conclui que a relação entre homens e mulheres é feita em torno do falo e não com a diferença sexual.

3.5 Feminilidade e relação sexual

Neri (2005) lembra que a pulsão sexual infantil, por ser polimorfa, não possui objeto determinado. Portanto, a autora afirma que Freud já percebera que a sexualidade dos seres falantes encontrava-se separada da condição sexual anatômica. Além disso, no âmbito do inconsciente, só existe um sexo: o fálico – portanto, masculino. O sexo feminino estaria, por isso, em uma posição hierárquica inferior, e apresentando-se como imperfeito. Nessas condições, Lacan apresenta o seguinte aforismo: “não há relação sexual”, no sentido do encontro entre dois sexos distintos que se complementariam. Portanto,

Se a lógica fálica é considerada como pilar de sustentação da não-relação sexual ao formular que o feminino não existe como diferença, por outro lado coloca o masculino e o feminino se relacionando de forma fetichista com o referencial fálico, o falo determinando também à mulher de se colocar como objeto fetiche do desejo masculino – ser um falo misterioso na mascarada fálica (NERI, 2005, p.202).

Lacan (2008), ao refletir sobre a não existência da relação sexual, afirma que a mulher não existe no inconsciente, uma vez que nesse âmbito existe apenas um sexo – o fálico. Além disso, não existe “A mulher, artigo definido para designar o universal. Não há A mulher pois – já arrisquei o termo, e por que olharia eu para isso duas vezes? – por sua essência ela não é toda” (LACAN, 2008, p.78). Homem algum, portanto, consegue possuir uma mulher por inteira.

Nesse sentido, Lacan afirma que não existe – como no caso do mito do pai primevo – uma figura feminina que faça exceção à regra da castração e, por isso, não há um sexo diferente daquele com simbolização fálica. Não existe, portanto, “A Mulher”, e, como não há exceção, não há também a regra e, por isso, inexiste um grupo fechado de mulheres que apresentem as mesmas regras, tampouco aquelas que tenham ficado livre da castração. Nesse ponto de elaboração, Lacan remete-se ao mito de Don Juan, para ilustrar o fato de que as mulheres devem ser contadas uma a uma – como fazia o galanteador –, já que elas não formam o Um. A partir disso, Lima (2009) conclui que

À famosa interrogação de Freud: “Que quer uma mulher?”, Lacan responde então: ela quer gozar. Já a histérica, quer um mais-ser. O gozo fálico tem valor identificatório para o homem, por isso eles se vangloriam de seus desempenhos fálicos. Já na mulher, apesar do gozo fálico não lhe ser proibido, sair-se tão bem quanto aos homens não faz dela uma mulher. Longe de exibir seu gozo, o que ela faz é escondê-lo. Daí os seus esforços para se identificar pelo amor. Na impossibilidade de ser “A Mulher”, resta ser “uma mulher”, eleita de um homem (LIMA, 2009, p.78).

Mais ainda: Lacan acredita que é a partir da já mencionada falta de significante do falo inerente às mulheres, bem como da consequente inexistência de sua ligação com a função fálica, que se pode aproximar de um conhecimento acerca da sexualidade feminina: “por ser não-toda, ela tem, em relação ao que designa de gozo a função fálica, um gozo suplementar” (LACAN, 2008, p.79). Sobre esse assunto, o autor acrescenta que tal gozo, *a mais*, é tipicamente feminino, sobre o qual possivelmente a mulher nada saiba – apesar de experimentá-lo. O gozo suplementar situa-se fora da linguagem, é formado a partir da castração e adquire consistência apenas na instância imaginária.

Nesse sentido, Neri (2005) sintetiza as formulações lacanianas sobre esse tema:

Temos então, do lado da mulher, a divisão do gozo entre dois pólos: o do falo, que o homem pode encarnar para ela, e o gozo do outro, isto é, o gozo do próprio sexo feminino, o gozo do pólo de S(A) enquanto aquilo que falta como significante do outro. Esse gozo a mais não é um gozo complementar ao gozo fálico, esse a mais feminino é um suplemento, que não vem completar a falta no simbólico. Esse suplemento marca para a mulher um lugar de excesso, excentricidade, para fora do eixo central que é o gozo fálico (NERI, 2005, p. 208).

A autora conclui que Lacan procura deslocar a questão feminina de um registro exclusivamente fálico para marcar a divisão da sexualidade da mulher – não-toda – que não consegue se sujeitar completamente ao complexo de Édipo ou à castração. Além disso, Neri (2005) também compara as formulações de Freud e Lacan a esse respeito. Para o primeiro autor, a libido, essencialmente masculina, divide a mulher em um gozo ativo/masculino (clitóris), e um gozo passivo (vagina). Por sua vez, Lacan apresenta o gozo fálico como o único referencial para a mulher. Esta “seria dividida entre o gozo masculino fálico e um suposto gozo suplementar feminino” e, portanto, “o hipotético gozo vaginal passivo preconizado por Freud como ideal da feminilidade jamais atingido, esse gozo feminino na teoria de Lacan oscila entre um hipotético, inatingível ou simplesmente inexistente” (NERI, 2005, p. 210). Portanto, a autora mostra considerar

a construção fálico-edípica tanto na obra de Freud como na leitura proposta por Lacan como uma tentativa de restauração da figura paterna e de reassuramento do papel do masculino na cultura – uma produção discursiva referida a um *telos* falocentrista erigido como universal (NERI, 2005, p.216).

Por isso, a autora acredita que o valor da psicanálise recaia sobre a construção de um discurso representativo de uma tensão contraditória, isto é, fazer falar o feminino em sua singularidade e reafirmar o masculino em seu caráter de universalidade na cultura.

André (1987) explicita o passo dado por Lacan para além da obra freudiana no que diz respeito à posição feminina. A saber: se para Freud a castração era uma barreira

intransponível para a mulher, por ser uma das respostas à inveja insaciável do pênis, “para Lacan, a castração não é mais um obstáculo no qual a mulher deve vir esbarrar; ao contrário, assume o valor de uma via que indica por si mesma o seu mais-além” (ANDRÉ, 1987, p.228). Em outros pontos, Freud coloca o impasse feminino relacionado ao deslocamento, na mulher, da zona erógena clitoridiana para a vaginal, juntamente com o caráter passivo substituído pelo ativo nessa mudança. No caso das elaborações lacanianas

colocando esta problemática não como a de uma *metáfora*, mas como a de um *suplemento* inaugurado um mais-além da sexualidade fálica, permite deslindar este impasse. A partição efetuada por este suplemento não se efetua entre dois órgãos (vagina e clitóris) nem entre duas gramáticas pulsionais (atividade e passividade), mas se destaca, antes, da divisão entre a linguagem e o corpo, entre o simbólico e o real. O lugar de um Outro gozo, que se evoca a partir da posição feminina, permanece no entanto pura suposição, da qual só há uma fórmula negativa: se a mulher está não-toda no gozo fálico, uma parte dela deveria se situar alhures. Mas, estando fora-da-linguagem, o gozo do Outro permanece insubjetivável e, portanto, causa de uma angústia menos passível de ser dominada que a angústia da castração (ANDRÉ, 1987, p. 282; grifos do autor).

Esse “mais-além” é o gozo suplementar elaborado por Lacan, ou seja, o gozo que se localiza fora do gozo fálico, bem como da cadeia de significantes. Por isso, apesar de insatisfeita pela falta da relação sexual – assim como os homens – a mulher conta com o gozo exclusivamente feminino, que vem tentar suplementar tal falta. Nesse ponto, Lacan aproxima Deus e a mulher, no sentido de que ambos localizam-se fora do que a linguagem consegue comportar. André (1987) ajuda a entender melhor essa elaboração lacanianiana:

É preciso ainda perceber o que é que ele entende por este termo, que evidentemente não é redutível ao Deus da fé cristã. “Deus” designa aqui o Outro, insignificável como tal pela fala, que é referido por aquilo que Lacan chama de gozo do Outro. Pois o Outro de que se trata nesse gozo não é o Outro da fala – o que seria uma maneira de situar o gozo fálico – mas o Outro na medida em que teria – no condicional – consistência *real* para além de sua dimensão de linguagem. O gozo feminino – ou, pelo menos, suposto às mulheres – volta a ligar-se assim a uma face do Outro, aquela onde ele é inexistente no plano do significante, a do Outro sexuado (ANDRÉ, 1987, p.231; grifo do autor).

A feminilidade seria, portanto, localizada fora daquilo que o inconsciente é capaz de simbolizar. Ela é, por isso, sem representação – assim como a pulsão de morte. Tal aproximação é um dos pontos que horroriza o sujeito frente à feminilidade. Sobre esta, o inconsciente é capaz de perceber apenas a sua ausência e, dessa forma, revelar a sua inconsistência.

Após essa exposição teórica sobre questões envolvendo a feminilidade, é possível voltar ao caso de Laura e Mariana.

Meninas e suas mães

Freud, em *Sexualidade Feminina* ([1931] 1996), considera que existe uma duração longa e intensa na fase pré-ediapiana da menina em relação à mãe, fase na qual os filhos estabelecem relações exclusivas com a genitora. Esta é o primeiro objeto de amor das crianças, e, durante a passagem pelo complexo de Édipo, o pai não representa mais do que um rival incômodo – com um grau de intensidade bem menor no caso das meninas, em comparação com os meninos. No caso daquelas, Kehl (2008) salienta que o amor intenso da menina por sua mãe jamais será completamente transferido para o pai.

Sobre a investigação do desenvolvimento sexual feminino, Freud ([1931] 1996) marca duas características: a constituição da menina em mulher se dá através de embates, e os momentos decisivos acontecem antes da puberdade. Portanto, no que se relaciona às adolescentes em questão, Laura e Mariana, supõe-se que algo dessa relação arcaica entre mães e filhas ainda permaneça, em virtude do intenso sentimento que as adolescentes parecem depositar em suas genitoras.

Nesse sentido, é preciso voltar a atenção para a fase pré-ediapiana. Isso porque, segundo Freud: “fica-nos a impressão de que não conseguimos entender as mulheres, a menos que valorizemos essa fase de sua vinculação pré-ediapiana à mãe” (FREUD [1932], 1996, p.120). A mãe – nesse momento, tida pela criança como fálica – era o único objeto intensamente amado. Paradoxalmente, o autor revela que as atitudes hostis em relação à mãe, inerentes ao complexo de Édipo, se originam justamente nessa fase.

O amor sem objetivo, ilimitado e incondicional da filha pela mãe encontra barreiras para a sua exclusividade e, portanto, o desapontamento é uma consequência natural, bem como atitudes hostis em relação à mãe – cujo amor não é direcionado apenas para a criança. Além disso, é com grande decepção que a criança percebe a mãe como castrada.

A essa lista de motivos que a menina tem para afastar-se da mãe, Freud acrescenta o fato de a filha considerar que sua genitora não lhe forneceu leite suficiente durante a amamentação. O autor explica que os filhos permanecem eternamente insaciados, como se tivessem sugado o seio da mãe por um tempo insatisfatório. Contudo, Freud complementa: “não estou seguro de que, se analisássemos crianças que tivessem sido amamentadas por tanto tempo quanto as dos povos primitivos [dois ou três anos], não nos depararíamos com a mesma queixa, tão grande é a voracidade da libido de uma criança!” (FREUD, [1931] 1996, p.242).

Sobre as acusações da criança contra a mãe, Freud ainda complementa:

Contudo, o que a criança não perdoa ao indesejado intruso e rival [irmão] não é apenas a amamentação, mas sim todos os outros sinais de cuidado materno. Sente que foi destronada, espoliada, prejudicada em seus direitos; nutre um ódio ciumento em relação ao novo bebê e desenvolve ressentimento contra a mãe infiel, o que muitas vezes se expressa em desagradável mudança de conduta. (...) As exigências de amor de uma criança são ilimitadas; exigem exclusividade e não toleram partilha (FREUD, [1932] 1996, p.123).

Mariana e Laura têm outro ponto em comum: ambas são filhas únicas de suas mães. Poderia esse fato influenciar a forte relação aparente entre elas e suas respectivas mães, uma vez que não existe o “indesejado intruso e rival” mencionado por Freud? De qualquer forma, se tais sentimentos negativos em relação às mães (apontados anteriormente) são tão fortes nas meninas, o que faz com que Laura e Mariana não se afastem de suas mães, mas ao contrário, pareçam estar intimamente conectadas umas às outras nesta fase de suas vidas, a adolescência? Em outros termos, o que faz com que a “separação sempre adiada” entre mãe e filha aconteça? Na tentativa de encontrar respostas, faz-se necessário um mergulho teórico mais profundo no “continente” feminino.

No que toca ao complexo de castração da mulher, Freud salienta que a menina reconhece a sua falta, bem como a superioridade masculina frente ao órgão sexual das mulheres, ao se deparar pela primeira vez com o pênis, e compará-lo com o seu próprio órgão – anatomicamente menor do que o do homem. É nesse momento que, segundo Freud, em *A Dissolução do complexo de Édipo* ([1924] 1987, p.195), “ocasiona a destruição da organização genital fálica da criança”.

Portanto, como no caso dos meninos, as meninas apresentam, durante o seu desenvolvimento, uma organização fálica, o complexo de Édipo, o complexo de castração, bem como a formação do superego e do período de latência. Contudo, esses processos não se desenvolvem da mesma forma para meninos e meninas.

A princípio, o clitóris, como mencionado anteriormente, cumpre o mesmo papel que o pênis. Contudo, a partir do momento em que a menina compara o seu órgão ao do menino, ela se julga inferior a ele e se sente injustiçada por isso. Durante algum tempo, a menina tem a esperança de que ainda irá conseguir um pênis, seja por mérito ou contingentemente. Freud ([1924] 1987) enfatiza que a menina não relaciona a falta de um órgão tão grande a uma questão de distinção sexual. Ela acredita que em algum momento do passado já possuía um pênis, mas o perdera por castração.

Esta é, pois, a diferença principal entre os complexos de castração dos meninos e das meninas: enquanto aqueles se afligem pelo medo de perder seus queridos pênis, estas aceitam o fato como já consumado. Em 1925, Freud esclarece melhor essa distinção:

Esta contradição se esclarece se refletirmos que o complexo de castração sempre opera no sentido implícito em seu conteúdo: ele inibe e limita a masculinidade e incentiva a feminilidade. A diferença entre o desenvolvimento sexual dos indivíduos dos sexos masculino e feminino no estágio que estivemos considerando é uma consequência inteligível da distinção anatômica entre seus órgãos genitais e da situação psíquica aí envolvida; corresponde à diferença entre uma castração que foi executada e outra que simplesmente foi ameaçada (FREUD, [1925], 1987, p.285).

O fato de a menina não apresentar temor em relação à castração prejudica a formação do superego, bem como o rompimento da organização genital infantil. Por isso, Freud considera que o complexo de Édipo nas mulheres pode ser explicado pela tomada dos lugares da mãe pela filha e do posicionamento, de maneira feminina, desta frente ao pai. Isso porque a renúncia ao pênis não é admitida pela menina sem alguma forma de compensação – no caso, o amor do pai.

Nesse processo, o desejo da menina se desloca da obtenção de um pênis para a aquisição de um bebê – do pai. Contudo, tal deslocamento não significa uma recusa ao pênis, mas a busca por algo equivalente. Nesse sentido, André (1987) lembra que, a partir da experiência analítica, percebe-se que a maternidade pode resultar num quadro depressivo nas mulheres, quando elas percebem que a criança não consegue representar o signo de identidade feminina.

O complexo de Édipo é, portanto, abandonado pela menina quando esta percebe que seu desejo de obtenção do falo nunca será realizado. Logo, o pai é tomado como objeto de amor, e a mãe se torna fonte de seus ciúmes. Nesse momento, a menina começa a tornar-se mulher. Contudo, Freud afirma que tal relação entre pai e filha não elimina a relação primária desta com sua mãe – acontece apenas uma prorrogação da separação entre elas. Como lembra André (1987), Freud coloca a questão feminina como um processo de retorno impreterível da relação arcaica da filha com sua mãe, como se o pai, para a menina, nunca conseguisse ser um substituto materno.

Portanto, mesmo que em pequena escala – caso contrário, todas as mulheres seriam psicóticas –, a menina é não toda sujeitada à função paterna, já que ela não consegue apagar a sua relação primeira com a mãe, além de se frustrar na tentativa de identificar-se com o falo imaginário, onde está fixado o desejo materno. A menina ressent-se dos limites impostos pela metáfora paterna. Isso porque a função do pai é introduzir o sujeito na lei do falo, mas esse processo, no caso delas, apenas ressalta a inexistência de simbolização do ser feminino.

Kehl (1996) afirma que aquilo que ameaça a menina durante a passagem pelo complexo de Édipo é a perda do amor – e não do pênis, como no caso do menino. Ela deseja

não ser eliminada pela mãe rival para conseguir o amor do pai e, como consequência, adquirir o órgão que lhe foi privado pela mãe. Por isso, a menina aceita a feminilidade como o destino. Para tanto, ela busca identificar-se com a mãe, ao mesmo tempo em que se sente repelida pelo pai, uma vez que este a vê como castrada e, por isso, não desejaria identificar-se a ela. Dessa forma, se a mulher consegue apropriar-se do símbolo fálico paterno, muitas vezes ela é acometida por sentimento de culpa, ou teme a perda do amor tanto do pai – desapropriado de seu falo –, quanto da mãe, por tê-la traído.

Conforme o já exposto, o significante do falo é precário, no sentido de representar a feminilidade. Por isso, a metáfora paterna é insuficiente para estabelecer com primazia o lugar sexual da mulher, uma vez que, diferentemente do que acontece com o menino – que percebe o pênis como uma identificação viril do seu sexo –, a menina não encontra um signo que represente o sexo feminino – nem mesmo por meio de uma possível busca por se identificar à mãe.

Portanto, a menina deve enfrentar essa ausência de significação no Outro, a qual ressalta ainda mais a castração na mulher. Isso porque, além de não possuir o falo (assim como o menino), não possui algo que possa significá-lo (como o pênis). Portanto, a identidade feminina, como lembram André (1987), Pereira (2003) e Neri (2005), é marcada por uma dupla falta: a do significante da feminilidade e a do falo.

Por isso, conforme André (1987), o desenvolvimento sexual feminino é demasiadamente embaraçoso, pois, ao mesmo tempo em que a menina deve, pela entrada no complexo de Édipo, odiar a mãe, deve identificar-se com ela para encontrar o lugar feminino em sua relação com o pai. Tal ambivalência de sentimentos da filha pela mãe reafirma que o Édipo feminino é mais complexo do que o masculino. Isso porque, no caso do menino, a identificação é feita exclusivamente pelo pai e, por isso, a mãe pode permanecer como objeto de amor; ao passo que a menina deve, ao mesmo tempo, rejeitar a mãe e identificar-se com ela, para encontrar seu lugar sexual.

É nesse contexto que surge o já mencionado termo lacaniano de *devastação*, isto é, uma relação passional cuja resolução entre os envolvidos não encontra outra saída além da ruptura. Sobre a relação entre a menina e sua mãe, esse conflito resulta em uma separação sempre adiada. Nos casos de Laura e Mariana, o que parece ocorrer é justamente um tempo maior do processo de separação entre elas e suas genitoras, uma relação, portanto, alongadamente incestuosa, entre mães e filhas – o que parece gerar consequências na vida escolar dessas alunas.

Outro importante motivo dos sentimentos de aversão da filha pela mãe é explicado pelo fato de a menina culpar sua genitora por tê-la criado sem um pênis – o que significaria a inferioridade orgânica das mulheres, inclusive da própria mãe. Os sentimentos da filha em relação à mãe são, por isso, ambivalentes (amor e ódio) e intrínsecos ao seu desenvolvimento sexual. Sobre isso, Freud afirma:

Na verdade, poder-se-ia pensar que essa primeira relação amorosa da criança [feita com a mãe] está destinada à dissolução pelo próprio motivo de ser a primeira, pois essas primeiras catexias objetais são, habitualmente, em grau elevado ambivalentes. Uma poderosa tendência à agressividade está sempre presente ao lado de um amor intenso, e quanto mais profundamente uma criança ama seu objeto, mais sensível se torna aos desapontamentos e frustrações provenientes desse objeto; e, no final, o amor deve sucumbir à hostilidade acumulada (FREUD, [1932] 1996, p.124).

Em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* ([1905] 1996), Freud relata o papel importante das mães no desenvolvimento sexual das crianças, no ato de higienização de seus filhos. O momento de limpeza dos órgãos sexuais das crianças é fonte de grandes sensações prazerosas para elas. Isso posto, é importante ressaltar que Freud ([1931] 1996) sustenta que a masturbação do clitóris é uma atividade fálica usualmente exercida pelas meninas, cuja iniciação do hábito não se faz acompanhar pela fantasia, mas pela higiene infantil que então transforma, fantasiosamente, a mãe em sedutora da filha. Posteriormente, a menina por vezes fantasia atitudes de sedução direcionadas a ela pelo pai, mas tais ações remetem às atitudes similares protagonizadas primariamente pela mãe.

Além disso, nessa fase fálica, as distinções entre meninos e meninas são ínfimas – conforme já fora discutido. Nas palavras do autor: “Nisto somos obrigados a reconhecer que a menininha é um homenzinho” (FREUD [1932], 1996, p.118). Em outras palavras, o menino e a menina compartilham do mesmo saber sobre o órgão sexual feminino ao compreendê-lo como o resultado da castração, ou seja, a vagina não é percebida como um sexo oposto ao pênis, mas como o resultado da castração.

Nesse sentido, o pensador considera que a diferença sexual refere-se a questões anatômicas. Neri (2005) vai afirmar que o percurso feminino passa pela abdicação de atitudes ativas para posições passivas, concomitantemente com a recusa “do prazer do órgão sexual considerado não natural e masculino, o clitóris, em nome do prazer do sexo genital, a vagina, destinado à reprodução, que seria considerado como feminino” (NERI, 2005, p.180). Portanto, o ideal feminino freudiano relaciona-se tanto à passividade quanto à reprodução da espécie.

A proibição da masturbação imposta posteriormente pela mãe à menina gera nesta um grande sentimento de ressentimento, por perceber que sua atividade sexual livre foi

interrompida. Esse fato é, portanto, outro ponto importante de desligamento entre mãe e filha. Juntamente com o afastamento da mãe, não raro a menina cessa o hábito da masturbação clitoridiana e, conseqüentemente, reprime essa masculinidade prévia.

Nesse momento, ocorre a transição do objeto de amor materno para o paterno, com a ajuda de tendências passivas. Abre-se, assim, o caminho para o desenvolvimento da feminilidade – caso não haja resquícios não superados da ligação pré-edípica da filha em relação à mãe. Portanto, o desenvolvimento feminino segue o seguinte caminho: 1) inveja do pênis; 2) fim da masturbação clitoridiana (fálica); 3) passividade; 4) feminilidade.

Freud refletiu sobre a relação entre masturbação clitoridiana e inveja do pênis em *Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*:

Seja como for, a zona genital é descoberta em alguma ocasião ou outra e não parece haver justificativa para atribuir qualquer conteúdo psíquico às primeiras atividades a ela vinculadas. O primeiro passo na fase fálica iniciada dessa maneira não é a vinculação da masturbação às catexias objetivas do complexo de Édipo, mas uma momentosa descoberta que as meninas estão destinadas a fazer. Elas notam o pênis de um irmão ou companheiro de brinquedo, notavelmente visível e de grandes proporções, e imediatamente o identificam com o correspondente superior de seu próprio órgão pequeno e imperceptível; dessa ocasião em diante caem vítima da inveja do pênis (FREUD, [1925], 1987, p.280).

Portanto, o fato de não conseguirem competir com os portadores do órgão sexual invejado leva as meninas a abandonarem essa atividade e, por isso, conduzirem-se pelo caminho da feminilidade.

Birman (2001) ressalta que a inveja do pênis/falo é a principal fonte de energia do funcionamento psíquico feminino, e aponta uma contradição no discurso freudiano sobre o tema: se a mulher é movida pela inveja, por sentir-se inferior em função da magnificência do pênis/falo, ela busca revestir seu corpo pelo falo e, por meio da sedução e da beleza, fascinará os homens, tornando-os seus escravos. Portanto, “a falácia feminina estaria justamente na pretensão das mulheres de quererem fazer crer que teriam o falo incrustado no seu corpo” (BIRMAM, 2001, p.20).

A partir da referida inveja do pênis pela mulher, e da constatação de sua condição castrada, Freud ([1931] 1996) apresenta três caminhos possíveis de desenvolvimento feminino: a menina se torna insatisfeita com o seu clitóris, deixa de lado a sua atividade fálica e, com isso, abandona a sua sexualidade de modo geral (inibição sexual); a menina obstina-se em conseguir um pênis em algum momento de sua vida, assumindo uma postura masculina (virilização); ou a menina toma o pai como objeto de desejo e encontra, assim, o modo feminino do complexo de Édipo na busca por um bebê/falo (maternidade).

Vale ressaltar que, como lembra Birman (2001), no discurso freudiano, o caminho mais virtuoso pelo qual a mulher pode seguir seria aquele que visa à busca por um filho como significante fálico, no intuito de tentar preencher a falta gerada pela castração já percebida e aceita por ela. As outras duas vias (inibição e virilização) encontram-se na esfera do patológico. Isso porque tais elaborações feitas pelo grande pensador datam do século XIX e, portanto, baseiam-se nos valores e conceitos vigentes naquele tempo. Kehl (1996) lembra que o filho não é mais considerado por unanimidade o falo que glorifica o percurso feminino. Pelo contrário, a partir do discurso feminista, existe certo desprezo pela mulher cujas tarefas concentram-se no lar e nos cuidados com sua prole.

Sobre o tema da relação entre mãe e filha, Freud afirma também que

O afastar-se da mãe, na menina, é um passo que se acompanha de hostilidade; a vinculação à mãe termina em ódio. Um ódio dessa espécie pode tornar-se muito influente e durar toda a vida; pode ser muito cuidadosamente supercompensado, posteriormente; geralmente, uma parte dele é superada, ao passo que parte restante persiste. (FREUD [1932], 1996, p.122).

Qual desses caminhos teria sido escolhido por Laura e Mariana? O objetivo do trabalho não é fazer uma análise dos sujeitos, mas tentar entender, com a ajuda da Psicanálise de orientação lacaniana, se existem consequências na vida escolar dessas alunas em virtude das suas relações próximas com as respectivas mães. Isso porque tal proximidade pode ser observada principalmente nas seguintes falas:

Pesquisador – *E o que você acha que te influencia pra você ter esse rendimento [escolar satisfatório]?*

Laura – *A minha mãe. Ela... nossa! Ela fica super feliz, entusiasmada quando eu chego com o boletim ou alguma prova: "aqui, mãe, tirei tal nota." Vamos supor: faltando um ponto pra tirar total. Aí ela: "Nossa! Teve bom demais, porque o Ensino Médio é difícil." E ela não pôde estudar. Igual, ela chegou só até... acho que o primeiro ano e bombou. E eu tô no primeiro. Aí, qualquer provinha que eu faço ela: "não, deixa eu ver quanto você tirou." Aí, quando eu tiro nota boa (...), nossa! Ela acha uma beleza! Aí eu gosto de ver ela feliz quando vê minha nota. É onde eu me esforço pra tirar nota boa.*

Pesquisador – *O que você acha que te influenciou pra ter esse rendimento [escolar satisfatório]?*

Mariana – *Ah, desde pequenininha, minha mãe nunca... nunca teve que falar: "vai fazer o seu dever!" A minha mãe nunca conferiu meus dever e ela nunca teve uma reclamação minha. Tudo que ela recebia sempre foi elogio e eu acho que eu sempre fui muito apegada nisso. Eu sempre quis aprender. Aí, minha mãe nunca teve que parar e sentar: "Mariana, você já fez seu dever?" Ela nunca falou isso. Ela nunca perguntou quanto que eu tirei numa prova. Eu nunca... nunca... eu sempre mostrava pra ela as coisas. O boletim que eu pegava no final do bimestre, eu sempre ia lá e mostrava pra ela, mas ela nunca pediu. Sempre era eu que mostrava, porque eu gostava de mostrar. Eu gostava de mostrar pra ela que eu tava conseguindo ser boa aluna.*

Portanto, a aposta é a de que as adolescentes mantenham uma relação arcaica com suas genitoras, numa espécie de separação adiada e, por isso, querem deixá-las satisfeitas por

meio de suas atitudes. Isso teria como resultados o tipo de rendimento escolar satisfatório apresentado pelas alunas, bem como o comportamento dentro das normas escolares. Talvez tais condutas não sigam o caminho do desejo das adolescentes, mas sim a tentativa de satisfazer o desejo da mãe, uma vez que, supostamente, essas filhas continuariam em uma ligação incestuosa com suas genitoras.

Neste sentido, Kehl (2008) lembra que, sob o ponto de vista freudiano, a separação entre mãe e filha – embora ainda mantenha uma dose considerável de identificação da segunda pela primeira – é um destino da feminilidade e representa a constituição da mulher feminina. A vida escolar dessas alunas, conforme o convencionalmente esperado, pode revelar algum desvio nesse processo, tendo em vista a delonga dessa separação.

O dito desvio parece ter se tornado a regra, conforme estudos de Vorcaro e Ferreira²². Laura e Mariana, nesse contexto, podem apontar para um modo emblemático de constituição da subjetividade dos jovens na contemporaneidade, a partir de certa manutenção de relações arcaicas, incestuosas ou narcísicas, garantidas pela sexualidade perverso-polimorfa da infância, cuja satisfação é de mais fácil acesso, além de ser instantânea e fantasiosa, com o objeto sexual; em vez de uma satisfação real, que exigisse demanda de energia e adiamento – conforme trabalhado ao longo deste capítulo.

Sobre esse assunto, as autoras lançam a hipótese da “supressão da latência”, isto é, aquele período de tempo (latência) em que a sexualidade infantil – pré-ediapiana e falocêntrica – cederia terreno para uma sexualidade genital ou objetal. Portanto, o que parece ser possível perceber atualmente é uma espécie de alongamento ou superposição do gozo infantil, obscurecendo ou adiando a entrada do adolescente na sexualidade objetal.

Somam-se a isso as suposições de Pereira *et. al.*²³ de que, após as transformações sexuais e comportamentais, iniciadas na década de 1960, juntamente com o declínio da imago do pai – conforme detalhado no capítulo 1 –, há o deslocamento dos reguladores sociais tradicionalmente estabelecidos (escola, professores, pais, etc.) para novos reguladores inéditos, como o consumo e as relações virtuais.

Portanto, o “desligamento do pai” referido por Freud tem sido aparentemente deslocado para um tipo de separação sempre adiada entre filhos/as e mãe. Laura e Mariana

²² Tais estudos foram relatados por Ângela Vorcaro, sob o título “Psicologia e desafios atuais no campo da educação: entre o capricho e o anonimato, quem são os pais de hoje?”, no 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, na USP/SP, em 2012. Inédito (mimeo).

²³ “L'illettrisme au Brésil et ses relations avec la délinquance et la psychanalyse”: título da conferência proferida pelo prof. Marcelo Ricardo Pereira no Séminaire international: la littératie pour prévenir et lutter contre les situations d'illettrisme dans l'océan indien, da Universidade da Ilha da Reunião (FR), em 23/05/2013. Inédito (mimeo).

seriam, assim, exemplos típicos desse deslocamento e procrastinação, uma vez que uma fase arcaica do desenvolvimento subjetivo das adolescentes parece não ter sido abolida, servindo-lhes de suporte à fase seguinte.

No caso dessas alunas, portanto, acredita-se também que – sobretudo por questões que envolvem a sexualidade feminina e, em especial, a feminilidade – o fato de elas demonstrarem a necessidade de agradar e atender aos desejos de suas respectivas mães configurou-se na permanência delas em uma posição de suposto falo materno, no sentido de tentarem se fazer desejadas no momento em que procuram atender ao desejo das genitoras (no caso dessas adolescentes), ou na manutenção da sexualidade infantil perverso-polimorfa.

O estudo dos casos de Laura e Mariana parece revelar, portanto, a existência de um novo padrão estruturante da adolescência contemporânea, no que se refere ao confronto dos sujeitos – independentemente do gênero – frente ao horror da feminilidade. Nesse sentido, a aposta é a de que a separação sempre adiada entre filhos/as e mães tenha sido cada vez mais procrastinada, bem como o fato de que o embate da feminilidade vem se tornando mais importante do que a função paterna na constituição dos adolescentes contemporâneos.

CONCLUSÃO

A quase totalidade dos alunos tidos como fora do esperado pelas comunidades escolares trabalham, além de estudarem. É curioso notar que esses alunos necessitam de habilidades no trabalho, como no conserto de aparelhos eletrônicos ou na relação com outras pessoas. Contudo, tais capacidades costumam ser pouco exploradas no ambiente escolar. Além disso, parece que o saber difundido nessa instituição pouco ou nada acrescenta às atividades cotidianas desses adolescentes.

Sobre a questão do rendimento acadêmico, na opinião de alguns dos sujeitos – em especial daqueles da escola pública –, algo que caracteriza o bom aluno é o fato deste copiar tudo o que o professor passa no quadro negro. Tal contexto mostra a precariedade dos recursos didáticos utilizados pelos professores frente à realidade tecnológica que os próprios alunos costumam vivenciar fora da escola. Nesse sentido, a forma como o saber escolar é difundido nos estabelecimentos de ensino também pode influenciar a falta de interesse dos adolescentes em manter um bom desempenho acadêmico – o que possivelmente resulta no aumento dos problemas disciplinares na escola. Os próprios alunos afirmam que se sentem mais motivados em aulas dinâmicas e com ao uso de recursos audiovisuais. Contudo, a tecnologia parece ser pouco explorada pelos docentes.

Cabe ressaltar que o uso de tais recursos possivelmente não seria a panaceia para os problemas da escola, tendo em vista toda a conjuntura dos problemas educacionais, como o currículo escolar, muitas vezes fora da realidade dos alunos. Por isso, os professores parecem encontrar dificuldade em conseguir envolver os discentes no saber escolar, à revelia de recursos didáticos, conhecimento e criatividade dos profissionais.

Muitos dos alunos – inclusive aqueles tidos como dentro do esperado pelas comunidades escolares – não se empenham nas atividades da escola, mesmo as não acadêmicas, como as festas juninas, pelo fato de a escola não oferecer algo do interesse desses adolescentes, como o tipo de música que mais lhes agrade. Percebe-se que as atividades escolares – tanto de entretenimento quanto acadêmicas – não costumam contemplar os interesses dos alunos, o que pode contribuir para atitudes fora do esperado pela comunidade escolar desses estudantes.

Além dessas questões, parece que a tentativa de permanecerem iguais aos pares, ou ao conceito (positivo ou negativo) dado pela comunidade escolar à classe à qual os adolescentes pertencem contribui para o tipo de rendimento acadêmico e comportamento dos

discentes. Nesse sentido, ao emitirem opinião sobre o próprio rendimento escolar, os sujeitos normalmente repetiram o conceito que a comunidade escolar tem a respeito deles. Poucos casos desviaram-se dessa regra.

Talvez isso mostre que os adolescentes tendem a seguir o estigma dado a eles pela comunidade escolar, como nos casos de Eduardo e Igor. Conforme o exposto, o primeiro parece buscar constantemente a atenção dos professores, bem como realizar todas as atividades – acadêmicas ou não – propostas pela escola com primazia, supostamente para manter o conceito de melhor aluno do estabelecimento de ensino onde estuda. Nesse mesmo processo, Igor, além dos outros possíveis motivos já apresentados, tende a permanecer fora do esperado pela comunidade escolar, a ponto de ter sido obrigado pela diretora a permanecer *fora* da escola, até que uma instância mais importante do que a profissional, ou mesmo da instituição de ensino – no caso, o poder judiciário – interviesse nos problemas que o adolescente vinha apresentando na escola.

Apesar do quadro precário no ambiente escolar, percebe-se que os alunos – inclusive aqueles com histórico de desautorização docente – reconhecem o papel e a importância dos docentes em suas vidas acadêmicas e como garantia de um futuro promissor, o que talvez revele que a autoridade do professor esteja apenas relativizada, como atesta o trabalho de Pereira *et. al* (2011), mas não esgotada.

De todo modo, parece que a própria instituição escolar é uma das responsáveis pela perpetuação de parte dos seus problemas, talvez por ser nostálgica do tempo em que a imagem do professor com uma vara de vidoeiro nas mãos amedrontava seus alunos, ou também pelo motivo de que a palavra desse profissional fora outrora supostamente inquestionável e, por isso, não percebe que a autoridade docente parece estar dissolvida, mas não destruída, na contemporaneidade.

Pode-se perceber também que as funções tipicamente paternas, por vezes, não são desempenhadas pelos ditos genitores dos sujeitos. Essa conjuntura, frequentemente, é tida pelos adolescentes como vantajosa para eles, pois consideram que as pessoas que ocuparam o lugar de seus pais conseguem desempenhar tal função com muito mais eficácia e afeto do que os seus ditos genitores supostamente conseguiriam. Portanto, tal conclusão feita a partir das falas de alguns dos adolescentes parece contrariar um dos discursos comuns no ambiente escolar, que relaciona diretamente a falta da figura paterna (ou masculina) no núcleo familiar dos alunos e o aumento dos problemas na escola.

As diversas situações que envolvem a vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares parecem revelar que, mesmo em contextos semelhantes, sujeitos

diferentes fazem escolhas distintas. Isso parece indicar que o tipo de configuração familiar dos adolescentes não seja capaz de determinar – mesmo que contribua – a forma como o aluno irá conduzir a sua vida escolar. Esta possui vários caminhos e muitas são as bifurcações possíveis que podem determinar a trajetória de sucesso ou fracasso acadêmico.

O fato de alguns dos sujeitos serem envolvidos pelo saber escolar talvez possa ser explicado por meio de laços criados entre eles e o processo educativo na escola. Em alguns casos, tais laços parecem relacionar-se em alguma medida com membros familiares desses alunos, como o suposto desejo de Laura e Mariana de agradarem suas respectivas mães, inclusive com um bom rendimento escolar e com disciplina dentro das normas. Ao passo que, em outras conjunturas, uma suposta falta de apoio familiar – indiferentemente da forma como essa seja composta – pode interferir negativamente na vida acadêmica de adolescentes, vide o caso do Igor.

Percebe-se ainda que a relação de proximidade entre alguns adolescentes e a figura feminina aparentemente central do seu núcleo familiar (mãe, avó ou tia), e o distanciamento deles do pai dito biológico é uma constante na grande maioria dos casos estudados. As referências positivas relacionadas ao universo feminino, frente à precariedade das características dos pais ditos biológicos dos adolescentes, podem ter contribuído para a formação desses sujeitos e gerado consequências em suas vidas escolares – conforme se tentou mostrar ao longo do trabalho.

Nesse sentido, buscou-se recuperar os estudos de Freud (1908/1996) que compreendem “*mater semper certa est, pater semper incertus est*”, ou seja, a mãe é certíssima, ao passo que o pai é sempre incerto. Dessa forma, mais do que uma questão genética, o que interessa para este trabalho é considerar que as referências para a vida adulta, supostas pelos adolescentes como corretas, relacionam-se mais ao universo materno do que ao paterno.

Nesse sentido, a análise dos dados parece revelar a tendência dos adolescentes contemporâneos em procrastinarem a separação deles com suas mães, além de apontar que o confronto dos sujeitos com a feminilidade parece ter mais relevância do que a função paterna na constituição da adolescência contemporânea, o que parece repetir um padrão já percebido em outras pesquisas acadêmicas recentes (mencionadas no capítulo 3) e, ao mesmo tempo, pode deixar abertas novas perspectivas para o estudo sobre a adolescência na contemporaneidade.

Supõe-se ainda que algo no imaginário comum ainda permaneça, mesmo depois das transformações ocorridas nas configurações familiares ao longo da História. Isso porque,

mesmo trabalhando fora de casa – como fazem os homens –, são as mulheres quem costumam se responsabilizar mais pelos cuidados com os filhos, principalmente no que diz respeito aos estudos, ao passo que os homens parecem ainda preocupar-se mais – quando o fazem – com a educação mais prática e não acadêmica dos adolescentes.

Alguns pontos aparentemente importantes, emersos da análise dos dados, não foram aprofundados por uma questão de ordem prática. Como exemplos, citam-se os casos de Eduardo e Beatriz, cujas vidas escolares parecem ser – cada uma a seu modo – marcadas por alguma questão de tipo transferencial entre eles e seus professores – o que supostamente relaciona-se a uma demanda de amor desses adolescentes por seus pais.

Além disso, o caso do Bruno parece apontar para algo da recusa à feminilidade, o que pode se relacionar à vida acadêmica do adolescente. Isso porque a escrita – uma tentativa de velar a feminilidade, como lembra Lima (2009) –, constitui-se um hábito do sujeito, já que ele alimenta um *blog*²⁴ semanalmente, além de ter escolhido o jornalismo como profissão²⁵. Tais questões parecem revelar a complexidade de fatores que podem gerar consequências na vida escolar de adolescentes, para além do tipo de configuração familiar da qual eles fazem parte.

Percebe-se que o sistema escolar pode contribuir mais para o aumento dos problemas vivenciados no próprio ambiente escolar do que a forma como a família dos estudantes é composta. Isso porque, a partir de algumas constatações feitas nesta pesquisa, o currículo escolar parece localizar-se fora da realidade e interesse dos alunos; os recursos didáticos disponíveis aos professores demonstram-se precários; bem como a formação docente, em especial no sentido de preparar minimamente os profissionais para trabalharem com os adolescentes supostamente cada vez mais infantis, sob o ponto de vista da sexualidade. O sistema escolar, portanto, encontra dificuldade em interrogar as variantes sociais relacionadas ao sexo, gênero, feminilidade, etc., e, por isso, parece que parte de seus profissionais preferem recorrer às questões fora desse âmbito – como a que relaciona diretamente o tipo de configuração familiar e a vida escolar de adolescentes – na tentativa de manter o seu *status quo* e explicar o fracasso escolar de adolescentes.

²⁴ Esse fato foi descoberto pelo pesquisador meses depois da realização da entrevista com o sujeito.

²⁵ O adolescente, de fato, ingressou em um curso superior em tal área no ano de 2013.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, S. *O que quer uma mulher?* Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ASSIS, M. *Contos de Machado de Assis*. São Paulo: DCL, 2003. (Coleção o encanto do conto).

BIRMAN, J. *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. As Transformações na sociedade, no espírito de família e educação. *Teoria e prática da educação*. v. 3, n. 5, p. 87-101, 2000.

CIFALI, M. Ofício Impossível? Uma piada inesgotável. In: *Educação em Revista: Belo Horizonte: UFMG*, v. 1, n. 25, p. 146-164, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008, Acessado em 31 maio 2011.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Trad. Sônia Flach e Marta D`Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COUTO, M.P. e SANTIAGO, A.L. Família e fracasso escolar. *Asephallus*, Revista Eletrônica do Núcleo Sephora. v. II, n. 4, maio a outubro de 2007. Disponível em http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_04.htm. Acessado em 11 jul. 2012.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, M. O método clínico e a formação docente. In: PEREIRA, M.R.; RAHME, M.M.F.; MRECH, L.M. (orgs.). *Psicanálise, Educação e Diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DOR, J. *O Pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1905) Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira, v.7).

_____. (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: *Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira, v. 9).

_____. (1909). Romances Familiares. In: *Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira, v. 10).

_____. (1913). Totem e Tabu. In: *Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira, v. 13).

_____. Conferência XXI - O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1916-1917/1996. (Edição Standard Brasileira, v.16).

_____. A dissolução do complexo de Édipo. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1924/1987. (Edição Standard Brasileira, v.19).

_____. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1987. (Edição Standard Brasileira, v.19).

_____. (1930). O mal-estar na civilização. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira, v. 21).

_____. Sexualidade feminina. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1931/1996. (Edição Standard Brasileira, v.21).

_____. Conferência XXXIII: Feminilidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1932/1996. (Edição Standard Brasileira, v.22).

_____. (1932). Por que a guerra? In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira, v.22).

_____. Conferência XXXIII: Feminilidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1932/1996. (Edição Standard Brasileira, v.22).

_____. (1939) Moisés e o monoteísmo. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Edição Standard Brasileira, v.23).

GOLDANI, Ana Maria. As Famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.91, p. 7-22, 1994.

GOLDENBERG, M. *A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KEHL, M.R. *Deslocamentos do feminino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

_____. *A mínima diferença: masculino e feminino na cultura*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação*. O Mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, J. (org.) *Autoridade e autonomia na escola*. S. Paulo: Summus, 1999, p. 85-99.

LACADÉE, P. (2007). *O risco da adolescência* (inédito, trad. B. Carvalho).

LACAN, J. (1969-1970). O Seminário. Livro 17: *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

_____. (1957-1958). O Seminário. Livro 5: *As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. (1978). *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. (1985). O Seminário. Livro 20: *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. O Pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 15, n. 1, p. 9-16, 1999.

LIMA, N. L. *A escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance*. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LISPECTOR, C. *Clarice na cabeceira: jornalismo*. Org. NUNES, A.M. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MELMAN, C. Os adolescentes estão sempre confrontados ao minotauro. In: *Adolescência – entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997, p. 29-43.

_____. (1999). O que é um adolescente? In: *Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões* (org.) O adolescente e a modernidade. (21-36). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

MIRANDA, M.P. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema*. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MOTTA, A. B. Gênero, família e fases do ciclo de vida. *Caderno CDR*. n.1, p. 13-20, 1998.

NERI, R. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PASSOS, M. C. Família: o que muda e o que permanece em diferentes configurações. *Cadernos de Psicologia*. v.12, n. 1, p. 31-43, 2002.

PATTO, M.H.S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, M.R. *O avesso do modelo: bons professores e a Psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A Impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. La adolescencia generalizada. In: *Revista Borromeo*. Buenos Aires: Kennedy, (10).

PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

PRADO, A. *Ensino*. Disponível em: <http://www.entreculturas.com.br/2010/08/adelia-prado-ensino>. Acessado em: 01 jun. 2013.

ROUDINESCO, E. *A Família em desordem*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

SANTOS, L. G. A Família: lugar de transmissão. *Oficina*. v. 6, n. 9, p. 29-34, 1993.

SIMIONATO-TOZO, S. M. P.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. O Cotidiano e as relações familiares em duas gerações. *Paidéia*. v. 8, n. 14/15, p. 137-150, 1998.

SHAKESPEARE, W. *A trágica história de Hamlet, príncipe de Dinamarca*. Ed. Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/hamlet.html>. Acessado em: 18 mar. 2013.

TAVARES, G. R. Família aglutinada e família desagregada. *Oficina*. v. 6, n. 9, p. 5-13, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACCHÉ, K. S. Adolescência e infração. In: PEREIRA, M.R. (org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista

Você quer falar ou perguntar alguma coisa?

O que você costuma fazer para se divertir?

O que você não gosta de fazer durante o seu tempo livre?

Você tem amigos? De quem gosta mais? Por quê?

Descreva um final de semana típico seu.

Há quanto tempo está estudando nesta escola?

Como era nas outras escolas em que você estudou?

O que você mais gosta de fazer na escola?

O que você não gosta de fazer na escola?

No que você tem mais facilidade na escola?

No que você tem mais dificuldade na escola?

Quais os problemas mais frequentes na escola? Como eles são resolvidos? Exemplifique um desses problemas e a forma como foi resolvido.

Você participa dos eventos extracurriculares da escola? Você gosta de fazer isso? Por quê?

De modo geral, como você considera ser o seu rendimento escolar?

O que influencia para você ter esse tipo de rendimento escolar?

Descreva um dia típico seu na escola.

Quantas pessoas vivem na sua casa? Quem são elas? Há quanto tempo é assim? Como era antes?

Tem mais alguém que mora ou já morou com vocês em algum momento ou durante certo tempo? Vocês fazem/faziam alguma coisa juntos?

Com quem da sua família você passa mais tempo? Por quê? O que vocês costumam fazer juntos?

Com quem da sua família você passa menos tempo? Por quê? O que vocês costumam fazer quando estão juntos?

Com quem da sua família você costuma conversar mais? Por quê? Sobre o que conversam?

Com quem da sua família você costuma conversar menos? Por quê? Quando conversam, conversam sobre o quê?

Quais as coisas boas na sua casa/família?

Quais os problemas mais frequentes na sua casa/família? Como eles costumam ser resolvidos? Exemplifique um desses problemas e a forma como foi resolvido.

Descreva um dia típico na sua casa.

Você quer falar ou perguntar mais alguma coisa?

Apêndice B: Termo de Concordância Livre e Esclarecido – Escolas

Eu, _____, carteira de identidade de nº _____ e CPF _____, na condição de diretor (a) e representante da Escola _____, situada no endereço _____, _____, Minas Gerais, estou de acordo com a realização da pesquisa “Consequências na vida escolar de adolescentes a partir do modo das suas configurações familiares” cujos principais objetivos são investigar possíveis consequências na vida escolar de adolescentes provenientes de arranjos familiares diferentes de pai, mãe e filho(s) biológico(s), investigar se existe relação entre a estrutura familiar não nuclear dos adolescentes e problemas presentes no ambiente escolar – premissa que faz parte do discurso no ambiente escolar, além de investigar se a escola – através de seus valores, normas e atividades tanto lúdicas quanto acadêmicas – pode gerar consequências na vida escolar dos adolescentes provenientes de famílias não nucleares. Declaro ainda ter tido acesso às demais informações constantes do projeto de pesquisa, havendo plena concordância desta instituição para a realização da mesma. Sendo assim, assino o presente termo para que se cumpram as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP).

Assinatura do Diretor (a) responsável pela instituição de ensino

Assinatura do Pesquisador Responsável: Marcelo Ricardo Pereira

Assinatura do Pesquisador Co-responsável: André Soares da Cunha

_____, _____ de _____ de 2012.

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou responsáveis

O seu filho(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “*Consequências na vida escolar de adolescentes a partir do modo das suas configurações familiares*” que será desenvolvida por mim, André Soares da Cunha, aluno do mestrado, sob a orientação do professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

O que justifica a realização desta pesquisa é a constatação de um discurso presente no meio escolar que relaciona diretamente o arranjo familiar de alunos com problemas na escola. Contudo, acreditamos, embasados na teoria psicanalítica, que este discurso não se sustenta, e suspeitamos de que a escola pode dificultar o desenvolvimento escolar, bem como contribuir para o aumento da indisciplina de adolescentes que não fazem parte de um núcleo familiar composto por pai, mãe e filho(s) biológico(s), uma vez que tal instituição tende a pensar suas atividades lúdicas e acadêmicas para os alunos provenientes desses arranjos familiares.

Propomos que seu filho participe, voluntariamente, desta pesquisa enquanto estiver na Escola _____ . Ele/ela participará de entrevistas nas quais poderá falar livremente tanto sobre as questões escolares e familiares quanto demais assuntos que for de seu interesse. Será utilizado um gravador de voz, com o intuito de registrar mais fielmente o conteúdo das sessões de conversação. Estas gravações ficarão sob a responsabilidade do orientando André Soares da Cunha, não estando disponíveis ao acesso público.

Você poderá tirar dúvidas sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu/sua filho(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Os pesquisadores irão tratar da identidade do seu/sua filho(a) com padrões profissionais de sigilo. Durante a pesquisa ou ao final da mesma, os resultados serão enviados para você e utilizados na formação de profissionais da educação. O nome do(a) seu/sua filho(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.

Estamos disponíveis, a qualquer momento, para esclarecer as dúvidas que você possa ter em relação a esta pesquisa. Caso surja algum problema você pode entrar em contato conosco.

Prof. Dr Marcelo Ricardo Pereira
E-mail: marcelorip@hotmail.com
Telefones: (31) 3409.6350/(31)3293.3834

André Soares da Cunha
e-mail: andrescunha@yahoo.com.br
Telefones: (31)8764.1580/(37)9156-1715

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar - Sala 2005
Cep :31270-901 – BH – MG Telefax (031) 3409-4592 email : coep@prpq.ufmg.br

AUTORIZAÇÃO

Diante do que foi exposto autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar da pesquisa “*Consequências na vida escolar de adolescentes a partir do modo das suas configurações familiares*”

Nome do responsável

Assinatura do responsável

_____, ____/____/____.

Obrigado por sua colaboração e por merecermos sua confiança,

Assinatura do orientador da pesquisa
Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Assinatura do pesquisador co-responsável
André Soares da Cunha

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Adolescentes

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Consequências na vida escolar de adolescentes a partir das suas configurações familiares*” que será desenvolvida por mim, André Soares da Cunha, aluno do mestrado, sob a orientação do professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Você participará de entrevistas, previstas para acontecer na própria escola em que está matriculado(a). Meu objetivo é conversar com você sobre sua família e também sobre as situações de dificuldade e facilidade no dia-a-dia da escola e das atividades que ela propõe, assim como sobre outros assuntos que forem de seu interesse falar.

Para que eu possa registrar as atividades e ajudá-lo(a) da melhor maneira possível, as sessões de entrevista serão gravadas e eu, André Soares da Cunha, serei responsável pelas gravações, não permitindo que outras pessoas as utilizem.

Você poderá pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos. Você poderá deixar de participar das atividades quando desejar, apesar de ser muito importante a sua participação. A sua participação é voluntária, ou seja, você não receberá nenhum dinheiro para participar, não terá que pagar nada e nem será punido se quiser desistir.

Quando eu for divulgar os resultados da pesquisa, em nenhum momento falarei seu nome para que ninguém saiba que você participou da mesma, sem você querer.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.

Estamos disponíveis, a qualquer momento, para esclarecer as dúvidas que você possa ter em relação a esta pesquisa. Caso surja algum problema você pode entrar em contato conosco.

Prof. Dr Marcelo Ricardo Pereira
E-mail: marcelorip@hotmail.com
Telefones: (31) 3409.6350/(31)3293.3834

André Soares da Cunha
e-mail: andrescunha@yahoo.com.br
Telefones: (31)8764.1580/(37)9156-1715

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG
Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar - Sala 2005
Cep :31270-901 – BH – MG Telefax (031) 3409-4592 email : coep@prpq.ufmg.br

Diante do que foi exposto eu, _____

Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa “*Consequências na vida escolar de adolescentes a partir do modo das suas configurações familiares*”, entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

Assinatura do(a) participante

_____, ____/____/____.

Obrigado por sua colaboração e por merecermos sua confiança,

Assinatura do orientador da pesquisa
Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Assinatura do pesquisador co-responsável
André Soares da Cunha