



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ARICÉLIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

**ADOLESCÊNCIA E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE**

BRASÍLIA – DF

2019

ARICÉLIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

ADOLESCÊNCIA E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE

Tese apresentada à banca examinadora, como requisito para o Exame de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília – DF

2019

ARICÉLIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

ADOLESCÊNCIA E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE

Tese apresentada à banca examinadora, como requisito para o Exame de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília/Faculdade de Educação – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado
Universidade de Brasília /Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília /Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dr.^a Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira
Universidade de Brasília – INTERPSI

Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani.
Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação
(Membro Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos estudantes brasileiros, pelas incontáveis aulas sobre humanidade e esperança que me proporcionam nesta minha longa e feliz trajetória na educação pública.

À minha mainha, Orelina, pelos cuidados sem limites, por me amar e acreditar em mim incondicionalmente.

À Ana Beatriz, pelas significativas e incontáveis aprendizagens diárias com sua constituição subjetiva adolescente contemporânea, e pela certeza da nossa parceria fraterna tecida de amorosidade para todo o sempre.

À Felícia, pelos infinitos ensinamentos sobre persistência, dedicação e amor.

À Karoline, pelas emoções, encantamentos de uma vida e pela certeza de que nunca serei só.

À Thassia, por me surpreender com sua maturidade.

Ao Guilherme, por me ensinar sobre possibilidades.

Ao Caio, por trazer vida nova a minha vida.

Ao Raimundo pela companhia familiar.

Ao meu tio Oreno, *in memoriam*, pela admiração que sempre me dedicou.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão:

À minha Orientadora, Professora Doutora Inês, por não desistir de mim nesta jornada acadêmica.

Aos estudantes adolescentes, sujeitos desta trajetória, por me apontarem novos caminhos.

Aos muitos anjos em forma humana que encontrei neste plano terreno, especialmente, aqueles que se presentificaram e, com suas possibilidades e singularidades, estiveram comigo na desafiadora tessitura desta tese: José Luiz, Luciana Bareicha, Vinicius Bueno, Carol Campos, Sandra Tiné, Ana Sueli, Eliane, Mariane, Isaene, Gilmara, Ivan, Jacqueline, Verônica.

À amiga e parceira Luiza Ramos pelas mãos sempre estendidas com generosidade, e por me amparar em todos os momentos com seu saber, conhecimento, sabedoria e fé.

À professora e amiga Sofia Fernandes por sua dedicação no futuro dos nossos estudantes adolescentes brasileiros, por seu investimento na educação pública, por sua infinita disponibilidade em me socorrer a todo tempo. Em seu nome eu agradeço e bato palmas as Outras e Outros deste ofício.

À Professora Doutora Teresa Cristina, *in memoriam*, pela acolhida.

À Frida, pela inconsciência irracional e carinhosa da presença do meu cotidiano.

“Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer ‘realidade’. O que narrarei será meloso? Tem tendência mas então agora mesmo seco endureço tudo. E pelo menos o que escrevo não pede favor a ninguém e não implora socorro: agüenta-se na sua chamada dor com uma dignidade de barão.”

(Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*).

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender, sob a perspectiva psicanalítica, como estudantes adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental com histórico de reprovação se percebem na constituição de sua subjetividade nessa trajetória escolar. Elegemos como objetivos específicos investigar o processo de constituição da subjetividade do estudante adolescente repetente nos anos finais, 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, na perspectiva psicanalítica; verificar, na percepção do estudante adolescente dos anos finais, a função da escola no acolhimento e entendimento desse sujeito repetente; averiguar, na visão do estudante adolescente do 6º ao 9º ano, a organização do laço familiar diante da reprovação escolar. Recorremos ao método da psicanálise para a análise e compreensão do fenômeno estudado, por Freud acolher a livre associação e ter como objeto o inconsciente. Investimos no suporte da teoria psicanalítica por considerar a subjetividade dos sujeitos, a complexidade da realidade, a impossibilidade da não neutralidade do pesquisador e pelo caráter não generalizador e/ou finalístico dos resultados. Compartilhamos do paradigma da complexidade e do pensamento no qual o adolecer e se constituir estudante, paralelamente, não é da ordem da simplificação humana. O tipo de pesquisa realizada abarcou a abordagem qualitativa. Em atenção à não linearidade e à congruência entre o aporte teórico e a concepção metodológica, foram privilegiadas as técnicas de observação e entrevista semiestruturada para a coleta de dados; o diário de campo como instrumento de registro; recorremos à narrativa escrita de história como dispositivo possível de capturar informações dos fenômenos constituintes da subjetividade do adolescente. Na organização metodológica, buscamos transitar de modo equilibrado entre a objetividade e a fecundidade da subjetividade, para a análise dos dados debruçamos o olhar sobre perspectivas plurais. Participaram do estudo 26 sujeitos, com idades de 13 a 17 anos e histórico de reprovações de uma a três vezes do 6º ao 9º ano. O *locus* de investigação foi uma escola pública da cidade de Ceilândia, Distrito Federal. Tendo em vista a recursividade imbricada na coleta e análise dos dados, chegamos a três eixos: O adolescente e a constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada pela reprovação; A escola do desejo na percepção do estudante adolescente; O adolescente estudante, o laço familiar e a reprovação escolar. Nossos achados (in)conclusivos, em observância às análises e interpretações realizadas nesses eixos, sugerem fragilidades em diferentes dimensões da inserção escolar do adolescente repetente, tendo em conta que esse sujeito passa por um período complexo e simultâneo da sua constituição e organização identitária tanto de estudante como de adolescente.

Palavras-chave: Adolescência. Subjetividade. Reprovação. Escola. Família.

ABSTRACT

This research aimed to understand how middle schoolers (6th to 9th grade), with a history of failure, perceive themselves in the constitution of their own subjectivity during the school trajectory. We chose as specific objectives: to investigate the process of constitution of the subjectivity of the middle schoolers that were held back; to understand student's perception of school's role in their lives; to identify, through the student's view, the family bonds when students are held back. We used the psychoanalysis method for understanding the studied phenomenon, by welcoming free association and having as object the unconscious. We invested in the support of psychoanalytic theory, as it considers the subjectivity of the students, the complexity of their reality, the impossibility of researcher non-neutrality, and the non-generalizing or finalistic character of the results. The type of research carried out, in nature, encompassed the qualitative approach. Considering the non-linearity and the congruence between theoretical contribution and methodological conception, the observation and semi-structured interview techniques were privileged for data collection; the field diary as a recording instrument with features; we turned to the written narrative of history as a possible device to capture information of the phenomena that constitute the subjectivity of the adolescent. In the methodological organization we seek to move in a balanced way between objectivity and fertility of subjectivity. In the data analysis we looked at plural perspectives. We treated delicately the signifier, since even in this investigation, in which we look at the object of subjectivity clarified from the perspective of Freudian psychoanalysis, it was not a psychoanalytic investigation. Twenty-six teenagers, aged 13 to 17 years, with a history of being held back one to three times from 6th to 9th grade, participated in the study. The locus of investigation was a public school in the city of Ceilândia, Distrito Federal. Given the resources imbricated in data collection and analysis, we came to three axes: (i) the adolescent and the constitution of their subjectivity in a school trajectory marked by failure; (ii) the school of desire in the perception of the student; (iii) the student teenager, the family bond and the school failure. Our (in)conclusive findings, in accordance with the analyses and interpretations performed in these axes, suggests weaknesses in different dimensions of the repeater adolescent school insertion, considering that this subject goes through a complex and simultaneous period of their constitution and identity organization, both as a student and a teenager.

Keywords: Adolescence. Subjectivity. Disapproval. School. Family.

RESUMÉ

Nous avons cherché à comprendre à travers cette recherche comment les étudiants adolescents des dernières années du collège (de la 6ème à la 3ème au Brésil), en situation d'échec scolaire ou de redoublement, se perçoivent dans la constitution de leur subjectivité sur le chemin de leur scolarité. Nous avons choisi comme objectifs spécifiques : faire une recherche sur le processus de constitution de la subjectivité de l'étudiant adolescent sur ce parcours d'échec; vérifier dans la perception de l'étudiant quel est le rôle de l'école quant à l'accueil du sujet adolescent; identifier dans la vision de l'étudiant adolescent l'organisation du lien familial face à l'échec scolaire. Nous avons fait appel à la méthode de la psychanalyse, pour l'analyse et la compréhension du phénomène étudié, étant donné qu'elle reconnaît la libre association et qu'elle a pour objet l'inconscient. Nous avons eu recours au support de la théorie psychanalytique vu qu'elle considère la subjectivité des sujets, la complexité de la réalité, l'impossibilité de la non-neutralité du chercheur et qu'elle a un caractère non généralisateur et/ou finaliste des résultats. Le type de recherche réalisée, de par sa nature, a couvert l'abordage qualitatif. Par souci de ne pas créer trop de linéarité entre l'apport théorique et la conception méthodologique, ont été privilégiées les techniques d'observation et d'entretien semi-structuré, pour la collecte des données; le carnet de note de terrain comme instrument de recueil de données avec. Nous avons fait appel à la narration écrite de l'histoire comme dispositif possible de capturer des informations des phénomènes constituant de la subjectivité de l'adolescent. Dans l'organisation méthodologique, nous avons essayé de naviguer de manière équilibrée entre l'objectivité et la fécondité de la subjectivité. Dans l'analyse des données, nous nous sommes penchés sur le regard sous des perspectives plurielles. Nous avons traité avec beaucoup de soin le signifiant vu que même dans cette recherche à travers laquelle nous avons observé l'objet de la subjectivité clarifié sous l'optique de la psychanalyse freudienne, il ne s'agissait pas d'une recherche psychanalytique. 26 sujets, âgés de 13 à 17 ans, avec un historique de un à trois redoublements entre les classes de 6ème et 3ème ont participé à l'étude. La recherche sur le terrain a été réalisée dans une école publique de la ville de Ceilândia, District Fédéral. Tenant en compte le recours jumelé dans la collecte des données et leur analyse, nous avons abouti à trois grands axes: L'adolescent et la constitution de sa subjectivité sur une trajectoire scolaire marquée par le redoublement; L'école du désir dans la perception de l'étudiant adolescent; L'adolescent étudiant, le lien familial et l'échec scolaire. Nos conclusions, en conformité avec les analyses et interprétations réalisées selon ces axes, suggèrent des fragilités dans certaines dimensions de l'insertion scolaire de l'adolescent

redoublant, tenant en compte que ce sujet passe par une période complexe et simultanée de sa constitution et organisation identitaire autant en tant qu'étudiant que d'adolescent.

Mots-clés: Adolescence. Subjectivité. Redoublement. École. Famille.

RESUMEN

Esta investigación busca comprender cómo jóvenes estudiantes de los últimos años, (6-9 grado), de la educación básica, con un historial de reprobación, se perciben en la constitución de su subjetividad en su trayectoria escolar. Elegimos como objetivos específicos: averiguar el proceso de constitución de la subjetividad del estudiante adolescente en este itinerario escolar de reprobación; investigar la percepción del estudiante el papel de la escuela en acoger al sujeto adolescente; identificar el entendimiento del estudiante respecto a la organización del vínculo familiar frente a la reprobación escolar. Utilizamos el método del psicoanálisis para el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado, por posibilitar recurrir a la libre asociación, y tener como objeto el inconsciente. Nos apoyamos en la teoría psicoanalítica, por ella considerar la subjetividad del sujeto, la complejidad de la realidad, la imposibilidad de la no neutralidad de la investigadora y el carácter no generalizador y o finalístico de los resultados. El tipo de investigación realizada por su naturaleza, recurrió al enfoque cualitativo. En atención a la no linealidad y a la congruencia entre el aporte teórico y la concepción metodológica, fueron privilegiadas las técnicas de observación y entrevista semiestructurada para la recolección de datos; el diario de campo como instrumento de registro; se recurrió a la narrativa escrita de la historia, como un dispositivo de captura de informaciones acerca de los fenómenos constituyentes de la subjetividad del adolescente. Respecto a la metodología, buscamos transitar de manera equilibrada entre la objetividad e la fecundidad de la subjetividad. Para el análisis de los datos, realizamos nuestra mirada desde perspectivas plurales. Tratamos con mucho cuidado el significante, puesto que, aunque miramos el objeto de la subjetividad desvelado desde la perspectiva del psicoanálisis freudiano, no se configuró como una investigación psicoanalítica. Participaron del estudio 26 estudiantes de edad entre 13 y 17 años y con historial de reprobaciones entre una y tres veces desde el 6º al 9º grado de la educación básica. El *locus* de la investigación fue una escuela de la Comuna de Ceilândia del Distrito Federal. Debido la recursividad imbricada en la recolección y análisis de los datos, llegamos a tres ejes orientadores de la investigación: el adolescente y la constitución de su subjetividad en una trayectoria enmarcada por reprobaciones; la escuela deseada percibida por el estudiante adolescente; el estudiante adolescente, sus vínculos familiares y la reprobación escolar. Nuestros hallazgos (in)conclusivos, desde los análisis e interpretaciones realizados según esos ejes orientadores, sugieren una debilidad in distintas dimensiones de la inserción escolar del adolescente repitiente, en vista que ese sujeto pasa por un periodo complejo y simultaneo de su constitución y organización identitaria tanto como estudiante como adolescente.

Palabras clave: Adolescencia. Subjetividad. Reprobación. Escuela. Familia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Taxa de insucesso (reprovação e abandono).....	60
Figura 2 –	IDEB total: Anos finais do Ensino Fundamental.....	61
Figura 3 –	Desempenho dos estudantes no Saeb (2017).....	62
Figura 4 –	IDEB Total anos finais do EF: Metas por unidade da federação.....	63
Figura 5 –	Proporção de docentes por adequação da formação nos anos finais do Ensino Fundamental (2017).....	64
Figura 6 –	Entrevista semiestruturada escrita.....	108
Figura 7 –	Perfil Demográfico dos Sujeitos de Pesquisa por número de reprovações: 1 ...	120
Figura 8 –	Perfil Demográfico dos Sujeitos de Pesquisa por número de reprovações: 2 ...	120
Figura 9 –	Perfil Demográfico dos Sujeitos de Pesquisa por número de reprovações: 3 ...	121
Figura 10 –	Eixos centrais da pesquisa	127
Figura 11 –	Eixo 1 e subeixos	128
Figura 12 –	Eixo 2 e subeixos	146
Figura 13 –	Eixo 3 e subeixos	155
Figura 14 –	Achados da pesquisa: 3 eixos e 12 subeixos.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CBA –	Ciclo Básico de Alfabetização
CEF –	Centro de Ensino Fundamental
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CP –	Conselho Pleno
CPLP –	Comunidade de Língua Portuguesa
FACTU –	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai
FEDF –	Fundação Educacional do Distrito Federal
FUNORTE –	Faculdades Unidas do Norte de Minas
IBGE –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IMESB –	Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília
INEP –	Instituto Nacional de Pesquisas Educacional
INIDE –	Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação
PROFA –	Programa Nacional de Professores Alfabetizadores
Saeb –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB –	Secretaria de Educação Básica
UNB –	Universidade de Brasília
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIP –	Pedagogia na Universidade Paulista

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS: REGISTROS DE FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA PESQUISADORA	15
2 INTRODUÇÃO	34
3 PSICANÁLISE: UM OLHAR PARA A ADOLESCÊNCIA E SUA SUBJETIVIDADE	42
3.1 Buscas e escolhas iniciais nas teias sedutoras da Psicanálise	42
3.2 Reprovação, adolescência e suas marcas da subjetividade	48
3.3 Invisibilidade da subjetividade do adolescente nos rastros dos números da reprovação escolar	58
4 ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA: MUITOS NÓS EM BUSCA DO LAÇO	72
4.1 A saga da constituição do espaço escolar para a adolescência	72
4.2 Escola: uma oportunidade singular para a visibilidade e o acolhimento da adolescência	87
4.3 Escola e família, uma promessa de apoio à constituição do laço junto ao adolescente	92
5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA: UM VOO RASANTE DIANTE DA COMPLEXIDADE	96
6 PERCURSO METODOLÓGICO, CAMINHOS TRILHADOS	103
6.1 Procedimentos	103
6.2 Escolhas necessárias: técnicas, instrumento e dispositivo	104
6.3 Campo empírico: escolha tecida na trajetória de vida da pesquisadora	116
6.3.1 <i>Contexto da cidade, breves recortes</i>	116
6.3.2 <i>Contexto da escola, um olhar atual</i>	116
6.3.3 <i>Os singulares sujeitos de pesquisa</i>	118
6.3.4 <i>Uma tarefa de garimpagem: coletar, organizar, analisar e interpretar os dados</i>	123
7 ANÁLISES E ACHADOS, MOVIMENTO COMPLEXO DE LEITURA PARA ALÉM DO JÁ POSTO NAS NARRATIVAS DE VIDA ESCRITAS	126
7.1 Eixo 1 – O adolescente e a constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada pela reprovação	128
7.1.1 <i>Subeixo: A complexidade da constituição simultânea das subjetividades do adolescente e do estudante em um único sujeito</i>	128
7.1.2 <i>Subeixo: Adolescência, vulnerabilidade social e reprovação escolar</i>	130
7.1.3 <i>Subeixo: A autorresponsabilização do sujeito adolescente pela reprovação escolar</i>	132

<i>7.1.4 Subeixo: A corresponsabilização do outro na reprovação escolar.....</i>	<i>133</i>
<i>7.1.5 Subeixo: Os ganhos nas perdas da reprovação escolar</i>	<i>134</i>
<i>7.1.6 Subeixo: O adolescente e o desenlace do laço social do aprender pela reprovação ..</i>	<i>143</i>
7.2 Eixo 2 – Escola do desejo na percepção do estudante adolescente.....	145
<i>7.2.1 Subeixo: O estudante adolescente reprovado e seus professores, sentimentos de subjetivação.....</i>	<i>146</i>
<i>7.2.2 Subeixo: O adolescente estudante e o desejo de uma escola para a adolescência.....</i>	<i>148</i>
<i>7.2.3 Subeixo: Uma gestão escolar para o estudante adolescente.....</i>	<i>150</i>
7.3 Eixo 3 – O adolescente estudante, o laço familiar e a reprovação escolar	154
<i>7.3.1 Subeixo: O estudante adolescente reprovado e o acolhimento familiar</i>	<i>155</i>
<i>7.3.2 Subeixo: O estudante adolescente reprovado e o desamparo familiar</i>	<i>156</i>
<i>7.3.3 Subeixo: O estudante adolescente reprovado e a autoridade paterna/materna.....</i>	<i>158</i>
8 ACHADOS (IN)CONCLUSIVOS.....	161
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
9.1 Considerações sem ponto final: enlaçar alguns assuntos para tecer outros laços	168
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	182
APÊNDICE A	183
APÊNDICE B.....	184
APÊNDICE C – NARRATIVAS DE VIDA ESCRITA.....	187
APÊNDICE D	200
APÊNDICE E.....	202
ANEXO	204
ANEXO A – GRÁFICOS DISPONIBILIZADOS PELO INEP	205

1 MEMÓRIAS: REGISTROS DE FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA PESQUISADORA

O sujeito precisa segurar-se a uma história, ou seja, o sujeito reclama *ser sujeito de uma (e numa) história*. Não estamos afirmando nenhuma novidade. Freud quando sentenciou – logo no início de sua reflexão – que *os neuróticos sofrem de reminiscências* aludia ao fato de o sujeito estar amarrado a um *passado esquecido*, ou seja, não lembrado. Não podendo historiar esse passado o sujeito evitava, pelo menos, o abismo segurando-se a um acontecimento passado. À medida que o neurótico *lembra em ato* – isto é, repete e não lembra – o passado não passa, e, portanto, cabe concluir que aquilo do qual sofre é de *um passado que não passou*. Ou seja – essa é uma grande ideia de Freud! –, trata-se de reminiscências daquilo que não passou, do não acontecido que clama passar [...] (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 42, grifos do autor).

Visitar a minha história, que desafio! Vejo-me na tentativa, parafraseando Tanis (1995), de, por meio de minha memória, em toda sua singularidade, buscar *resgatar o tempo da história*, não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do tempo que é tecido no agora. Trata-se, então, como ainda aborda esse autor, de uma tarefa de encontros e reencontros com vontades e desejos, uns realizados, outros frustrados, e assim corre-se, portanto, o risco do engano. A memória é um lugar de complexidade; ir ao encontro dela é, também, deparar-se com a disputa, a diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo.

Mas vamos lá, pois...

Escrevo hoje este relato de meu percurso, num efeito de ao depois no sentido freudiano. Isto é, observando meu trajeto passado à luz de hoje e tentando conferir-lhe um sentido, elaborá-lo à luz do presente. O presente, advindo sem cessar, nos obriga constantemente a refazer esse sentido para agir de modo que a história passada seja integrável à história em vir-a-ser (BLANCHARD- LAVILLE, 2005, p. 39).

Nasci no Sertão nordestino da Bahia, em um povoado pobre que não existe no mapa. Lá vivi até os três anos e meio de idade, não sabia que por ali nascer já nascia forte pela própria natureza, pois “[...] Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar” (ROSA, 2001, p. 41). Porém, movida pela desilusão e em busca de uma vida melhor para a família, minha mãe, corajosamente, veio para Brasília nos idos de 1967, tempos da construção desta cidade.

Minha infância! Hummm... Poucas lembranças da *meninice*... Não tive muito tempo de ser criança, como a maioria das crianças deste Brasil.

Tenho somente uma irmã biológica, mais nova do que eu três anos, e uma adotiva, adotada há 17 anos. Minha mãe, mulher nordestina guerreira, precisou ser pai e mãe e sair para trabalhar. Enquanto isso, eu e minha irmã fomos amorosamente cuidadas e educadas por meus amados avós maternos, pois “*meu pai*” – confesso: tenho dificuldades de pronunciar essas

palavras, pois elas não me suscitam bons sentimentos; sou tomada por sensações contraditórias, que se misturam entre o lembrar, ou termos a impressão de lembrar de algo, e, na mesma medida, brota a capacidade de sermos capazes de esquecer. Sem essa capacidade, a separação, a ausência, as perdas se tornariam insuportáveis (ZIMMERMANN, 2007). Bom, meu pai biológico era bem mais velho do que minha mãe, sedutor, rico, fazendeiro no Sertão da Bahia, e seduziu a menina moça, bonita, pobre, humilde, inocente, sem malícia; até hoje, minha mãe, aos 77 anos, é inscrita por uma ingenuidade brejeira. Esse senhor, depois de seu ato sedutor, foi embora sem deixar nem mesmo o sobrenome para as duas filhas... Perfil de milhares de homens brasileiros – Freud estava certo, de fato tanto o esquecimento quanto a lembrança não são gratuitos: “Eles acontecem em função do conteúdo e da vinculação deste com o circuito prazer – desprazer” (TANIS, 1995, p. 56). Isso me alimentou e me alimenta... Cresci determinada que iria vencer na vida sem precisar do apoio masculino, buscaria assim outra figura do *Pai*.

Não fui uma criança que teve brinquedos comprados. Por volta dos seis anos, ganhei a minha primeira boneca, que era de plástico, não vinha com roupas e não tinha nenhuma articulação, ou seja, não movia pernas, braços e pescoço, e minha vó costurou roupinhas para ela, fez várias! Risos! Minha mãe conseguiu a minha primeira boneca em uma doação de uma campanha social, uma alegria... Não me esqueço daquela boneca, parece mesmo verdade que “[...] toda saudade é uma espécie de velhice” (ROSA, 2001, p. 56).

Cabe registrar que, na produção desta memória educativa, fui tomada pela angústia de não apresentar minha caminhada acadêmica e profissional como se eu as tivesse vivido na linearidade; mesmo sendo os episódios datados, eles estão inscritos em uma temporalidade que “[...] obedece a um duplo modo de funcionamento: progressivo e regressivo” (TANIS, 1995, p. 14). Assim, ao escrever me percebi percorrendo uma estrada cheia de idas e voltas. Afinal, parafraseando Camargo (1998), a memória é uma gaveta dos guardados do vivido, do sonhado e não realizado. Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu caminhar e andarilhar de pedagoga, fixo a imagem que me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos.

Porém, sigamos em frente!

Minha trajetória de escolarização teve início na década de 1970, já com defasagem idade-série! À época, morava em Ceilândia¹, cidade denominada, naquele período, como a

¹ Ceilândia foi criada em 27 de março de 1971, e a origem do nome vem da sigla CEI, Campanha de Erradicação de Invasões. É uma Região Administrativa de Brasília; atualmente, é a cidade mais populosa do Distrito Federal, com 489.351 habitantes, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015/2016, da

maior favela horizontal da América Latina, conseqüentemente, com significativa vulnerabilidade social, poucas escolas e milhares de famílias com suas crianças em busca desse lugar da esperança por um futuro melhor para os seus filhos.

Enquanto *mainha*, mãe para nós baianos, não conseguia me matricular na escola pública, ela me colocou para estudar com uma professora leiga que dava aulas na sala de sua casa para crianças em situação parecida com a minha. Nossa, não lembro o nome da professora! Que sensação estranha! Também não me ocorre com nitidez sua imagem, somente que era magra e branca, mas sei que não me sentia muito bem naquela *escola/casa*. A Professora tinha um irmão adulto... Não me recordo o nome dele, só sei que era muito alto e magro, de cabelos pretos, longos e cacheados, e tocava violão. Incomoda-me lembrar dele. Por que será? Bom, mas na sala daquela *escola* improvisada eu fui alfabetizada. Como? Só me recordo dos caderninhos cheios de tarefas repetidas... Que vazio me ocorre agora! Nesse ínterim, por três anos, *mainha* ficou noites e madrugadas em filas tentando me matricular na escola pública.

Enfim, no terceiro ano, ela conseguiu! Foi a primeira vitória, e em 1972, no início do ano escolar, lá vou eu, uma garotinha de 9 anos de idade, com defasagem escolar de dois anos, assustada, cheia de ansiedade, para o meu primeiro dia de aula, de saia azul de tergal plissada, camisa branca com um bolso com a *logo* identificando a escola, congas azuis, meias brancas, cabelos presos em rabo de cavalo, de mãos dadas com minha *dindinha*, vó para os baianos.

Porém, esse dia desejado só foi começar quase uma semana depois, pois, em meio a tantas crianças amontoadas em um pátio, eu não ouvia ser chamada na enorme lista da diretora, não me identificava com os nomes que ela literalmente gritava. Então, eu, assim como outras crianças, éramos convidadas a voltar para casa desoladas, afinal não havíamos conseguido chegar à desejada sala de aula.

Os pais não podiam entrar na escola, ficavam do lado de fora do muro, e minha *dindinha* não entendia o que se passava quando eu voltava dizendo que meu nome não estava naquela escola. Até que, finalmente, *mainha*, indignada, faltou ao trabalho e conseguiu, com bravura, romper aqueles portões e assim descobriu que eu era chamada todos os dias por “Aricela”. Como eu ia responder àquele nome em meio a risos, se me chamo Aricélia?

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Conta com transporte público de ônibus e metrô. Tem um forte comércio e é considerada o maior reduto do Nordeste de todo o DF, já que 48,33% dos moradores são nordestinos. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/ceilandia-47-anos-historia-cultura-e-muita-festa/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Enfim comecei a estudar! E logo a professora descobriu que eu sabia ler. Submeteu-me a uma série de testes, e fui reclassificada: da 1ª etapa matriculada passei direto para a 4ª etapa. Senti-me muito importante! *Mainha* e *dindinha* eram só alegria com meu desempenho escolar.

Segui minha jornada de escolarização normalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental; as lembranças registradas são de muito empenho, não faltava quase nunca às aulas, sempre muito tímida e comprometida com tudo, praticamente não tinha amiguinhas, amigos nenhum. Ah! Das coleguinhas lembro-me de apenas uma garotinha negra que era muito provocada, como hoje denominamos de *bullying*, pelas outras crianças pelos seus traços e cor, e eu a defendia sempre. O nome dela? Não recordo...

Engraçado, das professoras daquela época só lembro o nome de duas: Marta, branca e séria; e Vilma, que gostava de ser chamada de *Vilminha*. Dessa professora eu tenho um sentimento gostoso, o sorriso bonito dela ainda me acompanha, eu a achava linda! No final de suas aulas, quase sempre tocava violão e cantava para a classe, com sua voz suave, uma música que nunca ouvi com mais ninguém, mas trago ainda hoje, mais de 40 anos depois, a melodia e fragmentos da letra... “Lá bem distante por trás do sol, lá bem distante onde o pôr do sol, põe tons vermelhos... onde os meus olhos a terra encontra o céu...”. Não me contive; parei agora de escrever, fui pesquisar na internet e vejam só o que encontrei:

[...] Lá tão distante
 Por trás do sol
 Lá bem distante
 Onde o pôr do sol
 Põe tons vermelhos
 Na noite como um véu
 Onde aos meus olhos
 A terra encontra o céu
 [...].
 (GILKYSON; DEHR; MILLER, 1961)

Essa melancolia ainda me envolve!

Vamos em frente! Pois:

[...] A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real vivi tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. [...]. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. [...] (ROSA, 2001, p. 114).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, fomos transferidos daquela escola e classe para o Centro de Ensino nº 02, também na Ceilândia, um pouco mais distante da minha casa. Nessa escola, agora uma adolescente, continuei uma boa aluna, não tive dificuldades com os

conteúdos e tinha um grupinho de cinco amigos, dois garotos e três garotas. Por um desses meninos nutri minha primeira *paixonite* juvenil, ele tinha um nome bem diferente, ainda sei, era alto, magro, cabelos lisos e castanho-escuros, a cor de sua pele era a mais linda! Moreno, cor de canela. Foi tão somente o meu enamorado... Por quê? Ah! Como um dos garotos mais bonitos e populares do colégio ia se interessar por uma menina baixinha, gordinha e sem graça?

Naquele colégio, assim como no anterior, eu também sentia o cheiro bom do lanche, muitas vezes eu ia buscar na cantina, mas não sei o sabor, continuava sem lanchar. Afinal, eu pensava, uma menina gorda não precisa comer. Ocorreu-me há pouco tempo que nunca tive apelidos em razão da obesidade. Bom, mas esse é outro assunto.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, eu e minha família lutamos muito para não ser reprovada em razão de uma inesperada e súbita doença óssea, *osteomielite*: fui submetida a uma grave cirurgia com riscos de ter minha perna esquerda amputada do joelho para baixo. Essa intervenção cirúrgica me deixou imobilizada, engessada, entre cadeira de rodas, muletas e fisioterapias, por quase dois anos. Tempos difíceis: minha mãe perdeu o emprego, única renda da família, pois não queria me perder e cuidar de mim era sua razão de viver. Por vezes, contar sobre a nossa história “[...] é muito, muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balance, de se remexerem dos lugares. [...] São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado” (ROSA, 2001, p. 200). Desconfio que foi naquele tempo que aprendi sobre o sentimento, para mim, mais nobre, chamado gratidão.

Ao iniciar o Ensino Médio, fui removida novamente de colégio, também na mesma cidade de Ceilândia, agora era aluna do Centro Educacional nº 03. Foram anos escolares extremamente marcantes. Meu grupo de amigos se ampliou um pouquinho e tive meu primeiro namoradinho, um garoto também desejado pelas meninas.

No primeiro ano, foi uma luta ser aprovada em Biologia; era incrível como eu só conseguia tirar 4,5 nas provas, e a média era 5,0. As provas exigiam que eu decorasse, e eu sou péssima em decorar, só sei aprender. No dia da entrega das provas, o professor deixava a minha por último e brincava pedindo para adivinhar quanto eu havia tirado, em coro a turma respondia 4,5! Ríamos muito, mas sozinha em casa eu chorava. Fiquei para recuperação final, mas consegui passar. Ufa!

Naquele colégio, já no segundo ano do Ensino Médio, aquela aluna calada, responsável e estudiosa rompeu de vez o silêncio ao ser humilhada por uma professora na frente da turma quando ela alegou que eu não havia entregado um trabalho do meu grupo e todos nós íamos ficar com zero. Lembro-me em detalhes de todas as cenas daquele episódio. Trago lembranças

do espanto de todos os colegas, professores e da direção da escola com o meu comportamento irredutível, pois ninguém jamais tinha me visto assim, completamente transtornada diante da minha fala negada contra a posição de uma professora arrogante. Naquele dia, nada foi resolvido, e tive o dia seguinte inteiro de conversas e discussões quando, já no fim da tarde, a professora encontrou o trabalho no armário dela e eu recuperei minha tranquilidade.

Ao final do terceiro ano, viajei pela primeira vez sem a presença da família, fui a uma excursão com o grupo da escola para conhecer o Rio de Janeiro. Que sonho! Naquele colégio também conheci o grande amor da minha vida, meu professor de Contabilidade, e depois que concluí o 3º ano fomos felizes por longos 24 anos, hoje somos grandes e eternos amigos. Mas esse é um romance para outro memorial!

Sem eu ter consciência, nascia ali, no Ensino Médio, mais do que em qualquer outro momento da minha história, uma nova Aricélia.

Ao concluir o meu primeiro Ensino Médio – à época, denominado 2º Grau – fui procurar emprego, tarefa árdua até hoje para qualquer adolescente que só carrega vontade e nenhuma experiência profissional. Consegui ser secretária em um escritório de Contabilidade, pois o primeiro Ensino Médio que eu havia feito era de Administração de Empresas, extinto há tempos. Naquele emprego não obtive êxito, aquele lugar me fazia muito infeliz, não sou nada disponível para a burocracia dos escritórios, e em tempo recorde pedi demissão.

Um tanto perdida, precisando trabalhar e sem dinheiro para continuar os estudos, recordei que meus amigos, amigas e professores me questionaram por que eu não havia feito o Curso de Magistério em nível de Ensino Médio, também chamado de Curso Normal, para ser professora da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos afirmavam categoricamente que eu seria uma excelente professora, mas eu duvidava. Porém, decidi que iria cursar outro Ensino Médio e assim o fiz: cursei o Magistério noturno, com bolsa, em uma escola privada e em paralelo cursei, gratuitamente, durante o dia, o curso de Técnico em Eletrocardiograma oferecido pela Secretaria de Saúde no Hospital de Base de Brasília. Concluí esses dois cursos em 1984.

Os anos de 1985 a 1986 marcaram o início de minha jornada profissional. Enquanto investia para fazer concursos, tanto para a rede pública de ensino como para a Secretaria de Saúde do Distrito Federal (DF), atuei em espaços onde as infâncias e as adolescências fluíam em tons variados: fui professora em classes de 1ª série do Ensino Fundamental e de Educação Infantil em escolas particulares localizadas em Ceilândia e em Taguatinga e professora em um projeto da Assistência Social em Ceilândia, junto a crianças e adolescentes com idade de 9 (nove) a 15 (quinze) anos, em situação de exclusão social, alta vulnerabilidade e com histórico

grave de defasagem idade-série. Esses estudantes, necessariamente, deveriam estar matriculados e frequentando sistematicamente a escola pública, pois o projeto tinha como objetivo apoiar e ampliar a aprendizagem escolar no contraturno do ensino regular.

Em 1987, muitas alegrias! Passei nos dois concursos citados anteriormente e, enquanto aguardava a convocação para ser professora da rede pública, assumi a função de técnica em eletrocardiograma na então Fundação Hospitalar do Distrito Federal, hoje Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (DF), no Hospital Regional de Taguatinga. Mas continuei atuando como professora na rede privada, uma vez que minha jornada de trabalho no hospital se concentrava aos sábados, domingos, feriados e dois plantões à noite! Tempos duros...

Aqui cabe uma breve reflexão. O que essa atividade profissional em um ambiente hospitalar tem a ver com a articulação entre a atuação profissional, formação acadêmica e produção científica? No aparente do aparente, possivelmente não há nada a ver. Mas, quando se vive a fantástica experiência de conviver com a luta diária pela vida, em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e isolamento, de seres humanos em diferentes ciclos e, em paralelo, entramos na escola e nos deparamos com as infâncias e adolescências florescendo, parafraseando Arroyo (2004), somos, inevitavelmente, provocados a enxergar, ouvir e ler a diversidade corpórea dos estudantes. Queiramos ou não, eles apresentam questões demasiado radicais para a docência e a pedagogia. Assim, nós professores ou os ignoramos – pior, condenamo-los por carregarem às escolas seus corpos inquietos e cheios de vida – ou os escutamos. Sempre escolhi a escuta, mesmo, muitas vezes, sem saber o que fazer com ela.

Nessa experiência, conciliando educação e doença por 11 anos, iniciei, sem muita consciência, meu aprendizado de escuta do outro, de ouvir e ouvir-se. Porém, em 1998, cheguei ao meu limite, pois humanamente eu não estava conseguindo mais conviver com a morte e a vida com tanta intensidade. Optei pela vida em sua plenitude, por me considerar mais capaz de fazer alguma coisa pela emocionante e desafiadora educação pública. Os meus amigos lá do Ensino Médio estavam certos.

Finalmente, em 1990, fui convocada e assumi, com muita emoção, a função de professora na rede pública de ensino do DF. Iniciei minha jornada profissional na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), hoje Secretaria de Estado da Educação do DF, com minha primeira turma em uma escola pública na cidade de Ceilândia/DF, como alfabetizadora de crianças e adolescentes com idade entre 9 e 15 anos incompletos e multirrepetentes. Era uma classe formada por 38 estudantes marcados pelo fracasso escolar, pois haviam repetido de duas a dez vezes a 1ª série, denominada naquela época de *Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)*.

Essa turma, de fato, desafiou-me como professora, pois incontáveis vezes o planejamento que eu tão cuidadosamente elaborava não se comunicava com aqueles/as estudantes, e eu ficava sem saber o que fazer. Naquelas horas, quantas vezes saía da sala com alguma desculpa e ia para o banheiro chorar, recompunha-me e voltava extremamente perdida. Depois de meses sem resultados de aprendizagem, cheguei à sala, cumprimentei a turma, sentei-me e fiquei olhando para aqueles sujeitos, tentando entender o que eu deveria fazer para que se interessassem em aprender. Assim permaneci por mais de duas horas, e nesse ínterim o caos tomou conta de 30 deles que brigaram, brincaram, correram pela sala, pela escola, saltaram janelas quebradas, saíram e voltaram da sala sem cerimônia. A diretora da escola, a coordenadora e outras professoras chegavam à porta da minha sala e perguntavam pela professora; eu só levantava a mão e acenava, e elas se desculpavam e iam embora, eu não existia, era invisível para os/as estudantes e para minhas colegas de trabalho. Somente oito alunos/as que se sentavam nas primeiras fileiras continuavam sentados, olhando-me com suas carinhas assustadas, parecia que me perguntavam: “professora, você não vai fazer nada?”. E eu, na minha solidão pedagógica, também olhava para eles e respondia silenciosamente: “eu não sei o que fazer”.

Depois de mais de duas horas ali só observando, um estudante perguntou se eu não ia começar a aula. A partir daquele momento, começamos a tecer um novo tempo educativo com os fios dos conteúdos escolares entrelaçados por tantos outros fios das subjetividades, singularidades e diversidades daqueles sujeitos. Foi necessário aprender muito sobre aquelas realidades de repetência, reprovação escolar e de ausência do desejo de aprender. Percorremos uma estrada de muitos desafios, descobertas, estudos, lágrimas, sorrisos, mas especialmente de sucesso.

Aquela turma me levou ao caos, mas especialmente me mostrou que a minha escolha docente era a de trabalhar e buscar aprender sobre esse cenário cruel alimentado pelo fracasso, pelas não aprendizagens, pela invisibilidade dos vulneráveis. Mais adiante, além das classes de alfabetização, trabalhei, também, com estudantes de 3ª série repetentes.

Sempre focada em minha formação acadêmica, no período de 1986 a 1993 me formei em Pedagogia na Universidade Católica de Brasília, *campus* de Taguatinga, com uma bolsa integral de um Programa de Financiamento Estudantil. Assim, à época, cursei Graduação em Pedagogia: Administração Educacional; Magistério Séries Iniciais do 1º Grau e Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus. Tempos turbulentos... Para me deslocar entre trabalhos e faculdade, pegava praticamente oito ônibus por dia! Mas era preciso, sempre acreditei que aquele era o meu caminho.

Novos desafios profissionais me foram apresentados: em 1995, conciliei minha atuação profissional de alfabetizadora e de coordenadora pedagógica, junto a minhas parceiras professoras² da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) no Centro de Alfabetização, escola localizada na cidade de Ceilândia/DF. Nesse mesmo período, trabalhei na função de coordenadora e professora formadora de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no *Projeto Vira Brasília Educação*, criado com o objetivo de combater a repetência nas classes de alfabetização.

Durante três anos, de 1996 a 1998, trabalhei na Divisão de Ensino Fundamental/FEDF. Inicialmente, dediquei-me à função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino obrigatório das escolas públicas e, posteriormente, desenvolvi a atividade de assistente pedagógica da Educação Básica. Nesta função, foquei minha atuação em duas vertentes: a primeira, a elaboração de documentos curriculares e a implementação da proposta de educação “*Escola Candanga: uma lição de cidadania*”; e a segunda, diretamente relacionada à primeira vertente, a elaboração e implantação do projeto “Reintegração”, no qual o objetivo era a inclusão, com aprendizagem, na trajetória escolar regular do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes repetentes nessa etapa de ensino. Devo confessar: foi um tempo de diversificadas e significativas aprendizagens teóricas e práticas, não só pelo lido, mas marcadamente pelo vivido sobre a realidade educacional das professoras, dos estudantes e das escolas públicas do DF.

Essas experiências até aqui relatadas, tanto em nível de escola como em âmbito distrital, revelaram em mim capacidades profissionais interessantes, e em 1999 novas portas se abriram: vi-me diante de um novo e surpreendente desafio, o Ministério da Educação (MEC). Movida por incertezas, iniciei minha trajetória profissional em nível nacional como assessora técnica em assuntos educacionais na Coordenação Geral da Educação Infantil, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB), até o ano de 2002. Ali trabalhei na elaboração e implementação de orientações curriculares para a formação continuada em serviço destinada às professoras dessa etapa da Educação Básica e participei, intensamente, da elaboração da *Revista Criança*, publicação nacional dirigida a essas profissionais.

Nessa Coordenação – em meio a aeroportos, voos, hotéis e muitos livros – dediquei-me à discussão nacional da proposta curricular para a Educação Infantil, estruturada no *Referencial*

² Optei denominar neste memorial a função docente no gênero feminino professora(s), pois, em minha jornada profissional na educação por mais de 20 anos, tanto no Distrito Federal como em todas as regiões do Brasil, elas, de fato, desenham formas e dão cores à docência com a singularidade da natureza do feminino, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

Curricular Nacional para a Educação Infantil – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, disponibilizado a todas as professoras de Educação Infantil pelo MEC. Nesse período, por quatro intensos anos, tive o privilégio de conhecer e trabalhar, especialmente, com gestores, coordenadores pedagógicos e professoras da Educação Infantil de todas as regiões, de todos os estados e de aproximadamente três mil municípios desse Brasil plural. Conheci parceiras de luta por uma educação pública verdadeiramente democrática e qualificada.

Aprendi que, quando sabemos o que queremos e o quanto queremos para as crianças e adolescentes desse país, sobreviventes da exclusão social como eu fui, o impossível torna-se, na maioria das vezes, possível, mesmo que os gestores dos entes federados (união, estados, Distrito Federal e municípios) não cumpram como devem sua parte. Desconfio que a maioria dos gestores desconhece o quanto muitas professoras viajam horas e até dias de barco para algumas horas de formação continuada, na perspectiva de ampliarem seus saberes e de atualizarem suas práticas pedagógicas.

Naqueles variados espaços profissionais, em meus encontros e desencontros com estudiosos brasileiros e internacionais e em minha convivência com milhares de professoras, fui completamente afetada por uma inquietação intelectual fantástica. O mundo dos livros, do conhecimento, dos saberes para mim sempre foi uma enorme paixão, uma atividade do prazer e da conquista, o meu sagrado caminho de realização cidadã e humana. Demarcar é preciso: mesmo no MEC, não permiti que me transformassem em uma burocrata da educação. A academia é um espaço onde a magia das descobertas e incertezas travam lutas, e eu precisava voltar a fazer parte desse lugar! No período entre 2000 e 2002 consegui cursar o Mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB), instituição dos meus desejos. Nossa, que consagração! A primeira Mestre de uma família pobre de baianos, pura emoção individual e coletiva!

Aqui cabe um parêntese. Não me afastei profissionalmente para cursar o Mestrado, pois meu compromisso pessoal, ético e social com as infâncias e adolescências brasileiras não me permitia sair de cena, mesmo porque nos cantos e recantos das paisagens dos lugares diversos e plurais de ricas aprendizagens e descobertas por onde trabalhei naquele momento me deparei, sem consciência, com sujeitos singulares. E um mundo humano, de acordo com Safra (2006), significado, um mundo das possibilidades dito pela linguagem. E assim, pesquisadora, sujeitos e objeto de pesquisa se constituíram, e produzimos a minha dissertação de mestrado, *Formação continuada em serviço: o espaço da reflexão na ação*.

Nessa pesquisa, fui movida pelos meus humildes saberes e muitos não saberes, diversas incertezas e inquietações sobre as práticas de formação continuada em serviço, vivenciadas por

professoras em 10 (dez) estados das 5 (cinco) regiões do Brasil. Foi escutando, observando e me inscrevendo nesses tempos e espaços que, naquela investigação, confirmei alguns limites, descobri outros e identifiquei algumas possibilidades para o exercício mais qualificado da formação e prática pedagógica reflexivas das professoras dos anos iniciais da Educação Básica. Especialmente, aprendi que, rememorando o imortal Paulo Freire (1921-1997):

Ensinar exige saber escutar [...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* (FREIRE, 1997, p. 127, grifos do autor).

Minha trajetória acadêmica entre os anos de 2001 e 2002 foi, também, extremamente relevante: em 2001, participei, como uma das autoras, do livro, coordenado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), *Pensando e fazendo educação de qualidade*. Essa publicação compõe a Coleção Educação em Pauta, publicada pela Editora Moderna. Nesse livro, socializamos propostas pedagógicas na perspectiva de refletir sobre algumas possibilidades de reconstruir a escola para as infâncias e adolescências dos tempos atuais. Apresentamos, de forma objetiva, experiências realizadas em escolas brasileiras, como a *Escola Plural de Belo Horizonte* e a *Escola Candanga – uma Lição de Cidadania do Distrito Federal*, que contribuíram para o repensar do fazer educativo em nível local e distrital.

Em 2002, realizei minha primeira viagem à Europa para estudar. Fui selecionada pelo Ministério de Educación, Cultura Y Deporte de España para o curso de Formación Permanente del Profesorado. Fiz parte de um qualificado grupo de 30 (trinta) profissionais representantes dos países latinos e da Espanha por, aproximadamente, dois meses em Madri. Nessa formação continuada, ampliamos nossos estudos sobre o currículo da Educação Básica e a formação de professores dos profissionais dos países participantes. Tivemos a oportunidade de realizar encontros de estudos em diversas províncias da Espanha, e nenhuma delas me encantou mais do que Salamanca, onde se respira conhecimento.

Novos tempos e espaços de aperfeiçoamento profissional me constituíram no período de 2001 a 2005; o Mestrado me apresentou novas possibilidades desejadas de atuação. Prestei serviços técnicos especializados para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura como tutora do curso de Especialização de Formação de Formadores nos módulos Organização do Trabalho Pedagógico, convênio com o Serviço Social da Indústria (SESI). E finalmente começo a fazer parte da academia como professora na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai (FACTU), nas Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE), em cursos de graduação com jornada às sextas à noite e aos sábados nos turnos

matutino e vespertino. Trabalhei, também, no Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília, IMESB. Nessas instituições, tive o vínculo de professor visitante, administrando, de acordo com a demanda de cada instituição, as seguintes disciplinas: Didática do Ensino Superior, Políticas Educacionais, Pesquisa e Prática Pedagógica III, Distúrbios de Aprendizagem, Estudos dos Problemas de Aprendizagem I e II, Fundamentos Antropológicos da Educação. Experiências motivadoras!

O ano de 2003 chegou e trouxe para mim um novo tempo de aprender um pouco mais sobre a segunda etapa da Educação Básica, em nível nacional. Ainda na SEB/MEC, fui trabalhar – também como assessora pedagógica em assuntos educacionais – na Coordenação Geral do Ensino Fundamental, local onde me dedico até o presente ano à educação pública nacional. Nessa Coordenação vivi e vivo intensas aprendizagens sobre a alfabetização brasileira e conheci estudiosos fantásticos, tanto do Brasil quanto internacionais, ao me debruçar intensamente sobre a elaboração e implementação nacional de orientações curriculares, a perspectiva da formação continuada em serviço para as professoras alfabetizadoras do Brasil por meio da criação do Programa Nacional de Professores Alfabetizadores (PROFA) composto de material escrito e videográfico. Coordenei a produção pedagógica e curricular do material videográfico *Letra Viva*, série de 10 (dez) programas de orientações curriculares para professoras sobre a alfabetização e o letramento de crianças de até 10 (dez) anos de idade. Mais uma vez, viajei por todo o Brasil e tive encontros espetaculares com o humano em suas diferentes cores.

Nesse mesmo ano, experienciei a mais forte emoção de humanidade ao pisar pela primeira vez em solo africano. E, em meio a sorrisos e lágrimas, humanizei-me mais do que em qualquer outro momento da minha história de vida. Pelo significado profissional e de formação pessoal dessa experiência, permito-me abrir um espaço neste memorial para situar o leitor sobre esse trabalho em Angola. O Ministério da Educação do Brasil tem acordos de cooperação em diversas áreas e com vários países. Nesse sentido, foi firmado Termo de Cooperação Técnica e elaborado o Projeto para Apoio à Gestão da Reforma Educativa e à Reestruturação do Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) de Angola, projeto sob a minha responsabilidade na elaboração e coordenação. Para tanto, constituímos, em parceria com Angola, um grupo de estudo e trabalho composto por 30 profissionais da educação naquele país e desenhamos, coletivamente, o projeto em duas fases.

A Fase I foi totalmente desenvolvida no período de 2009 a 2011, em formato de curso, nas modalidades presencial e a distância, com duração de 360 horas e certificação em nível de especialização. Realizamos quatro períodos de formação presencial em Luanda, capital de

Angola, sob a coordenação bilateral Brasil e Angola e com a colaboração acadêmica de 7 (sete) especialistas brasileiros nos eixos de aperfeiçoamento curricular definidos por Angola, objetos de estudos nessa Fase I da Cooperação, a saber: “Currículo e temporalidades humanas no cotidiano da escola”; “Currículo, conhecimento e cultura”; “Currículo e organização dos tempos e espaços escolares”; “Currículo e os processos de aprendizagem”; “Currículo, alfabetização e letramento”; “Currículo e avaliação do ensino-aprendizagem”; e “Currículo e educação especial”.

Minhas muitas idas e vindas a trabalho de Angola e os diversos encontros com inúmeros estudiosos brasileiros e estrangeiros me afetaram positivamente, em especial porque aquele trabalho me levou a conhecer um pouco da realidade escolar das infâncias e adolescências de meninos e meninas estudantes em Angola. Diante de tantos dados do fracasso escolar, um deles me chamou muita atenção, pois, ao visitar algumas escolas em determinadas províncias, identifiquei que o número de meninas matriculadas no início dos anos finais do Ensino Fundamental não se mantinha nos anos posteriores dessa etapa de ensino, e a evasão se tornava acentuada. Depois de várias conversas, extremamente cuidadosas, descobri uma realidade preocupante: na maioria das escolas angolanas, não havia banheiro para os/as estudantes, assim, quando as meninas menstruavam, iam cada vez mais se sentindo constrangidas de realizarem suas necessidades no “mato”, sem nenhuma privacidade. Esse fato afastava cada vez mais essas adolescentes do ambiente escolar.

Parece-me importante registrar que, paralelamente a esse trabalho em Angola, eu continuava desenvolvendo minhas atividades profissionais em educação aqui no Brasil e, para minha surpresa, em uma das muitas viagens à Região Norte do Brasil, lamentavelmente, constatei a mesma realidade de evasão escolar, pelos mesmos motivos, entre as meninas brasileiras.

A repetência e a reprovação escolar sempre foram temas que me instigaram a querer saber mais sobre esses fenômenos. Assim, nos idos de 2006, eu estava extremamente movida pelo desejo de cursar o Doutorado e me debruçar, um pouco mais, sobre esse estudo. Porém, confesso que esse compromisso firmado com meus irmãos angolanos e o investimento profissional de ampliar o ingresso da criança brasileira à escola pública angustiavam-me pela possibilidade de não me permitir viver duas histórias de construção educacional, em dois países que me forjavam como humano. E mesmo com o coração dividido, participei de todo o processo de seleção do Doutorado na UnB: fui aprovada, mas não classificada com vaga, pois eram somente duas vagas e eu fiquei em 3º lugar por uma margem minúscula de diferença em relação aos contemplados com vaga. Não lamentei! Mais do que investir em meu projeto individual de

Doutorado, eu precisava envidar esforços nos projetos coletivos; era hora tanto de assegurar aos meninos e meninas de seis anos de idade o direito à escola pública brasileira e, conseqüentemente, implantar um novo Ensino Fundamental de nove anos de duração em meu país como de contribuir com a educação de Angola.

Retomando a narrativa da experiência em Angola, a satisfação profissional para os dois países foi explicitada com o desenvolvimento da Fase I, pois possibilitou obter como resultados da cooperação: a elaboração de documento sobre concepção curricular, com base nos sete eixos estudados, publicados em sete livros; a certificação dos 30 técnicos angolanos no “Curso de Especialização em Elaboração Curricular para Educação Básica”, emitida pelo governo brasileiro; e contribuições efetivas para o planejamento da política de implementação do documento sobre concepção curricular nas 18 (dezoito) províncias de Angola.

Durante a realização da Fase I, os profissionais angolanos constataram que a cooperação brasileira deveria continuar com o objetivo de realizar a Fase II, não prevista pelo Brasil, mas focada, agora, na “Reestruturação Curricular do Subsistema de Ensino Geral de Angola: Reformulando Objetivos de Ensino, Conteúdos e Orientações Metodológicas”. Um investimento futuro para mais de dois anos de trabalho.

Paralelamente a esse trabalho com Angola, minha atuação profissional no Brasil continuava intensa. Envidei esforços na elaboração e coordenação nacional do *Programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com a inclusão da criança de seis anos de idade*. Vi-me diante da tarefa de analisar e produzir notas e pareceres técnicos sobre o projeto de lei, pareceres e resoluções que indicavam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, como também fui incumbida de coordenar a produção de documentos de orientação curricular acerca dessa matéria. Ufa! Finalmente comemorei a sanção, pelo presidente Lula, da Lei 11.274, em 06 de fevereiro de 2006. Mas a verdadeira batalha da implementação da lei só se iniciava, pois era necessário esclarecer e orientar os gestores dos estados e municípios para se fazer cumprir a referida lei, sem prejuízo à infância, e orientá-los quanto à reelaboração da proposta pedagógica das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas. Tempo de muito trabalho! Em um período de cinco anos, realizei mais de 60 (sessenta) viagens por ano por este maravilhoso Brasil. Tempo de ricas e singulares aprendizagens e de encontros profissionais e acadêmicos espetaculares.

Finalmente, em 31 de dezembro de 2010, emocionei-me profundamente com a garantia de que pelo menos o acesso à escola pública para mais de três milhões de crianças de seis anos de idade tinha se efetivado, e eu havia colaborado intensamente para escrever essa história nas páginas da educação do meu país.

Nesse período, vivi, também, ricas experiências intelectuais, recheadas de significativas aprendizagens conceituais e acadêmicas junto a respeitadíssimos estudiosos brasileiros ao trabalhar na coordenação e elaboração pedagógica e curricular de três publicações. A primeira foi intitulada *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, livro no qual focamos reflexões sobre a infância e sua singularidade, o brincar como um modo de ser e estar no mundo, as diversas expressões e o desenvolvimento da criança, letramento e alfabetização, avaliação da aprendizagem. A segunda publicação foi a coletânea “Indagações sobre Currículo”, composta por sete livros: *Currículo e desenvolvimento humano*; *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*; *Currículo, conhecimento e cultura*; *Diversidade e currículo*; e *Currículo e avaliação*. A terceira publicação foi denominada *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*, cujas reflexões giram em torno da aprendizagem da linguagem escrita, do letramento, da leitura, da consciência fonológica, do desenho e da brincadeira no processo de alfabetização, das histórias e narrativas verbais e visuais e do jogo linguístico.

Outra experiência, não menos significativa, desse período foi participar como assessora em currículo de uma comissão nacional do projeto *Escolas Interculturais de Fronteira*, projeto em desenvolvimento pelo MEC, que visa refletir sobre a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, nos países fronteiriços com o Brasil, período em que tive a oportunidade de conhecer como se desenvolve a Educação Básica em vários países da América Latina.

Bom, mas o desejo pelo Doutorado, como já me referi, sempre ocupou um espaço significativo em minhas emoções, aspirações acadêmicas e realização pessoal. E lá estava eu mais uma vez, em 2009, às voltas com mais uma seleção na UnB! Cumpri e percorri com êxito todas as etapas, mas a vaga ainda não era minha! Decepção! Porém, continuar era preciso! E outras ricas tarefas profissionais me esperavam: a primeira delas foi a de participar do grupo de especialistas e acadêmicos do Brasil constituído e coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de elaborar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos*. Assim foi feito, e em 2010 as Diretrizes foram homologadas e publicadas pelo Ministro da Educação. Quanto à segunda tarefa, diz respeito à elaboração de *Orientações curriculares sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para o Ensino Fundamental* que, desde 2011, está em conflituoso processo de debate e tem poucos resultados de produção escrita.

Outra experiência em minha trajetória profissional que preciso compartilhar data do ano de 2012: fui convocada, como já havia sido outras vezes no governo Lula, dessa vez pelo Ministro da Educação, à época Aloisio Mercadante, para substituí-lo em uma reunião ministerial. Até aí, nada de extraordinário, tão somente uma tarefa a ser cumprida como qualquer outra, pois escolhi em minha vida o lugar técnico da professora, articulado sempre à dimensão política, mas não a posição política. Porém, sem saber, o extraordinário me esperava em Luanda, capital de Angola, local da reunião da qual participaram todos os ministros dos países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP). Fui completamente invadida pelo sentimento de solidariedade para com os menos favorecidos, especialmente por já ter vivido esse lugar durante toda a minha infância e adolescência. Quando me vi fazendo parte de uma comitiva com todos os rituais e cerimoniais do poder pelas ruas de Luanda, não me contive e busquei aquela garotinha de saia plissada e conga azul em seus primeiros dias de aula na escola pública da maior favela da América Latina, sentei-a ao meu lado e, juntas, vivemos tudo aquilo sem deslumbramento, mas com gratidão e com um enorme compromisso de fazer com que milhares de outras crianças pudessem viver o que nós duas estávamos vivendo.

Assegurar o direito das crianças de serem alfabetizadas sempre foi uma posição profissional, política e de inclusão social que jamais abandonei ao longo de minha carreira. Assim, nesse ano de 2012, não medi esforços e trabalhei na criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC), Medida Provisória número 586, de 8 de novembro de 2012, e Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. O referido Pacto, em vigor desde esse ano, foi implementado, em todos os municípios brasileiros, em parceria com os governos federal, estaduais e municipais em forma de programa de formação continuada em serviço, com duração de dois anos, para professores alfabetizadores que atuam nas turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) ou classes multisseriadas (1º ao 5º ano) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A responsabilidade da formação dos professores fica a cargo das universidades públicas brasileiras.

2014 foi o momento de reafirmar sonhos, construir e até abandonar outros. Decidi retomar o espaço acadêmico tanto na condição de professora do curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP) /*Campus* Brasília como de estudante. Como professora, praticamente em todas as aulas vivo boas descobertas com minhas enormes turmas de Pedagogia, especialmente quando vejo futuras pedagogas brilhando no sagrado palco da sala de aula. Elas me encantam e me renovam pela juventude, pelos saberes e não saberes, pelos desejos. São graduandas, em sua maioria, que chegam para o encontro com o estudo vindas de um dia de trabalho exaustivo, em ônibus cheios, cansadas. E, de repente, estamos ali naquele

espaço acadêmico em sintonia diante da grandeza do conhecimento, lá se vão seis anos nessa instituição. Nessas horas, a máxima freudiana de que *a educação é profissão impossível* e que se exercida apenas como profissão burocrática está fadada ao fracasso torna-se extremamente reveladora para mim.

Como estudante, investi com determinação em um único propósito: cursar o Doutorado na Faculdade de Educação da UnB. Com essa certeza, participei da seleção para aluno especial tanto no primeiro semestre como no segundo e tive a enorme alegria de ser contemplada com vaga em duas disciplinas, uma a cada semestre: *Educação e Subjetividade na Abordagem Transdisciplinar Psicanalítica e Abordagens Metodológicas Transdisciplinares*, com as professoras doutoras Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, respectivamente. Aqui, abro um espaço para registrar a minha gratidão e saudades à professora Teresa Cristina, que foi morar nas estrelas.

Nas horas das aulas dessas disciplinas me vi, como em nenhum outro momento de estudo, diante das minhas lembranças e memórias de longe e de perto, da minha trajetória profissional e acadêmica. Fui apresentada a uma nova literatura que me afetou positivamente. Fiquei encantada e, a cada debate, percebi o quanto, em minha busca de apropriação de conhecimentos, a subjetividade e a intersubjetividade significam e presentificam a minha história.

Desconfio, humildemente, como explora Blanchard (2005), que a educação me escolheu. E mais, o meu vínculo amoroso com o saber e a minha evolução profissional estão imbricados nas relações constituídas com diferentes sujeitos, ora tecida por tomada de consciência, ora movida totalmente pelo inconsciente. Percebi, ainda, com base na referida estudiosa, que esses vínculos e relações têm repercussões sobre a qualidade das parcerias que tenho estabelecido com professoras e gestores na minha trajetória profissional.

Para minha alegria, no segundo semestre de 2015, participei do processo seletivo para o Doutorado na UnB e consegui passar. Confesso: sou limitada para descrever o que senti! Só sei que fui totalmente envolvida por todos os sentimentos de prazer que sou capaz de viver. E cá estou, nestes últimos anos, 2015 a 2019, mergulhada nas águas nada serenas do Doutorado.

A aprovação no Doutorado só reafirmou o meu desejo de me dedicar ainda mais aos adolescentes dos anos finais. Como já narrei até aqui, em minha atuação pedagógica, sempre estive imbricada à dedicação de tentar minimizar a repetência e a reprovação escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Desse modo, no MEC, especialmente ao longo dos últimos oito anos, sempre lutei no sentido de assegurar um espaço na agenda nacional para colocar como pauta a busca de soluções acerca do fracasso escolar nos anos finais dessa etapa de ensino,

uma árdua e complexa tarefa, pois as agendas sempre sofriam descontinuidade nas transições governamentais. Mas continuei insistindo e decidi que me dedicaria, também no Doutorado, a estudar esse fenômeno junto aos adolescentes do 6º ao 9º ano, e assim tenho feito.

Portanto, em paralelo ao doutorado e, também, como estratégia de articulação entre os estudos científicos e a criação de ações práticas que alcançassem esses estudantes, estive, nesses últimos quatro anos, focada nessa luta. Assim, à medida que, no Doutorado, eu intensificava minhas investigações sobre a adolescência e os adolescentes com rupturas de reprovação, aumentava a minha certeza de que eu precisava deixar uma contribuição para esses sujeitos, tirá-los da invisibilidade das políticas públicas. Nesse sentido, em nível nacional, estive envolvida no desenvolvimento de três significativas ações: a realização de dois seminários, sendo um internacional e outro nacional, e a criação do Programa Escola do Adolescente.

Assim, na tentativa de colocar os anos finais, 6º ao 9º ano, em pauta no cenário da educação brasileira, pois é percebido que a maioria dos gestores da educação não tem assegurado o lugar do adolescente na agenda educacional, foi realizado, em setembro de 2017, em Brasília, o primeiro *Seminário Internacional – Desafios e Oportunidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental*,³ com gestores educacionais, especialistas nacionais e internacionais e adolescentes. Procurou-se refletir e debater sobre os desafios e as possibilidades dessa etapa de escolarização. Como resultado desse seminário, os participantes, de forma coletiva, elaboraram um documento com recomendações e contribuições para as redes de ensino e as escolas, na expectativa da organização de espaços significativos de aprendizagem e do exercício do protagonismo do adolescente.

Em agosto de 2018, realizamos o seminário nacional *Promoção de Trajetórias de Sucesso Escolar*,⁴ onde foi enfatizada a necessidade da criação de estratégias de enfrentamento da distorção idade-ano e a promoção de trajetórias de sucesso escolar para os adolescentes dos anos finais, a partir, também, da construção de currículos referenciados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nesse seminário, foi lançada, pelo Unicef, em parceria com a organização civil Cidade Escola Aprendiz⁵ e apoio da Samsung, a plataforma Trajetórias de Sucesso Escolar⁶, uma

³ Seminário promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com o Banco Mundial, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Instituto Inspirare.

⁴ Realização: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Ministério da Educação (MEC), parceria Samsung.

⁵ Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucesso-escolar> e <http://trajetoriaescolar.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2019.

ferramenta digital de auxílio aos municípios para reverter os índices de distorção idade-série em escolas do Brasil.

Esses dois seminários tiveram como marca o protagonismo de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, em sua maioria com histórico de superação da reprovação escolar e de enfrentamento da vulnerabilidade social. Esses estudantes vieram de escolas públicas das diferentes regiões e da maioria dos estados brasileiros. No seminário de 2018, tive a oportunidade de formar um grupo de escuta sobre a adolescência com esses 22 adolescentes⁷.

A terceira ação, como anunciei acima, foi a criação do Programa Escola do Adolescente (PEA)⁸, instituído pela Portaria nº 1.248, de 27 de novembro de 2018, com os objetivos de: promover a aprendizagem significativa; reduzir a reprovação e o abandono dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e construir um ambiente escolar conectado com as características, o contexto, as necessidades e os interesses dos adolescentes.

Paro por aqui este meu memorial. Procurei trazer do campo da lembrança e marcar no papel o que mais me constituiu em minhas subjetividades nesta jornada pessoal, nos autos dos meus 54 anos de existência, e na profissional de mais de 30 anos dedicados à educação pública. O Doutorado é, para mim, mais do que um título; o doutoramento é uma escolha pelo aperfeiçoamento da minha humanidade, é uma resposta de resistência social daquela menina com defasagem de escolarização, de saia de tergal e conga, filha de uma mulher valente e sertaneja. Assim, cá estou nesses últimos quatro anos me desconstruindo e me refazendo a cada leitura acerca da *feiticeira* encantadora nominada de PSICANÁLISE.

⁷ RPC/AM; RSN/AM; WVSO/PA; MEBD/PA; TSS/São Luís/MA; EKH/PB; MES/Bonito/PB; RVT/Fortaleza/CE; VRSGS/União dos Palmares/AL; KLSS/Aracaju/SE; LACJ/Salvador/BA; SEM/São Paulo/SP; WJOB/São Paulo/SP; JLGPRio de Janeiro/RJ; NCS/Vitoria /ES; GSDB/Vitoria /ES; PRMR/Brasília/DF; JNMN/Brasília/DF; CMS/Brasília/DF; MMC/Brasília/DF; ASC/Brasília/DF; CLS/Brasília/DF.

⁸ O programa tem como meta atender todas as escolas que atuam com os anos finais do Ensino Fundamental. Pretende alcançar mais de 12 milhões de estudantes, por volta de 61 mil estabelecimentos de ensino, cerca de 765 mil docentes e aproximadamente 150 mil gestores. Foi aberta, no período de 20/12/2018 a 21/01/2019, a adesão para as escolas.

2 INTRODUÇÃO

“[...] a colheita é comum, mas o capinar é sozinho [...]”
(ROSA, 2001, p. 74).

O Ensino Fundamental brasileiro, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁹, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem sofrido importantes modificações na tentativa de assegurar a ampliação e universalização do acesso, a equidade e a qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens. No tocante ao atendimento no cenário nacional, estatisticamente, temos evoluído de forma considerada satisfatória e praticamente resolvido essa questão. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no *Censo Escolar 2018*, os números apresentados evidenciam que 70,6% das escolas de Educação Básica ofertam alguma etapa do Ensino Fundamental, chegando ao universo de 128,4 mil estabelecimentos de ensino. Apontam, ainda, a existência de quase duas escolas de anos iniciais (1º ao 5º ano) para cada escola de anos finais (6º ao 9º ano). Nesse mesmo Censo, foram registradas 27,2 milhões de matrículas nessa etapa de ensino.

Segundo o Inep, o acesso ao Ensino Fundamental está universalizado. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 (IBGE)¹⁰ o atendimento escolar no Brasil é de 99,2% da população estudantil com a faixa etária apropriada, ou seja, de 6 a 14 anos de idade. O sistema educacional brasileiro atende 10,3 milhões de estudantes; desses, 83,5% frequentam a rede pública, e aproximadamente 16,5% são assistidos pela rede privada.

Uma mudança relevante que impulsionou o acesso ao Ensino Fundamental foi a promulgação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006¹¹. Esta alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LBEN nº 9.394/1996 e estabeleceu a duração dessa etapa de ensino em 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Antes dessa lei, o Ensino Fundamental tinha oito anos de duração, com a entrada da criança aos sete anos de idade.

Concernente à permanência com sucesso e à qualidade, estamos distantes de atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25

⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 maio 2019.

¹⁰ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹¹ Lei nº 11.274. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 05 maio 2019.

de junho de 2014, para o decênio com início nesse ano e finalização em 2014. Os dados desse momento apontam que, em relação aos indicadores de rendimento escolar no Ensino Fundamental, existem diferenças acentuadas entre as taxas de aprovação por série¹². O Censo indica que 96,9% dos estudantes no 1º ano do Ensino Fundamental estão na idade adequada, independentemente da rede ou da localização da escola. Porém, a distorção idade-série no 5º ano é expressiva, revelando irregularidades acentuadas na trajetória desses estudantes já a partir dos anos iniciais. Em se tratando, especificamente, dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, campo de investigação nesta tese, os dados de reprovação são particularmente importantes, como é possível identificar adiante.

No tocante a oferta dos conhecimentos básicos para a educação brasileira, e em cumprimento ao PNE foi publicada a Resolução¹³ CNE/CP¹⁴ n° 2, de 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Tanto nesse cenário brevemente situado do recorte nacional, relativo ao Ensino Fundamental, bem como referido, anteriormente, na seção da escrita das memórias desta pesquisadora, em uma caminhada de mais de 30 anos na educação pública brasileira forjada em diferentes lugares, revelaram-se diversidades de tempos, espaços, complexidades e desafios na busca por compreender, sob a perspectiva psicanalítica, como estudantes adolescentes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental com histórico de reprovação se percebem na constituição de sua subjetividade nessa trajetória escolar, objetivo central desta pesquisa.

Muitas e importantes questões foram formuladas e debatidas ao longo dessa jornada. Mas algumas delas consideramos mais instigadoras, que fizeram parte da investigação nesta pesquisa e sobre as quais nos debruçamos intencional e cientificamente. Assim, fomos ao campo movidas pelos seguintes questionamentos: como estudantes adolescentes dos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental em processo de escolarização marcado pela reprovação escolar se percebem na constituição de sua subjetividade? Qual a percepção do estudante adolescente dos anos finais em relação à função da escola no seu acolhimento e entendimento enquanto um sujeito repetente? Na visão do estudante adolescente, do 6º ao 9º

¹² Gráficos anexos nesta tese.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>. Acesso em: 05 maio 2019.

¹⁴ CNE: Conselho Nacional de Educação. CP: Conselho Pleno.

¹⁵ BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 maio 2019.

ano, o que de fato se apresenta em relação à constituição do laço familiar diante da reprovação escolar?

Em busca de respostas a essas questões, elegemos como objetivos específicos investigar o processo de constituição da subjetividade do estudante adolescente repetente nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, na perspectiva psicanalítica; verificar, na percepção do estudante adolescente dos anos finais, a função da escola no acolhimento e entendimento desse sujeito repetente; averiguar, na visão do estudante adolescente do 6º ao 9º ano, a organização do laço familiar diante da reprovação escolar.

Movidas nesta travessia por desejos, incertezas e algumas considerações provisórias sobre as buscas, silêncios e expressões da adolescência marcada pela reprovação, percebemos positivamente afetadas pelas reflexões que se encontram no oculto das interações e supomos que desenham e/ou indicam algumas probabilidades de entendimento em relação ao objeto de estudo. E assim procuramos trilhar a jornada de investigação amparadas, particularmente, pela teoria psicanalítica, por entendermos se tratar de uma escolha que abarca e abriga as diversas possibilidades na interpretação de uma realidade, bem como acolhe as singularidades da observação do ponto investigado, não pela generalização ou busca de regularidades dos resultados, mas por também reconhecer a subjetividade do pesquisador pela via da não neutralidade (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, 2007; PONTALIS, 2005).

Estivemos exaustivamente debruçadas sobre os escritos de Freud (1856-1939), mesmo conscientes de que esse relevante psicanalista, em suas afirmações (FREUD, 1991d), não tenha se dedicado exclusivamente em suas pesquisas à Pedagogia. No entanto, seus estudos em torno dos processos psíquicos do humano instalaram um novo tempo, um novo paradigma acerca das investigações e compreensão humana. Paradigma esse aqui entendido na perspectiva elaborada por Morin (2000, 2005).

Reiteramos que os estudos de Freud foram fundantes e estruturantes na tese, a exemplo das produções de 1900/1982, acerca do inconsciente, para nos ajudar a compreender a organização da subjetividade de adolescentes estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com rupturas em razão de repetências em sua trajetória escolar. Na mesma intensidade, procuramos, também, em Freud (1905), entender o fenômeno da adolescência carregado pela premência somática do excesso de libido, a reatividade às fantasias infantis incestuosas presentes na tentativa de atender às demandas sociais e superar o desligamento das figuras parentais. Falar da adolescência é trazer, também, para o debate a compreensão da ambivalência e buscamos aporte em Freud (1913, 1921) para essa reflexão. Assim como é da ordem da mesma importância estudarmos a dimensão da subjetividade do estudante adolescente trazendo a

abordagem do prazer-desprazer, uma vez que a situação de repetência escolar provoca um estado de desamparo nesse sujeito, sendo portanto desmotivadora do desejo, que é da ordem do simbólico e pressupõe necessariamente a cadeia significativa (FREUD, 1936, 1979).

Em Lacan (1945), buscamos entendimento em torno da constituição dos três momentos que compõem na organização da subjetividade: o ver, o compreender e o concluir, enquanto nos escritos de 1949 procuramos conhecer sobre os desejos da criança e esse Outro especular nesse trânsito para o adolescer.

No desenvolvimento da pesquisa, as contribuições dos aportes teóricos sobre a Psicanálise, enquanto uma nova perspectiva ontológica e epistemológica, sob a luz dos escritos de Plastino (2001), ajudaram-nos na compreensão da elaboração do conhecimento para além das causas materiais e quantificáveis, tendo em conta um campo empírico singular, constituído por uma relação intersubjetiva caracterizada por relações nas quais transitam resistências, transferências e contratransferências.

Percorremos a história, por meio dos aportes teóricos de Gutierrez (2003), no sentido de verificarmos o não lugar e o lugar do adolescer, até a instalação da adolescência enquanto um tempo de desmoronamento dos laços parentais, de amarrações dos laços sociais, de transferência nas relações humanas, da saída do Édipo e de singularização na organização da subjetividade humana, percebida, também, como um fenômeno típico da modernidade. Nesse aprofundamento, avançamos em algumas reflexões acerca da adolescência a partir do conceito de estado-limite proposto por Rassial (1997, 2000), por entender que esse momento solicita o estabelecimento de um novo recalque ou afastamento, separação do laço parental que desarranja o até então mundo organizado desse sujeito.

Em atenção ao sujeito adolescente para além dos limites impostos pelas determinações fisiológicas, químicas ou biológicas, os escritos de Roudinesco (2000) foram elucidativos para um olhar em torno do adolescente sob a ação de um inconsciente, este concebido em termos de universalidade e singularidade no intuito de aprendermos sobre os fenômenos que mobilizam e/ou paralisam esse sujeito em sua organização subjetiva nesse processo de escolarização interrompido e marcado pela repetência em um espaço escolar atravessado pela invisibilidade da dimensão subjetiva constituinte, também, do estudante.

A disposição e composição do espaço escolar para a adolescência solicita investimento, pois encontra-se articulado ao movimento historicamente integrado à complexa e longa definição das idades dos ciclos da vida para a infância, adolescência e vida adulta. Desse modo, no sentido de capturar melhor essa demanda, própria desse tempo de vida, recorreremos a Ariès (1981, 1986, 2006) e assim percorremos a história nessa perspectiva de buscar entendimento

em torno da organização e da configuração do que hoje denominamos sala de aula ou classe, na intencionalidade de nos apropriarmos melhor do ambiente institucional para o adolescente, afinal esse historiador nos presenteia com um complexo e relevante levantamento de obras e referências culturais acerca da infância e da juventude, fundamentais para a compreensão do fenômeno da adolescência nos dias atuais.

Reiteramos os estudos de Freud (1905/1972, 1914/1974), Winnicott (1962/2001, 1969/1975), Lesourd (2004), Rassial (2000) e Calligaris (2000) no campo das teorias psicológicas e psicanalíticas, pois inauguraram um novo pensar acerca da adolescência, sendo, portanto, imprescindível na pesquisa recorrer aos estudos desses pesquisadores para uma melhor compreensão do sujeito adolescente no tocante às suas singularidades e complexidades, agora com foco no adolecer em uma dimensão de processo diretamente harmonizado ao contexto sociocultural.

Investimos, ainda, nas contribuições de Winnicott (1962 a 2005), no intuito de aprofundarmos nossos conhecimentos a respeito da adolescência enquanto sujeito em plena experiência de uma vivência psíquica específica do seu ciclo de vida. Nesse sentido, foi possível atentarmos para determinadas características desafiadoras do adolescente, pela própria natureza do adolecer, diante da relação com o adulto, bem como a importância desse Outro adulto na interdição para favorecer a maturidade do adolescente e a relevância tanto do ambiente quanto dos grupos nesse processo do adolecer para esse sujeito em sua busca inconsciente por um amparo emocional.

Foi absolutamente necessário buscarmos em Freud (1923, 1924, 1939/1976, 1980) aporte teórico para compreensão sobre a elaboração teórica do conceito de família a partir do complexo de Édipo. Entender a adolescência passa também pela dimensão familiar, e procuramos pontuar essa questão na perspectiva da família enquanto um construto social historicamente contextualizado. Afinal, a família nem sempre foi organizada por princípios sentimentais; na época medieval, por exemplo, era mais uma realidade moral, e nessa relação havia a ausência da distinção entre os universos infantil e adulto. Com isso, constatamos mais uma vez um vácuo do lugar da adolescência na estrutura social, indicando a necessidade da recriação necessária à escola em relação ao adolescente no acolhimento da importância do Outro familiar na subjetividade desse sujeito. Contamos, ainda, com as contribuições de Romagnoli (2004) na busca da compreensão sobre a família enquanto um lugar onde se realiza o movimento no qual a história psíquica de cada sujeito se inscreve e a subjetividade se apresenta em pulsão, energia pulsante responsável pelo funcionamento do humano.

Na direção do entendimento da busca da visibilidade da adolescência no espaço escolar e da necessidade do acolhimento dessa instituição a esse sujeito, os estudos de Lasch (1983), Melman (2000) e Lajonquière (2010) foram essenciais. Por outro lado, e não menos importante, Pellegrino (1983) amparou nossas reflexões sobre o adolescente que reclama pela dualidade da amorosidade e da liberdade na relação com o adulto, reconstruindo, metamorfoseando o temor, o medo imputado pela lei na perspectiva da construção de uma relação produtiva com a lei, ajudando-nos a refletir sobre o Édipo e a Lei do desejo nessa base do processo civilizatório, desde sua origem, na raiz do esforço individual e coletivo no sentido da hominização e da humanização do ser humano.

Em Cardoso *et al.* (2011), apoiamo-nos em referenciais para a discussão em torno da passagem da adolescência em sua dimensão traumática, em razão da intensificação do conflito psíquico provocado por diversos elementos relativos a esse momento de tribulação e rompimento. Crise essa também aquecida pelo reviver do complexo de Édipo e da premência da reedição da imagem narcísica.

Não obstante, necessário se faz clarear que esta pesquisa foi realizada no campo da educação por pedagoga, e não por psicanalista. Nesse sentido, Legnani e Almeida (2000) trouxeram discernimento para nossas reflexões em torno das significações e possibilidades do campo educativo sob a clareagem da Psicanálise. Desse modo, convictas da ruptura epistemológica provocada pela teoria psicanalítica no campo das ciências, produzindo uma concepção sobre o humano que extrapola os limites da clínica, reafirmamos o quanto a Psicanálise contribui com os seus princípios e pressupostos, sobremaneira, no sentido de se (re)pensar a prática educativa, especialmente, neste estudo, o qual tem por sujeito o estudante adolescente em processo de constituição subjetiva vivendo um tempo único denominado adolescência, mas afetado pela reprovação.

Desse modo, desenhamos esta tese de modo que em cada capítulo expressamos nossas intencionalidades, reflexões e estudos realizados. Portanto, os capítulos seguintes a esta Introdução trazem em si as configurações a seguir apresentadas.

No primeiro capítulo, na perspectiva de focarmos nosso olhar, a partir da Psicanálise, para a adolescência e sua subjetividade, demarcamos nossa escolha e opção teórica pela psicanálise freudiana. Refletimos em torno da reprovação de estudantes adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a organização da subjetividade desses sujeitos nesse processo de escolarização. Exploramos, também, a invisibilidade da subjetividade do estudante adolescente dos anos finais nos números da reprovação escolar.

No segundo capítulo, a partir dos eixos estruturantes adolescência, escola e família, sob o aporte teórico da Psicanálise, exploramos a temática da adolescência e o sujeito adolescente como elementos essenciais da transformação social. Demarcamos alguns desafios da constituição do espaço escolar para a adolescência; refletimos em torno da escola como uma oportunidade para a visibilidade da adolescência; e procuramos trabalhar a escola como uma possibilidade para o apoio ao laço familiar na subjetividade do estudante adolescente.

Nos dois capítulos seguintes, explicitamos os caminhos metodológicos da pesquisa partindo dos pressupostos epistemológicos. Apresentamos: a questão-problema, o objetivo geral, os objetivos específicos, o método, o tipo e a abordagem de pesquisa. Logo em seguida detalhamos o percurso metodológico, deixando claros nossos procedimentos investigativos: as técnicas da observação e da entrevista semiestruturada escrita; diário de bordo como instrumento de registro; e a narrativa de vida escrita como principal dispositivo usado na coleta de dados. Finalmente, apresentamos os contextos do campo e os sujeitos de pesquisa.

Em seguida, dedicamo-nos às análises de achados da pesquisa, que foram organizados em três eixos com seus respectivos subeixos especificados a seguir. Eixo 1: o adolescente e a constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada por reprovações. Subeixos: A complexidade da constituição simultânea da subjetividade do adolescente e do estudante em um único sujeito; Adolescência, vulnerabilidade social e reprovação escolar; Reprovação escolar, autorresponsabilização do estudante adolescente; Reprovação escolar, corresponsabilização do outro pelo estudante adolescente; Os ganhos nas perdas da reprovação escolar, uma leitura do adolescente; O adolescente e o desenlace do laço social do aprender pela reprovação. Eixo 2: A escola do desejo na percepção do estudante adolescente. Subeixos: Sentimentos de subjetivação, o estudante adolescente reprovado e seus professores; O adolescente estudante e o desejo de uma escola para a adolescência; A gestão escolar para o estudante adolescente. Eixo 3: O adolescente estudante, o laço familiar e a reprovação escolar. Subeixos: O estudante adolescente reprovado e o acolhimento familiar; O estudante adolescente reprovado e o desamparo familiar; O estudante adolescente reprovado e a autoridade paterna/materna. Finalizamos esse capítulo com a apresentação dos nossos achados (in)conclusivos da pesquisa.

Finalmente, nas Considerações Finais, retomamos as principais inquietações que originaram e nortearam nossa pesquisa, expressando possibilidades e limites da investigação realizada. Reiteramos a complexidade do objeto estudado e, portanto, a sua natureza inconclusiva, e ao mesmo tempo reconhecemos a existência de um caminho longo e desconhecido a ser percorrido, especialmente para que os Outros adultos possam se sentir

menos fragilizados diante da difícil tarefa de amparar um sujeito recém saído da infância, que adentra o processo conflituoso da adolescência e nele precisa aprender a se constituir subjetivamente, tanto como adolescente quanto como estudante em um mesmo tempo de vida sustentado pela imaturidade e marcado, por exemplo, pela ambivalência, negação e infindáveis dúvidas sobre o seu próprio eu. Reiteramos a preocupação que nos acompanhou durante todo o decorrer da escrita da tese, em procurarmos encontrar meios de nos comunicar da maneira mais cuidadosa e respeitosa possível, com referência ética tanto aos sujeitos pesquisados quanto aos princípios da Psicanálise, sobre as dimensões que transitam a constituição subjetiva do adolescente com histórico de reprovação nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental nesse espaço institucional desafiador chamado escola.

3 PSICANÁLISE: UM OLHAR PARA A ADOLESCÊNCIA E SUA SUBJETIVIDADE

“Se ao menos pudéssemos descobrir em nós mesmos ou em nossos semelhantes uma atividade afim à criação literária! Uma investigação dessa atividade nos daria a esperança de obter as primeiras explicações do trabalho criador do escritor. E, na verdade, essa perspectiva é possível. Afinal, os próprios escritores criativos gostam de diminuir a distância entre a sua classe e o homem comum, assegurando-nos com muita freqüência de que todos, no íntimo, somos poetas, e de que só com o último homem morrerá o último poeta.” (FREUD, 1907/1996b, p. 135)

3.1 Buscas e escolhas iniciais nas teias sedutoras da Psicanálise

Nesta pesquisa acadêmica, como nos lembram Pontalis (2005) e Blanchard-Laville (2005), buscamos antecipar um outro percurso que se deve de fato pressentir, sem poder traçá-lo de antemão, com possibilidades de abrir-se para interpretar uma realidade. Escolhemos, então, a literatura da Psicanálise freudiana como referencial teórico por, também, concordar com Roudinesco (2000) que essa teoria comprova um avanço da civilização sobre a barbárie e restaura a ideia de que o ser humano é livre por sua fala e seu destino não se limita a seu ser biológico. Essa escolha teórica nos amparou neste caminho de investigação, no qual buscamos compreender, sob a perspectiva psicanalítica, como estudantes adolescentes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental com histórico de reprovação se percebem na constituição de sua subjetividade nessa trajetória escolar.

Parece trivial, no momento atual, escolher uma teoria como a Psicanálise para a análise científica de fenômenos em uma pesquisa acadêmica, mas nem sempre essa escolha seguiu o curso da normalidade para os pesquisadores interessados na subjetividade. A literatura da área tem apontado que o psicanalista Sigmund Freud (1856-1939), no começo do século XX, provocou forte impacto na sociedade e no meio científico, pois trouxe inegáveis e profundas contribuições para o campo da produção do conhecimento tanto na clínica psicanalítica como na educação, especialmente, porque orienta o pesquisador a ir além do já posto, do conhecido, do visível, do mensurável; assim, essa concepção é o aporte teórico privilegiado nesta pesquisa, mesmo Freud (1991d, p. 95-96) tendo afirmado “Pessoalmente, nada contribuí para a aplicação da psicanálise à pedagogia; mas era natural que os descobrimentos analíticos referentes à vida sexual e desenvolvimento anímico das crianças atraíssem a atenção dos pedagogos, deixando ver uma nova luz sobre seu trabalho educador. [...]”.

Na publicação freudiana denominada *Análise terminável e interminável*, encontra-se explicitada uma perspectiva fundamental para se refletir sobre a investigação em Psicanálise (SAFRA, 2001). Nesses estudos, percebemos que o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um procedimento processual. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico diretamente relacionada às peculiaridades da subjetividade humana, a contínua abertura para o devir. Desse modo, consideramos como um princípio fundamental da investigação em Psicanálise o fato de se inscrever como um processo investigativo não conclusivo.

Ressalta-se que a Psicanálise, subscrevendo Plastino (2001), ao criar uma experiência particular e singular de conhecimento, estabelece-se não apenas como um novo saber, mas como uma nova forma de saber na qual, nessa nova perspectiva, o conhecimento não é gerado por um sujeito que se debruça com imparcialidade sobre o objeto, registrando causas materiais e quantificáveis, mas é produzido no interior de um campo empírico singular, constituído por uma relação intersubjetiva caracterizada por relações de afeto, isto é, por resistências, transferências e contratransferências.

Necessário se faz atentar para o antagonismo entre os dois campos de conhecimento, a Psicanálise e a educação, como pontuam Legnani e Almeida (2000). Este se presentifica pela contradição, pelo desacordo de concepções em torno do sujeito humano, pois as metas pedagógicas são elaboradas e desenvolvidas ignorando a realidade da condição humana, e a Psicanálise, por sua vez, constitui um campo de conhecimento marcando uma ruptura epistemológica que expõe essa realidade. Entendemos, a partir da proposição dessas autoras, que a negação daquilo que marca o humano, negação essa presente nas metas educativas, acaba por repercutir, sob a forma da reprovação, em todas as possibilidades de significação que essa expressão possa vir a assumir.

Desse modo, investimos na pesquisa um olhar para além da objetividade. Cabe então recorrer a Japiassu (1978) quando este, ao referenciar as análises de Foucault em torno da teoria freudiana, apontou que a objetividade na Psicanálise é de outra natureza, uma troca de sentidos entre momentos diferenciáveis do ser e da atividade psíquica, começando pelo consciente e pelo inconsciente. Lembrando, conforme Freud (1900/1982, p. 580), que:

Todo o consciente tem um estágio prévio inconsciente... O inconsciente é o psíquico propriamente real, tão desconhecido para nós, na sua natureza interna, quanto o real do mundo exterior, e dado a nós através dos dados da consciência de forma tão incompleta quanto o mundo exterior através do depoimento de nossos órgãos sensoriais.

Portanto, sua intersubjetividade é de outra ordem, de outra natureza, é particular, singular, vinculada ao nível da relação dual da análise. Não despreza ou minimiza o universal, seu saber está muito mais comprometido com a percepção e com a articulação histórica de um dado singularizado tanto para o analisado como para o analista.

Esta pesquisa não se pautou pelo cunho da análise clínica, mas procuramos, a partir do campo de conhecimento da Psicanálise, ler as narrativas de vida escritas dos estudantes adolescentes com rupturas em sua trajetória escolar em razão da repetência nos anos finais, 6º ao 9º ano, não sob a perspectiva do psicanalista, mas sob a ótica de uma pedagoga. Considerando que:

A história individual pode ser contada até certo ponto. O sentido que ela comporta é exposto a terceiros. Mas é apenas como exemplo e paradigma que essa história individual, munida de sentido analítico, pode passar à esfera de uma intersubjetividade universal [...] A rigor, somente o funcionamento do sentido, no interior da vida psíquica, pode ir ao encontro da objetividade acessível a todos os que se interessam pela psicanálise. [...] a psicanálise vem justamente fazer surgir, no campo epistemológico, uma atitude intelectual metódica e uma prática do saber que ultrapassam, de fato, os cânones clássicos da cientificidade, sem, por isso, perder seu estatuto de racionalidade (JAPIASSU, 1978, p. 220).

Acrescentamos, ainda, que a Psicanálise possibilita a interrogação sobre nós mesmos, sobre nossas relações com a história e com a natureza e busca nos saberes humanos fundamentos para a análise e crítica das concepções presentes da modernidade. No caso da Pedagogia, essa teoria abre um campo relevante para revisitarmos a prática docente, pois, de acordo com Freud (1993, p. 377), “É muito plausível o fato de que a educação da criança possa exercer uma poderosa influência a favor ou contra o que resulta numa disposição à neurose, mas aquilo para o que a educação deve aspirar e no que intervém, permanecem pontos absolutamente discutíveis”, e nos parece que é justamente na atuação dominadora e repressiva que geralmente a Pedagogia tem atuado que Freud nos chama atenção para refletirmos e avançarmos em novas possibilidades educativas.

Esse campo conceitual representa relevante vertente sobre o ser humano, constituindo-se, assim, em um aporte teórico inegável no processo de transformação paradigmática. Freud (1914), ao afirmar a existência da realidade psíquica e seu caráter genuinamente inconsciente, subverteu as concepções centrais elaboradas pelo paradigma da modernidade sobre o ser humano, o conhecimento e o ser. “Assim, não é só uma nova concepção antropológica que emerge do saber produzido pela psicanálise, mas também uma nova perspectiva ontológica e epistemológica” (PLASTINO, 2001, p. 14).

Constata-se, de acordo com Plastino (2001), que, ao constituir uma experiência única, particular de conhecimento – concebendo este conhecimento como produto da história, e,

portanto, sempre e necessariamente provisório e parcial –, a Psicanálise se funda não somente como um novo saber, mas como uma nova forma de saber, caracterizada por peculiaridades que a distanciam das características estabelecidas pelo paradigma moderno como necessárias à produção do conhecimento. “Nesta singularidade de sua base empírica, e no saber que ela permite produzir, origina-se a tensa e conflitiva relação estabelecida entre psicanálise e as categorias centrais do paradigma moderno” (PLASTINO, 2001, p. 22).

A Psicanálise está além de um conhecimento objetivo e explicativo; envidamos esforços nesse campo teórico em um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Nesse sentido, os ensinamentos dessa ciência se forjam em um número ilimitado de observações e experiências, e “somente quem repetiu essas observações em si mesmo e em outros indivíduos está em condições de formar um juízo próprio sobre esses ensinamentos” (FREUD, 1986, p. 55).

Consideramos, portanto, compartilhando ainda dos estudos de Plastino (2001), que esta pesquisa, onde os sujeitos são adolescentes, solicitou uma reflexão freudiana, tendo em vista que não se afirma, nesses estudantes, apenas o caráter constitutivo da sociabilidade, mas também a excelência da afetividade nos processos identificatórios primários, agora para além da infância. Afinal, entrar na adolescência e vivê-la, também, no espaço institucional escolar exige da educação um novo modo de lidar com o controle das pulsões dos sujeitos, que reclamam outras possibilidades de mobilidade e adaptação social, diferentes de quando eram crianças, sendo que a educação é extremamente relevante para a organização das subjetividades dos sujeitos. Freud (1991i, p. 158) delimita essa importância ao relacionar os desafios da infância, fase em que meninos e meninas devem apreender, em um curto período, as produções resultantes “de um desenvolvimento cultural que se estende através de milênios inteiros, o controle das pulsões, a adaptação social [...]. Só uma parte desta transformação o menino pode alcançar por meio de seu próprio desenvolvimento; o resto deve ser imposto a ele pela educação”.

Parece-nos importante explicitar que a fonte do saber psicanalítico é a experiência clínica e, como tal, configura-se por tecer “[...] uma relação de sujeito a sujeito, atravessada por afetos resistenciais, transferenciais e contratransferenciais. Assim, o conhecimento produzido pela psicanálise emana de uma relação entre sujeitos e seus processos afetivos” (PLASTINO, 2001, p. 80). Nessa perspectiva, articular a relação da educação com a Psicanálise requer precauções e cuidados no sentido de que essa articulação não resulte em equívocos, pois a Psicanálise é constituída como campo teórico a partir da clínica e, como tal, mantém-se aberta para constantes reformulações advindas dessa mesma prática.

Acrescenta-se a isso o fato de que a teoria psicanalítica é marcada pela complexidade conceitual e sua construção teórica gerou uma ruptura epistemológica no campo das ciências e produziu uma concepção sobre o sujeito humano que extrapola os limites da clínica. Mas, como tal, essa concepção pode efetuar-se como um suporte teórico para se (re)pensar a prática educativa, principalmente aquelas nas quais a reprovação no processo de ensinar e de aprender se presentifica (LEGNANI; ALMEIDA, 2000). Afinal, Freud (1915, p. 137) pontua:

Ouvimos com frequência a afirmação de que as ciências devem ser estruturadas em conceitos básicos claros e bem definidos. De fato, nenhuma ciência, nem mesmo a mais exata, começa com tais definições. O verdadeiro início da atividade científica consiste antes na descrição dos fenômenos, passando então a seu agrupamento, sua classificação e sua correlação. Mesmo na fase de descrição não é possível evitar que se apliquem certas idéias abstratas ao material manipulado, idéias provenientes daqui e dali, mas por certo não apenas das novas observações. Tais idéias – que depois se tornarão os conceitos básicos da ciência – são ainda mais indispensáveis à medida que o material se torna mais elaborado. Devem, de início, possuir necessariamente certo grau de indefinição; não pode haver dúvida quanto a qualquer delimitação nítida de seu conteúdo. Enquanto permanecem nessa condição, chegamos a uma compreensão acerca de seu significado por meio de repetidas referências ao material de observação do qual parecem ter provindo, mas ao qual, de fato, foram impostas. Assim, rigorosamente falando, elas são da natureza das convenções – embora tudo dependa de não serem arbitrariamente escolhidas, mas determinadas por terem relações significativas com o material empírico, relações que parecemos sentir antes de podermos reconhecê-las e determiná-las claramente. Só depois de uma investigação mais completa do campo de observação, somos capazes de formular seus conceitos científicos básicos com exatidão progressivamente maior, modificando-os de forma a se tornarem úteis e coerentes numa vasta área. Então, na realidade, talvez tenha chegado o momento de confiná-los em definições. O avanço do conhecimento, contudo, não tolera qualquer rigidez, inclusive em se tratando de definições.

Abrimos, então, um parêntese para reiterar que esta pesquisa não foi realizada na perspectiva do psicanalista, nem tampouco da clínica, mas por uma pedagoga que buscou se apropriar de conhecimentos da Psicanálise na tentativa de compreender os desafios enfrentados na organização da subjetividade da adolescência, com registro de repetência, no campo da educação em um espaço institucional complexo chamado escola. Compartilhamos com Freud (1991a) que na relação de ensino e aprendizagem a responsabilidade do educador possivelmente seja tão complexa quanto a do médico ou do analista, pois:

O médico deve agir regularmente sobre formações psíquicas já estabelecidas, rígidas, encontrando, na individualidade acabada do doente, um limite à sua própria atividade, mas, também, uma garantia para a independência do paciente. Já o educador trabalha com um material plástico, acessível a qualquer impressão, e deve se impor o compromisso de não plasmar a jovem vida psíquica de acordo com seus próprios ideais pessoais, mas deve antes moldá-la às disposições e possibilidades particulares do objeto (FREUD, 1991a, p. 450).

Reiteramos que, nesta jornada investigativa com o apoio da Psicanálise, sempre estivemos despidas do ideal de perfeição, pois, de acordo com Freud (1937):

[...] a educação carrega em si a marca da impossibilidade, uma vez atuando na direção de um ideal de perfeição, domínio e controle de seus resultados, depara-se necessariamente com resultados insatisfatórios. Esse ideal educativo é impossível [...] considerando a realidade do inconsciente – o que um aluno escuta é recortado, retalhado e absorvido conforme seu inconsciente determina e permite, assim como o que um educador fala está fadado a escapar de seu controle egóico (GUTIERRA, 2003, p. 17).

De acordo com Almeida (1998), é necessário observar as possibilidades e limites da utilização da Psicanálise na área da educação, questão largamente explorada, na atualidade, por diversos autores psicanalíticos, cujas posições nem sempre são congruentes, pois uns apontam a total impossibilidade de uma Pedagogia psicanalítica, outros preservam os benefícios de uma educação de inspiração psicanalítica, e alguns abordam os benefícios de uma leitura e de uma escuta psicanalítica do processo e da relação ensino-aprendizagem. Conforme a referida autora, esta última posição pode levar a uma articulação teórica extremamente alvissareira, favorável entre os campos de conhecimento da Psicanálise e da educação, e as reflexões, os debates e os novos sentidos resultantes dessa conexão podem construir um novo sentido para a prática docente e para o cotidiano das relações intersubjetivas do professor e do estudante. No entanto, é inegável, de acordo com Freud (1991e, p. 565), que:

De todas as aplicações que a psicanálise teve, nenhuma despertou tanto interesse, nem inspirou tantas esperanças e atraiu conseqüentemente tantos colaboradores capazes, como a teoria e a prática da educação infantil. É fácil compreender isto, pois a criança converteu-se no principal objeto de investigação psicanalítica e substituiu em tal sentido ao neurótico, com o qual aquela iniciou seu trabalho. A análise demonstrou que no doente, como no sonhante e no artista, a criança pouco se modifica, na medida em que continua viva; elucidou suas energias pulsionais e as tendências que estampam no pequeno ser seu selo característico. Perseguiu a via de desenvolvimento que, da criança, leva à maturidade do adulto. Não causava surpresa o aparecimento da esperança de que o empenho da psicanálise sobre a criança beneficiasse a atividade pedagógica, a qual guia, apóia e protege a criança dos seus erros, em seu caminho para a maturidade.

Assim como Freud (1912, p. 150) recomendava aos médicos escutar seus pacientes, “Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorra, sem crítica ou seleção”, entendemos como igualmente imprescindível ouvir e assegurar o espaço de fala aos estudantes adolescentes. Percebe-se, assim, a importância da escuta para acessar o inconsciente e compreender melhor o sujeito adolescente, pois geralmente a escola é mais o lugar do exercício da fala do lugar narcísico do professor, com poucas possibilidades de fala do estudante. Segundo Mrech (1999, p. 111), para que possamos saber como a criança e/ou o adolescente pensam, o que sentem, o que desejam, “é preciso que nós nos orientemos pela sua realidade psíquica, e não pela chamada realidade concreta ou por nossa realidade psíquica”.

Quando pensamos na articulação entre Psicanálise e educação, estamos supondo que os conhecimentos da teoria psicanalítica sobre, por exemplo, a transmissão de conhecimento por meio do inconsciente, a transferência, com suas devidas ressalvas sobre como ela se dá na clínica e no espaço escolar, são imprescindíveis ao tratarmos da relação entre professor e estudante, as pulsões e o sujeito do desejo. Afinal, “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1914, p. 286).

Entendemos, finalmente, que o estudante adolescente parece solicitar um olhar singular para sua organização subjetiva. Freud (1933), em *Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise*, reporta-se ao que seria uma educação que buscaria conhecer o que levaria, de forma particular e individualizada, o sujeito a aprender. Pensamos que o adolescente solicita esse tipo de atenção e agregamos a essa atitude a criatividade ao fazer educativo, por sua natureza indeterminada e indeterminável apontada por Castoriadis (1982, 1997).

3.2 Reprovação, adolescência e suas marcas da subjetividade

Ariès descreve o que poderíamos chamar de primeiro adolescente moderno típico: O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século da adolescência. (ARIÈS, 1981, p. 46 *apud* GUTIERRA, 2003, p. 27).

Nesta investigação, corroborando Moraes e Valente (2008), reafirmamos que nos apoiamos em uma perspectiva teórica para além dos marcos do positivismo, em que o sujeito se faz ausente e seus desejos, afetos, emoções e sentimentos são desvalorizados e excluídos nos processos de construção do conhecimento. Para tanto, foi fundamental considerar que, para estudar o fenômeno da subjetividade de adolescentes, em situação de reprovação escolar, somente um paradigma sensível e complexo como a Psicanálise pôde abarcar e sustentar essa análise.

Lembramos que a concepção da subjetividade no aporte teórico da Psicanálise não se parece ou se iguala com as estruturas teóricas em torno dessa dimensão humana nos campos da Psicologia ou da Filosofia. Compartilhamos que:

[...] a subjetividade não é uma subjetividade rigorosamente individual, porque demonstramos que no cogito nós não descobrimos só a nós, mas também aos outros. Pelo ‘penso’ contrariamente à filosofia de Descartes, contrariamente a filosofia de Kant, atingimo-nos a nós próprios, em face do outro, e o outro é tão certo para nós

como nós mesmos. Assim o homem que se atinge diretamente pelo cogito descobre também todos os outros, e descobre-os como condição da sua existência. Dá-se conta de que não pode ser nada (no sentido em que se diz espirituoso, ou que se é perverso, ciumento) salvo se os outros o reconhecem como tal. Para obter uma verdade qualquer sobre mim, necessário é que eu passe pelo outro. O outro é indispensável à minha existência, tal como, aliás, ao conhecimento que eu tenho de mim. Nestas condições. A descoberta da minha intimidade descobre-me ao mesmo tempo o outro como uma liberdade posta em face de mim, que nada pensa, e nada quer senão a favor ou contra mim. Assim, descobrimos imediatamente um mundo a que chamaremos a intersubjetividade, e é neste mundo que o homem decide sobre o que ele é e o que são os outros (SARTRE, 1905/1980, p. 274).

Parece-nos, então, que analisar a subjetividade de adolescentes com registros de repetência escolar requer um olhar, também, para os outros com os quais esses adolescentes deveriam construir laços sociais. Como lembra Plastino (2001), é relevante salientar que, na lógica freudiana, os processos de socialização e subjetivação não constituem pares opostos, onde o crescimento de um polo significa obrigatoriamente a redução do outro, mas partes de um mesmo processo. Assim, se o processo de socialização exige, por parte do sujeito, o reconhecimento da alteridade, isso é da lei social, e não é apenas para a constituição da sociedade que esse reconhecimento é imprescindível. Também o é para o sujeito, que precisa reconhecer essa alteridade para ultrapassar os limites do narcisismo, condição indispensável para o desenvolvimento de suas dimensões. Afinal, subscrevendo Freud (1978, p. 190):

Assim como um planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno de seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo que persegue o seu próprio caminho na vida. Para nossos olhos enevoados, porém, o jogo de forças nos céus parece fixado numa ordem que jamais muda; no campo da vida orgânica, ainda podemos perceber como as forças lutam umas com as outras e como os efeitos desse conflito estão em permanente mudança. Assim também as duas premissas, a que se volta para a felicidade pessoal e a que se dirige para a união com os outros seres humanos, devem lutar entre si em todo indivíduo, e assim também os dois processos de desenvolvimento, o individual e o cultural, têm de colocar-se numa oposição hostil um para com o outro e disputar-se mutuamente a posse do terreno. Contudo, essa luta entre o indivíduo e a sociedade não constitui um derivado da contradição – provavelmente irreconciliável – entre os instintos primevos de Eros e da morte. Trata-se de uma luta dentro da economia da libido, comparável àquela referente à distribuição da libido entre o ego e os objetos, admitindo uma acomodação final no indivíduo, tal como, pode-se esperar, também o fará no futuro da civilização, por mais que atualmente essa civilização possa oprimir a vida do indivíduo.

Recorremos, também, a Lacan (1998) na intencionalidade de lembrar que esse psicanalista reitera que a constituição da subjetividade se encontra imbricada por três momentos: o ver, o compreender e o concluir. Sendo assim, atravessa o amparo e o desamparo do sujeito tanto na sua individualidade singular como na sua universalidade das dimensões externas a ele ou em sua busca da verdade sobre si e sobre o outro. Podemos então entender que ela não é da ordem do quantificável ou do mensurável; sua natureza é da dimensão ora

visível e invisível, ora consciente e inconsciente, e por meio dela se assenta a experiência humana. Assim, parece oportuna a afirmação de Calvino (2003, p. 30):

[...] o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

A organização subjetiva do sujeito alcança, também, a dimensão social e cultural, pois “Contra as imagens demasiado claras que opõem a cultura toda poderosa à razão autônoma, convém antes sublinhar que existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do ator à objetividade do sistema [social]” (DUBET, 2010, p. 96). Portanto, a subjetividade transita na voz do outro que fala e no silêncio ativo de quem escuta, na e pela linguagem, desinteressada, desalojando o narcisismo, na dependência restrita, no desejo, na busca da instalação do sujeito para além do indivíduo, em uma angústia constante das ações consciente e inconsciente. Salienta-se que Freud (1915) estrutura a teoria psicanalítica em torno da potência do inconsciente, explorando também a dimensão do desejo na estrutura da noção de sujeito.

Buscar conhecer as dimensões da constituição subjetiva de adolescentes reprovados pelo sistema escolar nos coloca diante de pelo menos dois grandes desafios: primeiro, o de buscar estabelecer conexões entre três campos, Psicanálise, educação e adolescência no espaço escolar, e não da clínica; e segundo, o fato de que os estudos, a partir da concepção psicanalítica, em torno da educação de adolescentes repetentes, que ao mesmo tempo constituem suas subjetividades próprias do adolescer em paralelo com a organização de sua identidade de estudante, supondo implicações no percurso acadêmico desses estudantes, ainda são pouco refletidos e extremamente recentes. Conseqüentemente, ratificando Gutierrez (2003), deparamo-nos com o fato de que as pesquisas sobre a educação de adolescentes em espaços escolares, e não clínicos, com essa abordagem são praticamente inexistentes. Porém, acreditamos que, além de necessária, a escolha por enfrentar esses desafios é possível: “[...] mas o que não é possível é não escolher. Posso sempre escolher, mas devo saber que se eu não escolher, escolho ainda. [...] de toda maneira eu tenho a responsabilidade duma escolha que liga-me a um compromisso, liga também a humanidade inteira, [...]” (SARTRE, 1905/1980, p. 280).

Esse cenário nos leva a buscar conhecer, necessariamente, a adolescência como se apresenta na atualidade. Retomamos os estudos de Gutierrez (2003) que evidenciam que a adolescência é um período de vida que leigos e cientistas buscam analisar. Trata-se, também, de um fenômeno típico da modernidade, um objeto recente de estudo no campo psicanalítico

que carrega em si a obrigatoriedade de realização do ideal recalcado pelo adulto, ou seja, o ideal de autonomia, de liberdade e de ausência de regras.

Se realizarmos uma breve leitura acerca da adolescência na história da humanidade, constataremos que saímos de uma época “sem adolescência, para no século XX esta ser considerada a idade favorita, desejando-se alcançá-la cedo e nela permanecer muito tempo” (GUTIERRA, 2003, p. 260). Essa mesma autora nos lembra que até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância. Identifica-se ao longo desse século que no latim utilizado pelos colégios, empregava-se indiferentemente as palavras *píer e adolescense*; em francês, empregava-se apenas a palavra *enfant*. A longa duração da infância provinha da indiferença em relação aos fenômenos biológicos. A infância não era limitada pela puberdade, mas sim pelo fim da dependência. A essa categoria não dependente dava-se o nome de juventude, o que não é sinônimo do que chamamos atualmente de adolescência, pois se tratava de pessoas que, mesmo com pouca idade, já exerciam funções sociais definidas.

A ideia de adolescência foi preconcebida no século XVII por meio de duas personagens: na literatura, o Querubim, e no âmbito social, o Conscrito. O Querubim caracterizava-se pelo aspecto efeminado resultante da transição da criança em adulto, que traduzia na verdade o tempo do amor nascente. Entretanto, esse aspecto imberbe do púbere não era considerado uma característica da adolescência, pois esses jovens agiam como homens feitos, comandando e combatendo. A figura do Conscrito, por sua vez, representava o embrião social da adolescência, no caso dos meninos, por meio da valorização da força viril, típica do jovem, quando se tratava do recrutamento militar (GUTIERRA, 2003).

Nos tempos da família medieval, lembra a autora referenciada no parágrafo anterior, o trabalho doméstico se confundia com a aprendizagem; era inexistente o lugar da escola nessa transmissão direta de conhecimentos de uma geração para outra. Somente a partir do século XV se percebe uma mudança pouco expressiva, mas é quando a educação passa a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola passou, paulatinamente, a ser o instrumento primordial da iniciação social e da transição da infância para a vida adulta.

O sentimento de família surge, concomitantemente, com essa transformação, concentrando-se em torno da criança. Porém, no século XVII ocorre o regresso das crianças ao lar. Estas passam a ser elementos indispensáveis da vida cotidiana e motivo de preocupação dos adultos quanto à carreira, à educação e ao futuro. Nesse século, a “juventude”, agora relacionada ao que denominamos de adolescência, passou a ser efetivamente um tema literário, preocupação de moralistas e políticos, depositária de valores novos, capazes de reavivar a sociedade velha e esclerosada.

Com a família moderna, conforme explicita Gutierrez (2003), fortalece-se a ideia de “passagem”, sendo a educação o tempo de passagem da infância para a vida adulta e da familiar para a vida social, e o adolecer, ou seja, o enfrentar pelo púbere dos processos psíquicos resultantes da puberdade e do estabelecimento dos laços sociais, é o substituto da eficácia ritual perdida na modernidade. Sendo assim, a resposta do jovem ao se deparar com o real pubertário será adolecer, palavra de origem latina que significa crescer. Efetivamente:

O tempo da adolescência surge como fruto da modernidade, dos movimentos históricos e sociais, forçando, por sua vez, alterações e transformações significativas na subjetividade. Trata-se de uma operação psíquica no interior de cada subjetividade, em equivalência aos processos simbólicos de ‘adultificação’ presentes nas sociedades tradicionais. [...] a adolescência passou a fazer parte constitutiva da subjetividade moderna, daí sua importância como tema de estudo no campo da psicanálise (GUTIERRA, 2003, p. 29).

Vale registrar que o termo “adolescência” não foi utilizado por Freud. Para a linguagem da época, o termo era tido como inconsistente e incomum, assim como o fenômeno da adolescência tinha uma repercussão social insignificante, diferentemente do expressivo e relevante valor social verificado na atualidade. Mesmo assim, o pai da Psicanálise elaborou articulações psicanalíticas sobre os processos biológicos e psíquicos resultantes das transformações pubertárias, contribuindo, sobremaneira, para nossa compreensão acerca dos processos implicados na adolescência nos dias de hoje (GUTIERRA, 2003).

O tempo da adolescência é um tempo de premência somática onde o excesso de libido reativa as fantasias infantis incestuosas presentes na fase fálica da organização sexual. Entra em jogo a demanda social e a própria subjetividade clamando pelo enjeitamento dessas fantasias, devendo-se vencer na substituição dos pais para tornar-se membro da sociedade. Inicia-se o processo psíquico considerado por Freud (1905) como um dos mais dolorosos desse período, o desligamento das figuras parentais. Portanto, segundo Gutierrez (2003), o sujeito precisa lidar com duas imposições: o despertar da primavera do desejo sexual e das fantasias incestuosas; e as exigências sociais do mundo externo que exigem sua separação das figuras parentais e o estabelecimento de laços sociais, saída do Édipo, ou seja, na puberdade o jovem realiza um trabalho psíquico espetacular para dar conta das demandas tanto libidinal como social. Verifica-se que:

[...] consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha geração (FREUD, 1905, p. 213 *apud* GUTIERRA, 2003, p. 39).

Na puberdade, ainda assentindo Gutierrez (2003), é onde se presentifica a marca de um tempo de excesso de libido que requer novos rearranjos pulsionais; e as exigências sociais constroem um novo trabalho psíquico, que Freud afirma ser um tempo de abalo profundo das escoras narcísicas do sujeito. Nesse processo, o adolescente é chamado a responder “em nome próprio”, e o tempo da adolescência constitui-se como o do trabalho psíquico necessário para situar-se em outro que não o lugar infantil, cujo nome era engendrado pela família. Portanto:

Na puberdade haverá uma ressignificação das identificações, questionando os processos identificatórios da infância em função das mudanças pubertárias abruptas e das mudanças da demanda social diante do sujeito que adolece. [...] o jovem deve transformar essa imagem de si mesmo, pois é chamado a responder de outro lugar em função da transformação do olhar do Outro diante das modificações pubertárias. Os jovens expressam claramente essa passagem e esse questionamento sobre o próprio lugar diante da demanda do adulto quando reclamam dizendo: ‘Para algumas coisas sou adulto e para outras sou criança?’ (GUTIERRA, 2003, p. 70).

Gutierrez (2003) lembra, também, que na adolescência desmorona-se a consistência parental imaginária do Outro e a imagem corporal é alterada. A primeira identificação especular vacila, ou seja, como pontua Freud, assinala a ocorrência de um abalo das escoras narcísicas do sujeito com o advento da puberdade. A imagem corporal deve ser então, reformulada. Sendo assim, é intensa a preocupação com o próprio corpo demonstrada por esse sujeito. O corpo agora apresenta-se como um estranho, um desconhecido, que interroga e interpela o sujeito.

Assim, nesse tempo de *adolescere*, é comum uma tentativa de ocultar essas mudanças por meio das roupas largas, frequentemente usadas pelos adolescentes, buscando aparentar uma certa indiferenciação sexual, assim como é frequente o adolescente passar horas na frente do espelho, verificando que a imagem devolvida não é a mesma do corpo infantil que crescia paulatinamente, sofrendo poucas mudanças qualitativas. Agora não se trata somente de um reajuste da imagem na adolescência, mas de uma modificação do valor do corpo em relação ao valor que era atribuído na infância, quando esse valor era dado pelos pais; agora na adolescência esse valor advirá do Outro sexo e do Outro social.

Conviver com os sujeitos em seu tempo de adolescência, nessa contemporaneidade, requer conhecer e interpretar suas transformações estruturais que são marcadas por características forjadas na direção da constituição de processos simbólicos que visam lidar com o aparecimento do real pubertário. Tendo em conta o campo teórico da Psicanálise, de acordo com Gurski e Pereira (2016), entendendo a adolescência enquanto operação psíquica, essa se organiza na medida em que o adolescente consegue realizar a transição, a passagem do infantil para este novo tempo de vida do *adolescere*, ou seja, se desvencilha, mesmo enfrentando

limitações e dificuldades, do registro do imaginário de criança para se encontrar, se reorganizar e se inscrever nesse outro tempo existencial.

Portanto, observa Gutierrez (2003), é necessário saber ler determinadas relações e expressões próprias da adolescência, como, por exemplo, a formação de grupos específicos; a escolha do melhor amigo; a criação de movimentos; a elaboração de novas linguagens, por vezes intraduzíveis e incompreensíveis pelos adultos; as manifestações por meio de pichações; a elaboração de diários; tudo isso serve para que o adolescente possa viver a semelhança e a alteridade, possibilitando lidar com processos identificatórios e construir um processo de inscrição simbólica essencial para a constituição do novo adulto. Ainda de acordo com essa estudiosa, é perceptível a identificação, nesse tempo de *adolescência*, de processos dolorosos, como a drogadição, que inscrevem a adolescência no campo do real do gozo e invadem as escolas, comprometendo a relação com o *Outro*; a presença da indisciplina escolar, revelando a queda do valor simbólico atribuído ao mestre e ao espaço institucional na modernidade; as pichações nos muros das escolas podem denunciar que dentro delas não tem sido possível oferecer um espaço para o desenvolvimento dos processos psíquicos da adolescência.

É fato, também, que:

Atualmente nos deparamos com a recusa do adolescente em relação ao saber e à cultura. Num contexto social em que as tradições se perderam, valendo apenas ao capital e o quanto é possível 'gozar', as construções subjetivas via desejo e saber (simbólico) ficam comprometidas, complicando as relações escolares e de aprendizagem (GUTIERRA, 2003, p. 74).

Podemos entender, ainda, que a organização das subjetividades do estudante adolescente está vinculada, também, às estruturações e conformações do laço social que se tecem na operação psíquica desse sujeito também no espaço escolar. Conforme apontam Gurski e Pereira (2016, p. 430):

Talvez possamos pensar que, com a adolescência, as condições do laço social tornam-se ainda mais impactantes, pois todo o processo de transição do familiar ao social é fundamental nesse momento da constituição. O sujeito necessita dar conta das questões da origem de um outro modo que não pela via das teorias sexuais infantis, tampouco pelo romance familiar. Ele terá de buscar, fora do âmbito familiar, novos traços passíveis de o representar e o sustentar em um novo lugar psíquico na relação com o Outro.

O laço social é fundamental na subjetivação do adolescente. Desse modo, Rassial (1997), um dos pioneiros nos estudos acerca da adolescência no campo da Psicanálise, propõe a reflexão acerca do conceito de estado-limite, denominação presente na psicopatologia da adolescência contemporânea, que possivelmente pode ser considerado uma consequência das condições do laço social atual marcado pela emergência da modernidade “[...] faz do sujeito

em estado limite o protótipo do sujeito moderno, na medida em que ele só deixou ao pai – sustentação da tradição, isto é, da transmissão – um valor nostálgico, nostalgia de um pai imaginário” (RASSIAL, 2000, p. 151). Podemos entender, ainda na linha reflexiva de Rassial, que o estado limite refere-se ao momento de transição na estrutura psíquica, podendo dar a ideia de que a adolescência é um processo interminável, criando uma fenda no lugar onde seria necessária a conclusão da transição do adolescente para a vida adulta, gerando uma paralisia nesse espaço inconclusivo, e o sujeito adolescente fica em uma condição de cessação da sua potencialidade de realizar escolhas.

A tessitura do laço social pelo adolescente na instituição escolar enfrenta o complexo desafio de ter que mudar, mas sem querer deixar para trás as vantagens da infância. Rassial (2000) nos recorda que esse momento requer o estabelecimento de um novo recalque ou desagregação, separação do laço parental que desestabiliza o até então mundo organizado desse sujeito, causando-lhe sofrimento, angústia, pois:

O desabamento das encarnações imaginárias do Outro, a desqualificação dos pais para ocupar essa função, a dissociação entre o nome-do-pai e a metáfora paterna, que só sustenta na família provisoriamente, carece que a operação primeira de inscrição do nome-do-pai funcione além do que permitia o patronímico para que o sujeito invente novos nomes-do-pai (RASSIAL, 2000, p. 149).

Desse modo, Rassial (1999) nos lembra que a adolescência é organizada em um processo marcado pelas indefinições, pelo afastamento e separação das referências parentais, a abnegação ao incesto, e com isso abre-se a possibilidade da entrada de outros sujeitos na vida desse adolescente. Adolescer é enfrentar, em um tempo que está sendo constituído tanto interno como externamente ao sujeito, a falta, mas:

É no espaço da falta, no adiamento da satisfação, que se cunha o sujeito. Além disso, as possibilidades de passagem do tempo estruturam-se de maneira diferente segundo as esferas mentais. A linearidade característica de nossa percepção temporal consciente é proveniente, justamente, dessa regulação pulsional que adaptou o psiquismo aos processos secundários, a fim de melhor interação com o meio externo; diferente do que acontece no âmbito do inconsciente, no qual os eventos mentais são simultâneos e não excludentes, ainda que antagônicos (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 431).

O desafio de todo sujeito, conforme indica Jerusalinsky (2004), é descobrir a maneira de se simbolizar no laço social. Esse desafio ganha dimensões mais intensas para o adolescente que, recém-saído do universo infantil, precisa de referentes que sustentem a importância de suas atitudes, de sua fala e palavras em relação ao Outro social. Cabe lembrar, também, que nessa simbolização do adolescente Lesourd (2004), ao refletir sobre a importância da transição entre o discurso infantil dirigido até então ao Pai para os discursos sociais agora no adolescer

endereçado ao Outro social, “O remanejamento imposto por esta passagem entre duas formas de referência implica um remanejamento da organização psíquica e da relação do sujeito com o mundo” (LESOURD, 2004, p. 14).

De acordo com Rassial (1995) e Ruffino (1995), a Psicanálise lacaniana, nas últimas décadas, produziu uma estrutura conceitual relevante sobre a adolescência, com destaque para o entendimento de que a natureza do adolecer não era, simplesmente, uma maturação orgânica e cronológica, mas sim uma construção social e psíquica. Portanto, a partir desses estudos, conforme Gurski (2012b), podemos conceber que a adolescência pode ser entendida como o momento da vida do humano em que ele mais naturalmente é convocado por sua própria organização psíquica a realizar o novo, ou seja, o sujeito adolescente é tomado por sua natureza ambivalente de destruição e reconstrução de referências, de conceitos sobre si e o mundo, daquilo que tinha como seguro herdado da própria infância, do Outro familiar, do Outro social da tradição cultural. Ele age dessa maneira para suprir a necessidade inerente da adolescência de construir o seu próprio lugar de expressão, de pertencimento.

Lacan (1945) apresenta, no texto “O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada”, três tempos: instante de ver (*l'instant du regard*), o tempo de compreender (*le temps pour comprendre*), e o momento de concluir (*le moment de conclure*). Gurski e Pereira (2016), a partir de outros estudos, apontam que o sujeito, para se estruturar subjetivamente, percorre esses três momentos e os relaciona da seguinte forma: o *instante de ver* está ligado ao tempo do infantil e primeira inscrição do significante; o *tempo para compreender*, onde ocorre o recalque, o segundo tempo da inscrição do significante; e o *momento de concluir*, o tempo da entrada do sujeito na crise da adolescência, uma interpretação de si, ou seja, o terceiro tempo da inscrição do significante em que se finaliza a constituição do *sinthome*.

Pereira e Gurski (2014) afirmam que, a partir das contribuições de Freud (1905/1980c), é possível afirmar que a adolescência é um tipo de efeito *Nachträglichkeit* (*a posteriori*) da sexualidade infantil:

[...] é seu retorno e também seu desenlace. O jovem se vê mediante três destinos inevitáveis e intimamente ligados entre si: (a) a desidentificação em relação aos pais ou aos objetos primordiais de amor; (b) o declínio do autoerotismo ou das formas narcísicas de investimento em tais objetos; e (c) a inscrição social de sua própria sexualidade, confrontando-se, ao dar as costas à polimorfia perversa de sua condição infantil, com a diferença dos sexos e com a angústia da castração. Entretanto, Freud antevira que tais destinos nunca se dão a contento e resultam sempre em ambivalências (PEREIRA; GURSKI, 2014, p. 379).

A questão do *gozo* é abordada, também, por Legnani e Almeida (2000) como frequentemente presente nas instituições escolares, em especial naquelas que fracassam em

ensinar os alunos de baixa renda; *gozo* que atravessa o discurso dos educadores através de queixas, de acusações, de culpabilizações às condições econômicas, familiares e sociais dos alunos e que, ao mesmo tempo, os deixa paralisados, conduzindo à cristalização e à repetição de seus discursos. Para essas autoras, o *gozo* é tudo aquilo que não se vincula com o desejo, é o que se repete, é aquilo que se estratifica em torno do sofrimento. Elas ressaltam, ainda, que a reprovação, na escola, por mais que seja negado como pertencente também aos educadores, confere a todos, no mínimo, um mal-estar.

No entanto, Gutierrez (2003) nos lembra que o adulto precisa refazer seus olhares diante da adolescência e apostar em outra dimensão, ou seja, agora trata-se de uma aposta de que o sujeito que adolece pode construir sua inscrição simbólica, seus novos Nomes-do-Pai, pode situar-se no “mundo dos homens” apesar da impossibilidade da relação sexual. Pois o adolescente, com suas encenações, demanda um *Outro* que não é o pai, mas é o semblante que acompanha e aposta na construção possível do sujeito. Lidar com a adolescência é também lidar com a transferência, um dos grandes temas da Psicanálise, recordando que o seu papel na relação professor-aluno tem sido estendido ao campo educativo, aspecto extremamente relevante tendo em vista que expressa o quanto na relação educativa a subjetividade e a dinâmica inconsciente estão presentes para esses dois sujeitos, considerando que a forma como o professor se posiciona e lida com esses aspectos “incontroláveis” marca as relações educativas e, muitas vezes, fortalece ou paralisa o processo; é o caso de professores que entram em embates imaginários com seus alunos. Acrescenta-se que:

O termo transferência nos remete inicialmente à idéia de deslocamento, ou seja, de levar algo de um lugar para o outro. Em última instância articula-se à idéia de repetição, relacionada às vivências infantis atualizadas nas relações humanas [...]. Nas relações humanas e também nas relações escolares está em jogo a transferência. O aluno recortará, despedaçará as palavras e o conteúdo transmitido pelo professor a partir de suas ‘placas estereotípicas’, dentro do que permite o jogo da linguagem. Da mesma forma acontecerá do lado do professor. Ele recortará o discurso do seu aluno conforme suas marcas subjetivas e de acordo com as representações que possui sobre o que é um aluno e qual o lugar do professor, estabelecidas no decorrer de suas relações (GUTIERRA, 2003, p. 80).

Recordamos que a transferência, conforme Almeida (1993), não é uma exclusividade da relação paciente-analista; trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana, embora, na análise, ela assuma características singulares. A autora afirma que toda transferência é sempre ligada a um desejo, ou seja, transfere-se para alguém um sentido que se relaciona a um desejo, cuja expressão, em nível transferencial, pode ser de hostilidade, de agressividade, de amor, e que, psicanaliticamente falando, refere-se a experiências vividas primitivamente com as figuras parentais. No caso da transferência estabelecida na relação professor-aluno, este

confere ao professor um sentido especial, determinado pelo seu desejo. O professor torna-se, então, depositário de algo que lhe foi conferido pelo desejo do outro. Portanto:

[...] na relação professor-aluno a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. [...] o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser objetiva, pois é escutada 'através' dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito (KUPFER, 1989, p. 91).

Corroboramos Almeida (1993) ao afirmar que a relação constituída no espaço educativo chamado escola é tecida na relação com o outro, porém não é forjada exclusivamente a partir das peculiaridades iniciais do encontro no ambiente sala de aula. É preciso considerar, também, as interpretações, simbologias, significações e expectativas do que a sociedade determinou, mesmo que temporariamente, do que é ser professor e aluno nesse tempo histórico e cultural. Desse modo, tanto o papel de estudante como o de professor são marcados por interpretações subjetivas, sociais e permeados pela complexidade.

E assim, trilhamos o caminho da pesquisa observando, também, os estudos de Morin (2000), ou seja, comprometidas com os riscos naturais, a ilusão e as incertezas que movem o conhecimento. Considerando, ainda, que percorrer um campo teórico para o aprofundamento sobre a subjetividade de adolescentes é conceber que é necessário ir muito além da objetividade e do óbvio, é preciso adentrar nas sutilezas do intuitivo, do criativo, do sensível para compreender esse complexo objeto de estudo, mesmo porque toda e qualquer teoria, por mais bem fundamentada que esteja em dados objetivos da realidade, é sempre produto da subjetividade e da intersubjetividade humana, dado que é impossível ser totalmente objetivo em si mesmo (MORAES; VALENTE, 2008).

3.3 Invisibilidade da subjetividade do adolescente nos rastros dos números da reprovação escolar

A violência da calma, às vezes, é mais terrível do que a travessia das tempestades (ROUDINESCO, 2000, p. 17).

Para prosseguirmos com as reflexões a respeito da adolescência e da reprovação escolar, mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa realizar análises quantitativas, parece significativo, ao menos, conhecer alguns dados da realidade brasileira sobre essa temática nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Pois, conforme Roudinesco (2000), quando investimos na Psicanálise, apostamos em um método psicanalítico no qual o tratamento é baseado na fala, um

tratamento em que o fato de se verbalizar o sofrimento, de encontrar palavras para expressá-lo, permite, se não o curar, ao menos tomar consciência de sua origem e, portanto, assumi-lo.

Nesta investigação, como já sinalizamos, não tivemos a intencionalidade do tratamento de adolescentes repetentes, mas dedicar uma escuta junto a esses estudantes, possibilitando, minimamente, um espaço de expressão para que, por meio das narrativas de vida escrita pudessem desvelar no escrito os sentimentos em torno da organização de suas subjetividades nesta vivência da repetência. Afinal, os números não alcançam o subjetivo, e para a Psicanálise os adolescentes não são números, são sujeitos vivendo um tempo singular de sua vida, a adolescência.

Consideramos importante conhecer quantos sujeitos estudantes adolescentes estão invisíveis nas políticas educacionais relativas a repetência nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, ao consultar o banco de dados do censo 2017¹⁶ e 2018 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é possível constatar o quanto é significativo o número de estudantes matriculados nessa etapa de ensino da Educação Básica, nas escolas brasileiras, nas esferas de governo federal, distrital, estadual e municipal, e no atendimento público e privado, pois, de acordo com o censo, temos matriculados, do 6º ao 9º ano, aproximadamente 10.174.587 estudantes brasileiros nessa etapa de ensino da Educação Básica.

Podemos recortar diversos cenários como objeto de leitura, mas, tendo em conta a natureza da pesquisa, optamos por tão somente apresentar alguns gráficos¹⁷, expostos a seguir nas próximas páginas, tendo por objetivo simplesmente demonstrar alguns dados que retratam, quantitativamente, a realidade das taxas de insucesso, ou seja reprovação e abandono escolar no Brasil e de formação de docentes da etapa do Ensino Fundamental.

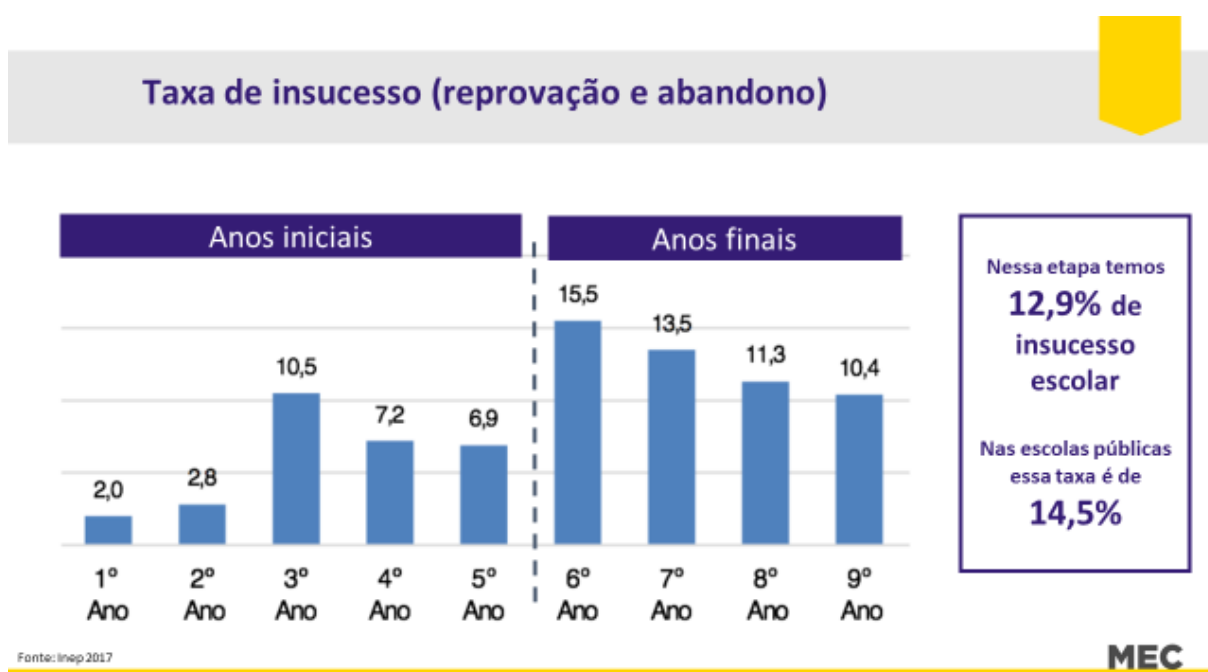
Assim, como podemos perceber na Figura 1 as taxas de insucesso escolar, aqui agregadas a reprovação e o abandono, nos anos finais, (6º ao 9º), especialmente no 6º e 7º ano são, marcadamente, mais elevadas do que nos anos iniciais (1º ao 5º). O gráfico da figura 2 por sua vez indica que desde o ano de 2013 o Brasil não atinge a meta de evolução do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A Figura 3, tendo por referência os resultados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), retrata o desempenho insuficiente de aprendizagem na área de Matemática e no Componente Curricular de Língua Portuguesa. Na figura 4 identificamos que o IDEB total nos anos finais, no universo de todas as vinte e sete unidades da federação brasileira, a meta só foi alcançada por sete estados, evidenciando uma

¹⁶ Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 03 jul. 2019.

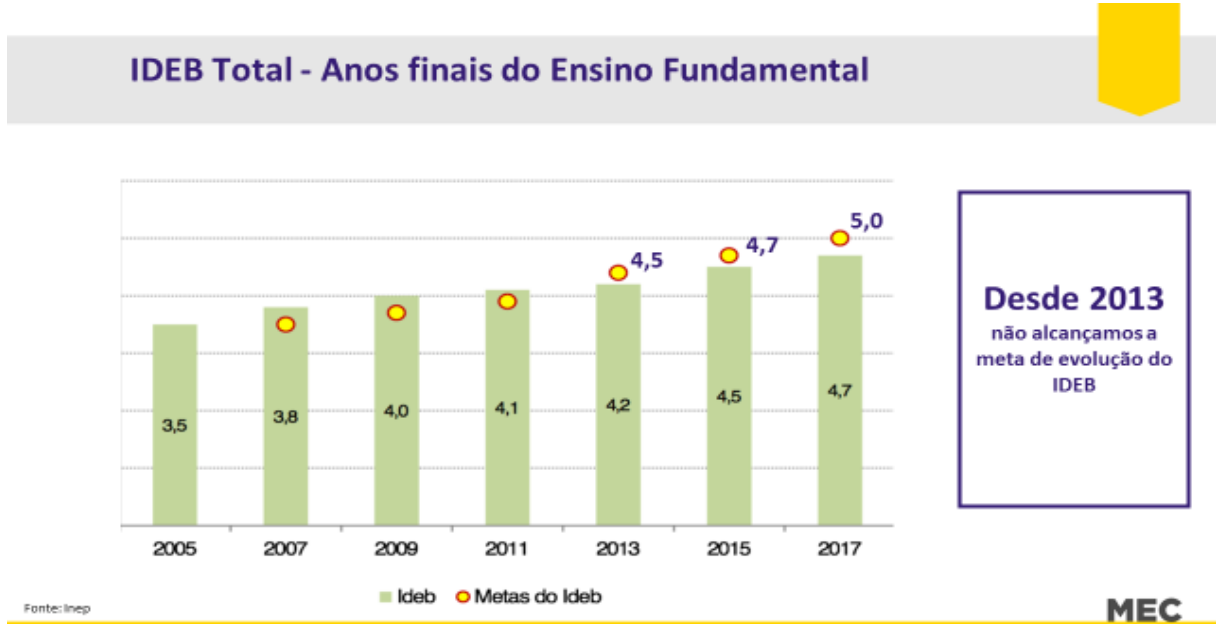
¹⁷ Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

extraordinária desigualdade regional quanto a aprendizagem dos estudantes. Na Figura 1, por sua vez, localizamos dados referentes a proporção de docentes tendo em conta a adequação da formação nos anos finais do EF, o gráfico aponta o alto percentual de professores que atuam nos anos finais sem a formação adequada na área e ou componente curricular.

Figura 2 – Taxa de insucesso (reprovação e abandono)

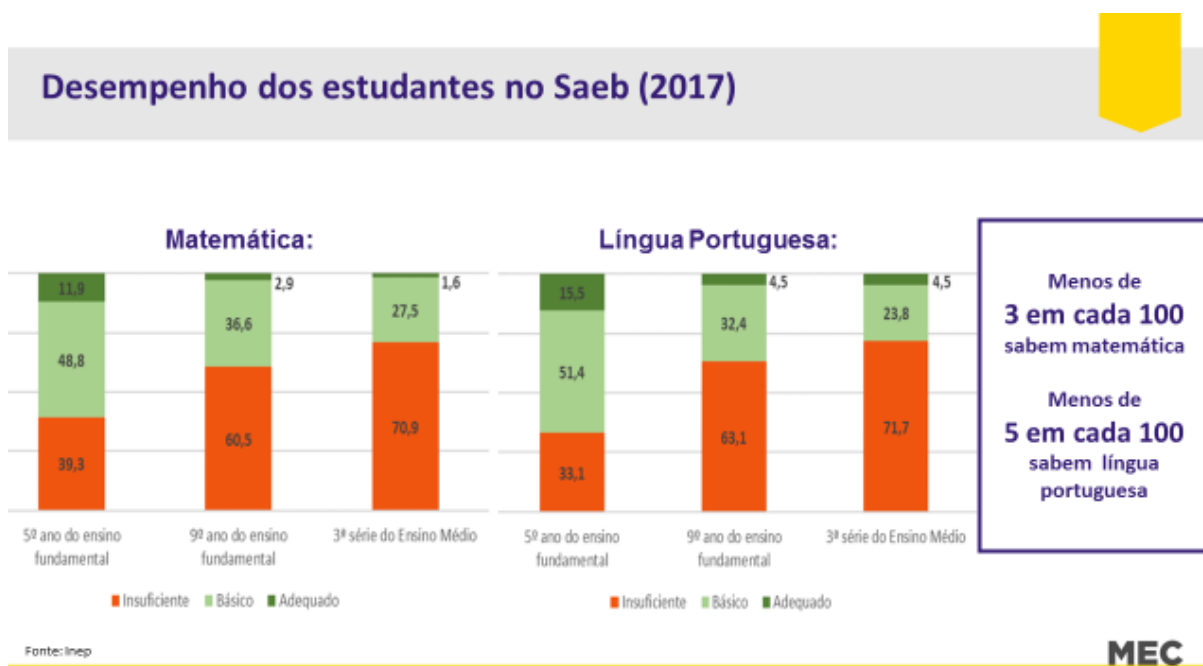


Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

Figura 3 – IDEB total: Anos finais do Ensino Fundamental

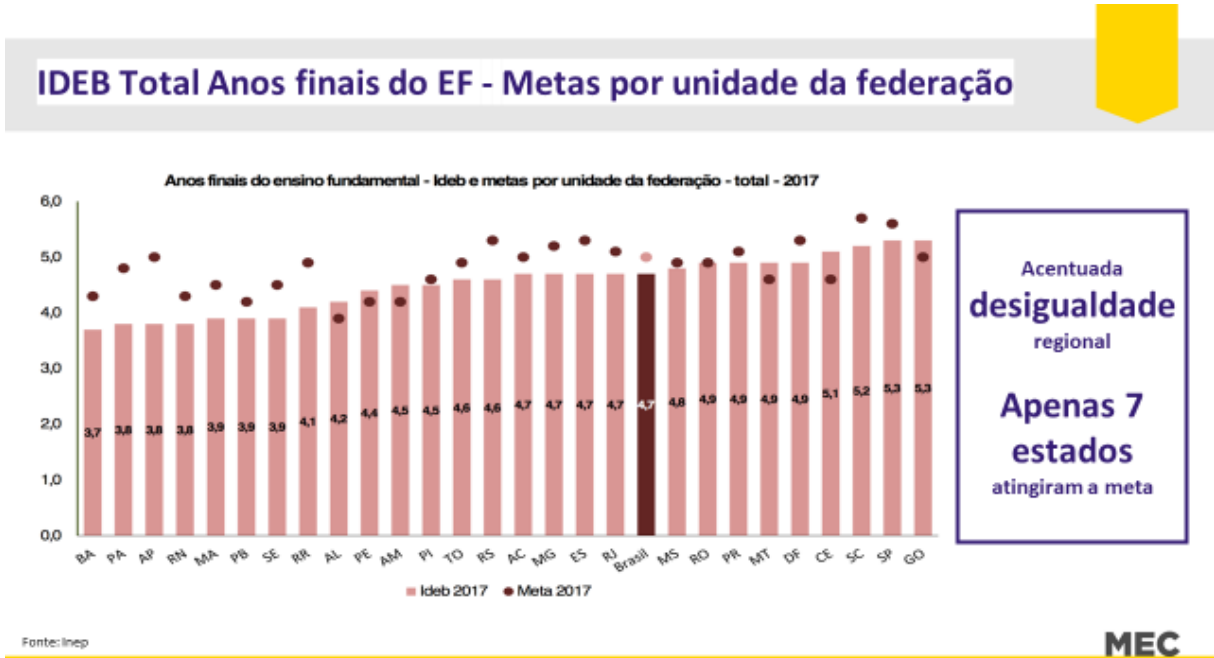
Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

Figura 4 – Desempenho dos estudantes no Saeb (2017)



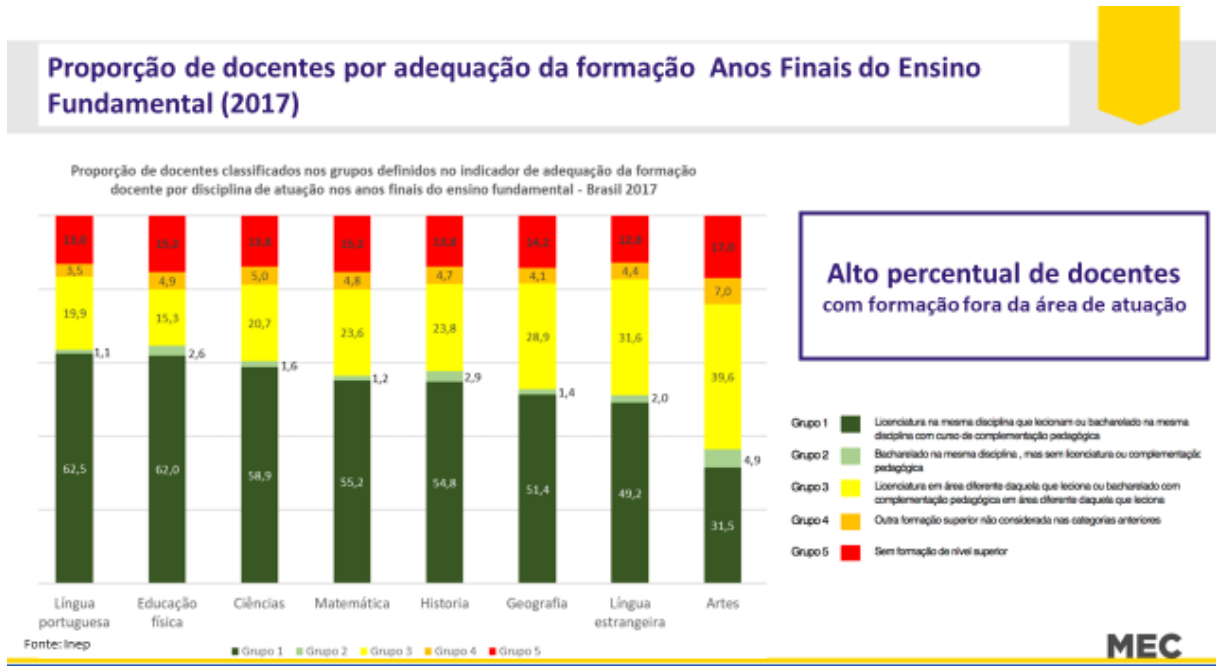
Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

Figura 5 – IDEB Total anos finais do EF: Metas por unidade da federação



Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

Figura 6 – Proporção de docentes por adequação da formação nos anos finais do Ensino Fundamental (2017)



Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

De acordo com o Censo/Inep de 2018¹⁸, a taxa de não aprovação no 6º ano foi de 17,6%, e no 9º ano atingiu 11,6%. Lembrando, ainda, que as taxas de distorção idade-série (defasagem idade/ano), em nível Brasil, alcançaram, no 6º ano, 25,8%; 7º ano, 26,2%; 8º ano, 23,9%; e 9º ano, 22,3%. Para visualizarmos melhor a dimensão dessas taxas, é importante conhecermos o universo de matrículas do sexto ao nono ano, a saber:

Quadro 1 – Matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental – Censo 2018

Ano	Anos finais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Total	10.174.587	2.836.480	2.637.235	2.424.421	2.276.451
Estadual	5.031.427	1.281.861	1.270.873	1.242.327	1.236.366
Municipal	5.143.160	1.554.619	1.366.362	1.182.094	1.040.085

Fonte: Diretoria de Currículo e Educação Integral/Ministério da Educação.

¹⁸ Esclarecemos que não elaboramos gráficos dos dados de 2018, como fizemos para 2017, pois no momento desta produção os dados não se encontravam estratificados.

Reiteramos pontuar que a perspectiva desta pesquisa não foi analisar e confrontar esses dados, mas tê-los como pano de fundo, ilustrando a constatação de uma realidade, no sentido de nos ajudar a refletir sobre esse cenário de repetência escolar a partir da teoria psicanalítica com um olhar para a subjetividade do sujeito nesse processo. Esses dados confirmam que existe uma expressiva reprovação escolar de adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental que precisa ser estudada para além do universo da estatística. Portanto, parece necessário envidar esforços no conhecimento do prejuízo subjetivo de cada um desses sujeitos interditados em sua vida escolar porque reprovam ou abandonam.

Se no Brasil temos por volta de 10.174.587 matrículas de adolescentes nos anos finais, uma taxa de não aprovação no 6º ano de 17,6 e cerca de 393.448 alunos que abandonam, é motivo suficiente para estudarmos esses fenômenos que parecem tornar invisível o sujeito freudiano que:

[...] é um sujeito livre, dotado de razão, mas cuja razão vacila no interior de si mesma, É de sua fala e seus atos, e não de sua consciência alienada, que pode surgir o horizonte de sua própria cura. Esse sujeito não é nem autômato dos psicólogos nem o indivíduo cérebro-espinhal dos fisiologistas, nem tampouco o sonâmbulo dos hipnotizadores nem o animal ético dos teóricos da raça e da hereditariedade. É um ser falante, capaz de analisar a significação de seus sonhos, em vez de encará-los como o vestígio de uma memória genética. Sem dúvida, ele recebe seus limites de uma determinação fisiológica, química ou biológica, mas também de um inconsciente concebido em termos de universalidade e singularidade (ROUDINESCO, 2000, p. 69).

Portanto, na pesquisa, procuramos olhar para essa realidade da reprovação escolar, por meio das narrativas de vida escritas dos adolescentes, não para reafirmar que ela existe, mas no intuito de interpretar e compreender os fenômenos que mobilizam e/ou paralisam o sujeito adolescente em sua organização subjetiva nesse processo de escolarização interrompido e marcado pela repetência em um espaço escolar atravessado pela invisibilidade da dimensão subjetiva que constitui esse estudante.

Podemos compreender esse fenômeno da reprovação a partir de Lajonquière (1996). Ao discutir a questão da indisciplina no cotidiano escolar, esse estudioso observa que essa questão, assim como a da repetência, acaba por mostrar o excesso de idealização presente na educação. Para o autor, corroborando Legnani e Almeida (2000), tanto a indisciplina como a repetência concorrem, em maior ou menor medida, para o ponto de fuga da imagem do estudante ideal que recorta o horizonte do imaginário escolar, no qual opera como representante de um outro maior, que seria o imaginário social, onde a criança ou o adolescente são postos em um lugar de esperança narcísica por aquele que os educa.

Desse lugar, cabe a esses sujeitos mostrarem que, quando adultos, no futuro, irão satisfazer toda a potência imaginária do adulto educador, ou seja, serão sujeitos sem falhas.

Falhas essas que os educadores percebem neles próprios e que, por isso mesmo, denegam o fato de que possam existir, no futuro, naqueles que por eles hoje são educados.

A repetência de adolescentes nos anos finais interrompe a caminhada desses sujeitos e os expõe a uma situação de vazio, de não saber diante do outro, vivendo a presença de uma ausência. Essa experiência possivelmente se aproximaria de um sintoma, entendido aqui na concepção freudiana como algo que está no lugar da palavra; como uma falha no mecanismo de simbolização e, como tal, responsável pela descontinuidade na história do sujeito. Se a reprovação escolar for entendida como um sintoma, cabe ler, interpretar essa realidade na perspectiva de amparar esses adolescentes para que eles possam ser amparados no sentido de restaurar ou instaurar uma trajetória de escolarização de sucesso. Assim, Freud (1936, p. 227, grifo do autor) afirma:

Interpretar um sintoma é preencher um vazio. De novo recorremos aqui à velha, mas ainda não desgastada imagem agostiniana: a da presença de uma ausência. O sintoma, como presença, assinala a ausência da palavra. Será, portanto, pela palavra que sua cura poderá ocorrer. A interpretação tem por objetivo fornecer uma *significação retroativa* a uma experiência que permaneceu opaca para o sujeito, produzindo-se, em decorrência desse preenchimento, a cura.

Nessa busca do entendimento em torno da reprovação escolar de adolescentes, os estudos de Cordié (1996), no texto *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*, nos ajudaram a refletir acerca da existência de uma função para o sintoma da repetência escolar. Aprender, para a autora, estaria conectado à pulsão da vida e que, por estar ligado às pulsões eróticas e ao princípio do prazer, a vontade ou a pulsão do saber poderá tornar-se, em muitos sujeitos, uma paixão pelo saber, pois "os instintos orgânicos que atuam em nossa mente podem ser classificados como 'fome' ou 'amor' " (Freud, 1910/1996d, p. 224). Porém, a estudiosa sugere existir, também, uma paixão pela ignorância ligada à pulsão de morte, por meio da qual o sujeito é apartado das possibilidades de sucesso escolar por forças excludentes experimentadas nos primeiros laços afetivos. Assim, o desejo pela aprendizagem fica comprometido nos adolescentes em situação de repetência, e o não aprender ganha lugar fragilizando a possibilidade do investimento no objeto de conhecimento, pontuado por Almeida (1998), como algo prazeroso, satisfatório, é o desejo de saber que, em Freud, tem a sua origem na *pulsão de saber*, ou *pulsão epistemofílica*.

Tendo, portanto, um registro pulsional inscrito no real do corpo, os percursos da aquisição do conhecimento passam por inconstâncias, por modificações e ininterruptas e frequentes transformações. O caminho para o conhecimento não é linear, não é direto e escapa, frequentemente, ao controle consciente dos sujeitos. Ao considerarmos os estudos dessas duas

autoras, parece instigante pensar na possibilidade de que adolescentes com histórico de reprovação escolar possam ser movidos tanto pela pulsão de morte como pela paixão da ignorância, entendendo que a pulsão reaparece constantemente como força que pressiona e exige satisfação.

No entanto, estudos de Millot (1987) indicam que a conceitualização de Freud sobre a pulsão de morte vem mostrar a impossibilidade de harmonia entre o ser humano e o mundo, entre o ser humano e si mesmo e entre o bem e o desejo humano. A autora expõe, em sua análise, que educação e pulsão de morte põem-se em termos totalmente antagônicos. A educação, segundo sua proposição, situa-se tradicionalmente ao lado do bem. Porém, esse bem que se deseja por meio de uma demasiada idealização no contexto escolar torna-se um despropósito quando pensamos o conceito de pulsão de morte, que abala tanto as questões idealizadas quanto as narcísicas, as quais se mesclam na função educativa.

A morte, como uma verdade indiscutível de todos os sujeitos humanos, aparece nos escritos de Freud e de Lacan como uma força que remeteria à inércia, ao silêncio absoluto ou mesmo à falta de significações no campo da linguagem. Toma forma de pulsão quando Freud (1920) postula que essa força opera entre o corpo e o psiquismo do sujeito humano, levando-o a repetir indeterminadamente aquilo que o faz sofrer, ou, segundo a terminologia de Lacan, levando-o àquilo que remete ao gozo.

Ainda refletindo quanto ao lugar da pulsão na aprendizagem, Monah, Winograd e Mendes (2009) realizam uma reflexão sobre o corpo pulsional e afirmam que a pulsão é pertencente simultaneamente ao anímico e ao somático. A pulsão se origina no interior do organismo e exerce uma ação constante sobre o psiquismo. Afirmam, também, que se a fonte da pulsão é o corpo biológico, seus órgãos e seus processos orgânicos, seus destinos envolvem os processos psíquicos que, por sua vez, retornam diretamente sobre esse corpo, agindo sobre ele e transformando-o.

É preciso aqui trazer Freud (1936), que, ao tratar dos neurônios, aborda a questão do prazer-desprazer. Entre as sensações que constituem o conteúdo da consciência, Freud destaca a série de sensações de prazer e desprazer. Aqui, em seu esboço inicial, o que viria a ser mais tarde chamado de princípio de prazer é praticamente identificado com o princípio de inércia.

Já que temos um certo conhecimento de uma tendência da vida psíquica no sentido de *evitar o desprazer*, ficamos tentados a identificá-la com a tendência primária à inércia. Nesse caso, o *desprazer* teria que coincidir com um aumento de nível de Q ou com um aumento quantitativo da pressão. [...] O prazer corresponderia à sensação de descarga. [...] O prazer e o desprazer seriam as sensações correspondentes à própria catexia de, ao seu próprio nível; e aqui e funcionariam, por assim dizer, como vasos comunicantes (FREUD, 1936, p. 415, grifos do autor).

O adolescente em situação de repetência escolar vive um estado de desamparo. Freud (1936) se refere a esse desamparo para explicar como se constitui a *experiência de satisfação*, diferentemente daquele sentimento de quando era recém-nascido, pois naquele período:

[...] ao sentir fome não tinha nenhuma condição de se satisfazer, seu desamparo permite apenas que ele grite e esperneie impotentemente. Gritar e agitar as pernas não elimina, porém, o estado de tensão decorrente da necessidade. Um estímulo externo, dependendo de sua natureza, poderia ser eliminado através dessa conduta, mas a excitação decorrente de uma necessidade interna age de forma contínua e só é eliminada pela ação específica que o recém-nascido é incapaz de executar. Essa ação só pode ser empreendida através de auxílio externo (a mãe ou a pessoa responsável pelo fornecimento do alimento) e somente através desse auxílio o bebê atinge a ‘experiência de satisfação’ que põe fim ao estímulo interno (FREUD, 1936, p. 87).

A repetência escolar, para o adolescente, possivelmente, não significa uma experiência de satisfação. A compulsão à repetição, de acordo com Freud (1920), nos escritos de *Além do princípio de prazer*, também rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca, mesmo há longo tempo, trouxeram satisfação, mesmo para impulsos pulsionais que desde então foram recalçados.

Assim, vivenciar mais uma vez a reprovação não necessariamente o leva a uma experiência de satisfação. Possivelmente, nesse momento, é preciso restaurar o impulso pelo desejo de aprender, na medida em que:

Um impulso desta espécie é o que chamamos de *desejo (Wunsch)*; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo e o caminho mais curto a essa realização é uma via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo a uma completa catexia da percepção (FREUD, 1936, p. 88, grifos do autor).

Transformar a aprovação em um objeto de desejo do aprender para o adolescente com registro de reprovação em sua jornada escolar é um desafio. Uma vez que, de acordo com a concepção freudiana, o objeto do desejo é um objeto perdido, uma falta, e esse objeto perdido permanece presente como falta, procurando realizar-se por meio de uma série de substitutos formando uma rede contingente mantendo a permanência da falta. A partir do momento que compreendemos a contingência do objeto do desejo, seu deslizamento infinito numa cadeia marcada pela falta, podemos entender a irredutibilidade do desejo à necessidade. Enquanto esta última é da ordem do natural, o desejo é da ordem do simbólico e pressupõe necessariamente a cadeia significante, Freud (1979). Cabe lembrar que:

Antes de ascender ao plano do simbólico, o desejo se realiza no plano do imaginário. Inicialmente, é por referência ao outro ou à imagem do outro que a criança vai construir seu esboço de ego, sendo esse momento descrito por Lacan na sua formulação da *fase do espelho*, em relação à qual a frase ‘o desejo do homem é o desejo do outro’ tem seu lugar preciso. ‘Com efeito’, escreve Lacan, ‘os desejos da

criança passam inicialmente pelo outro especular. É aí que são aprovados ou reprovados, aceitos ou recusados' (FREUD, 1979a, p. 148).

Mas poderíamos compreender, também, a não aprendizagem escolar dos adolescentes, também, pelo viés do seu narcisismo: “O sujeito comporta-se como se estivesse amoroso de si próprio; seus instintos egoístas e seus desejos libidinais ainda não são separáveis pela nossa análise” (FREUD, 1913-1914, p. 61). Dessa forma, o adolescente com registros frequentes de reprovação escolar atravessa um estado de ilusão em busca de uma completude. O intenso sofrimento decorrente do reconhecimento da inevitável incompletude obriga esse sujeito a criar e a manter uma estrutura ilusória de onipotência e onisciência, a qual, quando fortemente fixada e nucleada no *self*, acarreta uma série de derivados caracterológicos próprios da posição narcisista.

Vale lembrar, também, de acordo com Zimerman (2007), que o narcisista passa boa parte de sua vida buscando algo, ou alguém, que confirme o seu mundo ilusório, garantindo a preservação da autoestima e do sentimento de identidade, ambos permanentemente muito ameaçados na posição narcisista, em virtude das demandas do mundo da realidade.

Ramos (2004), em *Narcisismo e adolescência: as (im)possibilidades de aprender*, aborda que o narcisismo é discutido desde Freud, em termos de normalidade e patologia, no desenvolvimento emocional e social do sujeito. Assim, possivelmente, a existência, nas escolas, de adolescentes paralisados diante dos conhecimentos científicos, fragilizados em seus vínculos grupais e com frequentes reprovações escolar e social poderia revelar-se nas falhas dos processos identificatórios e de castração simbólica. Para esse autor, aprender requer confiança, suportar a frustração imposta pela separação e diferenciação.

Sendo assim, os desafios da aprendizagem, sem incapacidade orgânica, refletem uma interseção sintomática do sujeito com a estima de si mesmo e a estima do Outro, denominado pela autora de um *transtorno narcísico na aprendizagem*. Esse *transtorno* decorre de regressões e paralisações no processo de socialização e de aprendizagem, em função das experiências iniciais do desenvolvimento emocional do sujeito.

Registra-se, também, que Zimerman (2007) trata o narcisismo como uma posição, ou seja, não é o mesmo que fase, etapa ou estágio. Enquanto estas últimas designam uma transitória linearidade evolutiva, o conceito de posição indica uma estrutura definitiva, em evolução constante e permanentemente ativa na organização da personalidade. Sendo o narcisismo uma posição para além de um estágio, pois designa um ponto de vista, uma perspectiva, uma forma de o sujeito visualizar a si mesmo, aos outros e ao mundo que o cerca, o conceito de posição constitui-se como um estado mental. Assim, a posição narcisista comporta-se como uma

estrutura, um modelo de relacionamento e de vínculo, que opera ao longo de toda a vida. Esse vértice de visualização que se altera com as diferentes posições que a pessoa assume diante do que está sendo observado, pensado e sentido determina uma forma de o sujeito SER e de comportar-se na vida.

Portanto, as reflexões realizadas até aqui neste capítulo da tese, parece-nos que, conforme escritos de Freud (1937/1976i), mesmo tendo em conta a impossibilidade do psicanalisar e do educar, é essencial investir na educação do adolescente tendo em conta as contribuições da Psicanálise, como, por exemplo, os saberes advindos da aprendizagem do escutar a ambivalência dos sentimentos do adolescente que transitam entre a pulsão e a morte. A Psicanálise abre caminhos para compreendermos o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental no espaço educativo, pois nos possibilita entender um pouco mais esse sujeito adolescente partindo da singularidade de como cada um é estruturado psiquicamente.

As contribuições de Freud (1913) nos permitem pensar sobre o binômio Psicanálise e educação. Desse modo, parece-nos abrir um espaço de reflexão para a Pedagogia, no sentido de que ela possa se apropriar de elementos dessa teoria para melhor entender essa ambivalência afetiva que reside na relação do estudante com o outro institucional, especialmente porque a ambivalência contida nas atitudes do adolescente é:

A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém. Comporta-se como um derivado da primeira fase da organização da libido, da fase oral, em que o objeto que prezamos e pelo qual ansiamos é assimilado pela ingestão, sendo dessa maneira aniquilado como tal (FREUD, 1921, p. 115).

A Psicanálise, parece-nos, ajudaria a escola a melhor entender a importância do espaço da escuta e da linguagem no fazer educativo, especialmente, junto ao adolescente que está em processo de constituição de sua subjetividade. Afinal, a instituição escolar é esse grande palco que forja, naturalmente, o encontro de vários e diversos sujeitos e que possibilita variadas oportunidades de transferência, pois marca o encontro do sujeito do inconsciente, do Outro individual e do sujeito social.

O adolescente enfrenta os desafios de sustentar o desejo de estabelecer o laço social, a inserção no espaço escolar com o outro; é um aprendizado permeado por prazer e renúncia, ao mesmo tempo em que também está vivendo a negação e o desenlace das relações parentais, uma exigência para se constituir enquanto um novo sujeito. Assim, cabe-nos pensar que, se além de todo esse cenário de desamparo, o adolescente ainda for interditado com a reprovação escolar, possivelmente, a instituição educativa precisasse refletir acerca do seu conceito de obediência diante de um sujeito que, para se fazer, necessariamente, precisa tanto matar o pai, mas ao

mesmo tempo deseja o amparo, quanto se desfazer do narcisismo infantil. Os escritos de Freud (1913, p. 144) podem nos ajudar a refletir sobre essa questão:

[...] O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo – pois os acontecimentos tomaram o curso que com tanta frequência os vemos tomar nos assuntos humanos ainda hoje. O que até então fora interdito por sua existência real foi doravante proibido pelos próprios filhos, de acordo com o procedimento psicológico que nos é tão familiar nas psicanálises, sob o nome de ‘obediência adiada’. Anularam o próprio ato proibindo a morte do totem, o substituto do pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido libertadas. Criaram assim, do sentimento de culpa filial, os dois tabus fundamentais do totemismo, que, por essa própria razão, corresponderam inevitavelmente aos dois desejos reprimidos do complexo de Édipo. Quem quer que infringisse esses tabus tornava-se culpado dos dois únicos crimes pelos quais a sociedade primitiva se interessava.

Finalmente, possivelmente, amparar os sujeitos adolescentes marcados pela reprovação escolar e ampliar os espaços institucionais para a escuta proporcionem o comparecimento do inconsciente desses sujeitos envolvidos na relação com o conhecimento, com o aprender e com o outro, minimizando a angústia e fortalecendo o laço social com a aprendizagem. Reiteramos que o estudante adolescente solicita um espaço de escuta e de circulação de sua linguagem, e a teoria psicanalítica contribui para a educação, também nesse sentido, pois valoriza a escuta da palavra e a relação do sujeito com o saber a partir da perspectiva da singularidade.

4 ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA: MUITOS NÓS EM BUSCA DO LAÇO

4.1 A saga da constituição do espaço escolar para a adolescência

“O laço social contemporâneo é organizado em torno de um discurso que se caracteriza por uma mudança radical na relação dos sujeitos com os prazeres e com o outro. Talvez uma das ideias mais importantes desse modo de organização do laço social seja a ilusão de liberdade e de autonomia individual. [...] A adolescência é, para o sujeito, um momento privilegiado do processo identificatório e, portanto, de sua constituição subjetiva e de sua sociabilidade e eticidade. Do ponto de vista ético, a psicanálise se propõe a escutar o sofrimento desses sujeitos, bem como a forma de endereçamento de suas demandas.” (SANTOS, 2012, p. 84-86).

Ao voltarmos nosso olhar, mesmo brevemente, na tentativa de enxergarmos o lugar que a adolescência ocupou ao longo na história na instituição escolar, perceberemos fortemente as marcas da ausência desse tempo de vida humana sendo acolhido. É extremamente raro localizarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos estudantes, e possivelmente o fato de os estudantes não serem reconhecidos em seus ciclos de vida explicaria tal vazio. Abrimos aqui neste estudo um espaço para registrar que usaremos, para demarcar a idade do tempo da adolescência, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Título I, das disposições preliminares, Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

Retomando a reflexão inicial desta seção, lembramos que, na era medieval, em um mesmo salão, reuniam-se meninos e homens de todas as idades, com 20 anos ou mais de idade, não havia uma palavra para designar o adulto, e as pessoas passavam sem transição de *juvenes* a *senes*. Mesmo porque, de acordo com Ariès (2006), os espaços escolares como hoje denominamos de classes ou salas de aula eram inexistentes, pois na escola medieval todas as idades eram confundidas e misturadas em um mesmo auditório, não havia acomodações específicas para o trabalho educacional, no máximo forrava-se o chão com palha, e os alunos ali se sentavam. Bem mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos.

Em tempo, lembramos que a própria infância¹⁹ demorou²⁰ muito para ser definida conceitualmente e reconhecida como um tempo singular do ciclo humano e igualmente para ser identificada em suas especificidades, como aponta Ariès (2006, p. 163):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: os eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Essas moralidades listas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar.

O discernimento do conceito de infância e de adolescência foi se modificando a partir do final do século XVIII e início do XIX. Só então a percepção que até então se tinha da criança foi, paulatinamente, transformando-se em direção à concepção de infância como um tempo de vida singular. Segundo o historiador Ariès (1986), esse movimento se forja paralelamente à formação da família nuclear, do estado-nação e da nova estruturação do trabalho produtivo. Indica, também, que o conceito de infância e adolescência é uma criação característica da sociedade industrial, iniciado nas classes sociais privilegiadas, e está diretamente vinculado à legislação tanto do trabalho como da educação.

No tecer da história, como é sabido, a escola não era para todos. Na Idade Média, por exemplo, era reservada a um restrito e pequeno número de clérigos, misturando as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, como um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, para adestrá-las por meio de uma disciplina extremamente autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Nota-se que a preocupação com a idade nos espaços escolares só se tornou necessária no século XIX e em nossos dias.

Podemos constatar, ainda com base nos estudos de Ariès (2006), que os estudantes geralmente iniciavam a escola por volta dos 10 anos de idade, mas a questão da idade não era observada, sendo considerado natural o adulto frequentar um auditório infantil para aprender,

¹⁹ “As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, d’aquela que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = particípio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer. [...] Não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação” (LAJOLO, 1997, p. 225-226).

²⁰ No Brasil, somente com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 227, aborda-se pela primeira vez a questão da criança como prioridade constitucional, estabelecendo claramente que é dever da família, da sociedade e do Estado a proteção da infância.

pois o importante era a matéria ser ensinada para qualquer indivíduo, independentemente da idade. A criança, tão logo ingressava na escola, era inserida imediatamente no mundo dos adultos, uma marca acentuada da antiga sociedade sobrevivente de várias mudanças estruturais. Somente a partir do fim da Idade Média percebem-se traços de uma evolução inversa que resultaria em nosso sentimento atual da necessidade de se observar as diferenças de idade na organização e desenvolvimento de um sistema educativo. Mas é preciso registrar que:

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades [...] Não se ensinavam nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, [...] todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam modelo das grandes instituições do século XV ao XVII, [...]. O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 2006, p. 110).

Estudos mostram a evolução da instituição escolar vinculada a um avanço paralelo do sentimento das idades e da infância. Desse modo, por volta de 1452, o colégio tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude. Dessa maneira, no século XV e, sobretudo, no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares. A escola, agora constituída por um grupo maciço de estudantes de oito, nove e até de 15 anos, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos, tornou-se então uma instituição essencial da sociedade (ARIÈS, 2006).

Constata-se também que, por volta do início do século XV, começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade, que eram submetidos a um mesmo mestre, em um único local. Mais adiante, ao longo desse século, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, mas continuavam a ser mantidos num local comum. Esse agrupamento subsistiu na Inglaterra até a segunda metade do século XIX. Finalmente, as classes e seus professores separados por salas, iniciativa de origem flamenga e parisiense, gerou a estrutura moderna de classe escolar.

Assistimos, então, a um processo de diferenciação da massa escolar no início do século XV marcada pela desorganização. Esse processo correspondeu a uma necessidade particularmente nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno; esse foi o ponto essencial para a distinção das classes e indicava, portanto, uma conscientização sobre as especificidades tanto da infância como da juventude e a percepção de que, no interior dessa infância ou dessa juventude, existiam várias categorias.

No século XVI viu-se, timidamente, na criação das classes, o estabelecimento de subdivisões no interior dessa população escolar, e o período da segunda infância e adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar. Porém, durante muito tempo no século XVI e até mesmo no século XVII, essa relação foi muito incerta (ARIÈS, 2006). Constata-se, assim, a complexidade desse percurso:

[...] a mistura arcaica das idades persistiu os séculos XVII e XVIII [...] em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a idéia de separá-los. Ainda no início do século XIX, separaram-se de modo definitivo os homens feitos, os 'barbudos' de mais de 20 anos, mas não se considerava estranha a presença no colégio de adolescentes atrasados, [...]. De fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou juventude. Essas duas categorias ainda continuavam a ser confundidas: elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas (ARIÈS, 2006, p. 115).

Faz-se necessário dizer que o governo autoritário e hierarquizado dos colégios permitiu, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. Assim, Ariès (2006) sugere que a história da disciplina do século XIV ao XVII nos leva a fazer duas observações importantes. A primeira delas é a adoção de uma disciplina humilhante cujo modo de aplicação contribuía para distinguir as condições sociais, pois o chicote era usado a critério do mestre e a espionagem mútua em seu benefício; presenciou-se, lamentavelmente, a generalização do castigo corporal, mas nem todos eram submetidos: os fidalgos, por exemplo, eram poupados. A segunda observação reside no fato de que, com a dilatação da idade escolar submetida ao chicote, antes reservado às crianças, a partir do século XVI, ele se estendeu a toda a população escolar, que muitas vezes beirava ou ultrapassava os 20 anos de idade. Tendia-se, assustadoramente, a diminuir as distinções entre a infância e a adolescência, a fazer recuar a adolescência na direção da infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica, e dentro do mundo escolar o adolescente foi afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe.

No fim do século XVIII, essa adolescência invisível começa a ser identificada por meio do alistamento e, mais tarde, do serviço militar. Finalmente, ela veio a ser percebida, de alguma maneira, no século XIX, e o *écolier*, o escolar, até esse século foi sinônimo de estudante, pois a palavra colegial não existia. “Adverte-se que o *écolier* do século XVI ao XVIII estava para uma infância longa assim como o conscrito dos séculos XIX e XX está para a adolescência” (ARIÈS, 2006, p. 123). De acordo com Melvin e Wolkmar (1993), a palavra *adolescence* foi

empregada pela primeira vez na língua inglesa no ano de 1430, para se referir às idades de 14 a 21 anos para os homens e de 12 a 21 anos para as mulheres.

Parece-nos importante enunciar, ainda, que desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida não no sentido de respeito às marcas singulares dos tempos de vida dos sujeitos – a infância, a adolescência e a juventude –, mas como uma unidade estrutural e organizativa. Assim, a regularização do ciclo anual das promoções e reprovações, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-las a alguns poucos apenas, e a necessidade de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e classe. Os mestres se acostumaram a compor suas classes em função da idade dos alunos, e as idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes, mas isso não significou um respeito às especificidades dos tempos de vida humano (ARIÈS, 2006).

A adolescência surge, então, como conceito com toda a sua carga de complexidade no fim do século XIX e início do século XX. Trata-se de uma característica inerente à nossa sociedade ocidental moderna, em razão, por exemplo, da ampliação da escolarização básica e do mercado de trabalho. Até então era, como já mencionado acima, um tempo que se misturava entre o fim da infância e início da vida adulta, ou seja, existia um vazio para identificar esse sujeito que, neste século XXI, concebemos como adolescente. Entretanto, Coutinho (2015), ao se pronunciar sobre as delimitações das idades dos ciclos da vida, como adolescência, juventude e vida adulta, sugere que só ganha definições na Modernidade, especialmente com a instauração da família nuclear burguesa, como podemos perceber nas obras de historiadores como Ariès (1973), na *História da vida privada*, e Levi e Schmitt (1994), nos volumes da *História dos jovens no ocidente*.

Coutinho (2015) denota, também, a importância da adolescência citada pela história das ciências sociais, antes desse século, como o trabalho psíquico essencial prescrito ao sujeito jovem inerente a determinadas culturas, extremamente necessário para se realizar a passagem da infância para a vida adulta. A Psicologia e a educação aparecem no contexto acadêmico-científico como as primeiras áreas que produziram publicações sobre a adolescência, por exemplo, em 1904, Granville Stanley Hall, psicólogo americano, publicou o livro *Adolescência*; em 1905, Freud escreve *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, onde publica o escrito sobre *As transformações da puberdade*. E em 1919, a revista *L'Éducation* dedica um número à até então inédita “crise da adolescência” (HUERRE *et al.*, 2000).

Os estudos em torno da temática da adolescência ocuparam espaço na literatura por meio das contribuições de Winnicott (1962, 1968, 1969), Erickson (1976) e Aberastury e Knobel (1970). As teorias psicológicas e psicanalíticas inauguram um novo pensar acerca da adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento. Os estudos da adolescência, no tocante às suas singularidades e complexidades e numa visão de processo, são recentes e estão marcados por um contexto sociocultural de determinadas culturas. Buscando entender a adolescência, já transitamos correndo todos os riscos da normalização, da medicalização e da iniciação. Mas ainda são conflituosas e obscuras as definições desse trânsito da infância para a adolescência (CALLIGARIS, 2000). No campo de estudo sobre a adolescência, temos importantes contribuições, como de Freud (1905/1972, 1914/1974), Winnicott (1962/2001, 1969/1975), Lesourd (2004) e Rassial (2000).

Ao nos referirmos a Freud, no tocante à adolescência, pontuamos que ele não se dedicou ao estudo específico sobre essa temática, mas, em textos freudianos como *As transformações da puberdade* (1905/1972), localizamos significativas e expressivas indicações sobre o tema. E assim, podemos compreender, a partir da teoria psicanalítica de Freud, que a adolescência inclui uma reedição edípica, na qual o estudante adolescente revive e ressignifica as experiências da infância, especialmente aquelas do âmbito familiar. Nesse período do adolecer, um conflito do complexo de Édipo se trava, e o adolescente é convocado por novas questões do campo do desejo e do prazer, como podemos perceber nesta colocação de Freud (1914/1974, p. 288):

[...] Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos o nosso pai em casa).

Tendo por referência os estudos de Freud (1914/1974), podemos entender: se na infância o ideal do eu dos pais organizava a subjetividade do sujeito, a adolescência, ao contrário, nega as idealizações edípicas. Assim, a adolescência se forja diante do confronto desse fracasso dos modelos do infantil e, em paralelo, tenta se sustentar sob novas estruturas e busca se apoiar em outras figuras fora do âmbito familiar. O professor pode se tornar um sustentáculo de transferência da relação que transita em terreno de ambiguidade emocional desse sujeito em todos os contextos de sua existência. Compreendendo por transferência, em *Psicanálise*:

[...] o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada (LAPLANCHE; PONTALIS, p. 514).

A escola é um desses espaços onde o adolescente, necessariamente nesse trânsito transferencial, aprenderá a (con)viver, e, por outro lado, a escola também precisará aprender a lidar com esse novo sujeito. Subscrevendo Winnicott (1962/1969, 1968/1988), na adolescência o sujeito experiencia uma vivência psíquica específica, é um tempo novo, de novas investidas emocionais e sociais, é tempo para se viver para além do quarto familiar e tanto descobrir o que o mundo lá fora guarda como influenciar as mudanças desse mundo novo, e a escola faz parte dessas novas descobertas. Esse novo sujeito em constituição encontra-se, também, matando o corpo infantil para dar lugar a um novo corpo adolescente. Assim, demanda muitas e variadas mudanças de natureza sexual e corporal. Esse amadurecimento é sofrido, o confronto com esse novo mundo e os adultos que dele fazem parte é inevitável e necessário.

Tendo como referência Winnicott (1969/1975), compreendemos que o adolescente, por sua natureza, desafia o adulto; e o adulto, por sua vez, precisa aprender a ler essas demandas desafiadoras como solicitação de ajuda e limite de um sujeito que ainda não é responsável e está se fazendo, saindo da proteção da infância e caindo nos braços desconhecidos da adolescência, pois elas também ajudam o adulto a cumprir o seu papel de adultos, ou seja, o adolescente depende do adulto e do ambiente para “sentir-se real” (1962/1969).

O tempo da adolescência é o tempo da potência, de tirar a sociedade da sua zona de conforto para dar lugar a um novo, portanto, a “sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis” (WINNICOTT, 1971, p. 198). A adolescência, portanto, consiste uma estação da vida na qual são imprescindíveis as descobertas tanto no âmbito pessoal como coletivo, e estas devem ser vividas singularmente. Sendo assim, a escola precisa oferecer ao adolescente um ambiente de acolhimento para que ele não se volte contra ela como uma forma de cobrança pelo abandono.

Retomando Winnicott (1969/1975), este importante psicanalista indica que a adolescência é um tempo particular da criação humana, mas raramente o novo se faz a partir do nada, portanto o adolescente precisa ser apresentado e confrontado com as tradições culturais da sociedade na qual ele está inserido para se reinventar e provocar a mudança cultural também.

Quando o adolescente está se constituindo, a sociedade já se encontra presente, e esse adolescente precisa que ela seja bússola, esteio para suas subjetivações. A escola já está quando o adolescente está se fazendo nela; é uma relação desafiadora, mas a escola está como há muito esteve, e o adolescente desafia e convoca por mudanças, inovações, transformações para que ele caiba dentro dela, pois cada adolescente é um sujeito novo, singular, de um tempo também novo.

O adolescente, de acordo com Alberti (2004), é esse sujeito que opta por ser amparado no desvario ao Outro²¹. Portanto, adolecer, pode-se entender, é viver intensamente o exercício da elaboração necessária do binômio alienação e separação. Desse modo, se tivéssemos que responder quais seriam as principais referências ao Outro na adolescência, responderíamos:

O Outro da metáfora paterna, o Outro da cultura e o Outro sexo [...] O adolescente é esse sujeito que escolhe sustentado na alienação ao Outro mas inscrevendo, na relação com o Outro, a vertente da separação. [...] Atravessá-la é também suportar o fato humano de que somos todos alienados e, ao mesmo tempo, poder tirar consequências absolutamente singulares dessa mesma alienação – e se servir dela! (ALBERTI, 2004, p. 64-65).

Nesse processo conflituoso de constituição subjetiva própria da adolescência, o adolescente busca ser amado. Lacadée (2011, p. 46) observa que o adolescente está em busca de um lugar para “se ver digno de ser amado, e mesmo amável por um Outro que saiba dizer sim ao novo, ao real da libido que nele surge”.

Os diversos nós a serem desatados pela escola para criar laços com o adolescente passa pelo entendimento, supostamente, de acordo com Rassial (2000), de que a adolescência, por toda carga simbólica suportada por ela, como, por exemplo, a certeza de que a infância ficou para trás, é um tempo decisivo na constituição subjetiva do sujeito. A escola é importante para esse conflituoso encontro do desenlace da infância e enlace da adolescência no mesmo sujeito. Pois:

O sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e, como ser significante, vivenciar esta sua condição de ser lhe permite singularizar os objetos coletivos, humanizando a objetividade do mundo. Suas significações aliadas às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado em perspectivas (MAHEIRIE, 2002, p. 36)

Elaborar novos discursos é essencial para o amadurecimento desse adolescente, pois, segundo Melman (1994), é comum pais amarem as crianças que não questionam suas ordens, seus discursos, seus posicionamentos. Se esse comportamento da criança perdurar, transforma-se em um sintoma, pois, para demarcar sua existência, será preciso que essa criança se coloque em exílio com relação a esse saber familiar. Porém, não são poucos os adolescentes a encontrar no espaço escolar esse mesmo comportamento familiar.

Freud (1937/1969) parece reafirmar o desafio da tarefa de educar como, no caso da escola, uma missão da ordem do impossível, também, pela impossibilidade de realização plena do ideal de educar. Afinal, o “que foi transmitido, assim como aquilo que vai ser capturado,

²¹ Esclarecemos que utilizaremos na tese o termo Outro, maiúsculo, com base em Lacan. O Outro “[...] fundamentalmente constitui aquilo a partir do qual é ordenada a vida psíquica, isto é, o lugar onde insiste um discurso que é articulado, mesmo que nem sempre seja articulável” (CHEMAMA, 1995).

extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido originalmente. Isto porque não há apenas um significado, um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade” (MRECH, 1999, p. 9). Esse sujeito adolescente, como já pontuamos, transita na adolescência entre a alienação e a separação, por isso resiste à ordem estabelecida na escola, pois a vê como se fosse um superego repressor, sem espaço para sua criatividade, que tenta impedi-lo de transgredir os valores e normas impostos.

A adolescência, segundo Melman (1994), convoca o adolescente para a organização da constituição de sua subjetividade, o que envolve duvidar de tudo que venha do universo adulto e dos espaços de regulação e transmissão cultural, como a escola. Portanto, o adulto, aqui incluído o professor, é desqualificado e afastado tanto do seu papel de disseminar o saber como de identificação, sendo esta compreendida como “Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do Outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse Outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1998, p. 226).

Quanto mais a escola se posiciona, subscrevendo Gutierrez (2009), assentindo com o ideal de uma educação absoluta, esperando do estudante uma resposta completa, inteira a seus apelos narcísicos de reconhecimento, mais ela vai encontrar resistência por parte dos adolescentes. Por outro lado, o fato de poder lidar com a alteridade e o desconhecido, próprios ao movimento de desejo em direção ao saber, pode, talvez, ajudar a escola a convocar seus alunos a também se envolverem, a se comprometerem em um movimento desejante, construtivo e edificante em relação ao conhecimento. Freud (1900/2006, p. 520) afirma que:

Os desejos inconscientes partilham o caráter de indestrutibilidade com todos os outros atos anímicos verdadeiramente inconscientes, isto é, que pertencem apenas ao sistema inconsciente. São vias estabelecidas de uma vez por todas, que jamais caem em desuso e que sempre que uma excitação inconsciente volta a catexizá-los, estão prontos a levar o processo excitatório à descarga.

Nos desejos inconscientes do adolescente, espreitam-se os questionamentos próprios da subjetivação, por parte da escola, possivelmente, se ela reconhecer a faculdade questionadora desse sujeito como imprescindível ao trabalho psíquico em processo, e não como uma investida agressiva e pessoal. Significa, ainda, a escola, por meio dos adultos, professores e gestores, entender que faz parte do seu trabalho se portar de maneira positiva como sustentáculo de transferência para os adolescentes. A posição da instituição não é de espelho, e sim de mediadora do conhecimento.

Reiteramos que a constituição da subjetividade do estudante adolescente está diretamente relacionada às suas experiências individuais e coletivas em espaços públicos. Nesse

sentido, o espaço escolar ocupa lugar de extrema importância para que esse adolescente possa trabalhar suas potencialidades, fragilidades e narcisismo, pois nesse lugar ele se confronta com a diversidade, com um Outro também em organização de subjetivação com um Outro que se coloca como superego, no caso, os sujeitos da própria escola.

Esse adolescente, necessariamente, é convocado a transitar entre o singular e o coletivo cotidianamente, e isso exige dele exercício da separação, da alienação e da adequação. Por isso, é fundamental a presença positiva desse adulto do espaço institucional, pois ele tem a tarefa de assegurar o conhecimento a esse estudante. Rememorando Freud (1914/1974), entende-se que esse sujeito sustenta a transmissão do conhecimento e se suporta pela transferência dirigida aos professores. Nesse processo, o adolescente confere autoridade ao professor para que se assente uma relação de ensino, e o professor precisa se apropriar deste momento para estabelecer um laço criativo de aprendizagem com o adolescente.

Quando o professor não percebe essa possibilidade, deixa escoar, perde a chance da constituição da instauração dos laços sociais na instituição educativa. Os professores não podem se deixar intimidar e/ou afastar da sua tarefa, do seu ofício diante do sujeito que solicita amparo para se organizar em suas subjetividades de adolescente e de estudante ao mesmo tempo e no mesmo tempo-espaço escolar.

As características naturais e os desafios da adolescência, como a busca de identidade, sexualidade, os atos de irresponsabilidade, a ambivalência, a alienação, a separação diante das figuras parentais, a busca pelo pertencimento a um grupo, a rebeldia, o descompromisso e a negação às tradições ficam evidenciadas nos espaços escolares e se traduzem e se explicitam em forma de indisciplina, de confronto com professores e gestores, especialmente com aqueles que insistem em sobrepor e impor o seu próprio narcisismo, negando e dificultando a circulação da fala, do diálogo com esse adolescente. O adulto precisa saber que “Os adolescentes têm sim problemas com os instintos, porém, mais importante do que isso é que eles querem ser alguém em algum lugar” (WINNICOTT, 2005a, p. 123).

O estudante adolescente é um sujeito em processo de amadurecimento, portanto a imaturidade é a sua principal característica, “[...] é uma parte preciosa da adolescência” (WINNICOTT, 1971, p. 198). Esta, segundo ele, processa-se em seis fases: dependência absoluta, dependência relativa, independência ou concernimento (fase fálica, para Freud), edípica, adolescência, maturidade e velhice; cada fase transporta seus próprios desafios. Essas fases não são estanques, e, na adolescência em especial, o adolescente revive muito das fases anteriores para poder amadurecer e se constituir um novo sujeito, exigindo saber e sabedoria dos adultos para ampará-lo. Dias (2003, p. 293) afirma que “o adolescente repete os padrões

dos estágios primitivos é que ele padece do sentimento de irrealidade, e sua principal luta diz respeito a sentir-se real”.

Desse modo, corroboramos Winnicott (2005a, p. 163): “De fato, existe somente uma cura real para a adolescência: o amadurecimento. Isso e a passagem do tempo resultam, no final, no surgimento da pessoa adulta”. Tenhamos atenção a essa afirmação; a adolescência sob nenhuma hipótese pode ser concebida como doença, e o sentido da “cura” se reside no fato de que cada sujeito no processo do adolescer não tem outra saída a não ser viver e amadurecer, sem ter consciência do processo em curso. Afinal:

A imaturidade é uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, ideias de um novo viver. A sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis. Se os adultos abdicam, o adolescente torna-se prematuramente, e por um falso processo, adulto (WINNICOTT, 1969/1975, p. 198).

Para Winnicott (2005a), no processo da adolescência, o ambiente exerce relevante função. Podemos pressupor que, quanto mais adequado, possibilita a clareza e o desenvolvimento dos papéis dos adultos em relação ao adolescente, amparando-o nessa travessia de amadurecimento. Para fortalecer os laços com esse sujeito, a escola, provavelmente, em vez de se assombrar com as atitudes de ambivalência do adolescente, que trafega entre afetividade e rebeldia, independência e dependência, riso e choro, isolamento e exibição, devesse forjar um ambiente institucional acolhedor dessas características, entendendo-as como um período para o ensaio e erro, para as experimentações conscientes e inconscientes, onde os adolescentes também “veem-se obrigados a transpor uma espécie de zona de calmarias, uma fase em que se sentem fúteis e ainda não se encontraram” (WINNICOTT, 2005a, p. 122).

Afinal, a teoria freudiana evidencia a existência do inconsciente e dos processos psíquicos originados, exatamente, dessa divisão entre consciente e inconsciente presente no sujeito. Para Freud (1923/2013), o discernimento do psíquico entre consciente e inconsciente é a premissa básica da Psicanálise e o que lhe permite compreender e inscrever na ciência os processos patológicos da vida psíquica, tão frequentes e importantes. “Dizendo-o mais uma vez de outra forma: a Psicanálise não pode pôr a essência do psíquico na consciência, mas é obrigada a ver a consciência como uma qualidade do psíquico, que pode juntar-se a outras qualidades ou estar ausente” (FREUD, 1923/2013, p. 15).

Lembrando, ainda, que “O adolescente é essencialmente um isolado. Todo relacionamento entre indivíduos e, em última instância, toda socialização, parte de uma posição de isolamento” (FREUD, 1923/2013, p. 118). Essa solidão é necessária para o encontro desse

adolescente consigo mesmo, afinal são as conexões individuais que costuram e tecem a socialização. Nesse processo, esse sujeito está reproduzindo uma fase essencial vivida na infância, “pois o bebê também é um isolado, pelo menos até que seja capaz de estabelecer a capacidade de relacionamento com objetos que estão fora de seu controle mágico” (FREUD, 1923/2013, p. 165).

Nesse olhar apurado da escola, com vistas a possibilitar a constituição dos laços sociais e de aprendizagem com o estudante, entendemos que Winnicott (2005c) contribui ao nos levar a refletir que os grupos de adolescentes são mais um amontoado de indivíduos solitários do que de fato um grupo com identidade sincrônica determinada. Se a escola se permitir ler esses ajuntamentos, os quais por muitas vezes se formam a partir das faltas familiares, o que é oportuno para o adolescente, tendo em vista “[...] que o lar original continue a existir, de modo que ele possa rebelar-se contra o mesmo tanto quanto utilizá-lo, de modo que possam ser feitas experiências com grupos diferentes e mais amplos sem a perda do grupo original [...]” (WINNICOTT, 2005c, p. 173), ela poderá ter melhores condições de criar ambientes favoráveis para o amadurecimento desse sujeito e com isso se aproximar realmente dele. Esse psicanalista, talvez com este excerto, ajuda-nos a entender melhor esse movimento do adolescente:

A criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou. Uma criança mais velha foge de casa, mas só até a cerca do jardim. A cerca simboliza agora aquele aspecto do *holding* mais estreito que acabou de ser rompido: a casa, digamos. Mais tarde, a criança elabora tudo isso quando vai à escola e entra em relação com grupos fora do lar. Cada um desses grupos representa uma fuga de casa; mas, ao mesmo tempo, todos simbolizam esse lar que foi deixado para trás e, na fantasia, destruído (WINNICOTT, 2005c, p. 132).

Winnicott (2005a) nos ajuda a reiterar a importância do ambiente escolar, e para tanto cabe aos adultos, pertencentes ao universo do adolescente, entender que são em princípio reconhecidos ora como adversários, ora como protetores, ora como pessoas com as quais ele se identifica e depende, ora como pessoas das quais ele precisa afastar-se e diferenciar-se. “[...] o adolescente quer suas próprias respostas como afirmação e busca de si mesmo. [...] buscam curas imediatas, mas, ao mesmo tempo, rejeitam [...] pois acabam enxergando nas mesmas um elemento falso” (WINNICOTT, 2005a, p. 122).

Assim, subscrevendo Winnicott (2005a), entendemos ser extremamente importante o conhecimento acerca da adolescência para a organização do ambiente escolar, afinal, dos espaços onde os adolescentes vivem, uma parte significativa do seu tempo é na escola. Nesse sentido, o adulto é o Outro do espaço institucional ao qual o adolescente precisa recorrer para avançar em sua maturidade e dele espera apoio para o seu desamparo, mesmo diante dos seus

sentimentos ambivalentes. Desse modo, a empreitada do adulto frente ao surpreendente e desafiador antagonismo do adolescente “consiste em fazer face às necessidades mutantes do indivíduo que cresce, não apenas no sentido de satisfazer a impulsos instintivos, mas também de estar presente para receber as contribuições que são características essenciais da vida humana” (WINNICOTT, 2005c, p. 131).

A escola, conforme Winnicott (2001), é um apoio, não uma alternativa para o lar, mas ela pode, dentro do cumprimento de sua função de ensinar e humanizar, prover possibilidades e oportunidades para uma significativa relação pessoal do adolescente com o Outro para além dos familiares. Muitos adolescentes inconscientemente “Não vão à escola para aprender, mas para encontrar um lar fora do lar. Isso significa que procuram uma situação emocional, um grupo de que gradativamente possam fazer parte, um grupo que possa ser testado por sua capacidade para enfrentar a agressão e tolerar ideias agressivas” (WINNICOTT, 2001, p. 234).

Em seus estudos, Ariès (1981) nos apresenta um complexo e relevante levantamento de obras e referências culturais acerca da infância e da juventude. Por exemplo, a seleção latina, datada do século XIII, de escritos do Império Bizantino. O livro VI de *O grande proprietário de todas as coisas* trata das fases de desenvolvimento dos seres humanos, distribuídas em sete faixas etárias, entre as quais se referia à adolescência:

Segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo-primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 [...] e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro. Nessa fase, os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E, por isso, a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza (ARIÈS, 1981, p. 36).

O historiador Ariès observa que, apesar de uma referência tão antiga, o termo “adolescência” por muito tempo se confundiu com infância, até o século XVIII, e foi utilizado com as mais diferentes finalidades, por exemplo, no latim, as palavras *puer* e *adolescens* eram atribuídas a jovens das mais variadas idades; *petit garçon*, pequeno menino dos seus comandantes; *enfant* designa aquele que ainda era dependente economicamente. Somente no século XIX se descobre a infância, e no século XX se define e privilegia o adolescente. Para esse historiador, o primeiro adolescente moderno foi “Siegfried”, de Richard Wagner: “A música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência” (ARIÈS, 1981, p. 46).

Ao rememorar Rousseau (1762/1999), localizamos, no clássico *Emílio*, fases do desenvolvimento humano organizadas em cinco livros que compõem sua obra, a saber: “A

idade de natureza” – o bebê (*infans*); “A idade de natureza” – de 2 a 12 anos (*puer*); “A idade de força” – de 12 a 15 anos; “A idade de razão e das paixões” – de 15 a 20 anos; “A idade de sabedoria e do casamento” – de 20 a 25 anos. No livro IV, “A idade de razão e das paixões” – de 15 a 20 anos, Rousseau sinaliza a existência da adolescência, com a ideia da existência de uma transição da sexualidade infantil para a vida adulta:

‘Os machos aos quais se impede o desenvolvimento ulterior do sexo conservam por toda a vida essa conformidade; são sempre crianças grandes, e as mulheres, não perdendo essa mesma conformidade, parecem, a muitos respeito, não serem jamais outra coisa. Mas o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância’. Dela sai no tempo indicado pela natureza, e esse momento de crise, embora muito curto, tem longas influências (ROUSSEAU, 1762/1999, p. 271).

Van den Berg (1965) sugere que a “puberdade psíquica” surge no século XVIII, definindo a distância entre o tempo da criança e o tempo do adulto. Calligaris (2000) chama atenção para o fato de que esse longo vácuo indefinido, o qual conhecemos na atualidade ser o tempo da adolescência, ter sido reconhecido somente no século XX dificultou a própria definição do termo. Uma vez que, como é sabido, até o século XIX a nomeação da adolescência estava marcada pelas características identificatórias do desenvolvimento biológico e das mudanças corporais da puberdade, hoje no século XXI temos dificuldades para encontrar marcos iniciais ou finais evidentes, em virtude da própria indefinição do que seja um adulto. Vejamos:

Em geral, o adolescente é ótimo intérprete do desejo dos adultos. Mas o próprio sucesso de suas interpretações produz fatalmente o desencontro entre adultos e adolescentes. Pois se estabelece um fantástico quiproquó: o adolescente acaba eventualmente atuando, realizando um ideal que é mesmo algum desejo reprimido do adulto. Mas acontece que esse desejo não era reprimido pelo adulto por acaso. Se reprimiu, foi porque queria esquecer-lo. Por consequência, o adulto só pode negar a paternidade desse desejo e aproveitar-se da situação para reprimi-lo ainda mais no adolescente (CALLIGARIS, 2000, p. 27).

Outros estudiosos apontam a dimensão cultural agregada na perspectiva da definição da constituição do eu da adolescência, a exemplo de Birman (1997, p. 9) neste excerto:

Em psicanálise, enunciar qualquer proposição teórica e crítica sobre a questão do sujeito na cultura implica sublinhar, logo de início, que é impensável para o discurso psicanalítico qualquer tematização sobre o sujeito na exterioridade do campo da cultura. Dessa maneira, a cultura é o outro do sujeito, sem a qual é impossível pensar nas condições de possibilidade para a constituição do sujeito.

Outro aspecto da modernidade no tocante à definição da adolescência é o seu caráter de idealização social, sobre o qual Jerusalinsky (2002, p. 2) expressa:

Adolescência é um tempo ao qual, em geral, as crianças querem chegar, os adultos querem retornar e do qual os adolescentes querem sair. As crianças querem chegar porque imaginam que poderão se livrar da tirania dos adultos. Os adultos querem

voltar porque idealizam esse como o momento da vida em que ainda nada estava decidido e, portanto, poderiam – se retornassem – refazer suas escolhas. Os adolescentes – desmentindo essa idealização – querem sair justamente para se desvencilhar dessa pesada carga, que o discurso social lhes demanda, de se prepararem para realizar tudo o que até agora ninguém conseguiu realizar.

Acompanhamos, neste século XXI, a adolescência assumindo importância temática no ideário social da contemporaneidade, especialmente com a publicização dos princípios do mundo adolescente pelos meios de comunicação, que indicam um fenômeno de descaracterização da faixa etária do tempo da adolescência e, conseqüentemente, da idade adulta, uma vez que estamos assistindo a um prolongamento do tempo do adolescer, como chama atenção a estudiosa Kehl (1998), ao dizer que, no início do século XX, os então adolescentes desejam, o quanto antes, serem reconhecidos como adultos. Porém, neste momento, presenciamos uma torção, um deslocamento de valores, os adultos em busca de uma identificação do mundo do adolescente.

Da mesma forma, Corso (1999) também visualiza esse fenômeno ao registrar a nossa experiência de convivência de um *admirável mundo teen*, ou seja, os conflitos geracionais das décadas passadas já não fazem tanto sentido. O conflito entre pais e adolescentes parece invisibilizado na busca do adulto pela eterna juventude, assim, ele procura no adolescente se reafirmar como jovem. É como se as fronteiras geracionais, por sua intensa permeabilidade, não existissem ou fossem insignificantes. As subjetividades individuais e coletivas do adulto e do adolescente parecem em algum ponto convergir em busca da satisfação imediata do prazer.

Tudo indica que estamos diante de um novo fenômeno da adultescência, ou seja, “*adult*” (adulto) e “*adolescente*”, o *adultescente*, um neologismo, ou seja, a contemporaneidade criou esse novo termo na língua em razão da necessidade dessa integração das palavras *adulto* e *adolescente*. Surgindo no *Glossário para os anos 90*, de David Rowan, para denominar a “pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não o ser”, conceitualização que dialoga com estudos de Calligaris (2000, p. 79):

[...] a vasta produção cultural que idealiza a adolescência é constantemente acompanhada pelo tema narrativo do adulto insatisfeito, querendo voltar a uma adolescência idealizada, feita de liberdade e crises salutares. [...] Essa nostalgia adulta da adolescência que atravessa a segunda metade do século, é a força atrás das mãos que nesse período desenham uma série de retratos ideais de adolescentes. O cinema, pretendendo apresentar ou explicar o que seria a adolescência, ilustra de fato os sonhos adultos sobre a adolescência. Ele nos conta qual adolescente os adultos gostariam de voltar a ser, de ter sido ou continuar sendo.

Parece, portanto, que os adolescentes da atualidade precisam lidar, ainda mais intensamente, com o desafio da busca de referenciais identificatórios na constituição de suas subjetividades. Por outro lado, a escola, para trazer esse estudante adolescente para o campo

visível do ato educativo, está também diante do desafio de oferecer um novo olhar, permeado por um tipo de narcisismo de vida, para a adolescência e assim, supostamente, ter mais condições de amparar esse sujeito em sua organização subjetiva.

4.2 Escola: uma oportunidade singular para a visibilidade e o acolhimento da adolescência

Reconhecidamente, é importante demarcar que abrir o espaço institucional chamado escola para uma população de desfavorecidos foi um dos mais relevantes movimentos da Idade Moderna. Assim, não podemos esquecer que a democratização da educação ocorreu por duas razões: dar ao estado moderno cidadãos esclarecidos e treinar uma eficiente força de trabalho (LASCH, 1983). Contudo:

[...] a democratização da educação [...] Nem desenvolveu a compreensão popular da nova sociedade, ou aumentou a qualidade da cultura popular, nem reduziu o abismo entre riqueza e pobreza, que permanece tão grande como sempre foi. Por outro lado, contribui para o declínio do pensamento crítico e para a erosão dos padrões intelectuais, forçando-nos a considerar a possibilidade de que a educação de massa, como os conservadores sempre argumentaram, é intrinsecamente incompatível com a manutenção da qualidade educacional (LASCH, 1983, p. 161).

De acordo com Lasch (1983), no século XIX, predominaram as considerações políticas; a reforma educacional seguiu paralela à ampliação do sufrágio, à separação entre Estado e Igreja e ao estabelecimento de instituições republicanas. Com essas inovações, o sistema escolar comum surgiu da revolução democrática, criando um novo tipo de cidadania baseado na igualdade perante a lei e no governo limitado, ou seja, um governo de leis, não de pessoas, como a educação chamada republicana, que buscava difundir o conhecimento de forma mais ampla para a população. Dessa maneira, na verdade, enfatizou aquilo que o século dezoito teria chamado de conhecimento útil.

Ironicamente, viu-se a travessia da disciplina industrial à seleção de mão de obra. Assistiu-se a uma migração maciça de trabalhadores e camponeses, começando pelos irlandeses em 1840, a imigração de elementos politicamente atrasados, e a finalidade democrática de levar os frutos da cultura moderna às massas deu lugar, na prática, a uma preocupação com a educação como forma de controle social. Mesmo nos anos 1830, a escola comum já incumbia, em parte, um meio de desencorajar sutilmente as massas a aspirar à “cultura” (LASCH, 1983). Constatou-se que:

Ao solicitar o apoio público, os reformistas do século dezenove apelaram para a crença de que a escola, sob liderança profissional adequada, facilitaria a mobilidade social e a gradativa erradicação da pobreza ou, alternativamente, para a esperança assaz diferente de que o sistema promoveria a ordem, ao desencorajar ambições incompatíveis com as posições e perspectivas dos estudantes (LASCH, 1983, p. 169).

Verifica-se, no curso da história, conforme pontua Lasch (1983), que, nos anos trinta e quarenta, os grupos com uma condição cultural que valorizava o aprendizado formal, notadamente os judeus, conseguiram fazer uso do sistema, até mesmo de um sistema cada vez mais dirigido para o propósito de recrutamento industrial, como uma alavanca para o autodesenvolvimento. No entanto, as reformas do período progressista deram origem a uma burocracia educacional sem imaginação e a um sistema de recrutamento o qual, eventualmente, minou a capacidade da escola de servir como agente de emancipação intelectual; muito tempo decorreu até os maus efeitos dessas mudanças se tornarem penetrantes. À medida que os educadores se convenciam, com auxílio de testes de inteligência, de que muitos estudantes jamais poderiam dominar um currículo acadêmico, consideraram necessário pensar em outros meios de mantê-los ocupados.

A introdução de cursos de economia doméstica, saúde, cidadania e outros assuntos não acadêmicos, junto à proliferação de programas de atletismo e de atividades extracurriculares, refletia o dogma de que as escolas tinham de educar a “criança total”; mas refletia, também, a necessidade prática de preencher o tempo dos alunos e conservá-los razoavelmente contentes.

Desse modo, os reformistas trouxeram o trabalho da família para a escola, na expectativa de fazer da escola um instrumento não só de educação, mas também de socialização. Pouco reconhecendo que em muitas áreas, precisamente aquelas que estão fora do currículo formal, a experiência ensina mais que os livros, os educadores então passaram a abolir os livros, importar experiências para o ambiente acadêmico, recriar os modos de aprendizagem antes associados à família e encorajar os estudantes a “aprender fazendo”. Tendo imposto um currículo acadêmico estagnante a todas as fases da experiência da criança, eles exigiram, demasiado tarde, que a educação fosse feita em contato com a vida (LASCH, 1983).

Percebe-se que, em longo prazo, não importa às vítimas se o mau ensino justifica-se pelas bases reacionárias em que os pobres não podem esperar dominar as complexidades das disciplinas acadêmicas, ou se, por outro lado, pseudo-radicais condenam os padrões acadêmicos como sendo parte do aparelho de controle cultural do homem branco, que propositadamente impede os negros e outras minorias de terem consciência de seu potencial criativo. Em qualquer dos casos, reformistas condenam a classe baixa a uma educação de segunda classe e, assim, ajudam a perpetuar as desigualdades que procuram abolir. Em nome da igualdade, preservam a forma mais insidiosa de elitismo, o qual, sob um disfarce ou outro, mantém a população incapacitada para o esforço intelectual (LASCH, 1983).

Observamos até então que, no século XXI, o adolescente ainda não é percebido como um sujeito em busca da elaboração de sua maturidade “e em quem essa maturidade não é reconhecida simbolicamente enquanto tal” (MELMAN, 2000, p. 21). Tudo indica que ele ainda é um sujeito invisível na organização escolar, que parece não conceber a educação como uma possibilidade de articulação simbólica de devolver uma ordem “[...] sempre perdida, uma vez que só se educa a partir do lugar da dívida contraída de seu próprio pai [...] a degradação da vida com as crianças exprime o não querer dos velhos em ser velhos, o não querer se reconhecer filhos de (inventados) precursores” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 262).

Outro aspecto, não menos importante, na direção da busca da visibilidade da adolescência nos tempos e espaços escolares passa pela mudança de postura da instituição em relação ao controle severo ou a tentativa da supressão das pulsões características do processo do adolecer, o que, geralmente, leva à repressão, à contenção. Subscrevendo Freud (1913/2006, p. 133):

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associais e perversos na criança se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como ‘sublimação’.

Nessa direção da busca da visibilização da adolescência, esta parece passar, ainda, pela reconceitualização ou recolocação da lei por parte do Outro sujeito institucional edipiano, professores e gestores, responsáveis pela manutenção e preservação dos rituais disciplinares. Subscrevendo Lajonquière (2009) ao se reportar à criança, consideramos igualmente adequado situar o adolescente, ao lembrar que é do campo da educação recorrer ao espírito das leis, por meio da intervenção de um adulto. Este organiza, a partir da arbitrariedade do sim e do não, o mundo para o adolescente, que se sujeita porque, pela ordem ou dever instaurado pelo adulto, está submetido a uma promessa, inconsciente, de que, se esse adolescente aprender, no futuro será adulto como hoje é esse Outro. Instala-se, portanto, uma promessa solidária de um dever, o de renunciar a querer o lugar do adulto no presente do instante educativo. Pois:

Não há dúvida de que a Lei, para ser respeitada, precisa ser temida. Nesse sentido, para a resolução do Édipo, é necessário o temor à castração segundo a concepção freudiana. Uma lei que não seja temida – que não tenha potência de interdição e de punição – é uma lei fajuta, impotente. No entanto, o temor à lei, sendo necessário, é absolutamente insuficiente para fundar a relação do ser humano com a lei. Uma lei que se imponha apenas pelo temor é uma lei perversa, espúria – lei do cão (PELLEGRINO, 1983, [s/n]).

O desejo do Outro institucional passa pela idealização de um estudante adolescente que alcançou a maturidade, ou seja, crítico, reflexivo, leitor, dedicado, obediente, como já discutimos até aqui, todavia ele se encontra em processo de conquista e elaboração. Recorrendo a Charlot (2006), esse Outro deseja um estudante que seja reprodução ideal dele mesmo, ou seja, um sujeito que ele gostaria de ser. Naturalmente, a ambivalência se apresenta para o adolescente; como atender ao desejo do Outro se é da natureza do adolecer a contestação das tradições existentes, se ele está lutando por ocupar o lugar da palavra e precisa da escuta do adulto?

Parafrazeando Pellegrino (1983), o adolescente reclama pela dualidade da amorosidade e da liberdade na relação com o adulto, reconstruindo, metamorfoseando o temor, o medo imputado pela lei na perspectiva da construção de uma relação produtiva com a lei. O adolescente solicita ser amado e respeitado como sujeito na sua singularidade pelo pai e, antes dele, pela mãe, para que ele possa de fato aceitar a interdição do incesto na direção de reelaboração suportável e, assim, arranjar uma identificação posterior com os ideais da cultura. Quando criança, foi o amor materno responsável por estabelecer a personalidade para que ele superasse a angústia da separação, para se tornar um ser Outro em respeito à mãe. Esse amor materno, completamente reestruturado pela cultura, prepara o prelúdio do terceiro, do pai, cuja entrada em cena por meio da estrutura triádica auxilia a criança a tecer a própria liberdade e autonomia. Sem esquecer que:

O Édipo é a Lei do desejo. A Lei do desejo pode e deve corresponder um desejo da Lei. A Lei existe sob a égide de Eros. Ela é, portanto, um produto erótico, está na base do processo civilizatório, desde sua origem, na raiz do esforço individual e coletivo no sentido da hominização e da humanização do ser humano. Existe uma plena possibilidade de se desejar a Lei e o terceiro termo paterno – a metáfora paterna – que o representa (PELLEGRINO, 1983, [s/n]).

Teoricamente, a aproximação no sentido de tornar a adolescência visível na escola solicita algum tipo de sentimento parecido com o de Freud (1914/1970, p. 162):

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa, é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.

Eventualmente, o estudante adolescente, inconscientemente, solicita da educação e da escola algum tipo de investimento que resulte em admiração pelo Outro adulto institucional. Cabe lembrar Freud (1914/1970, p. 62) ao se reportar a seus mestres:

No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo.

A visibilidade da adolescência na escola, provavelmente, subscrevendo Freud (1921/2010), precisa ter assegurada um lugar de identificação e oportunidade de criação de vínculo afetivo com o objeto do conhecimento para que ele possa realizar a passagem da ligação objetual libidínica, por meio da interiorização desse objeto no Eu. Cabe ainda o surgimento do novo, da criação, pois quanto “mais significativo esse algo em comum, mais bem sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação” (FREUD, 1921/2010, p. 49-50).

A escola é esse potente e inegável lugar para o encontro da adolescência com o sujeito singular e o coletivo, inscrito no contexto social, que a confronta na busca de possibilidades e identificações que possam resultar em um aprendizado e convívio com Outro além do familiar. Nesse encontro, é preciso considerar, de acordo com Freud (1921/2015, p. 35), que “na vida psíquica do indivíduo, o outro entra em consideração de maneira bem regular como modelo, objeto, ajudante e adversário [...]”. Parece então uma brecha para a escola se apresentar nessa busca da visibilidade do estudante adolescente em organização de sua subjetividade. Afinal, a “adolescência [...] aponta para um limite, uma fronteira, uma margem que surge para designar o momento de transição entre a criança e o adulto, momento de passagem do privado para o público, numa negociação entre o individual e o social” (COUTINHO, 2009, p. 74).

Tornar a adolescência visível nos tempos e espaços e nas práticas pedagógicas da escola requer, teoricamente, a elaboração de uma outra perspectiva para lidar com esse adolescente em organização de sua maturidade psíquica. Parece implicar na desconstrução das leis rígidas dos rituais escolares e passa, ainda, por entender que esse estudante vive um processo singular que não deve ser entendido como uma fase de preparação a ser superada quando o adolescente se tornar um adulto. Entendemos, parafraseando Coutinho (2009), que, nesse tempo escolar, esse sujeito vive o afastamento dos objetos onipoderosos da infância, abrangendo o eu ideal absoluto e todo-poderoso do narcisismo infantil. “Este deve agora articular-se ao ideal do eu, que ganha, a partir da nova posição ocupada pelo adolescente no laço social, novos contornos em relação aos ideais infantis configurados na esfera da família” (COUTINHO, 2009, p. 94-95).

Tornar visível o estudante adolescente na escola exige do Outro adulto perceber e acolher esse estudante em seu conjunto de relações e processos de ambivalências próprias da elaboração da maturidade. Subscrevendo Charlot (2000, p. 45), “O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais”.

4.3 Escola e família, uma promessa de apoio à constituição do laço junto ao adolescente

Consideramos a recriação necessária à escola em relação ao adolescente e abre-se, naturalmente, a importância do Outro familiar na subjetividade desse sujeito. Cabe pontuar, mesmo sucintamente, que a família é um construto social e historicamente contextualizado. A família, segundo Ariès (2006), nem sempre foi organizada por princípios sentimentais. Na época medieval, por exemplo, era mais uma realidade moral e social. Além disso, nessa relação havia a ausência da distinção entre os universos infantil e adulto, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos” (ARIÈS, 2006, p. 156). Rememoramos, também, que “Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho do outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (ARIÈS, 2006, p. 228).

Ao consideramos, por outro lado, a importância da relação da família junto à escola na constituição da subjetividade do estudante adolescente sob a ótica da Psicanálise, essa teoria:

[...] aborda a subjetividade como produto do triângulo edípico. Nesse sentido, a subjetividade é o resultado da relação com o outro. A criança, que nasce amparada por uma família, é a expressão dessa relação, sendo sustentada psiquicamente pelas amarras desejantes das funções parentais. Dessa maneira, deparamo-nos com a criatura humana como efeito de uma estrutura familiar desejante inconsciente, como ocupante de um lugar no desejo de cada um dos pais, dependendo, para se constituir psiquicamente, do contato com outro sujeito (ROMAGNOLI, 2004, p. 44-45).

Encontramos, nos textos de Freud (1939/1976), referência à família primeva, Moisés e o Monoteísmo; especialmente nos escritos de *Totem e tabu* (FREUD, 1912-1913/1976), esse psicanalista aborda os vínculos referentes à primeira família primitiva, que era marcada pela ausência da lei e pela presença de um pai soberano e incestuoso. Esse tipo de organização familiar antecede a edípica, pois Freud (1910/1976) inicia a elaboração do conceito de complexo de Édipo. Assim, parafraseando, Carvalho filho, (2008; 2010), Freud agrega na teoria psicanalítica a percepção do complexo de Édipo por meio da literatura, um novo olhar em torno do mito de Sófocles, e, também, o personagem de Shakespeare, Hamlet, e de Dostoiévski, os

irmãos Karamazov. Esses três heróis, Édipo (inconsciente), Hamlet (culpa do desejo) e irmãos Karamazov (morte do pai real), são transmutados por Freud para o psiquismo individual por intermédio do complexo de Édipo. Dessa maneira, a família é inserida na essência de uma nova ordem – a ordem simbólica.

Portanto, a respeito dessa elaboração teórica do conceito de família a partir do complexo de Édipo, Freud (1924/1980, p. 221), escreve:

As catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações. A autoridade do pai ou dos pais é introjetada no eu e aí forma o núcleo de supereu, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo assim o eu do retorno da catexia libidinal. 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.

Tencionar uma reflexão sobre a complexidade da estruturação familiar passa, então, pela compreensão da teoria da sexualidade. Acerca dessa conflituosa controvérsia, Freud (1905/1985, p. 138) expressa:

Sem dúvida, o caminho mais curto para o filho seria escolher como objetos sexuais as mesmas pessoas a quem ama, desde a infância, com uma libido, digamos, amortecida. Com o adiamento da maturação sexual, entretanto, ganhou-se tempo para erigir, junto a outros entraves à sexualidade, a barreira do incesto, para que assim se integrem os preceitos morais que excluem expressamente da escolha objetal, na qualidade de parentes consangüíneos, as pessoas amadas na infância. O respeito a essa barreira é, acima de tudo, uma exigência cultural da sociedade, esta tem de se defender da devastação, pela família, dos interesses que lhe são necessários para o estabelecimento de unidades sociais superiores, e por isso, em todos os indivíduos, mas em especial nos adolescentes, lança mão de todos os recursos para afrouxar-lhes os laços com a família, os únicos que eram decisivos na infância.

Portanto, segundo Freud (1905/1985), na sujeição e repulsa às fantasias incestuosas efetiva-se uma das realizações psíquicas mais relevantes, entretanto, a mais penosa, do período do adolecer: o desligamento da autoridade parental, por meio do qual se instala o contraditório, tão importante para o avanço da cultura, entre a nova e a velha geração. Assim, olhar a organização familiar com base na teoria psicanalítica é procurar entendê-la a partir de suas particularidades e ter sensibilidade para perceber, no contexto familiar, o sofrimento do sintoma psíquico que cada sujeito deve suportar pela própria natureza da manutenção da sobrevivência enredada nessa teia social contemporânea.

Nesse sentido, entendemos que temos famílias singulares movimentadas, inevitavelmente, por fios de transferências com efeitos nas subjetividades dos sujeitos que as constituem. Afinal:

O território familiar torna-se resultado das experiências de seus membros em relação. Território em que são construídas realidades, formas e maneiras de se organizar e de

se colocar no mundo, que permitem a emergência de sujeitos, crenças e sintomas – o sistema terapêutico passa a ser um sistema autopoietico. O que significa afirmar que, no encontro com a família, [...] pode construir e ser construído pela família, situando-se como co-construtor de realidades outras, nas quais o sintoma, se possível, não esteja presente (ROMAGNOLI, 2004, p. 44).

Desse modo, parafraseando Romagnoli (2004), a família é o lugar onde se realiza o movimento no qual a história psíquica de cada sujeito se inscreve e a subjetividade se apresenta em pulsão, energia pulsante responsável pelo funcionamento do humano. Pois:

A psicanálise freudiana declara que a pulsão é excitação interna que se expressa como manifestação psíquica. Manifestação ambígua que se inscreve no psiquismo em duas dimensões, possuindo tanto registro qualitativo quanto quantitativo: movimento de representação e de afeto, respectivamente. Inscrição qualitativa que se articula no campo das representações e dos objetos, ligados à estrutura inconsciente: circuito pulsional que ordena a excitação e regula as instâncias psíquicas. Inscrição quantitativa do afeto, da força como energia bruta que visa sempre à descarga: impetuosidade pura, irredutível a qualquer significado, correspondendo àquilo que excede, que sobra – pulsão de morte (ROMAGNOLI, 2004, p. 46).

A escola, com seus Outros adultos, interpretando Romagnoli (2004), ao escolher trabalhar com o estudante adolescente e estabelecer vínculos necessários com os familiares desses sujeitos, não pode perder a oportunidade e a capacidade de produzir territórios existenciais e de fazer a vida respirar, de gerar atmosferas. A ambiência, o inexorável da vida é a invenção, jeitos de a vida passar, e feitos de ser passando. A instituição educativa não precisa ocultar, menosprezar ou desqualificar o território existencial da família do estudante, mas se aproximar dele, para juntos construírem alguma novidade ou variações de possibilidades para o laço com o adolescente, e assim ter abertura para a organização de novos processos inventivos, escolhendo a via dos “encontros que enriqueçam os modos de subjetivação, as maneiras de existir, de estar no mundo, de fabricar o mundo, reinventando dispositivos de produção de subjetividades em todas as dimensões da vida humana” (ROMAGNOLI, 2004, p. 57).

Afinal, favorecer o laço entre escola e família em favor da organização subjetiva do adolescente passa por experimentarmos, subscrevendo Freud (1921/2011), relações de amorosidade, ou ainda expressarmos laços de sentimento. Representa, também, “a essência da alma coletiva. [...] Evidentemente a massa se mantém unida graças a algum poder. Mas a que poder deveríamos atribuir este feito senão a Eros, que mantém unido tudo o que há no mundo?” (FREUD, 1921/2011, p. 34). As lutas da escola, no campo da aproximação humana, não são muito diferentes da peleja da humanidade, que, conforme Freud (1930/2010), estabelece-se na incessante batalha em torno da tarefa de encontrar um equilíbrio coerente que ofereça felicidade, entre as demandas individuais do sujeito e aquelas do grupo social; “é um dos

problemas que concernem seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel” (FREUD, 1930/2010, p. 41).

Nessa peleja, a escola deve lembrar que o atributo mais acentuado dos ajuntamentos, ou grupos, dos adolescentes destes tempos modernos “é o fato de se constituírem em torno de um laço fraterno, claramente socializante, seja para lutar contra o tédio cotidiano, seja para expressar um determinado ideário, sendo frequentemente vinculados a determinados modelos culturais” (COUTINHO, 2009, p. 128).

Para tanto, faz-se necessário que o Outro adulto do universo escolar compreenda que, se prevalecer nos tempos e espaços escolares a interpretação do desejo desse adulto em detrimento da compreensão das demandas e necessidades da organização da subjetividade do adolescente, mais frágil e distante se tornará a possibilidade de fortalecimento e criação do laço. Por outro lado, nessa complexidade humana, “a transgressão adolescente presenteia os adultos com uma imagem que justamente eles querem reprimir. O erro dos adolescentes (erro em relação à sua própria estratégia) é pensar que para os adultos possa ser agradável encontrar uma encenação de seu próprio recalque” (CALLIGARIS, 2013, p. 41).

5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA: UM VOO RASANTE DIANTE DA COMPLEXIDADE

Nesta pesquisa, temos como objeto de investigação a subjetividade de adolescentes que experienciaram rupturas em sua trajetória escolar em razão da repetência nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica na educação brasileira²².

Aqui amparadas pelas contribuições da teoria psicanalítica de Freud (1913/1926), um estudioso que, sob a configuração de médico, portanto, inscrito em um saber científico, engendrou e caracterizou a metapsicologia como uma bruxa, pelas possibilidades de se olhar para além dos dados empíricos. O autor afirmou que “Se perguntamos sobre as vias e os meios pelos quais isso [o domínio das pulsões] se produz, não é fácil fornecer uma resposta. Deve-se dizer: ‘É necessário que venha a feiticeira’. Entendam: a bruxa metapsicologia” (FREUD, 1937c, p. 225).

Compartilhamos do reconhecimento, na pesquisa, do paradigma da complexidade bebendo na fonte teórica de Morin (2000), por entendemos que adolecer e se fazer estudante, concomitantemente, não é da ordem da simplificação humana. Demanda um pensar complexo, pois este abraça a contradição, os fenômenos e as diversidades que o constituem, por entender, também, que a natureza da complexidade movimenta-se de forma respeitosa entre a complementariedade e o acolhimento das possibilidades e imperfeições humanas.

Além do mais, cuidamos do olhar sobre o fenômeno da adolescência e a reprovação escolar em uma perspectiva da multirreferencialidade, uma vez que, de acordo com Ardoino (1998c), as práticas educativas se configuram na heterogeneidade e na pluralidade dos processos pedagógicos, tecidos por questões epistemológicas implícitas. Dessa maneira, essas práticas precisam ser compreendidas, quando em análise, na sua pluralidade. De acordo com o autor:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (ARDOINO, 1995a, p. 7).

Desse modo, compartilha das incertezas e do inconcluso como dimensões epistemológicas constituintes do conhecimento acerca do humano, especialmente, do sujeito

²² De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação brasileira se organiza em três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio.

que tece o seu tempo da adolescência nesta contemporaneidade fluida e emergente. Significa que, nesta pesquisa, em vez de buscarmos explicações únicas sobre a subjetividade da adolescência, estivemos sensíveis às diversas explicações e possibilidades na expectativa de darmos conta, minimamente, da complexidade do objeto, por entendermos, ainda, que nenhum estudo é capaz de explicar os fenômenos humanos em sua inteireza e profundidade.

Seduzidas pelo encantamento do desconhecido, aportamos teoricamente na Psicanálise para compreender esse estudante nessa dimensão da subjetividade. Como professora de meninos e meninas multirrepetentes no Ensino Fundamental, os demais referenciais teóricos já não ajudavam a entender esse Eu da adolescência, que também se constitui no espaço escolar. Nessa direção nos aliamos a Freud (1911), ao refletir que é possível compreendermos a educação como um estímulo, uma provocação ao triunfo do princípio do prazer, à substituição deste pelo princípio da realidade. A educação pode ser um meio adicional ao processo de desenvolvimento que ocorre no Eu, afinal, “O trabalho da Educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela” (FREUD, 1976, p. 342).

Lembramos, a adolescência não foi objeto de estudo de Freud e nem é um conceito da Psicanálise. No entanto, localizamos, nos escritos desse renomado psicólogo, várias reflexões que nos autorizam discutir as tramas imbricadas na relação da adolescência com a contemporaneidade. A temática da adolescência pôde ser percebida em textos de Freud, nas fases psicosssexuais, e foi compreendida por Pereira (2012) da seguinte maneira:

[...] as transformações relativas à puberdade, considerada como um período constitutivo da sexualidade humana, posterior à fase de latência que caracteriza a infância. Para ele, as transformações colocadas pela puberdade ocorrem tanto no âmbito do corpo quanto do psiquismo, pois o amadurecimento biológico implica mudanças na própria pulsão sexual que deve direcionar-se do autoerotismo – que caracteriza a pulsão infantil – para o encontro do objeto sexual. É, então, a mudança de direcionamento da pulsão, do autoerotismo para o heteroerotismo, que irá marcar a passagem da sexualidade infantil para a sexualidade do adulto, determinando a configuração definitiva da vida sexual (FREUD, 1905 *apud* PEREIRA, 2012, p. 58).

Tanto a percepção de adolescência como o seu tempo de duração, para distinguir da noção de juventude e criar identidade, para além do conceito de infância, como tal nos referenciamos hoje no século XXI, são um construto social e cultural que se expressa no início do século XX. Estudos como o de Birman e Cardoso (2001) explicitam que:

No início dos anos 1960 a adolescência começava bem mais tarde do que hoje, mas terminava também mais cedo do que ocorre na atualidade. Isso porque então a infância tinha uma duração mais longa do que acontece hoje. [...] não concordo com a interpretação de certos autores de que a infância não mais existe hoje, pois há um certo exagero nessa interpretação. Parece-me que ocorre um encurtamento evidente da

infância na atualidade e um começo bem mais precoce da adolescência, numa perspectiva histórica, é claro (BIRMAN; CARDOSO, 2011, p. 32).

Em paralelo, acompanhamos “a constituição de todo um campo de significações simbólicas que, na modernidade, vão identificar esse momento da vida com a ideia de crise e, principalmente, de crise psíquica” (PEREIRA, 2012, p. 57). Nessa direção, Cardoso *et al.* (2011^a) ressaltam que o trânsito do sujeito no processo do adolecer implica, por si só, um sofrimento, um traumatismo em razão, em última instância, ao aditamento da batalha psíquica provocada por diversos aspectos inerentes esse momento de crise e fissura. Entendemos, assim, que adolecer é da ordem da complexidade humana e, em um tempo/espaço de escolarização, torna-se ainda mais desafiador.

Nessa direção, Cardoso *et al.* (2011a) ressaltam que o tempo da adolescência endereça, pela própria natureza, uma esfera de sofrimento, em razão dos dramas psíquicos provocados por vários fatos concernentes a esse período de tribulações e rompimentos. Reiteramos, que adolecer talvez seja um dos processos de maior enredamento da subjetividade humana e, quando o sujeito agrega a isso a constituição paralela de se fazer estudante intensifica-se a labuta.

Desse modo, na pesquisa, seguimos na expectativa de aprender acerca dos desafios da constituição da subjetividade do estudante com trajetória de fracasso, nessa corporificação da subjetivação da adolescência, nesse tempo de vivência na instituição escola. Partilhamos com Cardoso e Figueiredo (2011) quando consideram que “mesmo reconhecendo a adolescência na sua desordem e no seu sofrimento, no seu desamparo e na sua necessidade de cuidados, algo das velhas esperanças precisa ser recuperado” (p. 74) para que possamos compreender o que se passa com esse estudante que está em plena travessia da infância para um desconhecido de perdas, vivendo o tempo mais intenso e mobilizador da sua existência enquanto sujeito que, pela própria natureza, já carrega diversas mudanças e rupturas. Para Cardoso *et al.* (2011b), na adolescência nos deparamos com perdas não reconhecidas imediatamente e tampouco interpretadas. Praticamente desconhecemos o que se perde nesse processo de adolecer, bem como não existe a certeza de que a segurança anterior será resgatada. Afinal, essa é uma fase a ser reavaliada pelo próprio sujeito frente a diferentes necessidades que surgem de sua subjetividade, argumentadas por Cardoso *et al.* (2011b) da seguinte maneira:

[...] adolescência é um momento crítico da vida, não apenas porque é o momento em que é reavivado o complexo de Édipo em que se assume uma posição frente à sexualidade, mas também por colocar ao sujeito a necessidade de uma certa reedição da imagem de si. Com a chegada da puberdade, o corpo cresce, se transforma, assume novas características, causando inicialmente algum estranhamento. Do mesmo modo, há mudanças na atitude do outro que exigem uma reconcepção de si, uma busca por

um novo lugar na rede social, em que não se é mais criança e tampouco se alcançou a idade adulta. Os atributos infantis são deixados para trás, ao mesmo tempo em que há um esforço por familiarizar-se com o mundo adulto no sentido de tornar-se parte deste. O processo já apresenta suficientes complicações. Afinal, o sujeito tem que lidar com uma certa marginalização em relação a ambos os universos – infantil e adulto –, e não pode deixar esmorecer seu empenho por assumir uma nova postura, um novo corpo, uma nova identidade. A reedição da imagem narcísica, nesta etapa, é uma tarefa extremamente árdua em busca do reconhecimento, por parte dos adultos, de que se está caminhando para a maturidade (CARDOSO *et al.*, 2011c, p. 120).

Nesse sentido, esta tese revela, então, as nossas (in)compreensões acerca da subjetividade desses adolescentes, com idades entre 13 e 17 anos, que vivem a experiência da reprovação escolar nesse tempo da adolescência que, também, é um tempo de desejo, e o “desejo designa a potência de falta” (SOLER, 2012, p. 68). Soler (2012, p. 66) ressalta o sentido de desejo como sendo:

[...] desejo não é inicialmente desejo de algo, ele é ‘desejo de Outro’, desejo encontrado no Outro, equivalente a sua falta. A expressão desejo do Outro possui duplo sentido: eu desejo seu desejo, mas também desejo enquanto Outro. Em outras palavras, meu desejo é falta, e eu não sei o que o desejo visa.

O adolescente na adolescência atravessa “o desejo como fenômeno de falta, em sua infinitude, disjunção do objeto de satisfação possível para quem todos os objetos são, no fundo, ‘logros’, isto é, que nenhum pode estancá-lo” (SOLER, 2012, p. 69). Assim, de alguma maneira, Cardoso *et al.* (2011b, p. 158) chamam a atenção para a ideia de que o desejo “parece assumir um lugar peculiar com relação aos laços sociais. Interrogar-nos sobre a adolescência contemporânea nos conduz, portanto a um questionamento do mundo contemporâneo e suas formas de subjetivação”.

O nosso olhar não se voltou para a interpretação dos números expressivos de reprovação dos estudantes do 6º ao 9º ano, demonstrados nos quadros anexos a esta tese (Anexo A), mas sim buscamos compreender como esses adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental com histórico de reprovação se percebem na constituição de sua subjetividade nessa trajetória escolar, uma vez que esses sujeitos vivem sua adolescência, também, nessa instituição social denominada escola, ao mesmo tempo em que tentam vencer o desafio de se constituírem estudantes nesse tempo singular de organização subjetiva do humano.

Portanto, dialogando com Almeida (2001), consideramos que é uma oportunidade singular de refletirmos sobre a constituição da subjetividade e a identidade do estudante a partir de um olhar que permita ultrapassar as fronteiras dos nossos sentidos, pois entre o evidente, o explícito e o escondido existirá sempre um significado que foge do campo do olhar. Corroboramos Zimmermann (2007, p. 115) ao evidenciar a necessidade de um olhar diferenciado para a adolescência “que possa fortalecer a sensação de reconhecimento, que possa

diminuir nesses sujeitos a sensação de serem invisíveis, sensações advindas de suas fragilidades identificatórias”.

Para tanto, precisamos, necessariamente, escolher o caminho científico a percorrer. Se partíssemos do positivismo, pouca importância daríamos ao ser humano, contanto que seja salvaguardada a ciência; se optássemos pela hermenêutica, estaríamos valorizando a salvação do ser humano da (ou apesar da) ciência (JAPIASSU, 1978). Assim:

O que pretendemos denunciar são algumas de suas ilusões, entre as quais destacam-se duas: a de serem ciências e a de serem humanas. Porque tudo indica que, em nossos dias, sua pretensa *cientificidade* é proporcional à sua *desumanidade*: quanto mais ‘científicas’ se tornam, menos humanas se revelam. E na medida em que se tornam humanas, perdem seu caráter científico (JAPIASSU, 1978, p. 9).

Todavia, a “ciência não é puramente pragmática, mas parece obedecer a uma pulsão de superação diante da alteridade do mundo” (FOUREZ, 1995, p. 261). Nesse sentido, “[...] o caminho da ciência é, de fato, lento, tateante, laborioso. [...] avança-se por suposições, faz-se construções auxiliares que são abandonadas se elas não se confirmam; tem-se necessidade [...] de disponibilidade para todas as possibilidades, renuncia-se a convicções primeiras [...]” (FREUD, 1933a, p. 174). Portanto, escolhemos na pesquisa percorrer o caminho da aproximação de duas ciências, de velhos e recorrentes debates nos campos do contraditório da cientificidade e da humanidade: Educação e Psicanálise numa perspectiva freudiana. Recordamos que Freud expressou sua sensibilidade e preocupação para com a educação, por exemplo, nos escritos de 1933, ao anunciar a relevância desse tema, por carregar em si a esperança. Desse modo, pode vir a ser o trabalho mais significativo de contribuição da Psicanálise.

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação [...]. Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelecem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (FREUD, 1980b, p. 341).

Como podemos verificar acima, Freud qualifica a Educação e a Psicanálise como profissões impossíveis de realização plena. Pereira (2012) compartilha do pensamento de que essas ciências se afirmam no antagonismo e admite a necessidade da educação na medida em que esta “investe na transmissão de uma lei, de um saber que constitui a herança das novas gerações. Porém, fracassa, pois, na impossibilidade de alcançar um ideal, algo falha na transmissão desse ideal” (PEREIRA, 2012, p. 140).

No entanto, a impossibilidade da educação, dialogando com Kupfer (1989), não a torna inatingível, quando entendemos que o ato de educar reside na inviabilidade de se alcançar a plenitude do sucesso. Portanto, subscrevemos que:

O impossível não é o mesmo que afirmar a irrealização! A dimensão da impossibilidade na educação proporciona ao pedagogo reconhecer que o ensino não se sustenta na ilusão de elidir o abismo existente entre saber e verdade, bem como reconhecer as vicissitudes das aprendizagens como processos individuais. O impossível aqui resulta na realização de um desenvolvimento endógeno/lógico dos sujeitos a partir da sua própria construção/aprendizagem dos conhecimentos socialmente partilhados. Isso não é outra coisa senão pensar a partir do campo de desejos contraditórios, estruturado na linguagem, ou seja, a partir do campo do Outro (PEREIRA, 2012, p. 130).

Esse percurso paradigmático nos parece coerente, pois, ao lançarmos nosso olhar para os estudantes adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, deparamo-nos com uma educação que, na perspectiva dos pressupostos da teoria psicanalítica, afilia o sujeito em uma relação de obrigação e dívida junto à instituição escolar, colocando em campo o exercício subjetivo de elaboração de conhecimento tanto no singular quanto no coletivo desses sujeitos.

Desse modo, nesta relação pesquisa e educação, tendo como lugar o fazer ciência e o fazer pedagógico, poderíamos pensar, amparadas por Bachelard (1996), que, em uma ciência cujo cerne seja assegurar a democracia da articulação entre saber e sabedoria, faz-se necessário que o pesquisador tenha como princípio um conhecimento que lhe permita se abraçar como professor e que todo professor se reconheça como um potencial pesquisador. Educação e psicanálise acolhem um sujeito percebido e inscrito de conhecimento e saber, e a ciência é vista impregnada desse sujeito. Nesse sentido, Roudinesco (2000, p. 69) argumenta:

O sujeito freudiano é um sujeito livre, dotado de razão, mas cuja razão vacila no interior de si mesma. É de sua fala e seus atos, e não de sua consciência alienada, que pode surgir o horizonte de sua própria cura. Esse sujeito não é nem o autômato dos psicólogos nem o indivíduo cérebro-espinhal dos fisiologistas, nem tampouco o sonâmbulo dos hipnotizadores nem o animal étnico dos teóricos da raça e da hereditariedade. É um ser falante, capaz de analisar a significação de seus sonhos, em vez de encará-los como o vestígio de uma memória genética. Sem dúvida, ele recebe seus limites de uma determinação fisiológica, química ou biológica, mas também de um inconsciente concebido em termos de universalidade e singularidade.

Portanto, metodologicamente nos juntamos a Gatti (2012) e na pesquisa não superestimamos a teoria ou a prática, mas estivemos sempre sensíveis às possibilidades de estudar o fenômeno da subjetividade dos adolescentes em situação de ruptura escolar pela reprovação, com o cuidado de não o compreender de modo definitivo e absoluto, mas sim considerando sua complexidade e dinâmica. Pois ao olharmos “um objeto, não podemos deixar de levar em consideração que estamos observando uma fração, um recorte, que em verdade está

inserido num espectro muito mais amplo de relações do que aquele para o qual direcionamos o nosso olhar” (PEREGRINO, 2006, p. 25), e sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar os problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica, não há pesquisa. É importante buscar a produção das próprias “teorias em ato”, pois como nos conta Bourdieu (1989), a pesquisa é um ato criador, no sentido de permitir acesso à produção do saber.

Compreendemos, em consonância com Peregrino (2006), que no estudo onde nos apoiamos no aporte da Psicanálise o percurso de elaboração do conhecimento acerca do mundo social, abrange e requer, frequentemente, um lugar de reflexão e conversa com o objeto sob análise. Abdicar desse pressuposto, possivelmente, leva a um esvaziamento das oportunidades emancipatórias existentes no processo de pesquisa. Assim, no campo de investigação, a dialogicidade ancorou a nossa práxis, e por meio do exercício permanente da reflexão-ação-reflexão nos inscrevemos, humana e respeitosamente, a estudar o fenômeno da subjetividade na adolescência de estudantes repetentes nos anos finais do Ensino Fundamental.

6 PERCURSO METODOLÓGICO, CAMINHOS TRILHADOS

6.1 Procedimentos

Fomos motivadas nesta viagem acadêmica pela **questão-problema** impulsionadora de compreender como estudantes adolescentes dos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, em processo de escolarização marcado pela reprovação escolar, percebem-se na constituição de sua subjetividade e qual a função da escola e da família nessa trajetória.

Esta pesquisa tem como centralidade compreender a subjetividade de estudantes adolescentes com histórico de ruptura, por reprovação, em seu percurso escolar nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental.

Desse modo, definimos como **objetivo geral** desta pesquisa compreender, sob a perspectiva psicanalítica, como estudantes adolescentes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental com histórico de reprovação se percebem na constituição de sua subjetividade nessa trajetória escolar.

Elegemos como **objetivos específicos** investigar o processo de constituição da subjetividade do estudante adolescente repetente nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, na perspectiva psicanalítica; verificar, na percepção do estudante adolescente dos anos finais, a função da escola no acolhimento e entendimento desse sujeito repetente; averiguar, na visão do estudante adolescente do 6º ao 9º ano, a organização do laço familiar diante da reprovação escolar.

Escolhemos realizar esta pesquisa em educação recorrendo ao **método da Psicanálise**, que acolhe a livre associação e tem como objeto o inconsciente, para a análise e compreensão do fenômeno estudado. Investimos, então, no suporte da teoria psicanalítica, por essa considerar a subjetividade dos sujeitos, a complexidade da realidade e a impossibilidade da não neutralidade do pesquisador, como também por esse método ter como diferencial de análise e interpretação o caráter não generalizador e/ou finalístico dos resultados. Assim, na análise dos dados foi possível tratar com sensibilidade o significante, pois mesmo nesta investigação, na qual olhamos o objeto da subjetividade clareado sob a ótica da Psicanálise freudiana, não se tratou de uma investigação psicanalítica, de um estudo realizado por psicanalistas em espaço clínico com pacientes.

Nesta pesquisa, estivemos atentas, uma vez que o nosso *locus* de investigação foi a escola, tendo como sujeitos adolescentes estudantes nessa instituição social. Apoiamo-nos nos princípios, acima citados, do método da Psicanálise e procuramos, a partir dos conhecimentos

e saberes dessa teoria, perceber a ação do inconsciente na constituição da subjetividade de adolescentes com histórico de repetência na trajetória escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da utilização da narrativa de vida escrita, orientada por um roteiro, no sentido de favorecer esse resgate das experiências vividas durante a trajetória escolar desse sujeito.

Vale destacar a complexidade presente em um estudo dessa natureza. Lembramos, então, que, em seus estudos sobre o *pensamento complexo*, Morin (2011) apresenta reflexões no sentido de alertar aos pesquisadores que, tendo em conta o campo da complexidade, esta exige métodos de pesquisa coerentes e abertos ao inesperado, ao acaso e às emergências onde haja espaço para a intuição, a imaginação, a criatividade, e a vida seja percebida em seu movimento e dinamismo. Desse modo, em acordo com Moraes e Valente (2008), escolhemos para este estudo o método que acolhe a subjetividade e a afetividade essencialmente.

Investimos no suporte da teoria psicanalítica, também, no tocante ao método, por considerar a subjetividade dos sujeitos, a complexidade da realidade e a impossibilidade da não neutralidade do pesquisador. E por agregar em si, no recorte epistemológico da Psicanálise freudiana, na coleta, leitura, análise e interpretação dos dados, a consideração do campo empírico em suas possibilidades, limites e incertezas.

O **tipo de pesquisa** realizada inscreve-se na **abordagem qualitativa** por ressaltar a explicação, inferência, a teoria fundamentada e a análise das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994), neste caso, dos estudantes adolescentes repetentes nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental. Portanto, “isto significa que ela é orientada pela riqueza das singularidades extraídas dos dados coletados, o que pode conduzir o pesquisador para além do fenômeno estudado, o contexto do qual se desenvolveu em sua historicidade” (RAMOS, 2016, p. 166) que, nesta pesquisa, relaciona-se à natureza subjetiva e complexa dos dados e da forma de coletar as impressões e narrativas dos estudantes.

6.2 Escolhas necessárias: técnicas, instrumento e dispositivo

Dada a característica de exploração e a interpretação do fenômeno sob estudo, com atenção à não linearidade e à congruência necessária entre o aporte teórico e a natureza metodológica, foram privilegiadas, nesta investigação, as seguintes **técnicas** para a coleta de dados: **observação e entrevista semiestruturada**; o **diário de bordo como instrumento de registro**; e o **dispositivo da narrativa de vida escrita**. Essa multiplicidade de artefatos se justifica, pois, corroborando Moraes e Valente (2008, p. 65):

Na linearidade, não há espaços abertos para a incerteza, para o inesperado ou para as emergências. E sabemos que a incerteza está presente tanto na realidade pesquisada como nos processos de construção do conhecimento. Ela é uma categoria que deveria estar sempre presente no desenvolvimento de pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais.

Ancoradas nessa incerteza, esperamos desvelar o subjacente, o que estava presente em outro nível de realidade racional e objetiva na relação subjetiva de adolescentes em sua trajetória escolar marcada pela repetência nos anos finais do Ensino Fundamental.

Inevitavelmente, de acordo com Moraes e Valente (2008), no pensar complexo está em cena uma atitude de natureza recursiva, bem como os processos dialógicos para compreender uma realidade. Uma metodologia que a aborde reclama por uma postura transdisciplinar de um pesquisador que reforce as relações intersubjetivas, saliente a multidimensionalidade dos fenômenos e realce diferentes dimensões.

Para atender aos princípios éticos da pesquisa, adotamos os *termos de consentimento de livre esclarecimento*, tanto para firmar o compromisso da investigação entre pesquisadora e sujeitos participantes como, também, para dar ciência à comunidade envolvida na pesquisa sobre o retorno dos resultados da pesquisa, não somente ao final, mas durante o processo da investigação (MORAES; VALENTE, 2008).

A **observação** foi utilizada como uma técnica que nos possibilitou capturar informações, detalhes, determinados aspectos e fatos da realidade de forma mais direta acerca dos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental envolvidos na pesquisa, porém, com a atenção necessária para a limitação de que a presença do pesquisador poderia provocar alterações no comportamento desses sujeitos (GAIO, 2008). Foi relevante observar para além das “vozes” da fala, do que era dito por meio de manifestações corporais. Kenski (1994) argumenta que os gestos, expressões e movimentos, o comportamento ora emocionado, ora “debochado”, os sorrisos, as gargalhadas, o choro estavam impregnados de subjetividade. Dessa maneira, com a observação, foi possível perceber o quanto os sujeitos da pesquisa falaram para além do inscrito nas palavras ditas ou escritas nas narrativas. O inconsciente freudiano, de acordo com Roudinesco (2000, p. 68), comparece e não há como escapar; “é um inconsciente psíquico, dinâmico e afetivo, organizado em diversas instâncias (o eu, o isso e o supereu)”.

O campo de pesquisa se presentificou, por muitas vezes, como surpreendente; e solicitou, sob o amparo teórico da Psicanálise, que era urgente ir além do já posto, do conhecido, do visível, do mensurável (FREUD, 1919/1980). Portanto, a observação foi primordial para apurarmos nossos ouvidos, nossa sensibilidade de escuta e de leitura dos movimentos do campo sob investigação, pois:

[...] o saber ler é necessário sob vários pontos de vista para a escuta. Primeiramente, pela particularidade da escuta analítica, que de forma alguma se trata do puro efeito sensorial de ouvir; trata-se efetivamente de leitura-escuta. Pois se, por um lado, a escuta pode situar-se num material sonoro, a leitura, diferentemente, dá-se a partir de um texto, de uma escrita, de uma escritura. E se o material sonoro é dado no dito, sob a forma de palavras, de enunciados, a enunciação é uma leitura que busca encontrar o suporte mesmo do falar na relação analítica. Por isso a metáfora da leitura, pois é lendo na escuta que podemos sacar o ponto de um equívoco, de uma suspensão; ou seja, aquilo que desvela a própria enunciação (SOUZA, 1988, p. 117).

Desse modo, a **técnica da observação** nos possibilitou realizar um mergulho nesse território onde o sentimento estrangeiro foi inevitável, e nos deparamos com o desafio de delimitar tanto o estilo de observação como a forma de registro do observado. Então, amparadas pela teoria da Psicanálise, cuidamos, de acordo com Mauss (1947), do registro de línguas e linguagens, *estilo filológico*, e do *modus vivendi*, estilo sociológico, do campo investigado. Ao longo desse mergulho na empiria, foi sendo tecido um processo de observação que apreendeu o possível, diante da limitação humana e da complexidade da realidade. Assim, na tentativa e ansiedade de não deixar escapar nada que os olhos viram e os sentidos capturaram, tudo foi narrado e gravado, imediatamente após a imersão no campo e os encontros com os adolescentes sujeitos da investigação, e transcrito, com a ajuda de duas adolescentes, parceiras auxiliares na tessitura do estudo, com imparcialidade ética denominadas Fridas, pois não faziam parte do contexto da pesquisa.

De posse dos registros transcritos, coletados e gravados nas observações e sob orientação dos princípios norteadores da prática da investigação psicanalítica, na qual, observando Safra (2006), o rigor é presentificado, ainda que não seja total na neutralidade entre sujeito e objeto pesquisado, as anotações foram estudadas buscando fragmentos da realidade do objeto observado, costurando significados marcados pela palavra escrita e analisados numa perspectiva de encontrar em Freud (1938) o amparo teórico. Lembramos que o pesquisador é, também, embrenhado por sua subjetividade. Como lembra Fédida (1992), Freud sempre esteve movido por suas inclinações pessoais e singulares diante dos dados de sua pesquisa, e a sua interferência subjetiva constitui a Psicanálise como uma teoria, um método e uma técnica de tratamento. Assim, compreendemos que:

[...] na medida em que a observação se liga à linguagem e a pressupostos culturais, falar de um sujeito de observação puramente individual é uma ficção. Os observadores em carne e osso não estão jamais 'sós', mas pré-habitados por toda uma cultura e por uma língua. E quando se trata de uma observação científica é a coletividade científica que 'habita' os processos de observação (FOUREZ, 1995, p. 39).

Mais do que registros transcritos das narrativas orais gravadas por nós, pesquisadoras, durante as observações e reproduzidas pelas Fridas, tecia-se um **diário de campo**, com

características de um *hypomnemata* (FOUCAULT, 1992), ou seja, nas anotações, buscamos rememorar as lembranças do vivido, do conversado, do escutado com os adolescentes. Recorremos a esse diário como um instrumento onde foram anotadas e sistematizadas as informações colhidas, agora permeadas por reflexões, ganhando contornos, acolhendo anotações de fragmentos do acontecido, do testemunhado, tornando-se uma memória material para leituras, releituras e estudos posteriores na análise e interpretação dos dados desta pesquisa. Assim, procuramos, com as gravações e os registros escritos, capturar o já dito, reunir aquilo que foi possível ouvir ou ler com a finalidade de aprendermos sobre as subjetividades dos estudantes adolescentes naquele tempo e espaço chamado escola.

Recorremos, também, à técnica da **entrevista semiestruturada escrita** na expectativa de estabelecermos um diálogo com os estudantes adolescentes sob a mirada de estudo e, especialmente, como subterfúgio para a elaboração da narrativa de vida escrita. Essa entrevista foi realizada em dois momentos, como é possível verificar no detalhamento abaixo. Decidimos por essa estrutura metodológica por considerarmos, dialogando com Gil (2011), essencial envolver os estudantes no desejo de escrever, na expectativa de apreender informações de diversos ângulos da vida escolar dos sujeitos pesquisados, ler seus sentimentos e opiniões sobre diferentes dimensões de sua trajetória escolar, perceber aspectos da subjetividade desse humano.

Figura 7 – Entrevista semiestruturada escrita



Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Sofia Fernandes.

No roteiro inicial, primeiro momento da entrevista semiestruturada escrita (APÊNDICE A), para os estudantes denominada de atividade I, escolha que fizemos para nos aproximarmos do repertório escolar dos sujeitos de pesquisa, tomamos três decisões importantes: o roteiro não poderia seguir uma estrutura linear de perguntas e respostas; o roteiro deveria ser curto, por isso dividimos as temáticas que precisaríamos focar na pesquisa em três blocos; era fundamental envolver, trazer para perto do objeto de pesquisa os adolescentes, que precisavam se sentir coautores, protagonistas de uma ação que tivesse significado para eles; foi primordial escolher um estilo leve de escrita. E assim fizemos: apresentamos algumas sugestões do que gostaríamos que eles compartilhassem conosco por meio do registro escrito, seria uma conversa escrita entre nós.

Desse modo, no primeiro bloco, explicitamos que a participação de adolescentes dos anos finais, 6º ao 9º, do Ensino Fundamental da escola pública como protagonistas desta pesquisa incluía atividades de escrita, ou seja, as entrevistas semiestruturadas escritas, que resultariam na produção da narrativa de vida escrita, dispositivo privilegiado nesta pesquisa,

como explicaremos adiante. A nossa maior expectativa era envolver o adolescente no desejo de escrever sem a vigília da avaliação para mais adiante falar de modo aprofundado sobre suas experiências escolares.

Portanto, no bloco 1 do primeiro momento da entrevista semiestruturada escrita, organizamos desta maneira:

Caro/a colaborador/a da pesquisa, 'Adolescência e fracasso escolar: uma leitura a partir da Psicanálise', sua participação inclui atividades de escrita, pois seus textos serão materiais fundamentais para este estudo com vistas a melhorar a escola pública para os/as adolescentes. Posso contar com você, certo?

Vou te dar algumas dicas para começar a sua conversa escrita comigo. Bom, vamos lá!

Que tal você se apresentar? Poderia falar seu nome completo, apelido, se tiver e gostar; sua idade; o estado e a cidade onde mora. Quem é você? Como você se descreve? Do que você gosta? Do que você não gosta? Quais suas atividades preferidas fora da escola? E os seus/suas amigos/as? Fale sobre seus projetos de vida. O que você pensa em fazer no futuro? Qual a profissão do seu desejo?

O bloco 2 do primeiro momento da entrevista semiestruturada escrita teve como proposição averiguar, na percepção do estudante adolescente, a organização do laço familiar diante da reprovação escolar. Foi constituído, também, de perguntas objetivas, nas quais convidamos os sujeitos de pesquisa a falarem sobre sua família:

Se puder me conte um pouquinho sobre sua família. Como ela é? O que ela significa para você? O que você considera muito importante me contar sobre sua família e seu desempenho escolar?

Somente no terceiro bloco do primeiro momento da entrevista semiestruturada escrita entramos com as perguntas acerca da escola. Abordamos a importância de cada um deles para o desenvolvimento da pesquisa e o quanto era significativo conhecermos suas experiências escolares e expectativas para uma escola que acolhesse o adolescente em sua temporalidade da adolescência. Organizamos as questões desta maneira:

Seria bacana que me contasse sobre sua família. Como ela é? O que ela significa para você? O que você considera muito importante me contar sobre sua família?

Para esta pesquisa é importante que eu conheça sobre sua vida escolar. Pode começar pelo nome de sua escola atual e a série que estuda. Fale sobre suas experiências, emoções, alegrias, vitórias, desafios e se tiver, tristezas, em sua trajetória escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Já repetiu alguma série? Qual? Quantas vezes? Quais os motivos da sua reprovação? Estudou em outras escolas? Qual a importância da escola para você? E os professores/as, o que eles significaram ou significam para você? O que você tem marcado em sua memória sobre eles? Quais as dicas que você dá para melhorar a escola pública para o/a adolescente?

Explicitamos, nos três blocos do primeiro momento da entrevista semiestruturada escrita, referidos acima, que não se preocupassem com o tamanho das respostas e nem com a quantidade de linhas. Porém, sinalizamos que quanto mais escrevessem livremente, melhor,

pois era importante no sentido de conhecermos melhor cada um deles e, também, para obtermos mais informações para usarmos na pesquisa. O importante era registrarmos o que gostaríamos de nos contar, fossem coisas legais e alegres ou desafios e tristezas, sem a preocupação de serem avaliados, o que de fato não seriam, pois não era esse o objetivo da entrevista semiestruturada. Despedimo-nos reafirmando a importância de cada um ao contribuir com este estudo no sentido de ajudar a pensar em possibilidades para melhorar a escola para o adolescente e destacamos a nossa expectativa de receber suas narrativas de vida escritas.

Para a elaboração dos blocos do segundo momento da entrevista semiestruturada escrita (APÊNDICE B), seguimos com o mesmo cuidado no tocante à linguagem e à extensão das perguntas. Porém, agora tínhamos em mãos informações especiais de cada um dos sujeitos da pesquisa e assim nos ancoramos na análise de cada resposta dada no primeiro momento da entrevista e elaboramos os blocos do segundo momento da entrevista de modo particularmente individualizado.

Reiteramos que, como no primeiro momento da entrevista semiestruturada, também dividimos em blocos a segunda parte da entrevista, mas agora os nossos objetivos eram aprofundar as respostas desse momento, buscar outras informações relevantes e conhecer mais sobre os sujeitos de pesquisa e sua relação com o universo escolar. Assim, neste segundo momento da entrevista semiestruturada, para eles denominado de atividade II, no bloco 1 conduzimos nossas perguntas deixando claro que, de fato, havíamos lido, estudado com cuidado, carinho e respeito suas respostas do primeiro momento da entrevista semiestruturada.

Começamos o primeiro bloco nos comunicando com cada sujeito de maneira personalizada, individualizada, reportamo-nos a cada um pelo nome, seguido do apelido quando apontado. Aqui registramos apenas as iniciais dos sujeitos de pesquisa para resguardar o sigilo dos entrevistados. Agradecemos a disponibilidade da escrita e registramos o quanto ficamos felizes em conhecê-los. Demarcamos nossa gratidão pela confiança em falar sobre delicados desafios familiares e deixamos o nosso desejo para que o projeto de vida fosse um sucesso, encorajando os entrevistados a não desistirem. Logo a seguir, apresentamos três exemplos de como construímos o bloco 1 do segundo momento da entrevista semiestruturada escrita:

Olá RGPA, vi que você tem 16 anos e está no 8º ano.
Como vai tudo bem? Olha quero te agradecer pela realização de sua atividade I. Fiquei super feliz!!! Foi muito importante conhecer um pouquinho sobre sua história de vida. Tenha certeza que vai me ajudar bastante em meus estudos do Doutorado. Achei o máximo quando você se descreveu como 'um rapaz calmo, de boa e legal' e que gosta de soltar pipas. Parabéns!!!
Agora, vamos para a atividade II/entrevista II?

RGPA estou torcendo pelo seu projeto profissional de ser um policial, você diz que ainda não decidiu se será militar ou civil, mas logo tomará a melhor decisão confio em você.

Fiquei muito emocionada com tudo que escreveu sobre sua família, obrigada por me confiar informações tão delicadas, especialmente quanto ao comportamento de um irmão. Desejo que tudo fique bem.

Olá HR, vi que você tem 16 anos e está no 8º ano.

HR como vai tudo bem? Olha quero te agradecer pela realização de sua atividade I. Fiquei super feliz com a memória incrível que você escreveu, parabéns!!! Foi muito importante conhecer um pouquinho sobre sua história de vida. Tenha certeza que vai me ajudar bastante em meus estudos do Doutorado.

Achei interessante e curioso como você começa a se descrever dizendo que ‘era muito esperto e não demonstrava tal esperteza, acabei reprovando por causa disso infelizmente’ e continua ‘você acha que desisti? Claro que não!!! Não desisto nem para achar meu queijo e presunto no pão’, amei.

HR que fantástico a forma como você fala de suas amizades, especialmente do seu ‘parceiro de fê’. Ahhh!!! Pelo visto é um adolescente apaixonado, pois disse ‘conheci minha namorada esse ano, só que ela está no 9º ano, mas acontece que no próximo ano chego lá.’

A forma como você fala de sua família é muito bonita ‘Eu sou muito ... MUITÃO MESMO colado com minha família. Amo cada membro... tem briga entre os irmãos mas essas paradas são normais.’

Quando você escreveu que tem uma ‘cachorrinha chamada Shira, amo demais aquele animal’, fiquei curiosa para conhecer, deve ser muito fofa.

HR estou torcendo pelo seu projeto de se formar em tecnologia da informação pois você diz ‘desde pequeno tenho esse sonho, e passar em um concurso.’

Olá VFSSA, vi que você tem 16 anos e está no 9º ano.

VFSSA como vai tudo bem? Olha quero te agradecer pela realização de sua atividade I. Foi muito importante conhecer um pouquinho sobre sua história de vida. Tenha certeza que vai me ajudar bastante em meus estudos do Doutorado.

Nossa, foi muito legal como você se descreve ‘sou um cara muito educado, paciente, calmo.’

Quanto as amizades achei o máximo o que você escreveu e fiquei curiosa ao saber que ‘o JV sabe quase todos os meus segredos, os mais obscuros’.

Olha mesmo com a dificuldade de diálogo em sua família, você fala dela com carinho, isso é muito importante. Desejo que supere o mais rápido possível a morte do seu tio querido.

VFSSA tenho certeza que você vai conseguir se decidir quanto ao seu futuro profissional, mesmo com a dúvida no momento ao dizer ‘meu projeto de vida é crescer na vida, eu tenho em mente ser médico, mas meu desejo mesmo é ser detetive criminal.’

Só no bloco 2 do segundo momento da entrevista semiestruturada escrita focamos em novas perguntas suscitadas pelas respostas dadas no primeiro momento da entrevista, ou deixadas em aberto. O objetivo agora era conhecer ainda mais sobre a subjetividade de cada sujeito em seu respectivo universo escolar. Para tanto, fazia-se necessário deixar marcado para cada sujeito de pesquisa que havíamos realizado leituras e análises cuidadosas na primeira narrativa de vida escrita por eles. Precisávamos levantar o máximo possível de informações acerca do nosso objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, reafirmar a confiança dos sujeitos para continuarem conosco na pesquisa; a chama do desejo precisava continuar fortemente acesa para

que elaborassem as respostas do segundo momento da entrevista semiestruturada, ou seja, continuassem na elaboração da narrativa de vida escrita. Despedimo-nos reiterando a nossa expectativa e gratidão pelas contribuições. Socializamos, a seguir, também três exemplos desse bloco 2:

RGPA a sua trajetória de vida é bastante rica e me fez pensar em outras perguntas importantes para a pesquisa. Assim, vou te apresentar umas questões para que você possa elaborar o texto da atividade II. Certo?

RGPA os problemas familiares que você enfrenta prejudicam sua vida escolar? Como? Você conversou com os professores ou outra pessoa da escola sobre esses problemas? Você diz que já foi enviado para a direção e que cita alguém da direção que ‘fica de perseguição’ com você. Já conversou com alguém da escola sobre isso? Quando escreveu ‘não tenho emoções, nem alegrias aqui na escola...’ fiquei pensando se gostaria de falar um pouco mais sobre isso. Disse também que ‘já pensei em parar de estudar’, quais os motivos?

RGPA, gostaria também que me falasse sobre suas lembranças marcantes, alegres ou tristes da escola e dos professores do 6º ano até agora o 8º do Ensino Fundamental. Quais as aulas ou disciplinas que você mais gosta, por quê? Quais as aulas ou disciplinas que você não gosta, por quê?

RGPA, obrigada pelas dicas que você apresentou para melhorar a escola.

Abraços, cheinhos de carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento/Doutoranda
UNB/ Faculdade de Educação

HR gostaria muito que falasse um pouco mais sobre suas ideias para uma escola pública que tem estudantes adolescentes, pois você escreveu ‘sobre melhorar a escola, bom não tenho nada a falar porque primeiro tem que melhorar o governo...’

Abraços, cheinhos de carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento/Doutoranda
UNB/ Faculdade de Educação.

VFSSA você escreve ‘eu reprovei no 7º ano duas vezes, a primeira vez foi porque eu me desinteressei dos estudos e a segunda foi porque eu fiquei muito triste pois minha avó morreu.’ Gostaria que falasse um pouquinho mais sobre essas reprovações. Você conversou com os professores ou outra pessoa da escola sobre esses problemas familiares que estavam te prejudicando na escola? Quais as aulas ou disciplinas que você mais gosta, por quê? Quais as aulas ou disciplinas que você não gosta, por quê? Gostaria que me falasse sobre suas lembranças marcantes, alegres ou tristes da escola e dos professores do 6º ano até agora o 9º.

VFSSA gostaria muito que falasse um pouco mais sobre suas ideias para uma escola pública que tem estudantes adolescentes.

Abraços, cheinhos de carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento/Doutoranda
UNB/ Faculdade de Educação

Ao analisarmos as respostas dos dois momentos da entrevista semiestruturada, escritas pelos estudantes como narrativas, e elaborarmos os roteiros dos blocos de perguntas, percebemo-nos enredadas em um exercício investigativo permeado por reflexões que combinavam a veracidade das coisas já ditas pelos adolescentes com a singularidade e particularidade das circunstâncias da verdade afirmada e escrita por eles. Portanto, apoiadas em Foucault (1992), buscamos enxergar nessas narrativas o quanto a escrita e a leitura são

constituintes de um “corpo”. Mas, segundo o autor, é imprescindível entender esse corpo como o próprio corpo daquele que, ao transcrever suas lembranças, memórias e leituras, assenhorou-se delas e fez sua a respectiva verdade, entendendo assim que a escrita transforma o visto ou escutado “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela se converte, no próprio escritor, num advento de ação racional, em sua alma. No entanto, é primordial que possamos abstrair daquilo que escreve a origem dos pensamentos que ficaram enclausurados em sua alma.

Como anunciado anteriormente, a **narrativa de vida escrita** (APÊNDICE C) foi o dispositivo resultante dos dois momentos da entrevista semiestruturada de maior relevância na pesquisa no sentido de buscar informações e analisar fenômenos constituintes da subjetividade do estudante adolescente com histórico de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, compartilhamos e nos ancoramos tanto nos estudos de Bertaux (1997) acerca da narrativa de vida ao apontá-la como uma possibilidade de o sujeito buscar na memória as lembranças guardadas e descrevê-las, mesmo que seja um fragmento da experiência vivida por ele, quanto nos de Brioschi e Trigo (1987) ao afirmarem que a narrativa permite ao pesquisador se debruçar sobre as relações nas quais o sujeito se encontra envolvido, e esse narrador conta a sua vida imprimindo hierarquia, valor e importância aos fatos de acordo com a sua leitura e significado pessoal e subjetivo. Portanto, é esse sujeito que disponibiliza de maneira singular as informações, ficando a cargo do pesquisador a compreensão da realidade vivida e a sensibilidade de entender que “a expressão da nossa memória, isto é, a expressão da ‘história’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver... não só com os olhos mas principalmente com a mente” (ARAGÃO, 1993, p. 5).

Portanto, tivemos, então, a tarefa de escutar, para além do ouvir (ALMEIDA, 2001; KENSKI, 1994), a importância dada por esses adolescentes às suas apropriações intelectuais ocorridas nessa trajetória escolar interrompida pela repetência e como essas apropriações se revelaram na constituição de sua subjetividade no desenvolvimento de sua jornada de escolarização na Educação Básica, uma vez que uma das principais e mais belas características da memória que está sendo recuperada é sua atemporalidade.

Almeida (2002), nos lembra que Freud (1914), apontava a importância da memória ao registrar que a Psicanálise se rendeu e atribuiu a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças, assim como assumiu com seriedade o antigo ditado de que a criança é o pai do homem. Desenhou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou ainda as transformações e os remanejamentos constituintes desse processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância, dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem. Pode-se entender, conforme a teoria freudiana,

que a Psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem. Considera-se que existe:

[...] uma noção fundante da relação psíquico e memória a de que não é o aparato psíquico pré-condição para a memória, mas esta é pré-condição para que se forme o aparato psíquico, ou seja, *não há psíquico sem memória*. Interessante constatar a aproximação que Freud faz entre as formações do inconsciente e memória, sua clássica formulação no início dos trabalhos ainda com Breuer de que *as histéricas sofriam de reminiscências* atravessou sua construção teórica de ponta a ponta (ALMEIDA, 2002, p. 4 grifos do autor).

Sendo assim, parafraseando Almeida (2002), é possível pensar a narrativa de vida escrita como a palavra contida na enunciação dos sujeitos, com poder de construir uma verdade histórica, de produzir uma nova relação com o vivido, construindo e (re)construindo sua identidade, enfim, desencadeando um processo no qual o adolescente possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele, ou seja, o Ser infante no Ser estudante. Nesse sentido, podemos inferir, seguindo a reflexão dessa autora, que, por meio da narrativa de vida escrita, com inevitáveis limitações, possivelmente leva-se à revelação de mistérios do sujeito adolescente e de alguns enigmas referentes à organização da sua subjetividade, em um tempo escolar em que ele vive um processo de (de)formação da identidade de estudante.

Concebendo, conforme os estudos de Kenski (1994), que a memória é histórica na medida em que a recuperação das vivências não é feita de maneira cronológica, linear, mas sim mediante a mistura de acontecimentos que ocorreram em diferentes e diversos momentos do passado, pois a lógica das lembranças é a da emoção, registramos, descrevemos, refletimos e agregamos depoimentos sobre as influências das narrativas dos adolescentes pesquisados e suas subjetividades na caminhada de escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental. Analisamos, por meio do dispositivo da narrativa de vida escrita, os sentidos apresentados pelos sujeitos da pesquisa nesse processo escolar marcado pela reprovação, na tentativa de compreender essa construção e reconstrução dessa trajetória institucional. No entanto, uma atenção se fez sempre presente, o fato de que:

[...] quando falamos em memória, esta pede um objeto. Memória do que? Fatos, eventos, impressões, fragmentos de coisas vistas ou ouvidas, memória de um passado irrecuperável na sua identidade espaço-temporal, embora vivo e ativo [...]. Recolocar a questão da memória significa penetrar num território traiçoeiro. A fantasia, anjo negro da nossa psique, brinca diabolicamente, ao ponto de Freud nos falar em 'lembranças encobridoras'²³. Lembranças fabricadas por encomenda para esconder como álibis outras lembranças. Álibis não são perfeitos na medida em que, desmontados pela perícia investigativa de Freud, mascaram desejos inconcebíveis para nossa memória pré-consciente. Desejos ancorados em fantasias, tributários de experiências de satisfação. Fantasias decodificadas no andamento do processo

²³ Freud. *Lembranças encobridoras* (1899, AE. III, p. 291).

analítico, encenadas num palco antigo, cuja força expressiva nos surpreende no presente (TANIS, 1995, p. 21).

Partindo da teoria freudiana, Tanis (1995) explicita que o aparelho psíquico não é dado desde as origens, ele e suas instâncias estão subordinados a um processo de constituição, que não é exclusivamente maturativo, mas dependerá das experiências do sujeito. Nessa direção nos aponta Freud:

Quando nós, não menos que o homem primitivo, projetamos algo para a realidade externa, o que acontece certamente deve ser o seguinte: estamos reconhecendo a existência de dois estados – um em que algo é diretamente fornecido aos sentidos e à consciência (ou seja, está presente neles) e, ao lado deste, outro, em que a mesma coisa é latente mas capaz de reaparecer. Em resumo, estamos reconhecendo a coexistência da percepção e da memória, ou, em termos mais gerais, a existência de processos mentais inconscientes ao lado dos conscientes. Poder-se-ia dizer que, em última análise, o ‘espírito’ das pessoas ou das coisas reduz-se à sua capacidade de serem lembradas e imaginadas após a percepção delas haver cessado (FREUD, 1913/1914, p. 63).

Percebemos que, por meio da narrativa de vida escrita, os sujeitos adolescentes participantes deste estudo adentraram pelos caminhos subjetivos da sua caminhada humana nesse percurso escolar do Ensino Fundamental. Percorreram sua trajetória escolar e revisitaram suas experiências de escolarização, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, o que nos possibilitou, enquanto pesquisadoras, analisar o fenômeno da subjetividade presente nessa dimensão histórica do tempo humano: a adolescência, tecida por singularidades, pluralidades, prazer e desprazer.

Narrar a vida é visitar a memória, esta como fios invisíveis que se apresentam na trama forjada na tessitura do trabalho escolar e lhe outorgam clareza (ALMEIDA, 2001). Desse modo, a utilização do dispositivo da narrativa de vida escrita facultou adentrar os caminhos subjetivos da trajetória percorrida pelos sujeitos adolescentes pesquisados, com o cuidado e sem a pretensão de recuperar o passado exatamente como acontece. A intencionalidade primordial foi de compreender a interferência dessas lembranças nos comportamentos, atitudes e valores desses estudantes neste tempo de agora. Estivemos sempre atentas para o fato de que alguns desses sujeitos tentariam evitar o desprazer das lembranças desagradáveis da reprovação escolar, como veremos na análise de dados, confirmando os estudos de Freud (1913/1914) quando pontuou que a memória revela e desvela sua parcialidade apresentando-se pronta a impedir a reprodução de impressões comprometidas com uma emoção angustiante.

6.3 Campo empírico: escolha tecida na trajetória de vida da pesquisadora

6.3.1 Contexto da cidade, breves recortes

Ceilândia, uma cidade carregada de significados em minha vida, já mencionada neste texto, foi escolhida como o lugar onde buscaria a escola para a realização desta pesquisa de doutorado. Razões não me faltam, pois a minha trajetória de vida nas décadas de 1970 a 1990, especificamente nos idos dos anos setenta e oitenta, constituía-me como adolescente e iniciava, com defasagem idade-série, a caminhada de estudante na escola pública dessa cidade que também se tecia no Distrito Federal. Foi ali, na década de noventa, que abri a porta da minha primeira sala de aula como professora de estudantes adolescentes multirrepetentes no Ensino Fundamental, e lá se vão mais de 30 anos dedicados à educação.

Assim, seguindo os protocolos e de acordo com o objeto de pesquisa, elegemos o Centro de Ensino Fundamental 2 (CEF 2) para o campo de investigação. Essa escola, situada na região administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal, foi criada em 27 de março de 1971, cujo nome teve origem na sigla CEI, Campanha de Erradicação de Invasões. Conta com uma população de 489.351 habitantes, conforme dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015/2016, da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan).

É uma cidade com expressivas marcas culturais, sobressaindo a nordestina, uma economia considerável, estruturada no comércio e na indústria, e um campo esportivo significativo. Conta com transportes públicos, como o metrô. Na área educacional, tem uma rede de mais de 90 escolas, entre centros de Educação Infantil; escolas classes; centros de Ensino Fundamental, Médio e Especial; escola técnica e instituições parceiras conveniadas. Desde 2008 passou a ter um *campus* da Universidade de Brasília (UnB), onde oferta cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Saúde Coletiva.

6.3.2 Contexto da escola, um olhar atual

O atual CEF 2, situado à EQNN 01/03, Ceilândia Sul, passou a ser assim chamado em 19/07/2000. Conforme o seu documento Projeto Político-Pedagógico, essa escola foi criada em 17 de novembro de 1972, denominado à época de Centro de Ensino nº 02 de 1º grau. Inicialmente, atendia alunos de 1ª a 6ª série. Em 1997, foi implantada a 7ª série e, no ano seguinte, a 8ª série. Em 1998, a escola passou a atender somente estudantes de 5ª a 8ª série, e a partir da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, essas séries foram nomeadas de 6º ao 9º ano.

Em 21 de outubro de 1986, a denominação dessa escola mudou para Centro de Ensino de 1º grau nº. 02 de Ceilândia.

O CEF 2 possui 116 funcionários, uma Equipe de Apoio aos estudantes na unidade escolar, uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, a Orientação Educacional e o Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos.

No tocante à estrutura física, a escola é constituída de 17 salas de aula, 42 turmas distribuídas nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. Atende 1.431 estudantes: 242 no 6º ano EF; 248 no 7º ano EF; 252 no 8º ano EF; 227 no 9º ano EF; 362 na Educação de Jovens e Adultos; e 88 na Educação Especial. Possui um Laboratório de Informática com 36 (trinta e seis) computadores conectados à internet, mas só existe um único professor para atuar nesse espaço, o que inviabiliza o acesso de um maior número estudantes. Tem sala de diretoria, de professores, de biblioteca, de secretaria e de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta, também, com quadra de esportes, cozinha, banheiros, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde.

Segundo dados do Censo 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o CEF 2 recebe alimentação escolar para os alunos, tem água filtrada, água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet banda larga. No tocante a equipamentos, possui: TV, DVD, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*Datashow*) e câmera fotográfica/filmadora.

A comunidade escolar convive com o confronto entre gangues de pichadores, e o tráfico de drogas afeta a escola, tendo que recorrer a força policial. O policiamento é precário, o Batalhão Escolar só está presente quando solicitado em situações de emergência.

Mesmo diante desse cenário, a escola não renuncia a se posicionar como um aparelho social educativo participativo e atuante na comunidade. Porém, o alto índice de violência, praticada, muitas vezes, pelos próprios alunos, principalmente da Educação de Jovens e Adultos, influencia diretamente as atividades da escola.

Em média, os estudantes do 6º ao 9º ano têm idade entre 10 e 15 anos, são adolescentes com certo grau de indisciplina. A maioria dos estudantes mora em cidades com alta vulnerabilidade social e baixa situação socioeconômica. Um número menor de estudantes possui um poder aquisitivo mais elevado, são filhos ou parentes de funcionários da própria escola ou filhos de servidores públicos, como, por exemplo, professores, bombeiros, policiais militares.

Considerando essa realidade, a gestão da escola busca solucionar e/ou amenizar alguns problemas com medidas socioeducativas, como: projetos de esportes direcionados aos

estudantes em situação de risco; reuniões e palestras com os pais, responsáveis, educandos e educadores em parceria com a Polícia Civil, Polícia Militar, Conselho Tutelar e universidades. Realiza semana do trabalhador, oficinas de empreendedorismo, aulas que abordam temas atuais e projetos de ação social direcionados à comunidade escolar. Participa e realiza, também, de projetos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do DF e do MEC, como: Semana de Educação para a Vida, Olimpíada da Matemática, Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, Dia da Consciência Negra, Recuperação Processual.

6.3.3 Os singulares sujeitos de pesquisa

Inicialmente, não definimos o total máximo de sujeitos, pois o nosso desejo era envolver o maior número de adolescentes da escola na pesquisa. Assim, ao chegarmos à instituição, realizamos um levantamento, junto à direção da escola, especialmente o Coordenador Pedagógico JLP, para identificarmos a quantidade de estudantes com o perfil da investigação, adolescentes com histórico de fracasso escolar, ou seja, repetência, nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental.

Após esse diagnóstico, constatamos que havia, pelos dados levantados na secretaria da escola, pelo menos 45 (quarenta e cinco) estudantes que eram potenciais sujeitos para o estudo, sendo 32 do turno matutino (7º e 8º ano) e 13 do vespertino (6º e 7º ano), o que nos levou a formar dois grupos.

Para que pudéssemos saber quem, de fato, seriam os sujeitos que participariam da pesquisa, o coordenador JLP mapeou os melhores dias, horários e local na escola para que pudéssemos nos reunir, e realizamos o primeiro encontro com esses adolescentes em seus respectivos turnos. Apresentamos o objetivo da pesquisa, convidamo-los para participarem do estudo e entregamos os formulários de livre consentimento. Posteriormente, com a devolutiva dessas autorizações, tínhamos, finalmente, definido a participação de 26 sujeitos na pesquisa. As principais justificativas da não participação dos 19 adolescentes que atendiam os critérios da pesquisa foram: alegaram falta de tempo, pois realizavam outras atividades fora da escola e não iriam ganhar pontos nas notas; os pais não haviam assinado a autorização por achar que, se os filhos participassem de outra atividade fora do currículo, isso iria atrapalhar no desempenho; e onze estudantes do sexto e sétimo ano do turno vespertino que tinham três ou quatro anos de repetência faltavam, com extrema frequência, as aulas, pois já haviam decidido que iriam se matricular na Educação de Jovens e Adultos em 2019, modalidade de ensino ofertada pela escola, para concluir o Ensino Fundamental.















Diante desse cenário, o grupo de adolescentes participantes da pesquisa, conforme é possível constatar nas Figuras 7, 8 e 9 a seguir apresentadas e no Quadro 2 abaixo, foi constituído de **26 sujeitos**. Desses, três eram meninas e vinte e três eram meninos, com idade de 13 a 17 anos, sendo: um com treze anos, seis com quatorze, dez com quinze, sete com dezesseis e dois com dezessete anos. Um adolescente estava cursando o 6º ano, um, o 7º, vinte, o 8º ano, e quatro, o 9º ano do Ensino Fundamental. No tocante à quantidade de vezes que reprovaram nessa etapa de ensino, oscilou de uma a quatro vezes: quatro adolescentes reprovaram uma vez o 6º ano, e dois, duas vezes esse mesmo ano; nove adolescentes repetiram uma vez o 7º ano; um adolescente sofreu uma reprovação no 8º ano; seis adolescentes reprovaram uma vez o 6º e uma vez o 7º ano; um adolescente repetiu uma vez o 3º ano e uma vez o 6º; um adolescente repetiu uma vez o 4º ano e uma vez o 6º; uma adolescente reprovou uma vez o 4º e o 8º ano; e uma adolescente reprovou uma vez o 3º, o 4º e o 6º ano.

Cabe esclarecer que, para esta pesquisa, consideramos somente as reprovações ocorridas nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, por ser este o recorte de escolha dos sujeitos para o estudo. Porém, para melhor entendimento da correlação entre a idade de três adolescentes e o ano que estão cursando, apresentamos neste quadro, também, as reprovações ocorridas nos anos iniciais.

Consideramos significativo abrir um parêntese para anunciar que, no universo de 26 sujeitos pesquisados, a questão de gênero ficou evidenciada no número acentuado de meninos em situação de repetência em relação a quantidade de meninas reprovadas. Essa realidade é explorada com maestria nas pesquisas de Carvalho, (2001), indicando, por exemplo, estatísticas que apresentam diferenças de desempenho entre meninos e meninas na educação brasileira, demonstrando que os meninos são os mais vulneráveis diante da reprovação escolar. Fernandez, (1994), também, apresenta estudos nos quais pesquisas realizadas, por exemplo, com crianças com dificuldade de aprendizagem e ou reprovação escolar a maioria delas eram meninos.











A seguir, como já apontamos acima, nas três Figuras e no Quadro apresentamos o perfil demográfico dos nossos sujeitos de pesquisa para contextualização da realidade educacional dos adolescentes participantes do nosso estudo.

Figura 8 – Perfil Demográfico dos Sujeitos de Pesquisa por número de reprovações: 1

Sujeito	MCXNL	JSC	LMM	ART	KRN	SRN	WTSS
Idade	13	14	14	14	14	14	15
Ano em curso	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º
Ano da reprovação	7º	6º	7º	7º	6º	6º	7º
Sexo							
Sujeito	GG F C	DJ	EMMO	KGSS	VA	RGPA	JAOL
Idade	15	15	15	15	15	16	17
Ano em curso	8º	8º	8º	8º	9º	8º	9º
Ano da reprovação	6º	6º	6º	8º	7º	7º	6º
Sexo							



Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

Figura 9 – Perfil Demográfico dos Sujeitos de Pesquisa por número de reprovações: 2

Sujeito	CFC	MFC	JV	FA	GSCS
Idade	16	17	14	15	15
Ano em curso	6º	7º	8º	8º	8º
Anos da reprovação	6º (2x)	6º (2x)	6º (2x)	6º e 7º	6º e 7º
Sexo					
Sujeito	HD	HR	GA	VFSSA	SSS
Idade	15	16	16	16	16
Ano em curso	8º	8º	8º	9º	9º
Anos da reprovação	8º (2x)	6º e 7º	7º (2x)	7º (2x)	6º e 7º
Sexo					

Fonte: Elaborado pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

Figura 10 – Perfil Demográfico dos Sujeitos de Pesquisa por número de reprovações: 3

Sujeito	PRRF	GCEC
Idade	15	16
Ano em curso	8º	8º
Anos da reprovação	6º (2x) e 7º	6º (2x) e 7º
Sexo		

Fonte: Elaborado pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

Quadro 2 – Perfil demográfico dos sujeitos de pesquisa

Nº	SUJEITO	IDADE	SEXO	ANO EM CURSO	ANO(S) DE REPROVAÇÃO	NÚMERO DE REPROVAÇÕES
1	MCXNL	13	F	8º	7º	1
2	JSC	14	M	8º	6º	1
3	JV	14	M	8º	6º	2
4	LMM	14	M	8º	7º	1
5	ART	14	M	8º	7º	1
6	KRN	14	M	8º	6º	1
7	SRN	14	M	8º	7º	1
8	WTSS	15	M	8º	7º	1
9	FA	15	M	8º	6º e 7º	2
10	PRRF	15	M	8º	6º e 7º	3 (2 no 6º e 1 no 7º)
11	GSCS	15	M	8º	6º e 7º	2
12	DJ	15	M	8º	6º	1
13	GGFC	15	M	8º	6º	1
14	HD	15	F	8º	8º	2
15	EMMO	15	M	8º	6º	1
16	VA	15	M	9º	7º	1
17	KGSS	15	M	8º	8º	1
18	VFSSA	16	M	9º	7º	2
19	SSS	16	F	9º	6º e 7º	2
20	HR	16	M	8º	6º e 7º	2
21	RGPA	16	M	8º	7º	1
22	GGEC	16	M	8º	6º e 7º	3 (2 no 6º e 1 no 7º)
23	GA	16	M	8º	7º	2
24	CFC	16	M	6º	6º	2
25	JAOL	17	F	9º	6º	2
26	MFC	17	M	7º	6º	2

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.4 Uma tarefa de garimpagem: coletar, organizar, analisar e interpretar os dados

O levantamento dos sujeitos para participarem da pesquisa, com as informações iniciais acerca da idade, quantidade e ano das reprovações, foi feito por meio da leitura de documentos da secretaria da escola anotados e expressos no quadro apresentado acima neste capítulo. Para a coleta de dados junto aos sujeitos de pesquisa, recorreremos a técnicas, instrumentos e dispositivos, largamente explorados ao longo desta seção. Utilizamos duas **técnicas** de pesquisa: a **observação**, com imediata gravação pela pesquisadora ainda em campo e posterior transcrição em um diário de bordo, utilizado como instrumento de anotações, reflexões e análise, e a **entrevista semiestruturada**, realizada em dois momentos e constituída de breves roteiros organizados em blocos temáticos, explorando os eixos da investigação com perguntas abertas; recorreremos, especialmente, ao dispositivo da **narrativa de vida escrita** como o principal meio para a busca de informações acerca do objeto sob investigação, a subjetividade de adolescentes em processo de reprovação escolar, ou seja, repetência, nos anos finais, 6º ao 9º anos, do Ensino Fundamental.

Organizamos as narrativas de vida escritas de sua trajetória escolar, inicialmente, separando-as pelos sujeitos, por idade, ano que estavam cursando no momento da realização da pesquisa, quantidade e ano das reprovações; esse tipo de organização se mostrou eficaz para essa finalidade inicial de mapeamento. Em seguida, passamos para o levantamento de maior complexidade, por meio de exaustivas leituras e reflexões dos dados e das informações apresentados pelos sujeitos nas narrativas, na tentativa de montarmos um mosaico constituído de similaridades, recorrências e diversidades no conjunto dos 26 textos narrativos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Buscamos, desse modo, identificar, definir e organizar os eixos para realizar o estudo desses dados.

Entendemos, nesse processo de investigação, o quanto o pesquisador precisa considerar que as análises, pela complexidade dos fenômenos, carregam a natureza da recursividade com a colaboração de Morin (2002, p. 381), trazendo:

[...] em si o princípio de um conhecimento nem atomístico, nem holístico (totalidade simplificante). Ela significa que não se pode pensar senão a partir de uma práxis cognitiva (anel ativo) que faz interagirem, produtivamente, noções que são estéreis quando disjuntadas ou somente antagonistas. Significa que toda explicitação, ao invés de ser reducionista/simplificadora, deve passar por um jogo retroativo/recursivo que se torna gerador de saber.

Sendo assim, os pesquisadores jamais devem:

[...] reduzir-se a uma primeira vista quando são ordenados e reelaborados os dados, mas a uma segunda e terceira vista para que se determine uma nova ordem, uma reelaboração da investigação. Quer dizer, a análise de dados inicia com a primeira coleta de dados e pré-análise, e prossegue, ininterruptamente, durante toda a investigação, em um diálogo permanente entre observação e interpretação, dados coletados e análises, o que confere ao pesquisador papel fundamental na coleta de dados e na construção dos significados que esses dados possam expressar (RAMOS, 2016 p. 166).

Considerando essa recursividade, imbricada na coleta e análise, e com os dados sob a nossa mirada, organizamos os achados em três eixos, os quais se desdobraram no que denominamos de subeixos, que todos serão explorados adiante na tese, pois partimos, como garimpeiras lapidando diamantes, em busca das contribuições teóricas que nos ajudassem a compreender o subjacente, o submerso, o estruturante nesses eixos e subeixos. As leituras foram primordiais, especialmente, porque necessariamente sempre estivemos vigilantes e atentas para assegurarmos sua coerência com os saberes do nosso principal campo teórico nesta pesquisa, a Psicanálise.

Recordamos que, observando a complexidade e partindo da teoria da Psicanálise como suporte para a coleta de dados e compreensão do objeto sob estudo, buscamos amparo no *método psicanalítico de Freud* (1904) para fazer emergir, por meio do dispositivo da narrativa de vida escrita, as lembranças guardadas pelos sujeitos adolescentes desse percurso escolar marcado pela repetência. Reiteramos que, como não se trata de tratamento clínico dos sujeitos, sentimos a necessidade de eleger para a organização inicial dos dados a metodologia de análise de conteúdo, por compartilhar com Bardin (1997, p. 9) que esse tipo de estudo “é atualmente um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Bardin (2006) nos ajudou a trilhar um percurso articulando, necessariamente, a cientificidade e as marcas da subjetividade no objeto sob estudo clareados pela teoria da Psicanálise, cuja análise apresentaremos adiante no capítulo acerca dos achados da pesquisa.

Observando, ainda, os preceitos dessa organização metodológica, (BARDIN, 2009, p. 22), apoiamo-nos na busca do “equilíbrio entre a objetividade e a fecundidade da subjetividade” e procedemos análises prévias no contato inicial com os dados coletados, momento de leituras flutuantes impregnadas de incertezas. Mapeamos as ideias primárias existentes nesses dados tanto para conhecê-los como para dar-lhes uma organização inicial; realizamos reiteradas buscas nos dados produzidos pelos sujeitos nas narrativas de vida escritas e, por fim, procedemos com o tratamento numa verdadeira triangulação de movimentos entre inferência, interpretação e análises reflexivas para além do que os olhos viam nos registros

coletados. Assim, buscamos “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

É essencial reiterar que:

[...] as conclusões finais inscrevem-se sempre na ordem da incompletude e no caráter precário que caracterizam a condição humana de produção do conhecimento. Um dos dogmas da ciência, por mais paradoxal que possa ser, é justamente de que não estamos nunca de posse da verdade final, ou seja, as conclusões da ciência são sempre provisórias, os resultados ainda que validados e reconhecidos não serão jamais definitivos [...] (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 13).

Finalmente, encaminhamos, no capítulo seguinte, para as análises. Inscritas em um movimento complexo de escuta e de leitura para além do explícito e comprometidas com a percepção apurada de nossas próprias concepções acerca da incompletude, pois um dado “suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação” (FLORES, 1994, p. 16).

7 ANÁLISES E ACHADOS, MOVIMENTO COMPLEXO DE LEITURA PARA ALÉM DO JÁ POSTO NAS NARRATIVAS DE VIDA ESCRITAS

O primeiro, o outro com um a minúsculo, é o outro imaginário, a alteridade em espelho, que nos faz depender da forma de nosso semelhante. O segundo, o Outro, absoluto, é aquele ao qual nos dirigimos para além desse semelhante, aquele que somos forçados a admitir para além da relação da miragem, aquele que aceita ou que se recusa na nossa presença, aquele que na ocasião nos engana, do qual não podemos jamais saber se ele não nos engana, aquele ao qual sempre nos endereçamos. (LACAN, 1955-56, p. 286).

Nossa caminhada nesta pesquisa no campo empírico, do segundo semestre de 2018 até o primeiro semestre de 2019, permitiu-nos aprender a respeito da constituição da subjetividade dos nossos sujeitos de pesquisa, adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com interrupções em sua jornada escolar em razão da reprovação, especialmente pelas análises que realizamos nas narrativas de vida escritas elaboradas por esses estudantes.

Nesse sentido, vale pontuar que estudiosos, tanto do campo da Psicanálise – teoria que fez perder a soberania dos reinos do eu e da razão (TANIS, 2006) – como de outras áreas, ao se dedicarem ao estudo da adolescência, como apontam Herzog e Salztrager (2011), limitam-se a defini-la como um tempo de revolta de *aborrecentes*. Esses autores, porém, chamam-nos a atenção para a importância da ampliação desse debate para um tempo do humano que se tece, com suas características tanto negativas quanto positivas, e não se restringir a um fim, pois tempo e movimento atravessam essa concepção. A adolescência se apresenta com um traço inicial significativo, o fendimento dos laços libidinais com as imagens parentais até então idealizadas, processo que se manifesta pela insubordinação e pelo choque de gerações.

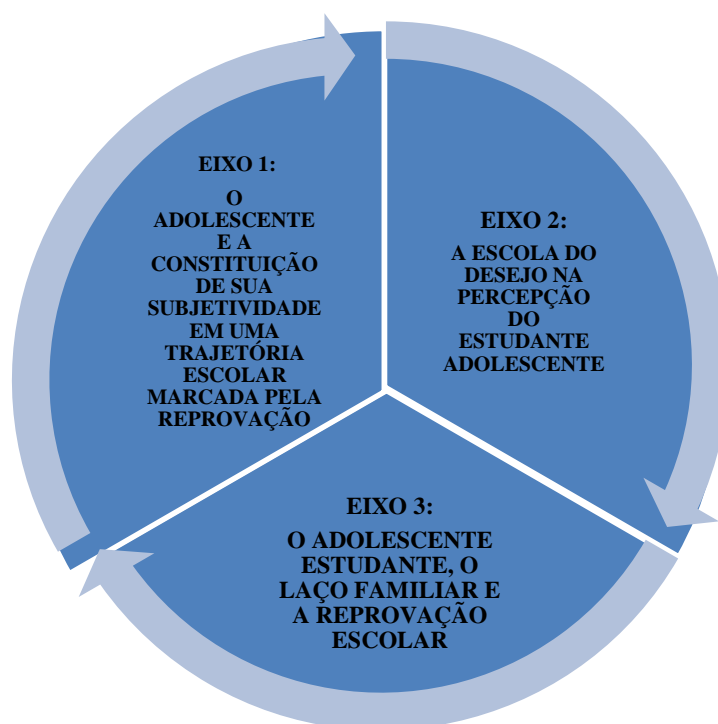
Essa revolta não se restringe ao âmbito familiar e ganha outros contextos, como os aparelhos educacionais, as instituições religiosas, os valores disseminados pela cultura. Esta pesquisa nos permitiu perceber, por meio das narrativas de vida escritas dos estudantes investigados, que essa rebeldia carrega em si positividade na constituição da subjetividade desses sujeitos. Em nosso entendimento, o adolescente envia mensagens para a escola por meio dessa *rebeldia com causa* e, para além da vitimização, aponta possibilidades para que possamos entender esse processo da adolescência no contexto escolar. Afinal:

A concepção de que a tarefa primeira da educação consiste em ensinar a criança a controlar suas pulsões sexuais está presente desde o início na literatura psicanalítica: O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação pulsional, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia a cada recém-chegado (FREUD, 1969, p. 239).

Portanto, por meio da educação, a sociedade tenta assegurar que os estudantes se apropriem dos conhecimentos universais, mesmo sendo apenas um recorte, em um tempo predefinido carregado de restrições e renúncias e sem, na maioria das vezes, considerar para quem esse saber é endereçado, neste caso, um sujeito em processo de organização subjetiva de sua adolescência. Foi com a disponibilidade da escuta e do aprender que transitamos no campo empírico e, neste capítulo, apresentaremos os nossos achados desta investigação.

Inicialmente, no infográfico abaixo apresentamos os três eixos centrais que evidenciamos nesta tese.

Figura 11 – Eixos centrais da pesquisa

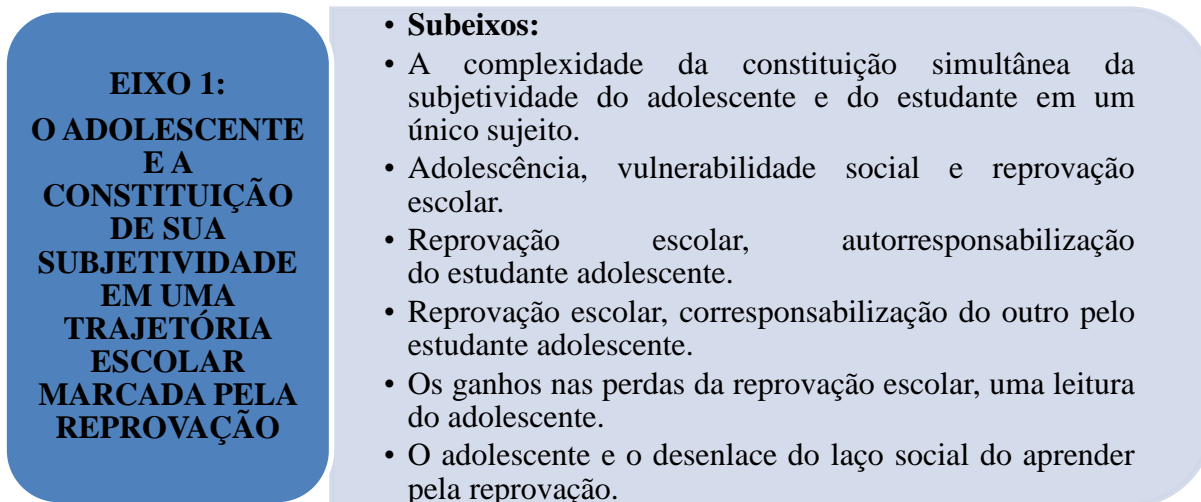


Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

Assim, ao nos debruçarmos na análise das narrativas de vida escritas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa, adolescentes estudantes do 6º ao 9º ano com o percurso escolar interrompido pela repetência, nossas reflexões foram nos mostrando que para entendermos o Eixo 1 era necessário aprofundarmos em seus desdobramentos, os quais denominamos de subeixos, explicitados a seguir.

7.1 Eixo 1 – O adolescente e a constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada pela reprovação

Figura 12 – Eixo 1 e subeixos



Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

Constatamos, na riqueza dos escritos dos estudantes, nos quais esses subeixos se revelaram, o quanto:

A complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas exigem um olhar e uma leitura atenta do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na escrita através dos sentidos e significados expressos nas trajetórias de escolarização, caracterizando-se como um universo particular da escrita e das experiências de cada sujeito (SOUZA, 2004, p. 128).

7.1.1 Subeixo: A complexidade da constituição simultânea das subjetividades do adolescente e do estudante em um único sujeito

Este primeiro subeixo do eixo 1 revelou a natureza complexa que circunscreve a incumbência de educar adolescentes, o que parece se configurar no campo das tarefas irrealizáveis, uma (im)possibilidade forjada na situação na escola e da educação contemporânea, articulada ao processo psíquico inerente do adolescente em relação ao saber vindo do campo do Outro (GUTIERRA, 2002).

A contradição se apresenta para esse sujeito em ter que viver sua adolescência e, ao mesmo tempo, constituir sua identidade de estudante nesse espaço institucional chamado

escola, tarefa desafiadora para o adolescente que por diversas vezes é chamado de delinquente, indisciplinado, à margem da lei pelo discurso da sociedade, em destaque aqui a escola. Designação que ao mesmo tempo emudece a voz e/ou desvaloriza a palavra desse adolescente, e sua criatividade, seu poder de mudança social e suas singularidades ficam excluídas, entorpecendo o sujeito desejanste (GUTIERRA, 2002). Esse desejo comprometido e entorpecido se revela nos escritos²⁴ de LMM, 14 anos, 8º ano:

*Eu não sei quem sou eu era uma pessoa que só queria agradar outras pessoas não queria ficar sozinho, hoje em dia estou me remodelando aprendendo com meu passado mais até agora não gosto de público, gosto de ler, ouvir música, caminhar e jogar jogos. Ainda não tenho amigos mais sou amigável.
Estou no CEF 02 passei vários anos como o primeiro da classe nunca tive muitos amigos mais eu sempre fui perseguido sempre sofri preconceito por minha forma física e recentemente por meu cabelo e sexualidade, meus desafios foi sempre ter que voltar a escola e ouvir sempre as mesmas críticas, [...] repeti o 7º por falta eu tinha nota pra passar mais eu estava sendo forçado a fazer trabalhos me senti triste e entrei em um estado de depressão perdi a vontade de estudar de viver já tinha tentando ignorar pois todos achavam que era mentira e me jugaram demais este ano estou me tratando para tentar melhorar.*

Minerbo e Galvani (2002) reiteram o quanto o tempo da adolescência inscreve o sujeito em um período fulcral do seu desenvolvimento humano. A rede sensível da interação entre o adolescente, sua família, a escola e a sociedade precisa ser tecida com delicadeza nesse processo. Essas estudiosas afirmam que, em algumas situações, o vendaval emocional característico dessa fase se apresenta na forma de patologia, com diferentes sintomas, como: fragilidade emocional severa, dificuldades escolares graves, retraimento e marginalização social, relacionamento familiar explosivo, depressão, fobias, distúrbios alimentares e/ou do comportamento em geral, delírios e alucinações. Esses adolescentes vivem muitas rupturas ou até mesmo abandonam a escola e ficam segregados socialmente.

Percebemos o quanto o inconsciente comparece na constituição da subjetividade desses adolescentes nessa relação de rara aderência subjetiva entre ser adolescente, viver na vulnerabilidade social e se constituir estudante. Por vezes, esses estudantes se permitem e deixam que seus pensamentos brinquem e mergulhem no inconsciente, procurando lá a antiga pátria de seu primitivo jogo, como se estivessem brincando; assim, o “pensamento retroage por um momento ao estágio da infância de modo a entrar na posse, uma vez mais, da fonte infantil de prazer” (FREUD, 1905, p. 194).

Ressaltamos, o inconsciente é aqui compreendido de acordo Garcia-Roza, (2009), não como o “mais profundo, nem o mais instintivo, nem o mais tumultuado, nem o menos lógico,

²⁴ É importante destacar que todos os trechos das narrativas de vida escritas que constam na tese foram transcritos de acordo com o original produzido pelos estudantes, sem qualquer correção gramatical.

mas uma outra estrutura, diferente da consciência, mas igualmente inteligível” (p. 173). Pois, “o que define, portanto, o inconsciente não são os seus conteúdos, mas o modo segundo o qual ele opera, impondo a esses conteúdos uma determinada forma” (p. 175).

Esses sujeitos estudantes em processo de adolescência se deixaram ser vistos, por meio de suas narrativas de vida escritas, possivelmente sob o escudo do inconsciente, para minimizar o sofrimento da dureza da realidade. Aqui parafraseamos Freud (1915), ao chamar atenção para a necessidade de se acatar a perspectiva de que se trata de uma ambição infundada requerer que os acontecimentos ocorridos em nível de psique teriam de se tornar conhecido também para a consciência. Trata-se de um desafio para esses sujeitos a construção de uma relação dialógica com a gestão escolar, quando esta parece colocar no plano da invisibilidade os problemas sociais enfrentados por eles, ou seja, possivelmente transita no cotidiano desses estudantes conflitos significativos, formando uma teia tecida pelos dolorosos fios da adolescência, da vulnerabilidade social e da reprovação escolar.

Esse é um ponto de vista do nosso olhar de pesquisadoras, pois esses adolescentes estudantes sujeitos da pesquisa que vivem na vulnerabilidade social elaboram subterfúgios de sobrevivência e ora navegam nas águas do consciente, ora do inconsciente; desconfiamos que, mais uma vez, Freud tinha razão, pois:

A consciência proporciona a cada um de nós apenas o conhecimento dos próprios estados d'alma; que um outro ser humano tenha consciência é uma conclusão que se tira *per analogiam*, com base nas manifestações e nos atos que percebemos desse outro, para nos tornar compreensível o seu comportamento. (Psicologicamente mais correto seria talvez afirmar que sem maior reflexão nós atribuímos, a cada outro indivíduo, nossa própria constituição e também nossa consciência, e que tal identificação é o pressuposto de nossa compreensão.) (FREUD, 1915, p. 78/225).

Desse modo, as análises dos dados, sob a ótica das reflexões realizadas e com base nas manifestações contidas nos escritos desse outro, apontaram-nos existir desafios importantes a serem enfrentados no tocante à relação da gestão da escola diante dos problemas sociais enfrentados por esses estudantes com histórico de reprovação escolar.

7.1.2 Subeixo: Adolescência, vulnerabilidade social e reprovação escolar

Consideramos, inicialmente, pertinente destacar que, ao empregarmos o termo “vulnerabilidade social”, apoiamo-nos na noção apresentada por Busso (2001), ao entender a vulnerabilidade como a combinação da fragilidade ou ausência de vários fatores, tanto internos como externos, que afligem um indivíduo, o lugar onde mora, a sua comunidade, fazendo com que o sujeito esteja desprovido de condições dignas de sobrevivência e sem proteção social em

vários setores da vida, como, por exemplo, saúde, educação, moradia. Essa falta das condições básicas expõe o cidadão ao desamparo, afetando sua qualidade de vida em todas as dimensões da dignidade humana. Desse modo, como lembra Garapon (1996), o conceito de vulnerabilidade não se limita a uma questão de situação social, mas envolve o contexto das interações sociais estabelecidas pelo sujeito tanto nos espaços públicos quanto privados.

Cabe lembrar, também, que os estudos relativos ao fenômeno da pobreza de uma forma mais abrangente, ou seja, ampliando as reflexões para o debate dos vários tipos de faltas, ausências e desvantagens sociais e, deste modo, agregando o repertório da vulnerabilidade, são recentes. Os primeiros trabalhos ancorados na perspectiva da vulnerabilidade como um instrumento significativo e potente para estudar a realidade dos pobres para além da ausência de renda foram desenvolvidos motivados pela preocupação de abordar de forma mais integral e completa não somente o fenômeno da pobreza, mas também as diversas modalidades de desvantagem social dos autores (FILGUEIRA, 2001; MOSER, 1999).

Portanto, o fato de os sujeitos desta pesquisa morarem na cidade do Sol Nascente²⁵, localizada na Região Administrativa de Ceilândia, com alto grau de vulnerabilidade social, considerada a maior favela da América Latina e que, de certa forma, fica longe da escola, pois precisam recorrer ao transporte público, que é precário, traz, no mínimo, muito desconforto, e, mesmo morando em um lugar com graves questões sociais, onde a maioria desses estudantes tem casos na família de problemas com roubos, uso de drogas e prisão, eles fazem questão de explicitar que são pessoas felizes e “do bem”.

Se partilharmos da ideia de que “o adolescente é um sintoma da cultura”, como afirma Evangelista (2018, p. 31), podemos entender, dialogando com esse autor, que o estudante que

²⁵ “Com 78.912 habitantes, as localidades de Pôr do Sol e Sol Nascente na Região Administrativa de Ceilândia apresentaram crescimento de 7,6% desde 2011 e possuem população predominante jovem, com 30% de crianças e apenas 4,8% de idosos. Com o novo número, o Distrito Federal passa a ter a maior favela do país. Os dois condomínios estão à frente da famosa Rocinha, no Rio de Janeiro, que conta com 69.161 habitantes.

De criação recente, os setores tiveram seus dados desagregados da RA de Ceilândia pela Codeplan, que divulgou hoje Indicadores Socioeconômicos apontando necessidades de infraestrutura básica e equipamentos sociais. As duas localidades [...] registram os piores indicadores ‘não de renda, mas de infraestrutura’, destacou o presidente da Codeplan [...]. Somente 6,1% dos 20.686 domicílios são ligados à rede de esgotos e 54,15% não têm acesso à coleta de lixo. A renda domiciliar média é de R\$ 1.833, [...]. A predominância de domicílios (79,56%) é de renda entre um e cinco salários mínimos mensais, sendo que a maioria está empregada no setor de comércio, a maioria na própria Ceilândia. [...] Quanto à região de procedência, 76,12% dos moradores são da própria Ceilândia, seguidos de Taguatinga, com 8,9%, e Samambaia 4,05%. No nível de escolaridade, predomina o ensino fundamental incompleto (45,15%). Houve leve acréscimo de pessoas com ensino superior completo, incluindo especialização, mestrado e doutorado, passando de 1,42%, em 2011, para 1,79%, em 2013. Do total de estudantes da localidade, 89,69% utilizam as escolas da Ceilândia, seguido de Taguatinga com 6,88%. No Pôr do Sol e Sol Nascente, 79,94% dos domicílios são próprios em terrenos não regularizados e 15,22% são alugados.”

Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/sol-nascente-se-torna-a-maior-favela-da-america-latina/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

vive na vulnerabilidade social de alguma maneira interrompe, interdita o laço social com a aprendizagem pela via da reprovação escolar. Estes trechos das narrativas de vida nos provocam a realizarmos reflexões nessa direção:

RGPA, 16 anos, 8º ano – *Eu não gosto do jeito que a direção me trata. [...] sou do Sol nascente [...] meu irmão ele tem problema e meche com coisa inadequada e os outros são 'díboa' e chego ainda bem cedo mais chego atrasado na escola... paço na direção... assim não tenho emoções nem alegrias aqui na escola... não quero falar... já pensei em parar de estudar por coisas pessoais. Reprovei só no 7º ano o motivo não sei... se eu não estudar eu reprove e no futuro me atinge que significa que eles tem que passar o conteúdo pra mim aprender... Teve uma vez que teve uma reunião aqui e minha mãe veio e ouviu umas coisas ai depois falando pra mim e pra direção e o Diretor falou que ia me enviar pro conselho tutelar porque minha mãe não tinha assinado mas ela assinou o Diretor fica de perseguição comigo.*

JV, 14 anos, 8º ano – *moro no sol nascente. Eu sou legal, as vezes triste, sofro com muito bullying pelo fato de morar no Sol nascente. Não gosto da escola nem um pouco pelo fato de ser toxica professores não ligam para seu psicológico, não tenho muitas as amizades sempre brigo com alguém, não consigo pensar no meu futuro sempre fico com preguiça, tenho muita ansiedade as vezes morro de ânsia não consigo segurar as tensões e tomo remédio controlado a querida 'ritalina' fico com medo de tomar toda a vida, penso me matar todos os dias mais tenho medo da minha mãe sofrer demais, e não conseguir seguir a vida, reprovei por causa do DAH e fiquei com trauma de reprova de novo.*

DJ, 15 anos, 8º ano – *Uma coisa que aconteceu na minha família foi quando meu irmão nasceu o nome dele é J.P nos ficamos muito alegre mas quando ele foi crescendo, nos descubriu que ele tinha só um pulmão. E o coração do lado direito, ele é o único bebe que tem o coração do lado direito e por causa disso nossa família esta sofrendo... as coisas la em casa ta muito difícil porque meu pai separou da minha mãe e deixou nois sozinhos eu e meus irmãos e hoje em dia nos não tem nada pra comer e hoje eu to morrendo de fome agora.*

Os sujeitos adolescentes deixaram escapar, ainda, em suas narrativas de vida escritas, quando trouxeram à tona as lembranças advindas das reprovações vividas na escola, que frequentemente, mesmo talvez pela via do inconsciente, chamaram para si a responsabilidade da reprovação escolar. As análises indicam que esses estudantes se confrontam com obstáculos ao acionarem as lembranças e trazerem para os escritos das narrativas de vida recordações que podem representar, conforme Freud (1915), sinais de processos somáticos, a partir dos quais o psíquico pode mais uma vez advir. É possível entender que a lembrança potencial é um evidente resto de um processo psíquico.

7.1.3 Subeixo: A autorresponsabilização do sujeito adolescente pela reprovação escolar

Nesse exercício desafiador entre o adolecer, constituir-se estudante e lidar com a realidade da reprovação escolar, comparece um ego que é “primeiro e acima de tudo, um ego corporal; não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma

superfície” (FREUD, 1923, p. 39). No entanto, age pelo princípio da realidade e, em meio a um movimento em parte consciente, e em parte inconsciente, esse adolescente toma para si a responsabilidade pela realidade da repetência escolar. Neste terceiro subeixo foram recorrentes nas narrativas escritos com estes pensionamentos:

FA, 15 anos, do 8º ano – *Já reprovei 2 vezes, porque eu não queria nada com nada.*

MCXNL, 13 anos, 8º ano – *repeti o 7º uma vez, eu não fazia nada.*

VA, 15 anos, 9º ano – *não gosto de ir para escola... reprovei o sétimo ano porque na época não fazia nada.*

EMMO, 15 anos, 8º ano – *Eu reprovei porque eu xingava muito e na escola classe, xingar era uma coisa muito vergonhosa e pesada. Eu também reprovei o sexto ano quando eu passei para o CEF 02 de Ceilândia, quando em reprovei o sexto ano eu fiquei muito triste, mas me recuperei dessa tristeza.*

GGF, 16 anos, 8º ano – *só fui reprovado por causa de aprontar na escola, mas dessa vez tô me dedicando para passar de ano.*

HD, 15 anos, 8º ano – *Eu repeti três vezes, uma o 4º ano e duas o 8º ano porque eu não me esforcei.*

VFSSA, 16 anos, 9º ano – *Um momento trágico comigo foi quando eu tinha acabado de entrar na escola, quando eu tinha uma semana só nessa escola e eu acabei brigando aqui na escola acabei que tenho uma rixa com esse menino até hoje. Eu reprovei no 7º duas vezes a primeira vez foi porque eu me desinteressei dos estudos e a segunda foi porque eu fiquei muito triste minha avó morreu.*

Nesses fragmentos de narrativas de vida, observamos, também, o quanto a subjetividade de cada um é tecida, embrenhada, desde sempre, pelos rastros dos outros sujeitos que comparecem de forma inconsciente quando narram suas experiências escolares. Afinal, como bem expõe Pereira (2012), desde o nascimento, o sujeito humano, diferentemente dos animais que se guiam pelo instinto biológico natural, precisa do outro para arrumar suas pulsões. Nesse ínterim, a cultura entra em cena para dialogar e solicitar a participação desse humano, no entanto, o preço a ser pago é a sua interdição de gozar plenamente das satisfações pulsionais. Em consequência, estabelece a formação da estrutura psíquica que, até a invenção da Psicanálise, discutida nesta tese no bojo de sua faceta heurística, e não terapêutica, não passava de uma casca enigmática do ser.

7.1.4 Subeixo: A corresponsabilização do outro na reprovação escolar

Foi possível perceber este quarto subeixo quando os estudantes trouxeram à tona suas lembranças de escolarização e, ao escrevê-las, delataram as “trajetórias e experiências do itinerário escolar, sendo marcadas por aspectos históricos e desencadeando um contínuo

subjetivo frente as reflexões e análises construídas por cada sujeito sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si” (SOUZA, 2004, p. 125). Permite, assim, que esses adolescentes, ao se reportarem às suas experiências de reprovação, além de se responsabilizarem por isso, como fizeram os estudantes citados anteriormente, também revelaram *outros* aos quais eles, talvez inconscientemente, deixaram escapar uma certa corresponsabilidade por suas rupturas de escolarização, como consta nestes trechos de três narrativas de vida escritas:

PRRF, 15 anos, 8º ano – foi a pior coisa que eu fiz na minha vida, reprovei 2 vezes, uma na 6º e uma no 7º, reprovei acho que foi mais por amizades erradas, amizades que só me afundavam, me levaram para o fundo do poço, pra mim nem existia escola, mais escola é uma coisa fundamental para qualquer pessoa, uma coisa que ninguém tira de você, os professores tem alguns que são legais outros que são muito irritantes, que parece que tem marcação.

KGSS, 15 anos, 8º ano – reprovei uma vez... repeti um ano o motivo da minha reprovação foi amizade falsa, com essa amizade eu fumei, bebi e quase matei uma pessoa mais ai eu encontrei um amigo de verdade ele e eu já não andava mais com aquelas amizades, ele ‘tava’ quase entrando nesse caminho quando uma pessoa que conheci a sua família disse pra não anda com aquelas pessoas ai a gente começou a conversa e viramos amigos também somos amigos da professora que ajudou a tirar ele do caminho.

HD, 15 anos, 8º ano – Minha vida escolar era boa tinha muito amigo. Eu estudava no José Teixeira na Bahia. A professora era chata...

Nos dados coletados, foi possível perceber, também, que “o adolescente, [...] apresenta intensa carga de mecanismos de defesa primitivos, próprios do processo de identificação, que invadem o seu ego e interferem em suas funções cognitivas” (LEVISKY, 1998, p. 137). Neste sentido recorremos, também, aos estudos de Corso (2006, p. 214):

[...] seria melhor para todos se os jovens não perdessem tempo com seus equívocos, caso se convence de entrada que não há outro jeito, que o mau caminho é atraente à curto prazo, mas oneroso a longo prazo. Se os jovens não desperdiçassem tempo com amizades, aparentemente pouco construtivas, amores impossíveis, divertimentos inúteis e fazendo resistência ao inevitável caminho do esforço, daria menos trabalho ao seu mundo e tornaria-se adultos robóticos, obedientes e trabalhadores mais rapidamente. Mas é dos desvios, do desperdício e da contestação que provém a riqueza cultural de nossa espécie.

7.1.5 Subeixo: Os ganhos nas perdas da reprovação escolar

O adolescente diante da constatação da reprovação parece abrir uma trilha para um desvio em busca da sobrevivência do estudante, instante em que, subscrevendo Freud (1923), comparece o Id, com sua natureza pulsional, impetuosa e inconsciente, em sua reserva inconsciente dos desejos e impulsos, e, na tentativa de preservação desse sujeito adolescente,

entra em cena com toda a sua potência instintiva e regido pelo princípio do prazer, ou seja, procura a resposta direta e imediata a um estímulo instintivo e, sem considerar as circunstâncias da realidade, encontra prazer na reprovação, afinal, o prazer momentâneo e a percepção da mudança a longo prazo que as boas pessoas podem provocar, do ponto de vista desse adolescente que precisa sentir algum prazer para minimizar o sofrimento.

Mesmo diante do estado de abandono provocado nesses estudantes pela reprovação escolar, eles elaboram desvios e encontram justificativas de gozo, remetendo, possivelmente, ao que Freud (1930) assinala, em *Mal-estar na civilização*: nessa condição dramática do humano em relação ao desamparo e à pulsão de morte, rompem esse estado de tristeza causado pela repetência e conseguem extrair ganhos nessas perdas como uma via de minimizar o sofrimento. Afinal, subscrevendo Freud (1930), geralmente pouca coisa nos dá mais segurança do que o sentimento de nós mesmos, de nosso Eu, mesmo correndo o risco de que essa aparência seja enganosa, espreitada numa entidade psíquica inconsciente, sob o nome de Id, à qual ele se coloca como um tipo de fachada.

Vejamos estes trechos de narrativas de vida escritas:

GGF, 16 anos, 8º ano – já repeti 2 vezes, o 6º e o 7º, mais reprovando eu tive mais amigos do que antes.

GE, 16 anos, 8ª ano – reprovei no 7º ano... mas tem muitas meninas que gosta de mim na igreja e na escola.

HR, 16 anos, 8º ano – Ai eu conheci muitas pessoas boas e um dos meus parceiros ai eu penso e se eu não tivesse reprovado? Não ia conhecer meu parceiro de fé, tive várias aventuras e tals. Ai chego 2019 passei de ano mas meu parceiro de fé não, fiquei triste mas superei mais ainda é meio solitário mesmo conhecendo várias pessoas incríveis.

HR, 16 anos, 8º ano – reprovei 2 anos por besteira, tudo começou no 6º que eu cheguei a primeira vez na escola em 2014, antigo HR, ele era desinteressado com a escola, era muito esperto e ainda é, mas não demonstrava tal esperteza acabei reprovando por causa disso infelizmente mas no ano seguinte consegui passar Para o 7º até ai beleza, tava estudando e tal só que era o seguinte, eu faltava muito e acabei reprovando por falta e para completar eu ainda tava com nota para passar. Mas você acha que eu desisti. Logo eu que não desisto nem para achar meu queijo e presunto do pão.

Por outro lado, foi recorrente perceber, por meio do registro feito pelo adolescente, uma relação entre a reprovação, o não gostar da escola, o sofrimento causado pelo *bullying* e o desamparo por parte da escola nessa questão. Cogitamos, então, que neste caso temos alguns fenômenos importantes concorrendo nesse campo educacional. Um deles parece estar associado ao alerta de Peregrino (2006, p. 60) de que, especialmente, o século XX nos apresentou um questionável “novo” da ampliação da entrada das classes populares na instituição educacional

pública que, de certa forma, garantiu o acesso, mas retardou a saída dessa instituição, fazendo-se mais longo o tempo de permanência na escola, desenhando-se “novos circuitos no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização. E, pensamos, em contrapartida, vêm também ‘remodelando’ a instituição”.

No entanto, a escola parece se dedicar mais aos conteúdos oficiais do que a conhecer a história dos sujeitos para os quais ela deve assegurar o conhecimento. Nesse esquecimento ficam relegadas, em diálogo com Birman (2012, p. 139), as marcas antropológicas da subjetividade dos adolescentes que são proeminentemente históricas, pois “Não existira, portanto, a natureza humana no sentido abstrato do termo, que funcionaria como uma invariante a-histórica e, que ficaria incólume aos valores engendrados ao longo da história das sociedades”. Assim, se a escola pouco procura conhecer esse estudante, particularmente os adolescentes, ela praticamente não escuta a voz desses sujeitos e muito menos parte dos sentidos e significados de suas vivências para perceber que eles são possuidores e criadores de saberes. Imaginamos que, se a instituição escolar observasse as vivências individual e coletiva dos adolescentes, esse conhecimento contribuiria na tessitura positiva do itinerário e da trajetória de escolarização desses estudantes (SOUZA, 2004). Possivelmente, a escola também precisa saber que o estudante adolescente é potencialmente capaz de sugerir enunciados verbais e de realizar experiências, nesse tempo de adolescer no qual as condições de compromisso e responsabilidades são menores, em relação a outro período da vida, por isso, talvez esse sujeito se sinta com maiores possibilidades para agir em meio a um exercício de erros e acertos (LEVISKY, 1998).

Estes extratos abaixo, retirados de narrativas de vida escritas, denunciam uma certa paralisia da escola em relação a esse sujeito adolescente que parece se sentir desamparado, mas ao mesmo tempo encontra uma brecha de sobrevivência nesse espaço silenciado:

SSS, 15 anos, 9º ano – do 6º ano ao 7º sofreu muito bullying na escola, as meninas não gostavam de mim e escreviam coisas minhas nas paredes do banheiro e nas portas, e nunca tive muita vontade de gostar da escola pra mim é só focar nos meus estudos e conseguir meu progresso.

JAOL, 17 anos, 9º ano – na escola foi bem complicado pelo fato de algumas coisas que aconteceu assim que cheguei aqui sofri com... bullying... bom eu reprovei 3 vezes, 1 vez no terceiro ano, 1 vez no quarto por causa de falta e no sexto em 2015 foi por que eu fiquei na segunda mesmo. Mais pretendo continuar com foco nos estudos.

Possivelmente, subscrevendo Levisky (1998), não existe outro momento da vida humana de maior tensão, sofrimento e inquietude do que a adolescência, resultado das constantes e vastas perdas alinhavadas em seu corpo infantil, na intimidade do seu mundo

singular e na qualidade de suas relações consigo mesmo, com os outros e com o tempo-espaço. Até pouco tempo antes, o sujeito adolescente habitava um universo relativamente estruturado, mas agora se vê em uma desordem, em um desarranjo que trasmuda com irregularidades por vezes com surtos, em momentos caóticos.

Em paralelo a esse caos, viver o tempo da adolescência é experienciar um processo:

[...] privilegiado de reinscrição da estrutura psíquica e, na qual há o encontro com a sexualidade genital por meio do outro. Há um violento ataque ao narcisismo promovido pelo atropelamento da corporeidade, e uma certa complementaridade (e não completude) o arrancar da manutenção dos investimentos narcísicos, a qual o adolescente percebe como ameaçadores de sua integridade. Outro grande ataque se dá pelo remanejamento das identificações, o que abala profundamente as defesas narcísicas, em função do desinvestimento nos objetos da infância (EVANGELISTA, 2018, p. 105).

Vários adolescentes participantes da pesquisa deixaram escapar em suas narrativas a inquietude, restos do infantil, da meninice, e o narcisismo desse processo de adolecer. Afinal, remetermos a esses sujeitos é, também, trazer à tona as reflexões em torno da imagem do corpo determinada na fase do espelho, bem como o narcisismo. Conforme Rappaport (1993, p. 14), a concepção do “estádio do espelho” tem sua antecedência no conceito freudiano, no narcisismo primário, análogo ao princípio da vida, onde existem somente as pulsões autoeróticas.

Podemos entender, então, que o narcisismo é encantar-se, apaixonar-se, enamorar-se pela imagem de si mesmo, somos o eu e o outro misturados, indiferenciados como transparecem esses excertos de narrativas:

FA, 15 anos, 8º ano – *Eu me acho simpático, e meu pai parece comigo.*

JSC, 14 anos, 8º ano – *eu sou gente fina.*

GGEC, 16 anos, 8º ano – *sou cara quieto e inteligente em muitas coisas...*

JSC, 14 anos, 8º ou 9º ano – *eu sou uma pessoa legal me acho simpática e fácil de fazer amizade.*

PRRF, 15 anos, 8º ano – *eu sou um menino alegre, amigável, me dou bem com todas pessoas.*

JAOL, 17 anos, 9º ano – *Sou uma pessoa legal gosto de conversa com as pessoa legal.*

RGPA, 16 anos, 8º ano – *eu me descrevo um rapaz calmo de boa legal.*

Mas, como temos refletido até aqui, o processo da adolescência carrega em si a complexidade. Assim:

Encontra-se de tudo no saco de gatos da adolescência: é o momento eletivo para o desencadeamento na psicose, o momento da divisão neurótica, com seu cortejo de angústia e culpa e, também, o momento das derrapagens perversas. Tudo pode ser visto nesse momento, nessa idade da vida que dá testemunho de um momento de verdade. De fato, se quiséssemos interpretar uma época – o que não é o propósito

direto da psicanálise, me parece que bastaria debruçar-se sobre seus adolescentes, pois eles revelam tudo aquilo que uma civilização se empenha em dominar e esconder (NOMINÉ, 2001 *apud* PEREIRA, 2012, p. 55).

Possivelmente Nominé esteja certo, nas narrativas de vida não foram poucas as vezes em que encontramos registros onde o mesmo sujeito transitava, com frequência, entre o narcisismo, que tratamos há pouco, e o atravessamento dos diversos elementos da organização de sua subjetividade, como intuímos nestes extratos de escritos:

HD, 15 anos, 8º ano – *eu sou meio estressado não gosto de falsidade.*

JAOL, 17 anos, 9º ano – *as vezes eu sou um pouco chata, dramática e brigona.*

PRRF, 15 anos, 8º ano – *sou muito estressado, não gosto que meche no que é meu e nem com minha família e pessoas que fazem parte de mim. Fora da escola gosto de jogar bola e me divertir.*

RGPA, 16 anos, 8º ano – *as vezes brigo, ano retrasado era muito briguento e hoje não sou mais esse cara, gosto de soltar pipa, etc.. Futsal tênis de mesa treino 'jiu jitsu' queimada acho que só.*

Entendemos, subscrevendo Maurano (2006), que a subjetividade é consequência da centelha, dos lampejos do que se ouve, que se transmuda em questionamentos na expectativa de busca de respostas. Nasce então, nesse instante especulativo, um sujeito do inconsciente, este constituído das sobras das palavras escutadas, capaz de analisar os significados dos seus sonhos. E que reclama um Outro permeado pelo individual e pelo social nessa organização subjetiva do adolescente, entendendo que essa subjetividade é dinâmica, oscilante, assumida e vivida pelos sujeitos em suas existências particulares, singulares, coletivas e universais.

Talvez por isso localizamos narrativas como estas:

KGSS, 15 anos, 8º ano – *Minhas atividades preferidas fora da escola é 'mecher' no celular, soltar pipa e não gosto muito de lavar louça, mas tenho que ajudar minha mãe e se eu não lavar ainda tomo um tapa.*

GGFC, 15 anos, 8º ano – *gosto de jogar bola na praça do cidadão, não gosto de ficar em casa. Fora da escola eu gosto de marcar umas resenhas com uns manos, ouvir um som, conversar, brincar de batalha de rimas. Gosto de me divertir e ser feliz.*

EMMO, 15 anos, 8º ano – *Eu gosto de dormir, andar de bicicleta nas ruas onde eu moro e gosto de mexer no meu celular. O que eu não gosto de fazer e lavar louça e as vezes sair da minha casa.*

Nos escritos analisados constatamos, ainda, marcas da labuta do adolescente nessa busca da constituição da sua subjetividade, movimento necessário desse tempo do adolescer, pois o adolescente, na definição de sua identidade, realiza uma luta interna e externa para descobrir e expressar o seu eu autêntico. Vejamos:

SSS, 16 anos, 9º ano – *Bom eu sou as vezes divertida e as vezes chata sou muito bipolar, o que eu mais gosto é desenhar, tirar foto, dançar e me maquiuar, o que eu*

não gosto é de acordar cedo, minha atividade preferida fora da escola é só ficar nas redes sociais, pois tenho muitos seguidores no Instagram, eu não sou muito de ter amigas meninas tenho mas amigos meninos, meu projeto de vida é ser uma modelo famosa e atriz, e conseguir minha moto e ter meu apartamento.

WTSS, 15 anos, 8º ano – eu gosto de ação qualquer assunto envolvendo polícia, não gosto de violência comigo mais dependendo do assunto temos que tratar com agressividade... gosto de andar correr fazer Park ouve sou um jovem muito alegre e hiperativo mais não tenho histórico de hiperatividade.

Essa busca, no entanto, é entrelaçada pelo outro. Para Freud, como menciona Garcia-Roza (2009, p. 227), “É somente a partir do lugar do Outro, dessa ordem simbólica inconsciente, que se pode falar em sujeito e em subjetividade [...] para a psicanálise, é do lugar do outro que a intersubjetividade pode se dar”.

O adolescente contemporâneo, já inseguro em sua imagem narcísica em construção, perdido diante da escassez e da inconsistência das referências externas, torna-se bastante suscetível aos ideais não sublimados propagados pela cultura, e inicia uma espécie de coletas desses ideais. Adorna sua identidade com objetos e comportamentos prêt-à-porter, numa tentativa ora de agradar, ora de desafiar os adultos que tardam em reconhecê-lo como maduro. A incerteza do adolescente diante desta imagem construída coloca-o como escravo de um olhar proveniente do exterior, único capaz de endossar seus atributos e, por conseguinte, dizer aquilo que ele é. Esta é a origem da preocupação permanente do adolescente com respeito ao modo como é visto pelo outro (VENTURI; BARDOSA; PINHEIRO, 2011, p. 121).

Como é possível perceber nestes trechos das narrativas:

MCXNL, 13 anos, 8º ano – eu sou muito top... Quero ser igual a Ariana Grande²⁶ ou a Rihanna²⁷ rica e bonita, eu quero ser rica.

GE, 16 anos, 8ª ano – Eu me inspiro muito no meu pai porque ele parou de estudar no 5º ano e foi trabalhar teve uma infância difícil no Pará e teve todos os irmãos mortos por conta do tráfico e também por conta do crime e hoje ele têm mais de uma profissão ele passou na OAB: ordem dos Advogados do Brasil. Eu ganhei o primeiro lugar em alguns jogos da escola... ganhei em primeiro no vôlei e na queimada e segundo no futsal.

Nesse tecer da subjetividade “Juntamente com os desejos, medos e a coragem ante os desafios, o adolescente enfrenta o desconhecido que emerge dentro de si. Teme se desiludir consigo mesmo, em suas experiências, e com o mundo” (LEVISKY, 1998, p. 133), como nomeiam estes adolescentes em suas narrativas de vida:

²⁶ Ariana Grande-Butera, atriz e cantora, nasceu em 26/06/1993 em Boca Ratón, Flórida. Filha de pais empresários. Em 2016 a revista *Time* a nomeou como uma das 100 pessoas mais influentes do mundo. Com expressivo sucesso também nas redes sociais, sua conta no Instagram é a quarta com mais seguidores no mundo. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ariana-grande/biografia/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

²⁷ Rihanna nasceu em Barbados, uma ilha do Caribe, na América Central, no dia 20/02/1988. Cantora, produtora musical, atriz, dançarina e *designer* de moda de grande sucesso nas paradas musicais norte-americanas e inglesas. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/rihanna/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

JAOL, 17 anos, 9º ano – *Meu sonho é eu ser pediatra, vou ‘estuda’ para Medicina pelo fato de amar cuidar de crianças, mais se não der certo vou ser professora.*

HD, 15 anos, 8º ano – *Minha profissão que eu quero quando eu crescer: policial ou estilista eu quero me esforçar mais para me conseguir meus objetivos.*

PRRF, 15 anos, 8º ano – *quero ser rico, no futuro, quero ganhar muito dinheiro, quero ser policial, empresário ou qualquer outra coisa que seja onesta.*

KGSS, 15 anos, 8º ano – *Uma profissão que eu queria pra mim ser um advogado.*

GGF, 16 anos, 8º ano – *Meu futuro meus pais querem escolher mas eu vou ser neurologista... O meu sonho é que sendo... rico vou ter a minha vida e ajudar minha família.*

SSS, 16 anos, 9º ano – *No futuro penso em fazer um curso de teatro e faculdade. A profissão que eu mais quero é se atriz, mas se eu não conseguir quero de desenhista profissional.*

WTSS, 15 anos, 8º ano – *meu projeto de vida para o futuro e trabalhar numa DP ser policial.*

VA, 15 anos, 9º ano – *eu me acho uma pessoa normal, não gosto de ir para a escola, meu sonho é ser empresário, [...]*

Nos dados das narrativas de vida escritas identificamos a grande capacidade intelectual do adolescente, como nos indica Levisky (1998, p. 137), de usufruir de estratégias criativas para a elaboração de análises, sínteses, hipóteses, conceitos e avaliar probabilidades. Esse adolescente negocia “com um conjunto de variáveis e movimenta-se do particular para o genérico e vice-versa... Analisa resultados e sugere novas hipóteses, ampliando sua cadeia associativa e o campo de conhecimentos nos Âmbitos cognitivo, afetivo e social”.

Nesse complexo movimento da estruturação subjetiva na adolescência, compartilhando das reflexões de Palmeira *et al.* (2011, p. 159), esse sujeito, também estudante, vê-se diante de muitas possibilidades e é convidado, naturalmente, pelas circunstâncias desse processo a fazer escolhas das mais diferentes ordens carregadas de expectativas, alegrias e esperanças, como, por exemplo, a profissional e a de um parceiro, afinal ele se encontra em pleno auge das descobertas da sexualidade. Esses autores nos recordam ainda que, de acordo com o referencial psicanalítico, os ganhos do adolescer são entremeados de perdas significativas, pois a adolescência acarreta uma custosa labuta de reorganização física e psíquica por parte do sujeito. Na maioria das vezes experienciadas com demasiado sofrimento pela perda da condição infantil, dos pais da infância, do corpo infantil, dos antigos referenciais identificatórios. Diante desse cenário, o ego é chamado a comparecer e iniciar um trabalho de elaboração de luto, de desfazer-se de velhos objetos para, então, abrir espaço de criação de novos laços com outros objetos.

Muitas dessas implicações vieram à tona, como veremos nestes fragmentos de narrativas:

HR, 16 anos, 8º ano – *Conheci minha namorada esse ano só que ela ta no 9º mas acontece, próximo ano chego lá.*

WTSS, 15 anos, 8º ano – *eu gosto de ação qualquer assunto envolvendo polícia, não gosto de violência comigo mais dependendo do assunto temos que tratar com agressividade... gosto de andar correr fazer Park ouve sou um jovem muito alegre e hiperativo mais não tenho histórico de hiperatividade meu projeto de vida para o futuro e trabalhar numa DP ser policial.*

HR, 16 anos, 8º ano – *Sobre eu quero ser... vejamos... Quero muito me formar em TI (Tecnologia da Informática) Desde pequeno tenho esse sonho e passar num concurso mas pelo visto como o governo está parece que nem vai mais existir infelizmente...*

JSC, 14 anos, 8º ano – *gosto de jogar bola depois da escola, pretendo ser jogador de futebol.*

JSC, 14 anos, 8º ano – *Penso em me formar em medicina veterinária.*

RGPA, 16 anos, 8º ano – *eu penso em fazer no futuro é ser policial mas não decidi se militar civil etc...*

GGFC, 15 anos, 8º ano – *Para minha vida eu quero estudar arranjar meu emprego ganhar meu dinheiro limpo, formar minha família. No futuro eu quero ter meu dinheiro curtir com meus filhos e minha esposa.*

O processo da adolescência é entremeado pela ambivalência. Portanto, constitui-se, também, como um tempo em que:

Não sabe ao certo se é bonito ou feio, agradável ou desagradável, inteligente ou estúpido, oportuno ou inoportuno etc. A exposição permanente ao olhar pode tornar-se, assim, fonte perpétua de insegurança e timidez, como se o outro pudesse testemunhar a qualquer instante uma falha, uma insuficiência, que deveria estar escondida. Foco deste enorme olho sempre aberto, o adolescente, com sua subjetividade disposta em superfície, cobre-se com sua vergonha muda e irreparável (VENTURI; BARDOSA; PINHEIRO, 2011, p. 121).

Nesses excertos de narrativas dos estudantes, podemos supor a existência de uma ambivalência subjetiva constante nos adolescentes que provoca, justamente, a busca por novas ligações e perspectivas com o outro, com o externo. Lembramos que o termo ambivalência nos leva ao período dos anos de 1908-1911, quando, originalmente, aparecia ligado ao campo da Psiquiatria e remetia, até então, à esquizofrenia. Bleuler (1952) definiu como ambivalência a predisposição dos esquizofrênicos em, paralelamente, valorizar positiva e negativamente as diferentes conjunturas, fenômenos, acontecimentos e sentimentos.

Inferimos, assim, amparadas nesses estudos e com base nas análises das narrativas de vida elaboradas pelos estudantes adolescentes, que estes também vivem, no processo do adolescer, uma certa incapacidade por não identificarem que suas percepções, decisões e

comportamentos, na maioria das vezes, transitam no campo do contraditório, ou seja, a negação e a afirmação coexistem de modo intrínseco e se presentifica um comportamento onde a “oposição não dialética, inultrapassável para o indivíduo que diz ao mesmo tempo que sim e que não” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1976, p. 50).

Freud indica, em *Totem e tabu* (1913-1914), que a ambivalência era um fenômeno primordial à vida mental. Assim, cogitamos habitar no mesmo sujeito adolescente o rigor da proibição que se inscreve no consciente e o desejo constante que é da ordem do inconsciente, pois, ainda para Freud (1972), existe no pensamento inconsciente uma sucessão, um encadeamento de pensamento que é ligado com seu oposto contraditório.

Por outro lado, nesse tempo da adolescência e da constituição do estudante, os processos subjetivos dos sujeitos da pesquisa se explicitaram atravessados pelo fenômeno da transferência para justificar suas conquistas ou derrotas em suas trajetórias de escolarização. “A transferência consiste precisamente em acreditar no saber inconsciente, isto é, em seus significantes, mas ela acrescenta aí a crença no sujeito desse saber” (SOLER, 2012, p. 87).

Lembrando que os estudos de Freud, como mencionamos acima, relativos à ambivalência foram importantes para o entendimento da transferência. Como bem indicam Laplanche e Pontalis (1976), ao refletir, com base nos estudos de Freud, no tocante às pulsões, isso indica que uma das principais dimensões da ambivalência é a oposição, a exemplo a relação de amor e ódio nutrida por um único sujeito para uma mesma pessoa.

Consideramos assim, que esses estudantes adolescentes marcados pela destituição do saber, ao experienciarem as rupturas da repetência nos anos finais do Ensino Fundamental, supõem, inconscientemente, que “difícilmente se escapa do postulado transferencial... É essa precisamente a esperança da transferência, a de que o eu penso venha até ali, onde ele não estava [...] ali onde estava o saber inconsciente, sem sujeito, eu não posso advir” (SOLER, 2012, p. 114-115).

Nessa direção, destacamos trechos de algumas narrativas de vida escritas.

SSS, 16 anos, 9º ano – *A professora que eu mais amo e considero uma mãe pra mim é a professora... C pois ela me ajudou bastante e considero muito ela.*

VA, 15 anos, 9º ano – *... tenho a memória boa do professor JLP.*

GGEC, 16 anos, 8º ano – *reprovei duas vezes... meus pais são separados e isso nunca me prejudicou em nada mais... não quero falar...*

DJ, 15 anos, 8º ano – *Eu não gosto de fazer nada na escola só fico sentada era pra eu já tá no primeiro, por causa da professora. Ela me reprovou por causa da cor da minha pele aí minha mãe fez muito barraco mas a Escola não fez nada...*

7.1.6 Subeixo: O adolescente e o desenlace do laço social do aprender pela reprovação

Ao aprofundarmos, cada vez mais, na pesquisa em torno do estudo das narrativas de vida escritas pelos adolescentes estudantes repetentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a temática do laço social se apresentou, configurando-se neste sexto subeixo.

A propósito, reportamo-nos ao conceito de laço social tendo como aporte epistemológico a teoria psicanalítica, de acordo com os estudos realizados tanto por Freud (1913, 1921, 1930) como por Lacan (1969-1970, 1972). Assim, subscrevendo esses estudiosos ao compreendemos que o laço social pode ser entendido como a ligação, o vínculo que possibilita ao sujeito a identificação do outro como um similar, proporcionando um convívio factível com o próprio sujeito e as instâncias coletivas do inconsciente e da dimensão institucional.

Uma vez que as articulações desse sujeito, nesse processo de ressignificação de si mesmo, encontram-se entrelaçadas e se deixam perceber por meio de suas ações, gestos e expressões tanto em seu universo singular quanto no coletivo, estar com o outro, estabelecer o laço social não se trata de uma necessidade inata, ela vem dos *outros*. E, para o processo da adolescência, é parte importante para a organização de sua subjetividade. O adolescente carece desse *outro*, desse laço com o *outro* para também se compreender. Nesse intuito, Kupfer e Petri (2000, p. 113) assinalam que:

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo mais uma vez à trama social. Ao meio da rua, à escola.

Assim, a adolescência, ratificando as ideias de Blos (1998), é tempo potencial para o desinvestimento dos objetos amorosos familiares e para o investimento na busca do outro e de novos objetos, como o amigo, que passa a ocupar uma significação acentuada na subjetividade do adolescente. Nessa direção, estes fragmentos de narrativas são representativos:

EMMO, 15 anos, 8º ano – *Eu tenho muitos amigos na minha opinião eu não tenho um amigo que eu gosto muito, meus amigos da minha turma, todos ficam se zoando, mas sem perder a amizade.*

HD, 15 anos, 8º ano – *não gosto de falsidade eu tinha vários amigos onde eu morava aqui eu não tenho ninguém.*

HR, 16 anos, 8º ano – *meus amigos, tenho muitos, mas ao mesmo tempo poucos, uns dos meus amigos que eu chamo de irmão é meu amigo de infância chamado Luiz e o*

que reprovou eu conheci ano passado o M... e tem o que cresceu comigo e é meu irmão de consideração é chamado D e esses são os amigos de HR.

JAOL, 17 anos, 9º ano – Uma das coisas que eu não gosto é de quando alguém fala ou faz mal para quem eu amo. Eu tenho amigos mais tenho um que eu sou muito apegada.

JSC, 14 anos, 8º ano – Eu gosto de... sair com meus amigos, tenho 3 amigas e 2 amigos que são os melhores do mundo.

Esses escritos dos estudantes adolescentes em torno do lugar dos amigos na constituição de sua subjetividade nos remetem a refletir, também, o que Lesourd (2004) nos lembra quanto à adolescência, quando nessa se inscreve um trânsito entre o discurso infantil, dirigido até então na infância ao Pai, para os discursos sociais referidos ao Outro social. Nesse transitar se impõe, inexoravelmente, uma significativa permutação entre essas duas formas de referência, ou seja, o Pai e os Outros, exigindo uma nova organização tanto psíquica como da relação do sujeito com o mundo, e é nessa passagem que os amigos ocupam importância singular na subjetivação do adolescente.

Podemos inferir, reportando Freud (1914), que do seu universo infantil o agora adolescente começa a avistar e desejar descortinar um mundo para além das paredes do seu quarto. Nesse movimento o acesso as descobertas são inevitáveis e desestabilizam os conceitos a respeito do Pai. Esse passa a não ser o mais poderoso, sábio e super-herói; aloja-se a insatisfação, a crítica, os valores da sociedade são questionados e, naturalmente, se engendra um desligamento do Pai. É nesse processo que os amigos se instalam como grandes referências e se tornam o grande outro admirado.

Como já reiterado, na pesquisa procuramos realizar um estudo tendo como sujeito o estudante adolescente com histórico de reprovação não pelo viés dos números, da estatística. Não que esses não sejam importantes, mas escolhemos um olhar para a constituição da subjetividade desses sujeitos, que, independentemente do número de vezes de repetência nos anos finais, têm seu percurso escolar interrompido pela via da reprovação. Fomos a campo para aprender como esses meninos e meninas tecem suas subjetividades da adolescência nesse espaço institucional.

Vale lembrar, como já narrado na minha memória no início desta tese, ao trabalhar com estudantes com longo histórico de repetência no Ensino Fundamental, fui inúmeras vezes tomada pela angústia e pela impotência pedagógica, e o caminho que trilhei, no qual construí, diária e sofridamente, algumas possibilidades, foi não inicialmente o da via do conteúdo oficial obrigatório do programa curricular, mas o de primeiramente saber quem eram aqueles sujeitos,

para saber do que eles precisavam e só assim aprendermos juntos como iríamos fazer isso pedagogicamente para enfim alcançarmos o currículo prescrito pela Secretaria de Educação.

Assim, eleger a narrativa de vida escrita como o nosso principal dispositivo de escuta desses sujeitos foi o caminho mais próximo para acessarmos as subjetividades desses adolescentes estudantes com marcas de repetência nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental. E eles generosamente nos apresentaram contribuições importantes no sentido de pensarmos uma escola que ampare o humano no seu tempo da adolescência. Como já pontuamos, essas narrativas indicaram três eixos com elementos significativos que, possivelmente, podem ser potencializadores no sentido de compreendermos um pouco mais esse trânsito no universo escolar do estudante em situação de repetência que vive o seu processo subjetivo da adolescência e, concomitantemente, constitui a sua identidade de estudante.

7.2 Eixo 2 – Escola do desejo na percepção do estudante adolescente

Fomos convocadas, pelo processo natural dos dados, a refletir acerca da escola do desejo desse adolescente. Almeida e Bittencourt (2018) nos ajudaram a perceber que, nos vestígios das narrativas de vida registradas e elaboradas pelos sujeitos investigados, eles, ao vasculharem suas lembranças, trouxeram para a cena atual da escolarização outros sujeitos que, possivelmente, forjam suas subjetividades de estudante. Revelaram estilhaços, partículas, retalhos subjetivos dos outros impregnados nesses estudantes.

Várias foram as narrativas de vida escritas onde os estudantes parecem realizar um exercício de transferência, no sentido de uma certa substituição (TANIS, 2017), ou vinculação da figura do professor atual por um outro, que é afetado emocionalmente, ou seja, comparece no estudante adolescente uma sucessão de vivências psíquicas experienciadas anteriores por ele e se assentam nesse mestre do tempo real. Desse modo, na “relação intersubjetiva professor-aluno pode (re)produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 6).

Recorremos, para realizar nossas análises nesse eixo, a Freud (1914/1996, p. 249), em “Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar”, escrito em comemoração ao sexagésimo aniversário da escola onde estudou enquanto jovem:

[...] tomado pela emoção ao se deparar com seu velho mestre-escola, lembra de sua idade e a de seus professores com um certo estranhamento que o leva a pensar se será possível que ‘os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos, fossem realmente tão pouco mais velhos que nós?’ Estabelece relação entre o afeto dirigido ao pai com os relacionamentos posteriores, obrigados a arcar com uma

espécie de herança emocional, como primeiros protótipos e diz textualmente que [...] estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa.

Nessa direção, alguns fragmentos de narrativa de vida escrita parecem enunciar “[...] que, enquanto professores transmitimos algo para além do conhecimento, o sujeito da enunciação (inconsciente) comparece” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 10), como:

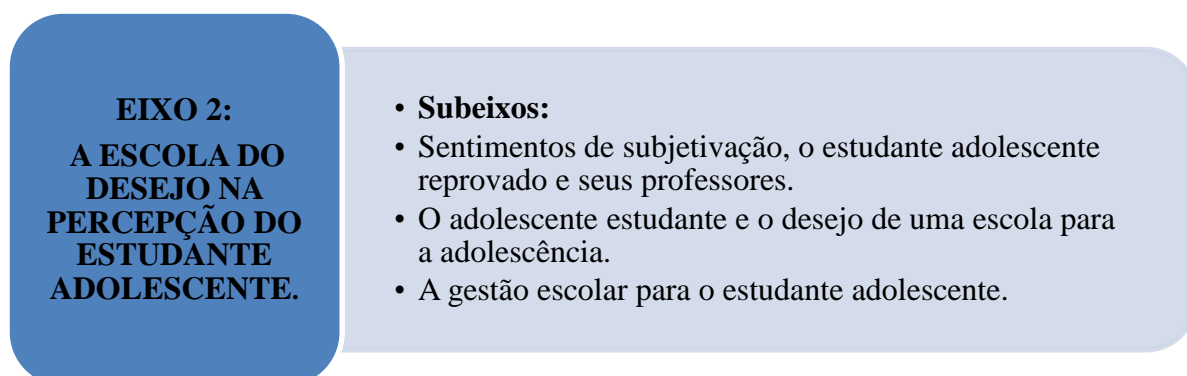
VA, 15 anos, 9º ano – *tenho a memória boa do professor JLP... Na escola deveria ter mais professores igual o Zé Luiz.*

LMM, 14 anos, 8º ano – *os professores são pessoas que eu sempre gostei pra mim muitos deles são meus 2º pais.*

SSS, 16 anos, 9º ano – *A professora que eu mais amo e considero uma mãe pra mim é a professora de ciências a C pois ela me ajudou bastante e considero muito ela.*

Prosseguimos na garimpagem dos dados e, comprometidas em compreender o explícito e o implícito nesse eixo 2, as narrativas de vida dos sujeitos de pesquisa revelaram três subeixos, os quais passaremos a partir de agora a explorar.

Figura 13 – Eixo 2 e subeixos



Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

7.2.1 *Subeixo: O estudante adolescente reprovado e seus professores, sentimentos de subjetivação*

As narrativas de vida dos estudantes pesquisados sugerem que o estudante reprovado não tem apenas sentimentos de menosprezo, tristeza, descontentamento pelos professores,

configurando assim esse primeiro subeixo. Os adolescentes transitam numa ambivalência de gostar e desgostar, prazer e desprazer, amor e ódio. Foi possível entrever:

[...] que o ato de ensinar não é apenas um gesto técnico que à priori pode garantir o controle de tudo o que ocorre em sala de aula, muito menos que preocupações didático-metodológicas devem ser prescritas, pois para além dessas inscreve-se a noção de transferência sustentada pela suposição de saber, que requer a dimensão do amor, da presença e da palavra. Amor transferencial, ensina-se por dever, aprende-se por amor como nos lembra Lajonquière (1999) todo ato educativo veicula sempre algo da ordem dos conhecimentos, mas também um punhado de saberes existenciais (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 5).

Percebemos, nos trechos das narrativas de vida, que esses estudantes transitam entre a valorização do papel do professor, a importância deles em suas vidas como profissionais inscritos de um saber que se inscrevem para além da formalidade pedagógica, mas, ao mesmo tempo, a denúncia do que os entristece naqueles professores que parecem se relacionar com eles somente como técnicos do conhecimento.

Esses estudantes valorizam qualidades nos professores que vão além do espaço institucional, e isso parece tecer um fio que, supostamente, sustenta a continuidade e permanência desse sujeito reprovado na escola. Professores dispostos e vinculados ao mundo digital, professores que estabelecem um vínculo afetivo de amparo às faltas desses adolescentes são evidenciados nas narrativas como profissionais que marcam positivamente a vida desses estudantes. Por exemplo, aqueles professores que têm canal no *YouTube*, realizam contatos *online* para o estudo dos conteúdos, ou os professores que ajudam o estudante em razão de sua timidez. Ao passo que aqueles professores que não estão disponíveis para acessar esses adolescentes pela via dos saberes existenciais são nominados de, no mínimo, irritantes e chatos.

Intencionamos com estes extratos de narrativas de vida exemplificar essas reflexões:

HR, 16 anos, 8º ano – *meus professores eu respeito todos e gosto de todos e não tenho nada a reclamar..., ensinam muito bem, uns tem canal no youtube e outros fazem teste online pra nos alunos.*

ART, 14 anos, 8º ano – *os professores sempre me ajudaram por causa da minha timidez...*

JSC, 14 anos, 8º ano – *há uma importância extrema porque traz vários entendimentos os professores são importantes.*

JV, 14 anos, 8º ano – *Não gosto da escola nem um pouco pelo fato de ser toxica... professores não ligam para seu psicólogo...*

PRRF, 15 anos, 8º ano – *pra mim nem existia escola, mais escola é uma coisa fundamental para qualquer pessoa, uma coisa que ninguém tira de você, os professores tem alguns que são legais outros que são muito irritantes, que parece que tem marcação.*

GGFC, 15 anos, 8º ano – *gosto dos professores, mas, alguns são muitos chatos.*

MCXNL, 13 anos, 8º ano – *Os professores são legais, alguns, outros me dão advertências...*

Suspeitamos que nesses excertos de narrativa de vida os adolescentes parecem apontar certas evidências da importância dos professores, tanto dos saberes e conhecimentos que os constituem como docentes quanto dos laços de pertencimento com seu ofício, pois de alguma maneira a constituição da subjetividade do sujeito professor reflete nessa relação pedagógica com esse estudante.

7.2.2 Subeixo: O adolescente estudante e o desejo de uma escola para a adolescência

Neste segundo subeixo, os estudantes acessaram lembranças de professores com os quais estudaram, ou estudam, e explicitaram o quanto esperam “[...] que o professor encarne essa posição de sujeito suposto saber para que a questão do desejo se abra, para causar o desejo inconsciente e tornar possível o aprendizado” (PEREIRA, 2012, p. 87); assim como levantaram questões relativas a quanto uma organização institucional que trabalha com adolescentes precisa estar implicada em criar diferentes possibilidades que levem em consideração esse tempo da adolescência, no qual transitam esses sujeitos nos anos finais do Ensino Fundamental. Parece aqui caber um diálogo com Zimmermann (2007, p. 114), quando a estudiosa, ao dialogar sobre os estudantes com dificuldades de aprendizagens, aponta que o profissional da educação precisa criar um “olhar” diferente para esse sujeito, que não é nem o do clínico e nem o do leigo, pois o olhar do clínico é um olhar “para o sintoma e para as condutas desadaptadas e trabalha no sentido de significá-las e produzir mudanças estruturais o leigo com o qual esses sujeitos convivem choca-se ante as condutas sintomáticas e tenta inibi-las”.

Com esses estudantes, desconfiamos que os professores, enquanto profissionais de educação, também não deveriam ter nenhum desses olhares para com o adolescente repente, mas, assim como nos casos de estudantes com dificuldades, possivelmente, os conhecimentos da teoria psicanalítica – mesmo que a atenção dessa ciência para o universo da adolescência, enquanto terminologia, seja novo e antes ou se misturasse com o conceito de infância ou se antecipasse e confundisse com a puberdade enquanto tempo do adulto, mas que, conforme Ariès (1981), ganha corpo no discurso médico, moral, social e político a partir do século XX – teria muito o que contribuir para a relação pedagógica, uma vez que, nos trechos de narrativas de vida, esses adolescentes solicitam um olhar dos professores para eles enquanto sujeitos visíveis

e com voz. Esses estudantes parecem concordar com Zimmermann (2007, p. 133) que estão carecendo

[...] de uma instituição que se constitui num espaço para a busca de ‘encontro’ ou reencontro com vivências de satisfação, ‘encontros’ que possibilitam novos ‘encontros’; espaço com efeitos que representam ‘potencialidades simbolizantes’, conforme conceitua Hornstein, potencialidades que podem realizar tarefas de ressignificação e rehistoricização dos caminhos da constituição do psiquismo. Um trabalho realizado a partir dessas premissas tende a produzir efeitos subjetivantes, mesmo não tendo um objetivo terapêutico como meta.

As narrativas de vida escrita desses adolescentes com histórico de reprovação predizem o desejo de serem escutados naquilo que os leva a aprender. O aprender passa, também, pela tessitura das relações dos sujeitos envolvidos no ato de ensino e de aprendizagem. A relação escolar sinaliza possibilidades de aproximação entre os sujeitos e desses com o objeto de conhecimento. Almeida (2001) aponta que essa relação pressupõe algumas dimensões: especular, autoritária e a de efeitos de reconhecimento recíproco. Dessas três, parece-nos que esta última é a mais reclamada pelos adolescentes da pesquisa, pois é a dimensão na qual esses sujeitos estudantes e professor demandam amorosidade, ou seja, sensibilidade para o reforço que esse adolescente, em processo de organização de sua subjetividade, está tentando entender e se fazer nesse novo mundo para além do campo seguro, até então, de sua infância. Compartilhamos, ainda, com Almeida (2001) que essa demanda de amor é narcísica e se apresenta na relação antes do objetivo prescritivo e institucional de assegurar o ensinar e o aprender. Estes comparecem como consequência, em razão da existência do desejo que o adolescente percebe que existe no professor pelo objeto do conhecimento.

O adolescente que vive o trauma da reprovação escolar se encontra comprometido em sua subjetividade em várias dimensões, e a relação com o professor é uma delas, assim como a sua identidade de estudante é, também, fragilizada; parece, então, que faz sentido buscar conhecer e reconhecer a importância da subjetividade dos sujeitos adolescentes para ajudá-los a tecer um fio mais seguro da relação desses estudantes com suas aprendizagens. Entendemos assim que nas narrativas de vida escritas, suspeitamos, os adolescentes trouxeram para o campo do debate pedagógico aquela educação à qual se referiu Freud (1911/1969, p. 283), reiterada por Pereira (2012, p. 140), ou seja, uma educação que encoraja a “[...] conquista do princípio do prazer e a sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa”.

Apresentamos a seguir alguns extratos de narrativa de vida escrita que parecem retratar as reflexões realizadas até aqui, neste subeixo:

PRRF, 15 anos, 8º ano – *Para melhorar a escola, na minha opinião, os professores tinham que ser mais ‘de boa’ com os alunos, dar conselhos não colocar os alunos para baixo, falar que nunca vai ser, que vai dar errado e colocar um incentivo maior também.*

LMM, 14 anos, 8º ano – *Pra melhorar a escola deve fazer testes psicológicos monitorar os alunos e mais atividades para unir os alunos pra que ninguém se sinta sozinho se sinta invisível como eu me sinto.*

JSC, 14 anos, 8º ano – *Pra melhorias tem que ‘a ver’ principalmente mais foco dos professores que eles não nos coloquem para baixo em relação aos estudos.*

GGF, 15 anos, 8º ano – *Minha dica é ter parceiros professores que tenham paciência e ter disciplina e diversões. Melhorar os uniformes e etc.*

SSS, 16 anos, 9º ano – *melhorar o diálogo escutar mas os alunos e a nossa opinião sobre certas coisas.*

KGSS, 15 anos, 8º ano – *Eu queria pra Escola pessoas alegres professores alegres e que tivessem pessoas que quando perdessem aceitassem as outras pessoas.*

FA, 15 anos, 8º ano – *Acho bom melhorar os professores, tem alguns que não são muito simpáticos*

EMMO, 15 anos, 8º ano – *Os alunos serem responsáveis. Os professores pararem de dar muita ordem em nós alunos.*

7.2.3 Subeixo: Uma gestão escolar para o estudante adolescente

Os adolescentes, em suas narrativas de vida escritas, também trouxeram para o nosso campo de visão e de percepção questões do campo da gestão escolar que desenharam um terceiro subeixo. Como já fizemos no decorrer deste texto, aqui também recorreremos às contribuições da Psicanálise para nos ajudar a olhar essa dimensão da organização escolar que pretende acolher o estudante adolescente. Assim, inspiradas em Zimmermann (2007), poderíamos dizer que o saber dessa ciência contribuiria para os professores e gestores da educação lidarem com a complexidade desse território com mais criatividade, no sentido de estarem abertos para o imponderável.

A gestão escolar poderia considerar que esse estudante adolescente se encontra, possivelmente, no momento mais produtivo criativo da sua existência humana e que viver o processo da adolescência, paralelamente, enquanto se constitui a identidade de estudante pode significar uma possibilidade extraordinária para potencializar suas capacidades de participação e transformação social. Esse adolescente está mais atento do que podemos imaginar aos fenômenos do seu tempo. Um exemplo foi quando HR, 16 anos, do 8º ano, reprovado duas vezes nos anos finais, deixou escapar em sua narrativa:

[...] melhorar a escola, bom mais não tenho nada a falar por que primeiro tem que melhorar o governo, pra ai sim temos umas ideias boas.

Compartilhamos das ideias de Zimmermann (2007, p. 135) e as ampliamos para os gestores escolares de que tanto o olhar dos professores como dos gestores precisa “[...] significar a ‘esperança’ de que o sujeito vá conseguir sentir a apropriação da informação. Falo de uma pedagogia que atenda ao apelo do Eu de espelhar-se no outro, mas que, ao mesmo tempo, o estimula e desafia a se historizar”. Parece existir desafio e esperança para a educação quando um estudante que já passou por reprovações no Ensino Fundamental, como é o caso destes dois estudantes, escreve:

HD, 16 anos, 8º ano – Minha dica pra mudar a escola é ter mais estudo e mais professores e mais leitura, [...]

RGPA, 16 anos, 8º ano – que os professores tem que passar o conteúdo pra mim aprender.

Os estudantes, a maioria com mais de uma reprovação, indicaram algumas possibilidades no sentido de se tornarem protagonistas do espaço escolar. Alguns falaram, por exemplo, que gostariam de participar na organização da escola, como sugeriu, em sua narrativa de vida, MCXNL (13 anos, 8º ano)

[...] os alunos podiam escolher as turmas e os professores.

Outros reclamaram de estarem confinados a ficar o ano inteiro em turmas onde estudavam com brigas constantes, outros ainda expressaram descontentamentos referentes à escola, como fizeram:

SSS, 16 anos, 9º ano – eu queria que melhorasse o banheiro das meninas e dos meninos... melhorar o uniforme porque sempre vejo os uniformes das escolas particulares melhores que os nossos então acho injusto.

VFSSA, 16 anos, 9º ano – é preciso melhorar a segurança da escola.

RGPA, 16 anos, 8º ano – arrumar portas tetos mesas cadeiras.

MCXNL, 13 anos, 8º ano – melhorar a arquitetura, uniformes.

ART, 14 anos, 8º ano – melhorar algumas coisas como uniforme, banheiros.

Os sujeitos pesquisados se colocaram, em muitos momentos, como adolescentes “fora do lugar”. Possivelmente porque, como nos lembra Peregrino (2006), as classes, as turmas escolares se configuram para além de grupos de estudantes reunidos, sendo na verdade lugares sociais visíveis ou não dentro da engrenagem da rotina da instituição, e os estudantes desses

lugares com histórico de repetência formam um verdadeiro mosaico de diversidade pela abundância de experiências que agregam aos espaços escolares.

Em suas narrativas de vida, ao abordarem a dimensão da gestão escolar, esses estudantes reprovados parecem desejar instituir uma nova ordem nas “[...] formas de distinção e de hierarquização que se instalam no interior dos espaços escolares, travestindo de fenômenos naturais, desigualdades produzidas em parte dentro da própria escola” (PEREGRINO, 2006, p. 110). Essa nova ordem passa pelas características das subjetividades de um ser humano que está vivenciando um processo de adolescência, que, por si só, carrega o mal-estar teorizado por Freud com profundidade nos primeiros anos da infância.

Pereira (2012) adverte que os adolescentes começaram a ocupar o palco da atenção dos contemporâneos de Freud, com intensidade, nas últimas décadas, desnudando e colocando à prova a fragilidade das intervenções educativas que insistem em tornar invisíveis as necessidades intrínsecas da adolescência. Muitos dos estudantes adolescentes denunciaram essa ausência por meio de suas sugestões quando solicitaram uma gestão escolar que promovesse a interação, a participação social, expressa por:

WTSS, 15 anos, 8º ano – as dicas que eu dou para a escola é... mais participação no conjunto escolar mais trabalhos interativos nas escolas assim poderíamos tirar mais jovens das ruas e seria como um projeto inter-comunidade é que eu dou como dica para a ‘melhora’ a escolar.

SSS, 16 anos, 9º ano – O que eu queria que... tivesse projetos para a gente se divertir, tipo concursos... para melhorar as notas bimestrais...

MCXNL, 13 anos, 8º ano – deveria ter mais passeios... e mais jogos interclasses.

Pediram, também, que se valorizasse a necessidade de movimento, de envolvimento com as novidades da atualidade e do universo das tecnologias, ao anotarem:

GGFC, 15 anos, 8º ano – poderia... ter 2 intervalos de 50 min e ter aulas mais dinâmicas.

FA, 15 anos, 8º ano – deveriam botar mais matérias práticas como informática etc.

RGPA, 16 anos, 8º ano – ter mais esportes.

Nos inscritos dos adolescentes pesquisados, ao se reportarem para a escola do desejo pensada por eles, percorremos até aqui várias dimensões das necessidades desses sujeitos, e como bem escreve Ângelo (2007, p. 34):

Trata-se das condições necessárias ao tornar-se sujeito, isto é, alguém capaz de se sustentar com seu desejo, única proteção verdadeira contra o mal-estar, pois é com ele que o homem cria, inventa, decide, dá sentido à vida, isto é, tira leite de pedra. É a adolescência, então, que pode denunciar se do lado do outro comparecem as possibilidades de haver sujeito. Isto porque é o momento em que se afrouxam os laços

familiares, em razão das inevitáveis decepções, pondo à prova tudo o que se constituiu como pilar da subjetividade na infância. O jovem é aquele que, decepcionado com a figura parental como ideal, mas não sem ela, volta-se para o mundo em busca de algo que possa substituí-la.

Dessa maneira, não poderiam ficar ausentes sugestões com ênfase na melhoria da alimentação escolar, dadas, por exemplo, pelos estudantes MCXNL (13 anos, 8º ano), ART (14 anos, 8º ano) e GGFC (15 anos, 8º ano), quando um desses apontou que “*para melhorar a escola poderia ter galinhada todo dia*”. “De fato, se quiséssemos interpretar uma época – o que não é o propósito direto da psicanálise, me parece que bastaria debruçar-se sobre seus adolescentes, pois eles revelam tudo aquilo que uma civilização se empenha em dominar e esconder” (PEREIRA, 2012, p. 55).

Nossas reflexões até então, em torno dos eixos 1 e 2 e seus respectivos subeixos, impulsionaram-nos a avançar em nossos estudos em torno da adolescência, pois o processo do adolecer, marcado pela crise natural do hiato de identidade da saída da infância e entrada na adolescência, surge então como um tempo de intervalo e de crise também na relação identitária dos pais. Adolecer é, também, perder o lugar que ocupava quando criança junto aos laços parentais e à sociedade. Essa perda se dá concomitantemente com as mudanças corporais provocadas pela puberdade. Na verdade, nessas perdas, o adolescente perde um corpo biológica e intelectualmente infantil que o sustenta quando criança para entrar em cena a constituição de um corpo adolescente. Nesse sentido Gutierrez (2003, p. 72) nos adverte que:

O momento é, então, de desconfiança em relação ao mundo adulto, mas também de tentativa de inscrição e de busca de algo que possa funcionar como semblante daquela ‘segurança’ da infância. Há uma desconfiança a partir dessas transformações que denominamos estruturais no campo dos três registros. [...] nesse tempo, entre o passado, entre a infância e a maturidade, o sujeito deve realizar um trabalho psíquico que envolve os três registros:

- Real – ao lidar com a puberdade não simbolizada e com a ‘não relação sexual’ que ‘não cessa de não se escrever’.
- Simbólico – ressituar-se frente à filiação e à cadeia significante, construindo novos Nomes-do-pai e fazendo novos laços sociais;
- Imaginário – modificação do estatuto e do valor do corpo num aprés-coup do estádio do espelho.

A relação excitante e laboriosa que atravessa pais e filhos, explorada por Freud, (1914), ao trabalhar questões em torno do narcisismo, evidenciam o lugar dos pais na constituição do narcisismo primário dos filhos. Indica que os filhos são acometidos narcisicamente pelos pais, pois os pais se enxergam e idealizam toda a realização não concretizada nesses filhos. Subscrevendo Freud, parece se tratar de um narcísico amor de pai ressurgido nesse filho, afinal, a segurança, o ponto mais delicado do sistema narcisista, é atingido por meio do esconderijo na criança. O amor dos pais é meramente o narcisismo dos pais renascido. Assim, conforme

Pereira (2012), é tarefa psíquica do adolescente realizar e consentir que os pais, mesmo sendo objetos de identificação deixem de ser. Isso se processará por meio da reorganização das identificações simbólicas sob as quais o adolescente encontra-se sujeito. Para tanto esse adolescente precisará substituir os pais por outros objetos presentes nos contextos das relações sociais.

Nessa breve reflexão inicial, registramos que, de fato, o campo de investigação nos revela e desvela o inesperado, pois surpreendidas consideramos relevantes, também, os achados relativos à leitura do adolescente com experiência de repetência e sua família. As narrativas de vida escritas parecem comprovar a veracidade de Freud (1905, p. 213) ao dizer:

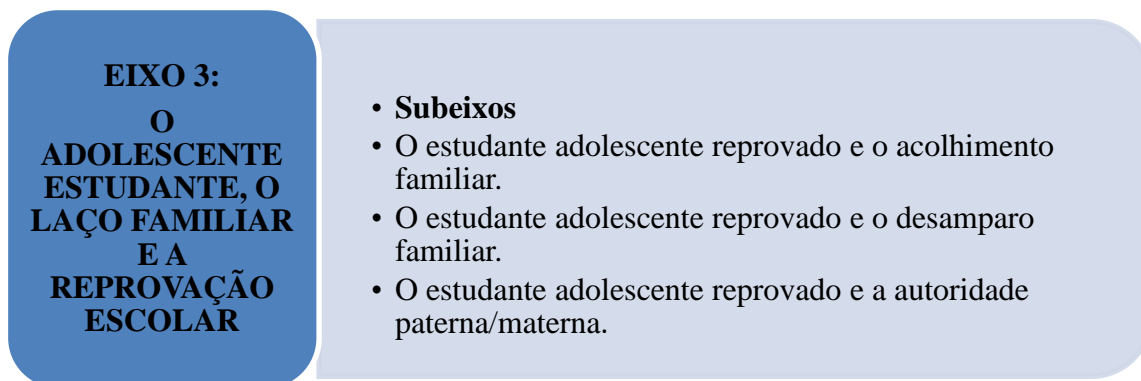
Contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias (infantis) claramente incestuosas consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações.

Confirmamos, também, a reflexão de Pinho (2012, p. 28): “[...] A identidade narrativa designa tanto o sujeito quanto a comunidade que ele integra, pois a narrativa das histórias de vida revela o entrecruzamento de vivências e pontos de interseção existente entre eles”, o que percebemos nas narrativas de vida produzidas pelos adolescentes. E nesta:

[...] viagem ao passado através da trajetória como estudante, de tal forma que resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida. Em um segundo momento, regressando dessa ‘viagem’ será possível sistematizar, criticamente, as representações e sentimentos acerca de sua experiência como aluno, compreender/mapear as relações educativas vivenciadas na história pessoal/escolar, identificando algumas questões psicopedagógicas que, [...] permearam o seu passado como aluno, produzindo resultados na qualidade de sujeito-aprendiz [...] (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 12).

7.3 Eixo 3 – O adolescente estudante, o laço familiar e a reprovação escolar

Nas narrativas de vida escritas, os adolescentes que se reportaram a suas famílias o fizeram expressando diferentes sentimentos. Ficaram evidenciados neste eixo 3 os modos e a visão da relação que o adolescente, estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, tem em relação a sua família nesse processo de reprovação escolar, permitindo a seguinte organização:

Figura 14 – Eixo 3 e subeixos

Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

7.3.1 Subeixo: O estudante adolescente reprovado e o acolhimento familiar

Neste primeiro subeixo do Eixo 3 os adolescentes se reportaram a suas famílias com notórias declarações de afeto e reconhecimento pelo amparo de serem acolhidos mesmo tendo passado por até três reprovações nesse percurso de escolarização. Observamos que, praticamente, existe um equilíbrio independentemente se reprovaram uma, duas ou três vezes. Parece que a quantidade de repetências, segundo as narrativas de vida escritas, não afetou a forma como eles foram acolhidos por suas famílias.

Vejamos estes trechos de narrativas que refletem essa leitura:

ART, 14 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *minha família significa tudo para mim em momento por exemplo que reprovei minha família me apoiou minha família é muito unida.*

JSC, 14 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *minha família me apoia e me ajuda.*

VA, 15 anos, 9º ano (reprovou uma vez) – *minha mãe é muito legal, minha família é muito doida.*

WTSS, 15 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *minha família é uma família muito unida costumamos fazer várias reuniões familiares.*

PRRF, 15 anos, 8º ano (reprovou duas vezes) – *minha família é bem legal, minha mãe é a melhor pessoa do mundo, uma mulher amigável, e de bem com todas as pessoas.*

GGF, 15 anos, 8º ano (reprovou duas vezes) – *Minha mãe é legal e o mais legal é quando eu vou a chácara e a fazenda. Minha família é ‘queta’ mais na parte de meu pai é mais agitada.*

JAOL, 17 anos, 9º ano (reprovou duas vezes) – *Na minha família é maravilhosa [...] minha família é bem divertida as vezes tem briga e as vezes não, mais amo cada um deles lá em casa.*

HR, 16 anos, 8º ano (reprovou duas vezes) – [...] *uns dos meus sonhos mais importantes e 'da' de tudo de melhor pros meus pais e meu sobrinho e vou mimar mesmo 'rum'.*

7.3.2 *Subeixo: O estudante adolescente reprovado e o desamparo familiar*

Localizamos neste segundo subeixo do eixo três registros de adolescentes com um número reduzido de reprovações no âmbito escolar, ou seja, concentrou-se em uma repetência, porém, ao se reportarem a suas famílias, trouxeram à tona dificuldades importantes.

Esses estudantes adolescentes fizeram emergir todo o desamparo que compromete a constituição de suas subjetividades nesse processo do adolecer, como tão bem pontua Pereira (2012, p. 61-62):

Tudo isso caracteriza a adolescência como um momento de desamparo, marcado pela insuficiência do registro simbólico de poder significar tamanhas mudanças, convergindo para uma questão que se apresenta como crucial na adolescência, que é a importância da função paterna na realização dessa passagem. Questão essa que na atualidade ganha contornos dramáticos, considerando a fragilidade que marca essa função simbólica na modernidade, consequência direta das transformações socioculturais mencionadas anteriormente.

Deparamo-nos com narrativas de vida escritas nas quais os estudantes adolescentes demonstram importante sofrimento pela catastrófica descoberta, inconsciente, de que ao adolecer encontra-se, inevitavelmente, em jogo o processo psíquico específico da adolescência no qual “esse adolescente descobre a falácia da promessa edípica, que lhe indicava que o gozo ao qual renunciou na infância seria restituído quando crescesse” (GUTIERRA, 2002, p. 37). Por outro lado, os pais demonstram suas frustrações por não serem hoje adultos que eles mesmos ou seus pais projetaram quando eram adolescentes, e assim intuímos, ao que tudo indica, que de fato “[...] Há uma estreita semelhança entre os adolescentes e não o que são seus pais e o que se tornaram, mas o que foram na idade de sua adolescência, o que sonharam ser ou, ao contrário recalçaram de seus próprios desejos” (RASSIAL, 1997, p. 83).

Trechos de narrativas de vida escritas evidenciam essas frustrações por parte dos estudantes adolescentes:

LMM, 14 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *Minha família e muito primitiva eles brigam muito e minha mãe desconta a raiva dela em mim fica gritando já me chamou de muitas coisas ela já me pos pra fora de casa. Pra mim ela significa uma grande lição de que a confiança e o apego só servem pra te machucar só devo contar comigo mesmo.*

JSC, 14 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *Minha família é dividida pois meu pai e minha mãe são separados. Vivi 2 anos com a minha avó e o esposo dela que me abusou na época, fui morar com e minha mãe e vivi 1 ano com meu pai que foi 1 ano*

de tortura pois via meus irmãos apanhando da minha madrasta perdi uma irmã e moro atualmente com a minha mãe. Minha família é minha base.

MCXNL, 13 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *Minha família é descontrolada, sem condições... meu tio saiu da cadeia esses dias.*

DJ, 15 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *Uma coisa que aconteceu na minha família foi quando meu irmão nasceu o nome dele é JP nós ficamos muito alegre, mas quando ele foi crescendo, nós descobriu que ele tinha só um pulmão. E o coração do lado direito, ele é o único bebe que tem o coração do lado direito e por causa disso nossa família está sofrendo mês com ele porque ele é mais importante e porque ele é especial, a minha maior alegria foi ver minha mãe subir na vida, as coisas lá em casa tá muito difícil porque meu pai separou da minha mãe e deixou nos sozinhos eu e meus irmãos e hoje em dia nos não tem nada pra comer e hoje eu to morrendo de fome agora.*

JV, 14 anos, 8º ano (reprovou duas vezes) – *minha família é toda espalhada, tenho muita ansiedade as vezes moro de asia não consigo segurar as tensões e tomo remédio controlado a querida 'ritalina' fico com medo de tomar toda a vida, penso me matar todos os dias mais tenho medo da minha mãe sofrer demais, e não conseguir seguir a vida.*

EMMO, 15 anos, 8º ano (reprovou duas vezes) – *Eu sou uma pessoa triste quando estou sozinho sem falar com ninguém da minha família e da família da parte da minha vó.*

Partilhamos dos estudos de Rassial (1997), ao refletir que ser pai ou mãe de uma criança e se tecer pai ou mãe dessa criança em processo de constituição de suas subjetividades de adolescente não são da mesma natureza. Assim, vale trazer para essas cenas da vida real uma objetiva reflexão quando nos referimos ao aporte da Psicanálise e esse lugar biológico, social e da lei da paternidade. Sinalizamos, portanto, as contribuições significativas e singulares de Lacan (1958) ao se reportar em torno das questões da *Função Paterna*, no qual analisa dupla missão da figura do pai, por um lado objeto de seu desejo e, por outro, objeto fálico. O que parece indicar nas narrativas dos adolescentes existirem rupturas na constituição familiar de ambos os lados, tanto da função materna quanto da função paterna, implicando de forma objetiva na constituição da subjetividade desses adolescentes estudantes.

E como os construtos teóricos de Rassial (1997) já reiteraram que, na adolescência, o adolescente vive um processo intenso marcado por uma posição egóica, que precisa transitar para um desfecho de uma operação simbólica, e é nessa brecha transacional carregada de incertezas que um estado-limite pode vir a se instalar, em razão do caos enfrentado pelo adolescente, invadindo e desorganizando seus pensamentos, ações e ideais.

Neste segundo subeixo, esbarramos, então, com adolescentes temerosos, afinal “As condutas adolescentes, em suma, são tão variadas quanto os sonhos e os desejos reprimidos dos adultos. Por isso elas parecem todas transgressoras. No mínimo, transgridem a vontade explícita dos adultos” (CALLIGARIS, 2009, p. 33). Portanto, muitos sujeitos da pesquisa demonstraram

viver um estado importante de angústia, de tristeza, de insatisfação advindos não só do processo natural do adolecer, mas também das complexas conjunturas familiares. Tanto esses estudantes adolescentes e seus pais ou aqueles que assumem a função paterna se defrontam em uma crise que coloca em dúvida a identidade de cada um. Essa é uma evidência, recordando a afirmação de Corso e Corso (2006, p. 220), de que “A função paterna não é um privilégio do pai, ela está em cada circunstância cerceadora, em cada castigo que a vida impõe, em cada ensinamento pelo qual se aprende errando”.

7.3.3 Subeixo: O estudante adolescente reprovado e a autoridade paterna/materna

Observamos que neste terceiro subeixo parece indicar a presença do medo da perda da autoridade paterna, presente nas famílias desses estudantes, ao mesmo tempo em que tanto a família quanto o adolescente parecem saber que estão vivenciando esse medo. Neste trecho de narrativa de vida escrita, tudo indica que o adolescente revela esse saber:

KGSS, 15 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – Minha família e engraçada até um certo momento quando a gente tá brincando lá um quando o outro apela quando a gente fala uma verdade tipo quando ela sabe que ‘to’ errado mas ela não quer perder a autoridade de mãe.

Desse modo, evidenciamos, na figura da mãe, a busca para exercer sua autoridade, e na fala do adolescente, que parece deixar escapar de forma implícita, que reconhece e precisa dessa autoridade. Reafirmamos os escritos de Pereira (2012) de que as respostas e devolutivas que recebem acerca de suas questões e provocações os ajudarão a reconhecer o lugar da autoridade e da sua própria existência, logrando, dessa forma, alguns vestígios simbólicos que os auxiliarão a realizar a passagem para o universo adulto. Afinal, especialmente nestes tempos contemporâneos:

[...] o exercício de confrontação com a autoridade dos pais, tão necessário à adolescência, tende a não se realizar, uma vez que os pais não se sustentam mais no lugar simbólico da autoridade. Isso ocorre justamente porque, na organização social moderna, esse lugar de autoridade – seja ela dos pais, da família ou mesmo de outras instituições – foi maciçamente questionado pelo discurso científico que, justificado pela busca da racionalidade, promoveu uma pulverização generalizada da autoridade no mundo moderno, que acabou por deixar vazio esse lugar (PEREIRA, 2012, p. 60).

Ainda outro ponto de observação evidenciado nas narrativas de vida escritas diz respeito ao fato de o adolescente com histórico de reprovação reagir, tal como sinalizado pelo autor, por meio de:

[...] aceitação de intervenções, desinteresse, indisciplina, falta de interação, desvalorização de saberes, desqualificação da autoridade. [...] que tende a ser tomado como sintoma, retorno do recalcado. Entretanto, há um aspecto sutil que pode apontar para algo diferente: falta aí o essencial que é a possibilidade de significação. Mesmo que o sujeito reconheça os fatos que se passa com ele na escola, tal saber não produz deslocamentos na posição subjetiva ou sínteses que o levem a tomar novas decisões (PEREIRA, 2012, p. 48).

Por outro lado, percebemos, também, a existência de exercício do poder da instituição escolar tanto sobre a família quanto sobre o adolescente diante de conflitos que envolvem o estudante com histórico de reprovação escolar. Parece existir uma dinâmica que, de acordo com Herzog e Salztrager (2011), reduz-se a uma vitimização e/ou culpabilidade de um dos lados do campo onde se dá tal conflito. Sabe-se que tanto a família como a escola exercem sua função sociocultural, pois disponibilizam certos modelos identificatórios para o sujeito nelas inserido. Em compensação, essas instituições também atuam como instrumentos de poder. Esses autores ressaltam ainda que:

Trata-se, segundo Foucault (1996), da dinâmica da sociedade disciplinar, na qual os mais diversos dispositivos de poder são encarregados de regularizar os costumes e os hábitos do sujeito, visando assegurar sua disciplina e obediência. Ou seja, na família, as figuras parentais transmitem determinados valores aos filhos: fornecem, por exemplo, princípios, e ditam regras de convivência tanto no seio da família quanto num contexto social mais amplo. Do mesmo modo, normas de todo tipo, inclusive aquelas que convergem para a limitação da sexualidade e da violência também são veiculadas pela escola, igreja e demais instituições com as quais o sujeito é confrontado. Nesta dimensão, Hardt e Negri (2001) concluem que o poder disciplinar é aquele que sanciona, decreta e prescreve comportamentos normais ou desviados, de acordo com os valores proeminentes e determinantes na cultura (HERZOG; SALZTRAGER, 2011, p. 79).

Esse exercício de poder, subscrevendo Freud em *Totem e tabu* (1913[1912]), se podemos relacioná-lo à possibilidade da instauração do laço social, advindo de uma subordinação à autoridade simbólica, confere sentido à noção do sujeito ajustado na lei paterna pela castração simbólica. No entanto, de acordo com Andrade (2002), demonstra, também, que a descaracterização da autoridade, em suas variadas instâncias, como nas relações entre professores, estudantes e famílias, sustenta, inconscientemente, a fantasia de onipotência infantil, contrária à identificação da castração.

As reflexões aqui feitas tanto do sintoma como do exercício de poder permitem uma possível evidência neste fragmento de narrativa de vida:

RGPA, 16 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *teve umas vezes que teve uma reunião aqui e minha mãe veio e ouviu umas coisas, aí depois falando pra mim e pra direção o G falou que ia me enviar pro conselho tutelar porque minha mãe não tinha assinado mas ela assinou o G fica de perseguição comigo.*

Nessa jornada da constituição das subjetividades do estudante adolescente marcado pela reprovação escolar, é importante lembrar, nesse processo da adolescência, em diálogo com Pereira (2012, p. 100), que esse autor nos chama a atenção:

Os adolescentes estão em um outro momento, buscam inscrever suas palavras no mundo adulto, porém não conseguem escapar de lidar com os conflitos inerentes ao choque de ideias paternos neles projetados e, mesmo quando tentam seguir os moldes fornecidos, estampam ainda mais claramente a frustração de em nada assemelharem-se com o que os adultos neles desenharam, moldaram e investiram.

Os conflitos do adolescente em suas dimensões humanas, conforme Levisky (1998, p. 79), enraizado em seu singular e normal processo de adolecer, passam por uma desidentificação de seus objetos e valores provenientes da infância, e ele precisa se desidentificar do objeto cultural intrafamiliar para poder se reidentificar com outros objetos descobertos fora dessa cultura. Esse processo é paralelamente doloroso, culposo e atraente.

Esse adolescente que, também simultaneamente, forja-se estudante e transita, necessariamente, nos campos familiar e escolar parece, de acordo com Levisky (1998, p. 91), denunciar a crise de identidade desse sujeito que sucede como resultado de duas forças conflitantes, em que uma empurra esse adolescente para a vida adulta, e outra o atrai para “os privilégios”, possibilidades, encantos da vida infantil. Nesse conflito, o estudante adolescente, por sua vez, deseja, inconscientemente, manter os privilégios da infância e conquistar as benesses da adultice sem ter de arcar com as suas consequências. Este trecho de narrativa de vida escrita é ilustrativo dessa crise:

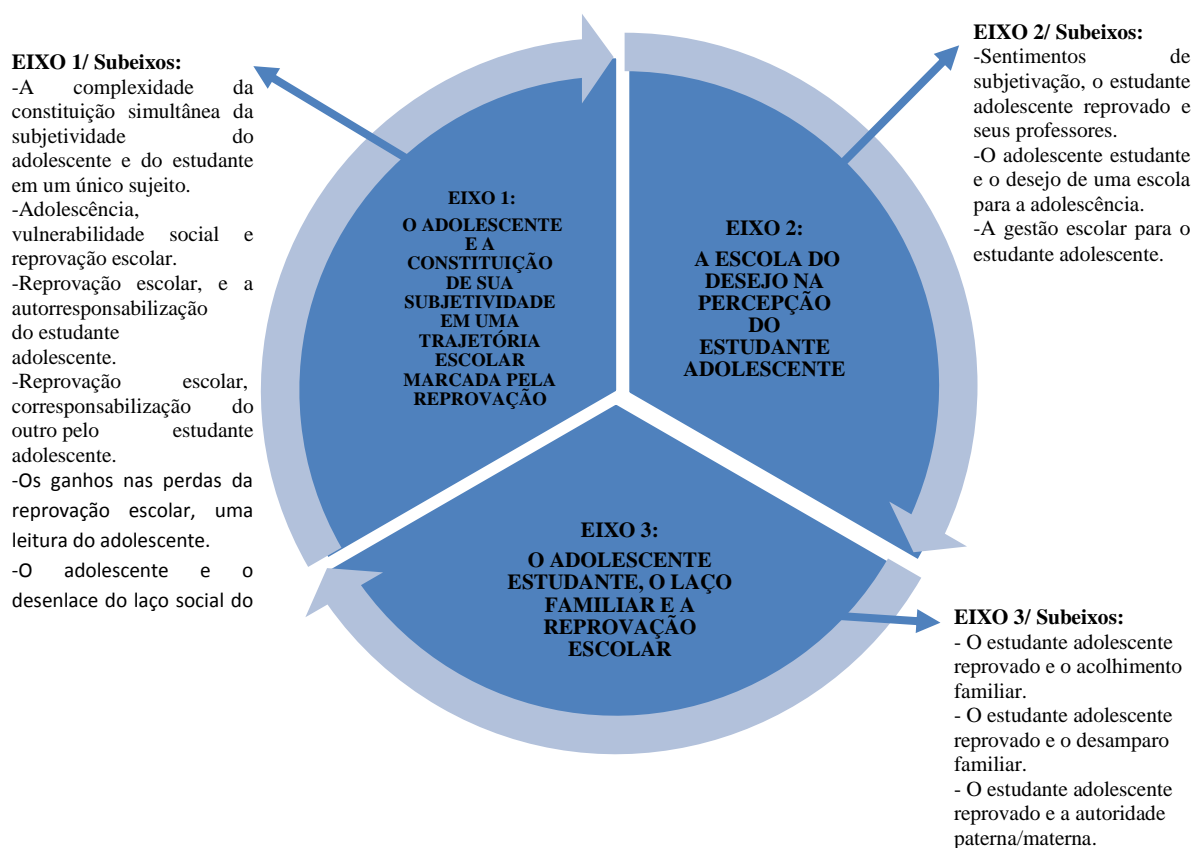
VFSSA, 16 anos, 9º ano (reprovou duas vezes) – Minha família é bi polar uma hora ta bem outra hora ta mal e muito complicado os diálogos. Um estado ruim da minha família e que meu tio me prometeu um macaquinho novinho mais acabou que meu tio depois de uma semana ele veio a falecer. Minha família pra mim é segurança.

8 ACHADOS (IN)CONCLUSIVOS

[...] é um amor que, em si, não apenas dispensa a satisfação, mas visa, muito precisamente, a não satisfação. Esta é a própria ordem em que um amor ideal pode se expandir: a instituição da falta na relação com o objeto (LACAN, 1956-57, p. 109).

As análises, interpretações e apontamentos realizados a partir dos dados coletados por meio das técnicas de observação e entrevista semiestruturada, do instrumento do diário de bordo para anotações e reflexões e, especialmente, do dispositivo das narrativas de vida escritas utilizados na pesquisa nos possibilitaram organizar nossos achados de pesquisa, como anteriormente explorados, em três eixos, com os seus respectivos subeixos abaixo representados.

Figura 15 – Achados da pesquisa: 3 eixos e 12 subeixos



Fonte: Elaborada pela autora. Contribuição gráfica de Vinicius Gonzales Bueno.

No eixo 1, a partir das narrativas de vida escritas elaboradas pelos adolescentes sujeitos na pesquisa, indica-se, possivelmente, o quanto é frágil, pode-se dizer caótica, a inserção escolar do adolescente, em especial aquele que é afetado pela reprovação, se tivermos em conta que esse estudante atravessa um processo peculiar da sua organização subjetiva.

Parece reiterar, subscrevendo Levisky (1998), que a luta travada pela humanidade entre o bem e o mal, o certo e o errado, no adolescente, insurge com a exuberância da adolescência e com o rigor de um superego ora defensor, ora implacável, atemorizado pela criatividade emergente. As narrativas de vida produzidas por esses sujeitos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sinalizaram a presentificação desse superego, por exemplo, no eixo e seus concernentes subeixos: A complexidade da constituição simultânea das subjetividades do adolescente e do estudante em um único sujeito; Adolescência, vulnerabilidade social e reprovação escolar; A autorresponsabilização do sujeito adolescente pela reprovação escolar; A corresponsabilização do outro na reprovação escolar; Os “ganhos” nas perdas da reprovação escolar; O adolescente e o desenlace do laço social do aprender pela reprovação.

Observamos, em concordância com Pereira (2012), que a passagem implicada na adolescência envolve significativas mudanças subjetivas, pois algumas características na organização da sociedade contemporânea contribuem para que esse momento seja tanto indefinido quanto à sua duração como também ainda mais crítico para os adolescentes dos tempos atuais, pela ausência de coordenadas simbólicas que possam orientá-los nesse processo de organização subjetiva do adolecer. Diante desse fato, a escola precisa tornar visíveis os seus sujeitos adolescentes e dialogar com os seus desafios desse tempo de subjetivação da adolescência, ou seja, não dá mais para a escola achar que “[...] ali onde estava o saber inconsciente, sem sujeito, eu não posso advir” (SOLER, 2012, p. 114).

Portanto, em concordância com os escritos de Lacan (1901-1981), faz-se necessário que a educação possibilite a construção de uma certa suportabilidade comum diante das frequentes interdições de gozo. Pois a escola, para acolher o adolescente e ampará-lo no seu desamparo do adolecer e do constituir-se estudante, precisaria se organizar em um tempo/espço agregador das organizações subjetivas desses sujeitos para assim, quem sabe, minimizar o medo do adolescente “[...] de ter o seu ‘eu verdadeiro’ aniquilado pela imposição do desejo externo, pelo *establishment*, e em consequência pode sentir a necessidade de se defender adaptando-se sendo aquilo que ele realmente não é” (LEVISKY, 1998, p. 133).

As reflexões realizadas, ancoradas nas narrativas de vida escritas dos estudantes com rupturas escolares em razão de reprovações e que nos ajudaram a mapear esses seis subeixos,

pensamos que reiteram os estudos de Padrão *et al.* (2011, p. 135-136) acerca do duplo movimento transicional do sujeito estudante adolescente, pois o fato é que entre:

A travessia da adolescência é um momento bastante específico e mobilizador na história de um sujeito, e traz consigo inúmeras mudanças e rupturas. Podemos definir esse período como uma transição entre um momento anterior – a infância – e um momento posterior, a entrada na vida adulta de não ser mais criança, porém ainda sem ser adulto, o sujeito adolescente se vê nesta difícil trajetória, assolado por transformações que não pode controlar. A tão sonhada ascensão à maturidade implica, necessariamente, uma parcela de sofrimento própria a esta fase marcada por intensas mudanças. Entendemos que, longe de ser abordada como uma etapa estabilizadora e simplesmente introdutória para o universo adulto, a adolescência deve ser considerada um processo. Apesar de inerente ao percurso evolutivo de todo ser humano, ela se caracteriza como um momento peculiar de crise que não encontra equivalência em qualquer outra fase da vida.

Nesse sentido do adolescente e da constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada por reprovações, de acordo com Padrão *et al.* (2011, p. 139), “[...] a adolescência ‘normal’ pressupõe, por si só, vivências traumáticas, violentas. A passividade diante da irrupção dos excessos pulsionais, associada a uma fragilidade das fronteiras narcísicas, egóicas, traz para a adolescência experiências subjetivas complexas, geradoras de angústia e sofrimento psíquico”. A instituição escolar carece repensar seu educar e cuidar dessa adolescência que denuncia o trauma por meio de suas narrativas escritas, que, mapeadas e organizadas, constituíram-se em subeixos nesta pesquisa. Lembrando que Laplace e Pontalis (1982) sinalizam que o trauma indica um episódio da vida do sujeito que se caracteriza pela sua força, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de insurgir-se a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos indelévels que acarreta à estruturação psíquica.

Esse sujeito organiza sua subjetividade de adolescente e se constitui estudante ao mesmo tempo, no tempo de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo com todos os desafios desse processo; as análises realizadas, também, no eixo 2 e seus subeixos nos levam na direção de refletirmos que esses estudantes, com ruptura em seu percurso escolar do 6º ao 9º ano em razão da reprovação, sinalizam desejo de mudar essa realidade na qual, por serem repetentes, em princípio, parece sustentar o fenômeno da recusa pelo não aprender. No entanto, como nos lembra Pereira (2012), esses sujeitos dão pistas em suas narrativas que se, por algum momento, eles acolheram o artifício da recusa, mostrando-se distantes às trocas e aos laços sociais, faz-se presente, mesmo inconscientemente, o desejo de que ainda possam inscrevê-los como estudantes de sucesso nesse aparelho social denominado escola, mesmo suspeitando que essa instituição possa ser aquela que faça engendrar a obstrução do desejo.

Sabendo que a condição de ser desejante é uma das definições do sujeito inconsciente da psicanálise, supõe-se que, deixando o estado de suspensão da subjetivação, as

vivências de estranheza e o rompimento do laço social, o desejo possa adquirir outro lugar na economia psíquica (PEREIRA, 2012, p. 51).

Pelo que aprendemos com as narrativas de vida escrita desses estudantes, possivelmente a escola devesse realizar dois exercícios simultâneos frente à questão da repetência escolar: colocar no centro do palco de seus estudos o seu conhecimento em torno da adolescência, o significado do aprender para o adolescente e do como ensinar para o professor, mesmo que Freud, em *Análise terminável e interminável* (1937), tenha anunciado que o educar, governar e psicanalisar compõem as três profissões impossíveis de realização. Os escritos dos adolescentes nos levam a insistir numa tentativa de conciliação de trabalhar a potencialidade do adolescente pela busca do novo e da criação na busca pelo seu próprio desejo de saber, de conhecer, e na mesma via provocar ou restabelecer no professor o sentido e a significação do seu ofício pelo ensinar e pelo conhecimento.

É preciso sensibilidade, pois existe uma trama de relações, no espaço institucional denominado escola, que é cotidianamente feita, desfeita e novamente tecida por aproximações e conflitos, pois esses estudantes em processo de constituição da adolescência se mostram com suas faltas e possibilidades para os sujeitos do universo escolar, professores e gestores, e, parafreando Freud (1914), esses homens e mulheres, nem todos pais e mães, na realidade se transformam em nossos pais substitutos e, mesmo jovens, impressionam esses adolescentes por parecerem incrível e inatingivelmente maduros e adultos, e assim transferem “[...] para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (FREUD, 1914/1996, p. 288).

Vale dizer, ainda, que Freud (1914), em seus escritos relativos ao *Recordar, repetir e elaborar*, a repetição, desfraldada pela resistência, chega perto da ideia de rememoração ao ser vista, ou seja, o sujeito adolescente trouxe para suas narrativas de vida fragmentos, certos elementos de sua história até então não lembrados e/ou refletidos por ele, que podem contribuir para um novo contexto escolar que acolha a adolescência.

Imprimimos nessas reflexões a cautela necessária de observar que o desejo de saber não é algo que a escola ensina, mas também suspeitamos que a não aprendizagem pode denunciar um sintoma que abarca diferentes dimensões, podendo envolver, por exemplo, a sociedade, a família e a própria escola, como vimos no decorrer desses três eixos. Afinal, sempre haverá “algo que escapa e que ultrapassa, que está além ou aquém da pura e consciente vontade de fazer com que alguém saia do limbo da ignorância e passe para o lado dos que conhecem” (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 41).

A escola, para o estudante adolescente, acolhe a natural condição do processo diverso e heterogêneo da adolescência e busca descobrir o que compromete, embota, inibe esse sujeito no seu desejo subjetivo de aprender. Assim, como as crianças, sentimo-nos autorizadas a ampliar para os adolescentes repetentes que eles trazem, também, “à tona a questão da diferença, do Outro e não são fáceis. Borram os limites, apesar de viver entre limites. Viver no entre, que é um lugar de vertigem, entre repetir e não mais, entre estar na escola e fora dela. Ser repetente é viver o entre da escola” (ABRAMOVICH, 1997, p. 196).

Esse viver no entre da travessia do sujeito da pesquisa está presente, também, em suas relações familiares, pois no eixo 3 existe um entre ser adolescente, estudante e sustentar a tessitura do laço familiar diante da reprovação escolar. Foi possível inferir que não existe linearidade entre a quantidade de reprovações do estudante adolescente e o fortalecimento ou enfraquecimento do laço familiar. Nas narrativas de vida, a realidade da reprovação escolar não se mostrou determinante para o acolhimento ou não da família nessa situação de repetência. O laço familiar não se fragiliza ainda mais ou se fortalece em razão da repetência, ele parece continuar sendo o que era, ou seja, se o adolescente se sentia apoiado pelo contexto familiar, ele continuou recebendo esse apoio e verbalizou com seu afeto, como:

ART, 14 anos, 8º ano, com histórico de uma repetência – *minha família significa tudo para mim em momento por exemplo que reprovei minha família me apoiou minha família é muito unida.*

JAOL, 17 anos, 9º ano, com duas reprovações – *Na minha família é maravilhosa [...] minha família é bem divertida as vezes tem briga e as vezes não, mais amo cada um deles lá em casa.*

Se, ao contrário, esse estudante se sentia desamparado, ele reafirmou essa falta destacando os desafios familiares e tornando implícito como, de fato, a família reagiu com suas reprovações. Essa reação parece compreensível, pois “O ‘esquecer’ torna-se ainda mais restrito quando avaliamos em seu verdadeiro valor as lembranças encobridoras que tão geralmente se acham presentes” (FREUD, 1924, p. 3), como deixou escapar:

LMM, 14 anos, 8º ano (reprovou uma vez) – *Minha família e muito primitiva eles brigam muito e minha mãe desconta a raiva dela em mim fica gritando já me chamou de muitas coisas ela já me pos pra fora de casa. Pra mim ela significa uma grande lição de que a confiança e o apego só servem pra te machucar só devo contar comigo mesmo.*

Esses adolescentes também inspiraram o campo das nossas reflexões na organização de sua subjetividade, pois, mesmo se constituindo na singularidade, eles são convocados a se fazer e refazer, quase que cotidianamente, em razão das tempestividades dos fenômenos que tecem e

afetam sua vida em várias dimensões, como deixou escapar SSS (16 anos, 9º ano), em sua memória educativa:

Eu moro com minha vó desde pequena e meus dois irmãos uma de 11 anos e um de 19. A minha mãe sempre morou longe da gente por conta do trabalho dela, meu pai batia na minha mãe e depois disso minha mãe foi na justiça e proibiu ele ver eu e minha irmã então hoje em dia ele só paga pensão. A pior tragédia que teve em minha família foi meu irmão afundar nas drogas, mas ele se recuperou.

No eixo 3, em especial, os estudantes deixaram escapar, nas narrativas de vida escritas, o quão é desafiadora e conflituosa a sustentação da autoridade paterna para a maioria desses adolescentes, entendendo-se que a subjetividade é organizada de forma individual e singular para cada sujeito, mas apoiada, também, no entrelaçamento dos fios das histórias dos outros sujeitos que atravessam seu cotidiano e contribuindo para a “passagem entre o discurso infantil referido ao Pai para os discursos sociais referidos ao Outro social. O remanejamento imposto por esta passagem entre duas formas de referência implica um remanejamento da organização psíquica e da relação do sujeito com o mundo” (LESOURD, 2004, p. 14).

Tendo em vista a recursividade imbricada na coleta e análise dos dados que nos direcionaram e nos levaram a estes três eixos: O adolescente e a constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada pela reprovação; A escola do desejo na percepção do estudante adolescente; O adolescente estudante, o laço familiar e a reprovação escolar, esses achados (in)conclusivos, em observância às análises e interpretações realizadas nesses eixos, sugerem fragilidades em diferentes dimensões, nesta pesquisa representadas pelos diversos subeixos, da inserção escolar do adolescente repetente, tendo em conta que esse sujeito passa por um processo complexo e simultâneo da sua constituição e organização identitária tanto de estudante como de adolescente que não cabe um guia, pois esses achados reafirmam algumas das reflexões de Freud (1926/2010, p. 26) de que a:

[...] fabricação de visões do mundo. Isso deve ser deixado para os filósofos, que confessadamente acham inexecutável a jornada da existência sem um guia de viagem como esse, que informa sobre tudo. Aceitemos humildemente o desprezo com que eles nos olham, do alto de sua sublime carência. Mas, como também não podemos negar nosso orgulho narcísico, acharemos consolo na reflexão de que todos esses ‘guias de existência’ envelhecem rapidamente, de que é justamente nosso trabalho miúdo, estreito e míope que torna necessárias novas edições deles, e de que inclusive os mais modernos desses guias são tentativas de achar substituto para o velho catecismo, tão cômodo e tão completo. Sabemos que até agora a ciência pôde lançar muito pouca luz sobre os enigmas deste mundo; o barulho dos filósofos nada mudará isso, apenas a paciente continuação do trabalho que tudo subordina à exigência de certeza pode gradualmente produzir mudança. Ao cantar na escuridão, o andarilho nega seu medo, mas nem por isso enxerga mais claro.

Como bem está explicitado nessa citação de Freud, os eixos e seus subeixos resultados do nosso olhar no campo empírico e aqui analisados não revelam toda a complexidade do universo do estudante adolescente com rupturas em sua jornada escolar pela reprovação nesse percurso dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um recorte e de um ponto de mirada na realidade da constituição da subjetividade desse sujeito diante da experiência traumática da reprovação escolar. No entanto, as evidências do campo e dos estudos teóricos aqui refletidos indicam que é nesse estudo diário, insistente e cotidiano que encontraremos cada vez mais contribuições para que a adolescência possa suportar cada vez mais sua estada no espaço escolar.

Acreditamos que é justamente na incompletude desses achados que se ampliam ainda mais as possibilidades de reflexões a respeito do estudante do 6º ao 9º ano e, assim, reiteramos que estudar a adolescência, o adolescente e a constituição subjetiva desse sujeito se fazendo estudante nesse paralelo do atravessamento mais latente da vida exige paciência e investimento para construirmos uma escola que o acolha, afinal, reafirmamos o já dito por Freud (1926/2010, p. 26): “Ao cantar na escuridão, o andarilho nega seu medo, mas nem por isso enxerga mais claro”.

Quando, por meio das análises das narrativas de vida escritas, chegamos a esses eixos, desprovidas de qualquer pretensão ou arrogância, mas investidas da humildade pela busca do aprender, recordamos Freud (1900, p. 270-271) ao se referir aos conteúdos dos sonhos. Assim, parafraseando esse espetacular psicanalista, diríamos que os três eixos e seus subeixos se assemelham à expressão de uma escrita pictográfica cujos caracteres têm que ser individual e contextualizadamente transpostos para a compreensão da constituição das subjetividades do sujeito estudante adolescente reprovado nos anos finais do Ensino Fundamental. Pois, se buscarmos ler esses caracteres tentando interpretá-los com foco exclusivo em seus símbolos convencionais do valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seremos induzidas ao erro para compreender esses sujeitos adolescentes.

Consideramos, ainda, que em nossas análises dos eixos e subeixos nos sustentamos, como já dito, nos conhecimentos da teoria psicanalítica, e esta, por sua natureza, não tem a pretensão de abarcar todo o campo estudado, ao contrário, “[...] ela se atém aos fatos de seu campo de estudo, procura resolver os problemas imediatos da observação, sonda o caminho à frente com o auxílio da experiência, acha-se sempre incompleta e sempre pronta a corrigir ou modificar suas teorias” (FREUD, 1923[1922], p. 307). E é nessa incompletude que seguimos investindo no aprendizado acerca da constituição das subjetividades do estudante adolescente dos anos finais do Ensino Fundamental.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1 Considerações sem ponto final: enlaçar alguns assuntos para tecer outros laços

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo. Deus é o mundo. A verdade é sempre um contato interior inexplicável.” (LISPECTOR, 1998, p. 11)

Hora de retornarmos ao ponto de partida para a tessitura no percurso desta tese, examinar algumas discussões que nos guiaram na organização deste estudo, transitar pelas principais inquietações norteadoras em nossa pesquisa, reiterar o tema, as perguntas colocadas, os objetivos, o percurso metodológico, revisitar o caminho, cada passo, e nos rastros deixados na caminhada (re)olhar o possivelmente dito inscrito nas possibilidades e limites da investigação realizada.

Neste caminho de volta, vejo-me em um *déjà-vu* ao contrário, pois lá no passado de fato estive. Assim, ao começar a elaborar esta parte da tese, sou tomada, primeiramente, pelo intenso desejo em resgatar, rapidamente, a minha memória de professora lá do início deste texto e, vasculhando minhas lembranças, vou lá nas escolas onde trabalhei em Ceilândia, entro em cada turma de estudantes multirrepetentes, enxergo-me em um dos muitos dias de profundo desafio e desamparo em uma daquelas classes, sentada, de maneira tão inconsciente, por praticamente duas horas sem saber como agir diante do caos instalado e revelado com chutes, gritos, choro, corrida pelos corredores, pulos pelas janelas, meninas se maquiando em plena aula, meninos imitando jogar futebol. Eu ali, totalmente inerte, olhava sem nada entender o que se passava com aqueles sujeitos e, no meu desconhecimento acerca da adolescência, simplesmente achava que estavam ali para me afrontar. Afinal, eles eram muitos, extremamente vivos, dinâmicos e tão assustadoramente desafiadores, e eu, com tantos conteúdos para trabalhar, não me ocorria que era a adolescência se constituindo com toda sua força subjetiva na minha frente, com todo o seu desamparo, solicitando-me ajuda, afinal, eu era o Outro institucional.

Neste instante da tese me ocorre que eu esteja diante das reflexões de Freud (1914) em *Recordar, Repetir e Elaborar*. Precisei, assim, subscrevendo esse psicanalista, recordar o que,

inconscientemente, sustentava-me, os abandonos efetuados, as resistências contornadas pelo trabalho realizado, mesmo sem muita consciência do caminho a percorrer. No entanto, desconfio ter sido o possível naquele momento e, de alguma maneira, chegamos a alguns resultados importantes para a maioria daqueles estudantes. Nesses processos, “acontece com extraordinária frequência ser ‘recordado’ algo que nunca poderia ter sido ‘esquecido’, porque nunca foi, em ocasião alguma, notado – nunca foi consciente” (FREUD, 1914, p. 3).

As situações que haviam provocado a formação do sintoma da reprovação naqueles estudantes e em mim, enquanto professora, para sentar e escutar aqueles sujeitos, mesmo sem a consciência de como realizar essa escuta, na minha limitação de ver somente o que se achava presente e estava visível na superfície daqueles atos nomeados pelos Outros do espaço escolar como indisciplina. Possivelmente, parafraseando Freud, hoje eu possa inferir que aqueles estudantes repetiam ao invés de recordar e repetiam sob as condições da resistência.

Diante desse vivido e ainda parafraseando Freud (1914) quando se referiu à resistência entre paciente e analista, esta parece caber para aquela situação de estudante e professor vivida por mim. Mas, confesso, eu não imaginava que, só quando a resistência está em seu auge, o Outro, no caso eu, professora, atuando em parceria com o estudante, pudesse descobrir os impulsos instintuais reprimidos que estavam alimentando a resistência, e esse tipo de experiência convence o estudante da existência e do poder de tais impulsos. Portanto, o Outro institucional “nada mais tem a fazer senão esperar e deixar as coisas seguirem seu curso, que não pode ser evitado nem continuamente apressado. Se se apegar a esta convicção, amiúde ser-lhe-á poupada a ilusão de ter fracassado, quando, de fato, está conduzindo o tratamento segundo as linhas corretas” (FREUD, 1914, p. 9).

Considerando esse fragmento do vivido profissionalmente na prática docente agregado a todas as outras experiências em torno da e com a repetência escolar, chegamos ao título desta tese: *Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do Ensino Fundamental: uma re(leitura) a partir da Psicanálise*, pois ele abarca a intencionalidade de compreender, sob a perspectiva psicanalítica, como estudantes adolescentes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental com histórico de reprovação se percebem na constituição de sua subjetividade nessa trajetória escolar.

Os sujeitos estudantes adolescentes da pesquisa deixaram marcas em suas narrativas de vida escritas que percebemos como possibilidades para compreender suas subjetividades nesse percurso escolar crivado pela repetência. Como já explicitado anteriormente, organizamos essas marcas em três eixos que se desdobraram em seus respectivos subeixos.

Entendemos que o objetivo específico no qual nos propomos investigar o processo de constituição da subjetividade do estudante adolescente repetente nos anos finais, 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental na perspectiva psicanalítica foi alcançado quando, particularmente, evidenciamos nas narrativas escritas desses sujeitos os elementos que organizamos sob a estrutura do eixo 1: o adolescente e a constituição de sua subjetividade em uma trajetória escolar marcada pela reprovação e seus subeixos: A complexidade da constituição simultânea da subjetividade do adolescente e do estudante em um único sujeito; Adolescência, vulnerabilidade social e reprovação escolar; Reprovação escolar e a autorresponsabilização do estudante adolescente; Reprovação escolar, corresponsabilização do outro pelo estudante adolescente; Os ganhos nas perdas da reprovação escolar, uma leitura do adolescente; O adolescente e o desenlace do laço social do aprender pela reprovação. Essas temáticas inscritas nesse contexto nos levaram a refletir sobre o quanto é desafiadora a constituição simultânea da adolescência e do estudante em um único sujeito e que a reprovação pode ser entendida como um sintoma evidente da frágil funcionalidade e ineficácia do sistema escolar, especialmente para o adolescente, em razão da ausência do Outro institucional, que, pelas narrativas dos sujeitos pesquisados, parece conhecer muito pouco a adolescência e o adolescente e, menos ainda, abrir espaço para a escuta e fala desse sujeito. O Outro não pode conceber que a repetência na adolescência seja “aceita como algo ‘natural’, como um componente inerente e até inevitável da vida escolar” (CHARLOT, 2004, p. 37).

O estudante não é um sujeito apartado de seu contexto social, e a reprovação sofrida por ele não é um objeto místico descolado de um sujeito vivendo um processo sofrido, desafiador e conflituoso de organização humana de sua maturidade. A reprovação repercute na constituição desse sujeito que, para encontrar saídas e formas de sobrevivência, autorresponsabiliza-se, corresponsabiliza o Outro ou, ainda, consegue descobrir ganhos nas situações de reprovação escolar. O laço social desse estudante fragilizado pela reprovação precisa ser (re)feito.

Esses estudantes adolescentes, mesmo sofrendo o desamparo evidenciado acima no eixo 1, reafirmaram a escola como um espaço importante para sua subjetivação quando explicitaram em suas narrativas de vida escritas o eixo 2, apontando, em sua percepção, a sua escola do desejo, e nos subeixos: Sentimentos de subjetivação, o estudante adolescente reprovado e seus professores; O adolescente estudante e o desejo de uma escola para a adolescência; A gestão escolar para o estudante adolescente; ele sinalizou dimensões importantes para essa escola. Nesse eixo 2, evidenciamos respostas ao nosso segundo objetivo

específico, onde nos comprometemos a verificar, na percepção do estudante adolescente dos anos finais, a função da escola no acolhimento e entendimento desse sujeito repetente.

Diante dessas possibilidades apresentadas por esses estudantes repetentes nos anos finais do Ensino Fundamental nesse eixo, consideramos relevante refletir que a instituição escolar sempre reprovou, porém, mais do que em outro momento da história, ela é convidada a amparar esses adolescentes, pois, sem opção, eles precisam continuar na resistência, inconsciente, da permanência. Afinal, esse inconsciente é o psíquico precisamente autêntico e real, e ao mesmo tempo extremamente “desconhecido para nós segundo sua natureza interna, quanto o real do mundo externo; ele nos é dado pelos dados da consciência de maneira igualmente tão incompleta quanto o mundo externo pelas informações de nossos órgãos sensoriais” (FREUD, 1900/2012, p. 640).

A escola, por sua vez, em sua incompletude consciente da impossibilidade de simplesmente mandá-los embora, de acordo com Bourdieu e Champagne (2008, p. 224), “os mantém excluindo e marginalizando esses sujeitos por dentro; desse modo, estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente”. É sabido que o ambiente escolar é um espaço que, por sua natureza, acolhe diversas e numerosas contradições, mas também (re)alimenta discriminações e hierarquizações sociais em nome da lei que a mantém e a organiza. E nessa contradição inconstitucional entre o mandatário e o sujeito adolescente em processo de subjetivação, comparece o desejo e diz:

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo [...]. E a instituição responde: Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida da sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Nesse trânsito do instituinte educativo se espreita um estudante solicitando por amparo desse Outro que também se encontra no laço familiar, que “[...] ressalta o irreduzível de uma transmissão – pertence a uma ordem distinta da satisfação das necessidades, que é a de uma constituição subjetiva que implica uma relação com um desejo que não seja anônimo” (LACAN, 1969, p. 56).

Possivelmente por isso os estudantes adolescentes tenham deixado emergir, em suas narrativas de vida escritas temáticas tão sensíveis, a sua subjetividade e relacionado as dimensões parentais, as quais se encontram organizadas no eixo 3: o adolescente estudante, o laço familiar e a reprovação escolar, e seus subeixos: O estudante adolescente reprovado e o

acolhimento familiar; O estudante adolescente reprovado e o desamparo familiar; O estudante adolescente reprovado e a autoridade paterna/materna. Assim, constatamos o alcance do nosso terceiro objetivo específico da pesquisa, no qual investimos em averiguar, na visão do estudante adolescente do 6º ao 9º ano, a organização do laço familiar diante da reprovação escolar.

Nos escritos das narrativas, mesmo muitas delas inscritas com a marca de sentimentos ambivalentes em relação ao Outro parental, a existência desse laço, independentemente do tipo de qualidade, impacta na organização da subjetividade desse estudante adolescente.

Com esses achados desta pesquisa, expressos nesses eixos e subeixos, parafraseando Freud (1916-1917), não intencionamos, pela via da simplicidade, descrever e/ou categorizar as dimensões e possibilidades implícitas e/ou reveladas, mas percebê-las como prenúncios de um jogo de forças travado no interior da alma de cada sujeito, como demonstração de tendências dirigidas para determinados fins, conscientes ou inconscientes, “[...] mas que trabalham umas de acordo com as outras, ou umas contra as outras. Esforçamo-nos por elaborar uma concepção dinâmica das aparências psíquicas. Nessa nossa concepção, os fenômenos percebidos devem ficar em segundo plano, atrás das tendências apenas supostas” (FREUD, 1916-1917, p. 67).

E assim, nesse cenário, enlaçamos na tese essas reflexões na expectativa de que a visibilidade e o amparo da adolescência, do estudante adolescente do 6º ao 9º ano, com todos os desafios de sua organização subjetiva no espaço escolar possam tecer outros laços. Conjecturamos na oportunidade que:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com outros homens. O sofrimento que provém desta última fonte talvez seja o mais penoso do que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos faticamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes (FREUD, 1930/1997, p. 25).

Assim, conforme nos lembra Foucault (1985), podemos entender que o adolescente estudante dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental insiste no investimento, inconsciente, da sua maturidade e na expectativa de se inscrever na sua própria existência do seu eu, “[...] de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si” (FOUCAULT, 1985, p. 234).

Se é fato, como interpretado nas narrativas de vida dos sujeitos, que a adolescência ainda não é percebida e acolhida pelo Outro institucional, nesse processo de subjetivação, como um

tempo importante para a mudança e para a conquista da própria maturidade pelo sujeito adolescente, parece que poderíamos aproveitar esse vazio para criar um novo tempo de amparo do estudante, pois, de acordo com Morin (2005), é nos tempos de crise que se apresenta, de forma mais acentuada, a presença da incerteza, do acaso, do complexo, o que nos obriga a sair da zona de conforto e nos convoca a abandonar o programado para criar novas estratégias de superação da crise, ou seja, por vezes temos que desprezar as velhas soluções paliativas para que o novo possa se presentificar.

Reiteramos que os estudantes dos anos finais, por sua natureza, são sujeitos criativos, porém ainda isolados, em busca de seus grupos, de autonomia e de maturidade. Mas, cada indivíduo ao tempo em que partilha de saberes oriundos de variados e diferentes grupos, também, se posiciona sobre esses grupos na medida em que reside no adolescente possibilidades de independência e originalidade. Para tanto, se faz necessário alterar, romper o sintoma do desprazer provocado pela reprovação, isso solicita um Outro adulto disposto a apoiar o adolescente, essa mudança requer a presença do desejo nesse estudante.

Possivelmente, temos o desafio diante do adolecer de investir no desejo, na subjetividade do tempo atual deste adolescente para podermos entender melhor a adolescência, o estudante adolescente, as dimensões e implicações da reprovação escolar na organização subjetiva desse sujeito, o que exige do Outro adulto um olhar para a complexidade da existência do se constituir humano.

Finalmente, o estudo realizado revela que a experiência da reprovação escolar pode trazer consequências desfavoráveis ao sujeito adolescente, tanto no sentido da continuidade dos seus estudos, quanto ao sentido que dará à sua existência. Os eixos e subeixos encontrados na pesquisa nos mobilizam no sentido de perceber que a questão da reprovação escolar de adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental também está vinculada a uma perspectiva classificatória e de julgamento desses sujeitos.

No cenário educacional tem se recorrido e utilizando muito pouco os resultados das não aprendizagens como elementos para se reorganizar a trajetória desses estudantes de forma positiva e propositiva. A ambivalência do adolescente, a crítica e a admiração aos professores e à escola emergiram como conteúdos relacionados à reprovação. A consequência desta pode ser objetivada na formação, deformação e ruptura de laços sociais, a partir da família. O acolhimento e a escuta ao adolescente, especialmente ao que vivenciou a reprovação, pode auxiliar em seu processo subjetivo de ressignificação da realidade e na formação de novos laços sociais que podem lhe oferecer um sentido de continuidade como futuro.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, S. **O Adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. **Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**. 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- _____. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. *In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online...** LEPSI: [s/l], 2002.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; BITTENCOURT, C. P. N. **Memória educativa como dispositivo de pesquisa**. [s/l]: [s/n], 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/408418271/Memoria-Educativa-como-Dispositivo-de-Pesquisa>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- ÂNGELO, D. (2007). **Do horror e miséria ao bom e belo**. In: BASTOS, R.; ÂNGELO, D. & COLNAGO, V. *Adolescência, violência e lei*. Rio de Janeiro: Cia de Freud; Vitória: Escola Lacaniana de Psicanálise, p. 25-38.
- ARAGÃO, R. M. R. Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento... **Revista de Ciência & Tecnologia**, Piracicaba-SP, ano 2, n. 3, jul./1993.
- ARDOINO, J. Multiréférentielle (analyse). *In: ARDOINO, J. Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères e notes de lecture*. Ivry: ANDESI, 1995a. p. 7-9.
- _____. Dialogue à plusieurs voies: à propos du sujet. *In: ARDOINO, J. Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture*. Ivry: ANDESI, 1995b. p. 18-20.
- _____. **Análise institucional: gênese, atualidade e perspectivas**. [Palestra] Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 13 out. 1998a.
- _____. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). *In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998b. p. 42-49.
- _____. **Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropossociais**. [Palestra] Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out. 1998c.
- _____. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. [Minicurso] Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 15-16 out. 1998d.
- ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. *In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2 ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERTAUX, D. **Los relatos de vida**. Barcelona: Bellaterra, 2005.

_____. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. Tatuando o desamparo. *In*: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes**. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2011. p. 25-43.

BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

BLOS, P. **Adolescência**: uma interpretação psicanalítica. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990.

_____. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 39, n. 7, jul. 1997.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

- CAMARGO, I. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno aluna, boa?: Como as professoras avaliam meninos e meninas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 554-574, 2001.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- CORSO, M.; CORSO, D. Game over. *In*: APPOA. **Adolescência**: entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 81-95.
- COUTINHO, F. Escrever (N)a psicanálise: um impasse? **Trieb**, v. 6, p. 29-37, 1998.
- _____. O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. **Cad. Psicanál. CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 155-174, jul./dez. 2015.
- D'AGORD, M. Uma construção de caso na aprendizagem. **Pulsional: Revista de Psicanálise**, v. 13/14, n. 140/141, p. 12-21, 2000/2001.
- DELAROCHE, P. **Psicanálise do adolescente**. São Paulo: Martins Fonte, 2008.
- EVANGELISTA, M. G. C. **Ato infracional e laço social**: o lugar da família, da escola e da comunidade. 2018. 480 p. Orientador: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018.
- FÉDIDA, P. **Nome, figura e memória**. São Paulo: Editora Escuta, 1992.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FIGUEIREDO, L. C. J. Saindo da adolescência. *In*: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes**. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2011. p. 63-75.
- FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramallete. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à Filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: Unesp, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1900.

FREUD, S. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1909a.

_____. Notas sobre um caso de neurose obsessiva. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1909b.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1914. v. 14.

_____. Além do princípio do prazer. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1920. v. 18.

_____. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1969a. v. 12.

_____. Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (dementia paranoides). *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1969b. v. 12.

_____. Fragmento da análise de um caso de histeria. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1905/1972. v. 7.

_____. Estudos sobre a histeria. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1893-1895/1974. v. 2.

_____. História de uma neurose infantil. *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1918/1976. v. 17.

_____. Freud e o Inconsciente *In:* _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1913-1914/1979. v. 13.

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1919/1980.

_____. **Presentación autobiográfica.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1986. v. 20.

_____. O estranho. *In*: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1919/1987. p. 273-318. v. 17.

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. *In*: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1987. p. 87-179. v. 18.

FREUD, S. Recordar, Repetir e Elaborar (novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise). **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 27, n. 51, 1994.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**: Totem e Tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996. (Obras Completas, v. 13.)

_____. **Lembranças encobridoras**: primeiras publicações psicanalíticas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras Completas, v. 3.)

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996. v. 7.

GAIO, R. **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA-ROZA, L. A. **1936 – Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alinea, 2005.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e educação**: o mestre “impossível” de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

ISABEL, W. M. M. Mal-estar. **Sunj.**, v. 9, n. 1, p. 5541-5574, jun. 2009.

JAPIASSU, H. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

JERUSALINSKY, A. Até quando dura a juventude? [Cultura]. **Zero Hora**, p. 2, 10 ago. 2002.

_____. Prólogo. *In*: APPOA. **Adolescência**: um problema de fronteiras. Porto Alegre: APPOA, 2004. 236p.

KENSKI, V. M. Práticas Interdisciplinares de Pesquisa. *In*: SERBINO, R.V. (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000. 162 p.

LACAN, J. (1956-57). **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1955-56). **O Seminário, livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LAJONQUIERE, L. **Figuras do Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1967.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio**. Tradução Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2019.

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

MAURANO, D. **A transferência: uma viagem rumo ao continente negro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MAUSS, M. **Manual de etnografia**. Lisboa: Editorial Pórtico, 1947/1972. 279p.

MELMAN, C. O que é um adolescente? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E SUAS CONEXÕES. O adolescente e a modernidade. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. p. 21-29.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOMINÉ, B. A adolescência ou a queda do anjo. **Revista Marraio**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 35-44, 2001.

PADRÃO, C. B.; MAYERHOFFER, E. L.; SILVA, P. C. M. Trauma e violência pulsional: a adolescência como situação limite. In: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes**. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2011. p. 135 - 145.

PALMEIRA, C. G.; MAYERHOFFER, E. L.; MARIZ, N. N. Desamparo e melancolia na adolescência contemporânea. In: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes**. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2011. p. 157-168.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2006. 336f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.

PEREIRA, M. R. **A Psicanálise escuta a educação 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMING, 2012.

PINHO, A. S. T. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

PLASTINO, C. A. **O primado da afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. 2010. 452p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, L. O. L. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA**. 2016. 280f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

_____. Narcisismo e adolescência: as (im)possibilidades de aprender. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 27, p. 49-59, ago. 2004.

RAPPAPORT, R. C. **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

RASSIAL, J. J. **A passagem adolescente da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

_____. **Adolescência entre o passado e o futuro**. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 624p.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Por que a Psicanálise?** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SAFRA, G. **Pesquisa em psicanálise: Para além da objetificação do fenômeno estudado**. Conferência proferida em 22 de março de 2006 em Brasília. DVD, Vídeo. São Paulo: Sobornost, 2006. (Série pesquisa na área de humanidades.)

SANTOS, A. J. Adolescência e laço social contemporâneo: entre o gozo e a lei. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 3 n. 2, p. 82-87, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17592/1/2012_art_ajsantos.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SARTRE, J-P. **Título**. 2. ed. Tradução Vergílio Ferreira. Queluz de Baixo, Portugal: Editorial Presença, 2002.

SOLER, C. **O inconsciente**: que é isso? Tradução de Cícero Alberto de Andrade Oliveira e Dominique Fingermann. Prefácio de Dominique Fingermann. São Paulo: Annablume, 2012. (Coleção Ato Psicanalítico). 194 p.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e Educação**: caminhos cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

TANIS, B. **Memória e temporalidade**: sobre o infantil em Psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VENTURI, C.; BARBOSA, M.; PINHEIRO, T. Vergonha e adolescência. *In*: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes**. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2011. p. 109 -122.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005b.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005c.

ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZIMMERMANN, V. B. O adolescente e a recusa do não saber. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XIV, n. 144, p. 14-24, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATIVIDADE I DA PESQUISA/PRIMEIRO MOMENTO ENTREVISTA: Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise.

Caro/a colaborador/a da pesquisa, Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise, sua participação inclui atividades de escrita, pois seus textos serão materiais fundamentais para este estudo com vistas a melhorar a escola pública para os /as adolescentes. Posso contar com você, certo?

Vou te dar algumas dicas para começar a sua conversa escrita comigo. Bom, vamos lá! Que tal você se apresentar? Poderia falar seu nome completo, apelido, se tiver e gostar; sua idade; o estado e a cidade onde mora. Quem é você? Como você se descreve? Do que você gosta? Do que você não gosta? Quais suas atividades preferidas fora da escola? E os seus/suas amigos/as? Fale sobre seus projetos de vida. O que você pensa em fazer no futuro? Qual a profissão do seu desejo?

Seria bacana que me contasse sobre sua família. Como ela é? O que ela significa para você? O que você considera muito importante me contar sobre sua família?

Para esta pesquisa é importante que eu conheça sobre sua vida escolar. Pode começar pelo nome de sua escola atual e a série que estuda. Fale sobre suas experiências, emoções, alegrias, vitórias, desafios e se tiver, tristezas, em sua trajetória escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Já repetiu alguma série? Qual? Quantas vezes? Quais os motivos da sua reprovação? Estudou em outras escolas? Qual a importância da escola para você? E os professores/as o que eles significaram ou significam para você? O que você tem marcado em sua memória sobre eles? Quais as dicas que você dá para melhorar a escola pública para o/a adolescente?

ATENÇÃO:

- Não se preocupe com o tamanho do texto. Mas, quanto mais você escrever para mim será melhor para que eu possa te conhecer um pouquinho e usar seu texto em minha pesquisa. Certo?
- Outra coisinha, você pode digitar ou escrever à mão. Se escrever à mão você digitaliza ou tira uma foto e envia para mim por e-mail. OK?
- Aguardo seu texto, se possível, até sábado dia 15 de setembro. OK?

Estou ansiosa para receber o seu texto, pois contribuirá em muito com os meus estudos e me ajudará a criar propostas para uma escola pública de qualidade para o/a adolescente do Brasil. Abraços, com carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Doutoranda – UNB/ faculdade de Educação

Orientadora: Professora Dra. Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida - FE/UnB.

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATIVIDADE II DA PESQUISA/SEGUNDO MOMENTO ENTREVISTA: Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise.

Olá HR!

HR como vai tudo bem? Olha quero te agradecer pela realização de sua atividade I. Fiquei super feliz com a memória incrível que você escreveu, parabéns!!! Foi muito importante conhecer um pouquinho sobre sua história de vida. Tenha certeza que vai me ajudar bastante em meus estudos do Doutorado.

Achei interessante e curioso como você começa a se descrever dizendo que “era muito esperto e não demonstrava tal esperteza, acabei reprovando por causa disso infelizmente” e continua “você acha que desisti? Claro que não!!! Não desisto nem para achar meu queijo e presunto no pão”, amei.

HR que fantástico a forma como você fala de suas amizades, especialmente do seu “parceiro de fé”. Ahhh!!! Pelo visto é um adolescente apaixonado, pois disse que “conheci minha namorada esse ano, só que ela está no 9º ano, mas acontece que no próximo ano chego lá.”

A forma como você fala de sua família é muito bonita “Eu sou muito,, MUITÃO MESMO colado com minha família. Amo cada membro... tem briga entre os irmãos mas essas paradas são normais.”

Quando você escreveu que tem uma “cachorrinha chamada Shira, amo demais aquele animal”, fiquei curiosa para conhecer, deve ser muito fofa.

HR estou torcendo pelo seu projeto de se formar em tecnologia da informação pois você diz “desde pequeno tenho esse sonho, e passar em um concurso.”

Agora, vamos para a atividade II/entrevista II?

HR gostaria muito que falasse um pouco mais sobre suas ideias para uma escola pública que tem estudantes adolescentes, pois você escreveu “sobre melhorar a escola, bom não tenho nada a falar porque primeiro tem que melhorar o governo...”

Abraços, cheinhos de carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento/Doutoranda

UNB/ Faculdade de Educação



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATIVIDADE II DA PESQUISA/SEGUNDO MOMENTO DA ENTREVISTA:
Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise.**

Olá VFSSA, vi que você tem 16 anos, e está no 9º ano.

VFSSA como vai tudo bem? Olha quero te agradecer pela realização de sua atividade I. Foi muito importante conhecer um pouquinho sobre sua história de vida. Tenha certeza que vai me ajudar bastante em meus estudos do Doutorado.

Nossa, foi muito legal como você se descreve “sou um cara muito educado, paciente, calmo.” Quanto as amizades achei o máximo o que você escreveu e fiquei curiosa ao saber que “o JV sabe quase todos os meus segredos, os mais obscuros”.

VFSSA tenho certeza que você vai conseguir se decidir quanto ao seu futuro profissional, mesmo com a dúvida no momento ao dizer “meu projeto de vida é crescer na vida, eu tenho em mente ser médico, mas meu desejo mesmo é ser detetive criminal.”

Olha mesmo com a dificuldade de diálogo em sua família, você fala dela com carinho, isso é muito importante. Desejo que supere o mais rápido possível a morte do seu tio querido.

Agora, vamos para a atividade II/ segundo momento da entrevista?

VFSSA você escreve “eu reprovei no 7º ano duas vezes, a primeira vez foi porque eu me desinteressei dos estudos e a segunda foi porque eu fiquei muito triste pois minha avó morreu.

” Gostaria que falasse um pouquinho mais sobre essas reprovações. Você conversou com os professores ou outra pessoa da escola sobre esses problemas familiares que estavam te prejudicando na escola? Quais as aulas ou disciplinas que você mais gosta, por quê? Quais as aulas ou disciplinas que você não gosta, por quê? Gostaria que me falasse sobre suas lembranças marcantes, alegres ou tristes da escola e dos professores do 6º ano até agora o 9º.

VFSSA gostaria muito que falasse um pouco mais sobre suas ideias para uma escola pública que tem estudantes adolescentes.

Abraços, cheinhos de carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento/Doutoranda

UNB/ Faculdade de Educação



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATIVIDADE II DA PESQUISA/ SEGUNDO MOMENTO DA ENTREVISTA II:
Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise.**

Olá RGPA!

Biel como vai tudo bem? Olha quero te agradecer pela realização de sua atividade I. Fiquei super feliz!!! Foi muito importante conhecer um pouquinho sobre sua história de vida. Tenha certeza que vai me ajudar bastante em meus estudos do Doutorado. Achei o máximo quando você se descreveu como “um rapaz calmo, de boa e legal” e que gosta de soltar pipas. Parabéns!!!

Agora, vamos para a atividade II/ segundo momento da entrevista?

RGPA estou torcendo pelo seu projeto profissional de ser um policial, você diz que ainda não decidiu se será militar ou civil, mas logo tomara a melhor decisão confio em você.

Fiquei muito emocionada com tudo que escreveu sobre sua família, obrigada por me confiar informações tão delicadas, especialmente quanto ao comportamento de um irmão. Desejo que tudo fique bem.

A sua trajetória de vida é bastante rica e me fez pensar em outras perguntas importantes para a pesquisa. Assim, vou te apresentar umas questões para que você possa elaborar o texto da atividade II. Certo?

RGPA os problemas familiares que você enfrenta prejudicam sua vida escolar? Como? Você conversou com os professores ou outra pessoa da escola sobre esses problemas? Você diz que já foi enviado para a direção e que cita alguém da direção que “fica de perseguição” com você. Já conversou com alguém da escola sobre isso? Quando escreveu “não tenho emoções, nem alegrias aqui na escola...” fiquei pensando se gostaria de falar um pouco mais sobre isso. Disse também que “já pensei em parar de estudar”, quais os motivos?

Gostaria também que me falasse sobre suas lembranças marcantes, alegres ou tristes da escola e dos professores do 6º ano até agora o 8º do Ensino Fundamental. Quais as aulas ou disciplinas que você mais gosta, por quê? Quais as aulas ou disciplinas que você não gosta, por quê?

RGPA obrigada pelas dicas que você apresentou para melhorar a escola.

Abraços, cheinhos de carinho.

Aricélia Ribeiro do Nascimento/Doutoranda /UNB/ Faculdade de Educação

APÊNDICE C – NARRATIVAS DE VIDA ESCRITA

Eu sou G. G. F e eu tenho 16 anos de idades sou cara quieto e inteligente se de muitas coisas meus pais são separados e isso nunca me prejudicou em nada mas então só fui reprovado por causa de aprontar na escola, mas dessa vez to me dedicando para passar de ano, eu gosto de dormir de cumer, jogar vídeo game e etc.

Meu futuro meus pais querem escolher mas eu vou ser reunologista meche com dermatologia.

O meu sonho e que sendo mimpis e ser rico ter a minha vida e ajudar minha família.

Minha mãe é legal e o mais legal é quando eu vou a chácara e a fazenda. Minha família é queta mais na parte de meu pai é mais agitada.

Minha vida escolar se da boa viu que eu estudo o 8º ano tenho meus amigos jogos diversão sem sofrimento e só alegria e bons professores e já repeti 6º série 2 vezes, o 6º e o 7º, mais reprovando eu tive mais amigos do que antes.

Minha dica é ter parceiros professores que tenham paciência e ter disciplina e diversões.

Melhorar os uniformes e etc.

Meu nome é F.A, tenho 15 anos, curso o 8º ano moro na Ceilândia Sul.

Eu me acho simpático, e meu pai parece comigo, eu gosto de passar meu tempo jogando bola e jogando um vídeo game, tenho altos amigos, eu vejo meu futuro não muito bom, kkk Já reprovei 2 vezes, porque eu não queria nada com nada, queria ser engenheiro, minha família é grande e unida.

Acho bom melhorar os professores, tem alguns que não são muito simpáticos, deveriam botar mais matérias práticas como informática etc...

Meu nome e D.J tenho 15 anos. Eu moro na Ceilândia. Eu sou uma pessoa gente boa e gosto de fazer brigadeiro.

Eu não gosto de fazer nada só fico sentada era pra eu já ta no primeiro, por causa da professora. Ela me reprovou por causa da cor da minha pele ai minha mãe fez muito barraco mas a Escola não fez nada, mudando de assunto o meu sonho é ser um jogador de futebol Eu joga até no Madureira um dia eu chego la.

Um a coisa que aconteceu na minha família foi quando meu irmão nasceu o nome dele é J.P nos ficamos muito alegre mas quando ele foi crescendo, nos descobriu que ele tinha só um pulmão. E o coração do lado direito, ele é o único bebe que tem o coração do lado direito e por causa disso nossa família esta sofrendo mês com ele porque le é mais importante e porque ele é especial, a minha maior alegria foi ver minha mãe subir na vida, as coisas la em casa ta muito difícil porque meu pai separou da minha mãe e deixou nos sozinhos eu e meus irmãos e hoje em dia nos não tem nada pra comer e hoje eu to morrendo de fome agora. Eu sou do 8º E.

Ola me chamo WT.S.S estou cursando o 8º (oitavo ano) na escola Centro de ensino fundamental 02 moro na Ceilândia Sul eu gosto de ação qualquer assunto envolvendo polícia, não gosto de violência comigo mais dependendo assunto temos que tratar com agressividade gosto de andar correr fazer Parkouve sou um jovem muito alegre e hiperativo mais não tenho histórico de hiperatividade meu projeto de vida para o futuro e trabalhar numa DP ser policial minha família é uma família muito unida costumamos fazer várias reuniões familiares minha adaptação escolar foi um tanto difícil pois vim de escola particular.

A trajetória do 5º (quinto) ao (6º) ano foi dificultada reprovei uma vez no 7º (ano) reprovei por causa de várias questões familiares (e) escolares “adaptação” as dicas que eu dou para a escola é a participação mais participação no conjunto escolar mais trabalhos interativos nas escolas assim poderíamos tirar mais jovens das ruas e seria como um projeto inter-comunidade e isso que eu dou como uma vida escolar para a melhora escolar.

W T S.S .

Oi meu nome é ART tenho 14 anos moro em Ceilândia Norte. Eu sou bastante tímido mas acho que isso me atrapalha em tipo fazer perguntas em aula, me descrevo como tímido, gosto de dormir, comer, jogar no PJ4. Não gosto de acordar cedo 6:00, para vir para escola, minhas atividades fora da escola gosto de sair dar uma caminhada e tomar um açaí na feira, meus amigos são legais, meus projetos são de fazer um curso de sargento em São Paulo. Penso em ser menor aprendiz, minha profissão penso em ser policial militar, minha família e quase tudo da paraíba principalmente meus avós, minha família significa tudo para mim em momento por exemplo que reprovei minha família me apoiou minha família é muito unida. Estudo no CEF 02 e estou não 8º ano, sim já repeti o 7º minhas alegrias são quando passo de ano repeti uma vez.

Deixaram os deveres juntos e a reprovei, sim já estudei no 64 classe, a importância da escola é o que vai me guiar para uma vida melhor e sofremos significaram seus amigos, os professores sempre me ajudaram por causa da minha timidez, não sei pra mim está bom a escola, mas algumas coisas como uniforme, banheiros, acho que só, melhorar a comida.

Meu nome é J tenho 14 anos estou no 8º, moro na Ceilândia, eu sou gente fina, gosto de jogar bola depois da escola, pretendo ser jogador de futebol, minha família me apoia e me ajuda. Emoção tive na interclasse, tive vitórias e derrotas. Eu já repeti o 7º uma vez.

Olá, meu nome é E M M O tenho 15 anos. Eu moro na Ceilândia Sul. Eu estudando Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02).

Eu sou uma pessoa triste quando estou sozinho sem falar com ninguém da minha família e der família da parte da minha vó. Eu tenho muitos amigos na minha opinião eu não tenho um amigo que eu gosto muito, meus amigos da minha turma, todos ficam se zoando, mas sem perder a amizade. Meus amigos no começo dos estudos me deram um apelido. Eles começaram me chamar de Manel e eu gostei muito desse apelido por causa que é o nome do meu pai também chaman ele de Manel.

Eu gosto de dormir, andar de bicicleta nas ruas onde eu moro e gosto de mexer no meu celular. O que eu não gosto de fazer e lavar louça e as vezes sair da minha casa. Nos meus tempos de escola, quando eu reprovei o quarto ano, eu não liguei muito. Eu reprovei porque eu xingava muito e na escola classe, xingar era uma coisa muito vergonhosa e pesada. Eu também reprovei o sexto ano quando eu passei para o CEF 02 de Ceilândia quando em reprovei o sexto ano eu fiquei muito triste, mas me recuperei dessa tristeza. O que eu acho que os professores podiam mudar as escolas públicas de ensino fundamental é: Os alunos serem responsáveis.

Os professores pararem de dar muitas ordem em nós aluno.

E ter mais dias de férias para nós alunos descansarmos bastante.

Meu nome é G A e tenho 16 anos e moro na Ceilândia norte na 4 da norte e estou no 8ª ano. E eu sou uma pessoa muito extrovertido divertido alegre fiel e gosto de ajudar as pessoas e também gosto de ir na igreja tenho alguns amigos e também jogo futebol reprovei no 7º ano e também tem muitas meninas que gosta de mim quanto na igreja e na escola. Eu me inspiro muito no meu pai porque ele parou de estudar no 5º ano e foi trabalhar teve uma infância difícil no Pará e teve todos os irmãos mortos por conta do tráfico e também por conta do crime e hoje ele têm mais de uma profissão ele passou na OAB: ordem dos Advogados do Brasil. E ganhei o primeiro lugar em alguns jogos da escola que são os jogos interfone ganhei em primeiro no vôlei e na queimada e segundo no futsal.

Eu sou HD eu tenho 15 anos estudo no 8C do CEF 2 de Ceilândia estado Ceilândia cidade Brasília eu não gosto presuenada eu gosto de come e dorme eu sou alegre meio estressado não gosto de falsidade eu minha várias amigos onde eu morava aqui eu não tenho ninguém. Minha profissão que eu quero quando eu crescer: policial ou estilista eu quero me esforçar mais para me conseguir meus objetivos

Minha vida escolar era boa tenho muito amigo

Eu estudava no José Teixeira na Bahia

As professora era chata algumas era legal

Eu passei muita tristeza na minha família e alguma alegria

Minha trajetória no ensino fundamental é me esforçar mais

O que tem marcado minha memoria é meu amigo

Eu repeti três vezes 4º ano e duas 8º ano por que eu não me esforcei

Minha dicas pra mudar a escola é ter mais estudo e mais professores mais leitura.

Meu nome é K, tenho 14 anos, moro no Distrito Federal Ceilândia, sou competitivo, competitivo, divertido. Gosto de desenhar e fazer grafit, não gosto de limpar a casa, ando de bike com meus amigos.

Tenho um amigo que conheço desde do 4º ano, desejo ser tatuador quando crescer, tatuar.

Uma família comédia, todos muito engraçado.

Estudo no Centro de Ensino Fundamental 2 estou no 8º B, já tive professores bons ruins e grandes amigos, reprovei no 6º ano uma vez o motivo da minha reprovação foi por que eu quis ser alguém na vida significam ajudantes, alguns professores nunca vou esquecer por serem bons e outros ruins, tirar os uniformes completo e deixar os uniformes pretos.

Bom... Pra começar sou H R conhecido como H ou HM, estou na 8º, reprovei 2 anos por besteira, tudo começou no 6º que eu cheguei a primeira vez na escola em 2014, antigo Higuin, ele era desinteressado com a escola, era muito esperto e ainda é, mas não demonstrava tal esperteza acabei reprovando por causa disso infelizmente mas no ano seguinte consegui passar pra 7º até ai beleza, tava estudando e tals só era o seguinte, eu faltava muito e acabei reprovando por falta e para completar eu ainda tava com nota para passar. Mas você acha que eu desisti. Logo eu que não desisto nem para achar meu queijo e presunto do pão.

Ai eu conheci muitas pessoas boas e uns dos meus parceiros ai eu penso e se eu não tivesse reprovado. Não cria conhecer meu parceiro de fé, tive várias aventuras e tals. Ai chego 2019 passei de ano mas meu parceiro de fé não, fiquei triste mas superei mais ainda é meio solitário mesmo conhecendo várias pessoas incríveis. Conheci minha namorada esse ano só que ela ta no 9º mas acontece próximo ano chego la, E essa é a vida de escola até agora do menino H.

Sobre meus amigos, tenho muitos, mas ao mesmo tempo poucos, uns dos meus amigos que eu chamo de irmão é meu amigo de infância chamado Luiz e o que reprovou eu conheço ano passado o M. Já fizemos muita bosta mas eramos felizes e ainda somos e tem o que cresceu comigo e é meu irmão de consideração é chamado Danilo e esses são os amigos de H.

Eu sou muito... MUITÃO MESMO calado com minha família, amo cada membro da minha família, e graças a Deus eles nunca brigaram sempre com uma relação saudável e tals, as vezes tem brigas entre os irmãos mas essas paradas são normais e tem a minha cachorrinha chamada Shirra amo demais aquele animal.

Sobre eu quero ser... vejamos... Quero muito me formar em TI (Tecnologia da Informática) Desde pequeno tenho esse sonho e passar num concurso mas pelo visto como o governo está parece que nem vai mais existir infelizmente e esse é o meu sonho aliás, já ia esquecendo de uns dos meus sonhos mais importantes e da de tudo de melhor pros meus pais e meu sobrinho e vou mimar mesmo rum.

Sobre meus professores eu respeito todos e gosto de todos e não tenho nada a reclamar sobre eles, ensinam muito bem, uns tem canal no youtube e outros fazem teste online pra nos alunos, conclusão: nada a reclamar.

Sobre melhorar a escola, bom mais não tem nada a falar por que primeiro tem que melhorar o governo, pra ai sim temos umas ideias boas. E isso é tudo do menino H

Meu nome é J A O de L tenho 17 anos sou do 9º ano, moro na Ceilândia. Sou uma pessoa legal gosto de conversa com as pessoas as vezes eu sou um pouco chata, dramática e brigona. Uma das coisas que eu não gosto é de quando alguém fala ou faz mal para que eu amo. Eu tenho amigos mais tenho um que eu sou muito apegada. Meu sonho é eu ser pediatra, vou estuda para Medicina pelo fato de amar cuidar de crianças, mais se não der certo vou ser professora.

Na minha família é maravilhosa mais faz um bom tempo que meus pais se separaram eu sofri muito mais acontece mais minha família é bem divertida as vezes tem briga e as vezes não, mais amo cada um deles la em casa.

Estudo no C.E.F 02 de Ceilândia so do 9º ano em relação na escola foi bem complicada pelo fato de algumas coisas que aconteceu assim que cheguei aqui mais com o passar isso foi parando e agora esta de boa, bom eu reprovei 3 vezes 1 vez no terceiro ano 1 vez no quarto por causa de falta e no sexto em 2015 foi por que eu fiquei na segunda mesmo. Mais pretendo continuar com foco nos estudos.

Meu nome é V F S S A, tenho 16 anos sou do 9º ano, moro em Taguatinga. Sou um cara muito educado, paciente, calmo etc. De vez em quando meu amigo puxa assunto comigo, o J V sabe quase todos os meus segredos mais obscuros.

Eu não gosto muito quando minha mãe me acorda de tarde pra arrumar a casa. Meu projeto de vida é crescer na vida, eu tenho em mente ser médico mais meu desejo mesmo é ser detetive criminal.

Minha família é bi polar uma hora ta bem outra hora ta mal e muito complicado diálogos. Um estado ruim da minha família e que meu tio me prometeu um macaquinho novinho mais acabou que meu tio depois de uma semana ele veio a falecer.

Eu estudo no Centro de Ensino Fundamental 2 de Ceilândia, eu sou estudante do 9ºD estado trágico comigo foi quando eu tinha acabado de entrar na escola quando eu tinha uma semana só nessa escola e eu acabei brigando aqui na escola eu acabei que tenho uma richa com esse menino até hoje. Eu reprovei no 7º duas vezes a primeira vez foi porque eu me desinteressei dos estudos e a segunda foi porque eu fiquei muito triste minha avó morreu. A segurança.

Ola, sou o JV estou com 14 anos e no 8º e moro no sol nascente. Eu sou legal, as vezes triste, sofro com muito bullying pelo fato de morar no Sol nascente. Não gosto da escola nem um pouco pelo fato de ser toxica professores não ligam para seu psicólogo, não são muitas as amizades sempre brigo com alguém, não consigo pensar no meu futuro sempre fico com preguiça, minha família é toda espalhada, tenho muita ansiedade as vezes moro de asia não consigo segurar as tensões e tomo remédio controlado a querida “ritalina” fico com medo de tomar toda a vida, penso me matar todos os dias mais tenho medo da minha mãe sofrer demais, e não conseguir seguir a vida, reprovei por causa do DAH e fiquei com trauma de reprova de novo. CEF 2 manda um salve!! Repetir 1 vez e na 5º.

Eu sou J.S.C, tenho 14 anos moro em Ceilândia-DF eu sou uma pessoa legal me acho simpática e fácil de fazer amizade. Eu gosto de dormir, não gosto de acordar cedo, dormir e sair com meus amigos, tenho 3 amigos e 2 amigos que são os melhores do mundo. Penso em me formar em medicina veterinária. Minha família é dívida pois meu pai e minha mãe são separados. Vive 2 anos com a minha avó e o esposo dela que me abusou na época, fui morar com e minha mãe e vivi 1 ano com meu pai que foi 1 ano de tortura pois via meus irmãos apanhando da minha madrasta perdi uma irmã e moro atualmente com a minha mãe. Minha família é minha base, estudo no Cef 2 de Ceilândia, estou no 8º não há experiências que eu gostaria de contar repeti o 6º apenas uma vez não compareci para fazer a prova final porque estava viajando estudei, há uma importância extrema porque traz vários entendimentos os professores são importante porque viviam meus amigos, não há memória. Pra melhorias tem que a ver principalmente mais foco dos professores que eles não nos coloquem para baixo em relação aos estudos.

L.M.M Minha idade e 14 anos moro em Brasília (DF) bairro p sul. Eu não sei quem sou eu era uma pessoa que só queria agradar outras pessoas não queria ficar sozinho, hoje em dia estou me remodelando aprendendo com meu passado mais até agora não gosto de público, gosto de ler, ouvir música, caminhar e jogar jogos. Ainda não tenho amigos mais sou amigável. No futuro eu quero ir pra faculdade cursar direito quero ser desembargador. Minha família e muito primitiva eles brigam muito e minha mãe desconta a raiva dela em mim fica gritando já me chamou de muitas coisas ela já me pos pra fora de casa. Pra mim ela significa uma grande lição de que a confiança e o apego só servem pra te machucar só devo contar comigo mesmo.

Estou no CEF 02 passei vários anos como o primeiro da classe nunca tive muitos amigos mais eu sempre fui perseguido sempre sofri preconceito por minha forma física e recentemente por meu cabelo e sexualidade meus desafios foi sempre ter que voltar a escola e ouvir sempre as mesmas críticas, repeti o 7º por falta eu tinha nota pra passar mais eu estava sendo forçado a fazer trabalhos me senti triste e entrei em um estado de depressão perdi a vontade de estudar de viver já tinha tentando ignorar pois todos achavam que era mentira e me jugaram demais este ano estou me tratando para tentar melhorar. O professores são pessoas que eu sempre gostei pra mim muitos deles são meus 2º pais.

Pra melhorar fazer testes psicológicos monitorar os alunos e mais atividades para unir os alunos pra que ninguém se sinta sozinho se sinta invisível como eu me sinto.

Meu nome e K G S S tenho 15 anos to no 8º ano reprovei uma vez sou de Brasília moro na Ceilandia, eu gosto de jogar bola algumas pessoas me acham chato outras não eu não me acho chato porque eu animo meus amigos quando eles estão em um momento ruim. Eu me acho uma pessoa muito legal.

Minhas atividades preferida fora da escola e mecher no celular, soltar pipa e não gosto muito de lavar louça, mas tenho que ajudar minha mãe e se eu não lavar ainda tomo um tapa. Uma profissão que eu queria pra mim ser um advogado.

Minha família e engraçada até um certo momento quando a gente ta brincando la um quando o outro apela quando a gente fala uma verdade tipo quando ela sabe que to errado mas ela não quer perder a autoridade de mãe.

Eu estudo no Cef 02 de Ceilandia como falei no começo do texto eu to no 8º ano repeti um ano o motivo da minha reprovação foi amizade falsa com essa amizade eu fumei, bebi e quase matei uma pessoa mais ai eu encontrei um amigo de verdade ele e eu já não andava mas com aquelas amizades, ele tava quase entrando nesse caminho quando uma pessoa que conheci a sua família disse pra não anda com aquelas pessoas ai a gente começou a conversa e viramos amigos também somos amigo da professora que ajudou a tirar ele do caminho.

Eu queria pra Escola pessoas alegre professores alegres e que tivessem pessoas que perderam e aceitassem outras pessoas.

Meu nome é M.C.X.N.L, eu tenho 13 anos, moro na Ceilândia norte, eu sou muito top. Eu gosto de fazer nada, eu não gosto Grey's anatomy, eu não joga nada fora da escola só duamos, Ana P, Ana Luisa, Incr, Quero ser igual a Ariana Grande ou a Rianna rica e bonita, eu quero ser rica.

Minha família é descontrolada, sem condições, significa muito, meu tio saiu da cadeia esses dias.

Eu estudo no CEF 02 da quebrada 8º serie minhas vitórias foi passar pra 8º, minha alegria foi sai daquela turma meus desafios foram os prantos, tristeza foi continuar na escola, repeti a 7º serie uma vez, eu não fazia nada, sim, nenhuma importância. Os professores são legais, alguns, minha advertências. Melhorar a arquitetura, comida, uniformes, os alunos escolher as turmas, professores, mais passeios e mais férias e mais interclasse.

Meu nome é P.R.R.F tenho 15 anos, moro no Sol Nascente, eu sou, eu sou um menino alegre, amigável, me dou bem com todas pessoas, sou muito estressado, não gosto que meche no que é meu e nem com minha família e pessoas que fazem parte de mim. Fora da escola gosto de jogar bola e me divertir, quero ser rico, no futuro, quero ganhar muito dinheiro, quero ser policial, empresário ou qualquer outra coisa que seja onesta. Minha família é bem legal, minha mãe é a melhor pessoa do mundo, uma mulher amigável, e de bem com todas as pessoas.

Eu estudo no CEF 2, no 8º ano, muito triste que eu achei foi ter reprovado 2 vezes, foi a pior coisa que eu fiz na minha vida, reprovei 2 vezes, uma na 6º e uma no 7º, reprovei acho que foi mais por amizades erradas, amizades que só me afundavam, me levaram para o fundo do poço, pra mim nem existia escola, mais escola é uma coisa fundamental para qualquer pessoa, uma coisa que ninguém tira de você, os professores tem alguns que são legais outros que são muito irritantes, que parece que tem marcação.

Para melhorar a escola, na minha opinião, os professores tinham que ser mais de boa com os alunos, dar conselhos não colocar os alunos para baixo, falar do que nunca vai ser errado e colocar um incentivo maior também.

Meu nome é S S S tenho 15 anos vou fazer 16 mês de julho, moro em Ceilândia Sul. Bom eu sou as vezes divertida e as vezes chata sou muito bipolar, o que eu mais gosto é desenhar, tirar foto, dançar e me maquiar, o que eu não gosto é de acordar cedo, minha atividade preferida fora da escola é só ficar nas redes sociais, pois tenho muitos seguidores no instagram, eu não sou muito de ter amigas meninas tenho mas amigos meninos, meu projeto de vida é ser uma modelo famosa e atriz, e conseguir minha moto e ter meu apartamento. No futuro penso em fazer um curso de teatro e faculdade. A profissão que eu mas quero é atriz, mas se eu não conseguir quero de desenhista profissional.

Eu moro com minha vó desde pequena e meus dois irmãos uma de 11 anos e um de 19. A minha mãe sempre morou longe da gente por conta do trabalho dela, meu pai batia na minha mãe e depois disso minha mãe foi na justiça e proibiu ele ver eu e minha irmã então hoje em dia ele só paga pensão. A pior tragédia que teve em minha família foi meu irmão afundar nas drogas mas ele se recuperou.

Minha escola é o Centro de Ensino Fundamental 02 estou no 9º ano do 6º ano ao 7º sofri muito bullying na escola, as meninas não gostavam de mim e escreviam coisas minhas nas paredes do banheiro e nas portas, e nunca tive muita vontade de gostar da escola pra mim é só focar nos meus estudos e conseguir meu progresso. A professora que eu mas amo e considero uma mãe pra mim é a professora de ciências a Cecília pois ela me ajudou bastante e considero muito ela. A o que eu queria que melhorasse é o banheiro das meninas e dos meninos que tivesse projetos para a gente se divertir, tipo concursos, melhorar o uniforme porque sempre vejo os uniformes das escolas particulares melhores que os nossos então acho injusto, melhorar as notas bimestrais e melhorar o diálogo escutar mas os alunos e a nossa opinião sobre certas coisas.

Meu nome é S S S tenho 15 anos vou fazer 16 mês de julho, moro em Ceilândia Sul. Bom eu sou as vezes divertida e as vezes chata sou muito bipolar, o que eu mais gosto é desenhar, tirar foto, dançar e me maquiar, o que eu não gosto é de acordar cedo, minha atividade preferida fora da escola é só ficar nas redes sociais, pois tenho muitos seguidores no instagram, eu não sou muito de ter amigas meninas tenho mas amigos meninos, meu projeto de vida é ser uma modelo famosa e atriz, e conseguir minha moto e ter meu apartamento. No futuro penso em fazer um curso de teatro e faculdade. A profissão que eu mas quero é atriz, mas se eu não conseguir quero de desenhista profissional.

Eu moro com minha vó desde pequena e meus dois irmãos uma de 11 anos e um de 19. A minha mãe sempre morou longe da gente por conta do trabalho dela, meu pai batia na minha mãe e depois disso minha mãe foi na justiça e proibiu ele ver eu e minha irmã então hoje em dia ele só paga pensão. A pior tragédia que teve em minha família foi meu irmão afundar nas drogas mas ele se recuperou.

Minha escola é o Centro de Ensino Fundamental 02 estou no 9º ano do 6º ano ao 7º sofri muito bullying na escola, as meninas não gostavam de mim e escreviam coisas minhas nas paredes do banheiro e nas portas, e nunca tive muita vontade de gostar da escola pra mim é só focar nos meus estudos e conseguir meu progresso. A professora que eu mas amo e considero uma mãe pra mim é a professora de ciências a Cecília pois ela me ajudou bastante e considero muito ela. A o que eu queria que melhorasse é o banheiro das meninas e dos meninos que tivesse projetos para a gente se divertir, tipo concursos, melhorar o uniforme porque sempre vejo os uniformes das escolas particulares melhores que os nossos então acho injusto, melhorar as notas bimestrais e melhorar o diálogo escutar mas os alunos e a nossa opinião sobre certas coisas.

APÊNDICE D



QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.

Título da pesquisa: Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise.

Pesquisadora responsável: Aricélia Ribeiro do Nascimento. Matrícula:150050798 – Doutorado em Educação.

Instituição: Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB

Orientadora: Professora Dra. Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida - FE/UnB

Telefone do Programa de Pós-graduação em Educação para contato: (61) 31076264 (Secretaria da Programa) e (61) 3107-3627 ou 3107-3027 (Dra. Inês, Orientadora).

Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa – luaprimola@gmail.com

Senhor/a responsável pelo/a aluno/a _____.

Meu nome é Aricélia e seu/sua filho/a sendo convidado/convidada a participar, como voluntário/voluntária, de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a constituição da subjetividade de adolescentes dos anos finais, (6º ao 9º ano), do Ensino Fundamental, em processo formativo de escolarização marcado por um histórico de fracasso escolar, a partir do aporte teórico da psicanálise freudiana. Esta pesquisa é parte do meu doutoramento em Educação pela Universidade de Brasília e escolhi esse tema por atuar com alunos que vivenciaram seguidas experiências de fracasso/repetência escolar. Gostaria de compreender melhor esse fenômeno.

Esclareço que todas as informações que forem dadas são protegidas por um sigilo ético e legal. Jamais haverá exposição de seu/sua filho/a enquanto participante da pesquisa. Os dados que forem colhidos serão utilizados apenas para a pesquisa e nunca com identificação dos autores das informações. Minha orientadora, a Professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, cujo telefone se encontra acima, me acompanha nessa caminhada e também cuida para assegurar o sigilo das informações aqui prestadas.

Caso seu filho ou filha aceite participar, farei algumas perguntas sobre sua vida escolar e alguns aspectos que ele/ela acredita que possam ter influenciado em seus resultados escolares. Essas informações serão gravadas, degavadas e estudadas no sentido de melhor compreender como tem se dado o fenômeno do fracasso escolar, e que fatores possam ter contribuídos para esse fim. Apenas eu, como pesquisadora, terei acesso a esse material.

Embora esta pesquisa não lhe ofereça nenhum risco físico, seu filho ou filha pode ficar envergonhada/o ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, ele/ela pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. Caso ele ou ela, mesmo com o consentimento dos senhores, se recuse a participar da pesquisa ou de uma parte dela, sua vontade será respeitada.

O nome de seu filho/filha, assim como de todos/as os/as alunos/as que também participarem da pesquisa, não serão identificados em nenhum momento, sendo garantido o sigilo.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou seu/sua filho/filha. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Havendo qualquer dúvida você ou filho/filha poderá ligar para um dos números que aparecem no cabeçalho deste Termo. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com o Senhor/a e outra comigo enquanto pesquisadora.

Após a finalização da pesquisa as principais conclusões e achados serão publicados em uma Tese à qual Senhor/a poderá ter acesso buscando na internet pelo nome da pesquisadora.

Diante do que foi exposto, solicito que o Senhor/a assine o termo abaixo em duas vias autorizando que possamos fazer esta pesquisa com seu/sua filho/filha.

_____ (Cidade), 12 de setembro de 2018.

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Pesquisadora

Nome completo do (a) aluno (a): _____

Ano de escolaridade/série do (a) aluno: _____

Nome completo do (a) pai/mãe do (a) aluno (a): _____

Assinatura do (a) responsável do (a) aluno (a): _____

APÊNDICE E



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Assentimento do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental para participação em pesquisa.

Título da pesquisa: Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da Psicanálise.

Pesquisadora responsável: Aricélia Ribeiro do Nascimento. Matrícula:150050798 – Doutorado em Educação.

Instituição: Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB

Orientadora: Professora Dra. Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida - FE/UnB

Telefone do Programa de Pós-graduação em Educação para contato: (61) 31076264 (Secretaria da Programa) e (61) 3107-3627 ou 3107-3027 (Dra. Inês, Orientadora).

Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa – luaprimola@gmail.com

Prezado/a aluno/a,

Meu nome é Aricélia e você está sendo convidado/convidada a participar, como voluntário/voluntária, de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a constituição da subjetividade de adolescentes dos anos finais, (6º ao 9º ano), do Ensino Fundamental, em processo formativo de escolarização marcado por um histórico de fracasso escolar, a partir do aporte teórico da psicanálise freudiana.

Esta pesquisa é parte do meu doutoramento em Educação pela Universidade de Brasília e escolhi esse tema por atuar com alunos que vivenciaram seguidas experiências de fracasso/repetência escolar. Gostaria, então de compreender melhor esse fenômeno.

Esclareço que todas as informações que forem dadas são protegidas por um sigilo ético e legal. Jamais haverá sua exposição enquanto participante da pesquisa. Os dados que forem colhidos serão utilizados apenas para a pesquisa e nunca com identificação dos autores das informações. Minha orientadora, a Professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, cujo telefone se encontra acima, me acompanha nessa caminhada e também cuida para assegurar o sigilo das informações aqui prestadas.

Caso aceite participar, farei algumas perguntas sobre sua vida escolar e alguns aspectos que você acredita que possam ter influenciado em seus resultados escolares. Essas informações serão gravadas, degravadas e estudadas no sentido de melhor compreender como tem se dado o fenômeno do fracasso escolar, e que fatores possam ter contribuídos para esse fim. Apenas eu, como pesquisadora, terei acesso a esse material.

Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhada/o ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais e ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada. Seu nome, assim como de seus colegas que também participarem da pesquisa, não serão identificados em nenhum momento, sendo garantido o sigilo.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais e ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão ligar para um dos números que aparecem no cabeçalho deste Termo.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra comigo enquanto pesquisadora. Após a finalização da pesquisa as principais conclusões e achados serão publicados em uma Tese à qual você poderá ter acesso buscando na internet pelo nome da pesquisadora.

Diante do que foi exposto, solicito que você assine o termo abaixo em duas vias autorizando que possamos fazer essa pesquisa com você.

_____ (cidade), 12 de setembro de 2018.

Aricélia Ribeiro do Nascimento
Pesquisadora

Nome completo do (a) aluno (a): _____

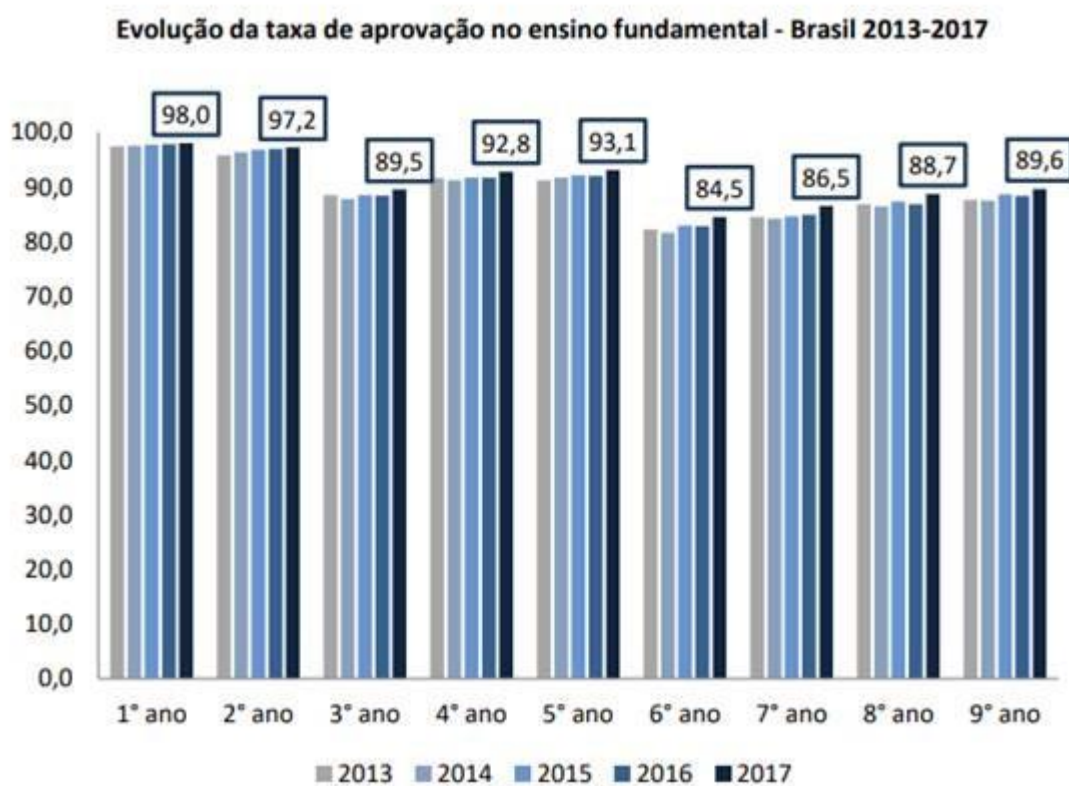
Assinatura do (a) aluno (a): _____

Ano de escolaridade/série do (a) aluno: _____

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UnB, CEP/CHS, telefone (61) 3107-1592, site: <http://www.cepih.org.br/> E-mail: cep_ih@unb.br

ANEXO

ANEXO A – GRÁFICOS DISPONIBILIZADOS PELO INEP



Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental por localização e dependência administrativa - Brasil 2018

