

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CLARISSA DE ALMEIDA AGUIAR RIBEIRO

**ADOLESCÊNCIAS NA ESCOLA: IMPACTOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL
DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19**

I

Niterói, Março de 2024

**ADOLESCÊNCIAS NA ESCOLA: IMPACTOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL
DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19**

CLARISSA DE ALMEIDA AGUIAR RIBEIRO

Dissertação de mestrado a ser submetida à banca examinadora como requisito obrigatório do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Gageiro Coutinho

Niterói, Março de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Luciana Gageiro Coutinho (orientadora)

Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dra. Paula Land Curi

Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof^a Dra. Andrea Martello

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof^a Dra. Claudia Braga Andrade (Suplente Externa)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

**Prof^a Gisele Falbo Kosovski
(Suplente Interna)**

Universidade Federal Fluminense – UFF

Agradecimentos

À professora Luciana Gageiro Coutinho, minha orientadora, por abrir as portas do projeto de extensão que possibilitou essa pesquisa, por suas pontuações precisas e pela significativa colaboração em todas as etapas desta travessia.

Às professoras Andréa Martello e Paula Land Curi pelas valiosas contribuições em minha qualificação, que proporcionaram a organização e o enriquecimento da escrita desta dissertação.

Às professoras Claudia Braga Andrade e Cristiana Carneiro por também terem me acolhido nesta jornada e nos encontros que resultaram em uma troca construtiva.

Aos alunos, que concordaram em compartilhar suas experiências de vida, dando voz a esse trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa pela parceria ao longo deste período e pelas contribuições com as crônicas, tão importantes nesta narrativa.

Ao professor Marcelo Maciel que, durante a minha graduação me provocou a lançar um olhar sobre as questões escolares.

Aos professores deste programa de mestrado, que me transmitiram um aprofundamento teórico necessário na elaboração desta pesquisa.

À minha filha Maya, por me inspirar com seu entusiasmo e comentários perspicazes a respeito do funcionamento do mundo e da vida em sociedade.

Aos meu pais por terem me motivado a escrever desde sempre.

A Rafael Costa, meu companheiro e amigo que colaborou na revisão deste texto e me ajudou a acreditar que a realização de tudo isso seria possível.

Resumo

A pandemia de COVID-19 e as consequentes medidas de distanciamento social no controle ao contágio causaram profundos impactos na sociedade. Esta pesquisa traz uma abordagem dos reflexos do fechamento das escolas à luz da psicanálise, na constituição de sujeitos adolescentes, em especial alunos de ensino médio em escolas públicas, ao investigar como estes jovens que viveram o distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 situam o lugar escola em suas vidas para compreender em que sentido estas medidas os afetaram e como o esvaziamento das escolas impacta na adolescência, revelando sua participação nos conflitos vivenciados nesse momento e o papel das escolas neste decurso.

O delineamento metodológico, a partir de pesquisas bibliográficas e rodas de conversas com os alunos, além de conceituar a adolescência em sua construção social, traz um breve histórico da implementação da instituição escolar e da escolarização de jovens no Brasil, abre espaço para a circulação da palavra, revelando a escola como o lugar do Outro, incluindo considerações a respeito do período do fechamento das escolas e a possibilidade de aliar saberes em psicanálise aos métodos de educação, fortalecendo a ideia de que a presença do psicólogo deve ir além do mero papel de aplicador de testes, mas também um intermediador entre os processos escolares e a constituição do sujeito.

Abstract

The COVID-19 pandemic and the resulting social distancing measures to control its contagion have had profound impacts on society. This research brings an approach to the consequences of school closures in the light of psychoanalysis, in the constitution of adolescent as subjects, especially high school students in public schools, by investigating how these young people who experienced social isolation resulting from the COVID-19 pandemic situate the place of school in their lives to understand in what sense these measures affected them and how the emptying of schools impacts the adolescence phase, revealing their participation in the conflicts experienced at that time and the role of schools in this course. The methodological design, based on bibliographical research and conversation circles with students, in addition to conceptualizing adolescence in its social construction, provides a brief history of the implementation of the school institution and the schooling of young people in Brazil, opening a place to talk, revealing the school as the place of the Other, including considerations regarding the period of school closure and the possibility of combining knowledge in psychoanalysis with educational methods, strengthening the idea that the presence of the psychologist must go beyond the mere role of test administrator, but also an intermediary between school processes and the constitution of the subject.

Sumário

Introdução	8
A experiência da pandemia.....	10
Os rumos da pesquisa	12
Capítulo 1 - Educação pós-pandemia.....	17
1.1 - Um retrato da educação no Brasil	17
1.2 - A pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas no RJ.....	21
1.3 - Primeiras interrogações e pesquisas sobre os efeitos do fechamento das escolas para adolescentes e jovens.....	25
Capítulo 2 – Adolescentes e adolescências na interface entre a psicanálise e o campo social.....	32
2.1 - Adolescer sob a ótica da psicanálise	35
2.2 - A dimensão sociocultural do adolescer.....	40
2.3 - Freud, a escola e os professores como “pais substitutos”	43
2.4 - O fechamento das escolas e o desamparo do sujeito adolescente na pandemia	45
2.5 - Adolescência e laços sociais na escola.....	48
Capítulo 3 – A escuta de adolescentes no retorno às escolas	52
3.1 - A chegada dos pesquisadores nas escolas e a percepção dos alunos sobre a proposta de trabalho oferecida	62
3.2 - Pandemia e retorno às aulas presenciais	66
3.3 - A relação dos alunos com os professores	70
3.4 - Laços com a escola na fala dos jovens.....	74
3.5 - O resgate do tempo subjetivo da adolescência	78
3.6 - Que escola queremos?	81
Considerações finais	86
Referências bibliográficas.....	91
Anexo 1 - TCLE	98
Anexo 2 - Crônicas	99

Introdução

Em 13 de março de 2020, o estado do Rio de Janeiro, decretou medidas temporárias de prevenção ao contágio do COVID-19. Tais medidas, dentre a suspensão de shows, eventos esportivos e outras atividades coletivas, compreendiam também a suspensão do funcionamento escolar em todo o município. Essa norma seguia restrições impostas em todo o estado do Rio de Janeiro e não tardou a ser adotada por todo o país.

Logo ficou claro que a medida temporária duraria mais tempo que uma possível “antecipação das férias” e o MEC aprovou o ensino remoto enquanto durasse a pandemia¹. Curiosamente as aulas se tornaram “remotas”, expressão associada a definições como “antigo, longínquo, afastado” (Remoto, 2023), conceitos que vinham sendo banidos nas práticas de ensino. Neste período, acompanhei a adaptação e alguns impactos desta mudança, por um lado como mãe de uma menina de 8 anos, por outro, como professora em um curso de idiomas, que incluía algumas turmas de adolescentes entre 11 e 17 anos.

Pelo recorte que tive como observadora deste movimento de distanciamento social provocado pelo fechamento das escolas, não pude deixar de notar a disposição de muitos destes alunos, sentados sozinhos em seus quartos de criança. O vislumbre do mundo exterior, para alguns, agora era provavelmente a vista de uma janela que dava para uma rua vazia e as telas de seus dispositivos eletrônicos. Os encontros agora (se é que havia encontros) se davam pelas janelas virtuais, não mais pelas esquinas do caminho de volta para casa.

Sabemos que a porta aberta para o contato com o mundo exterior é a possibilidade que a criança, agora em transição para o mundo adulto, tem de encontrar novos pares, elaborar um processo de desligamento da autoridade dos pais, o preço a ser pago para iniciar a vida social. E os laços criados na escola tornam-se uma via de passagem, a mão que se estende na possibilidade de substituir as ideias da infância.

Com as aulas virtuais, os alunos e professores à distância, as portas da

¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 10/02/2023.

sociedade fechadas em inúmeros aspectos, a possibilidade desta referência simbólica, que inscreve o Outro² no psiquismo através dos ideais do eu, ser ativada a partir das escolas torna-se quanto mais árdua, tanto mais necessária. Com câmeras e microfones desligados o que é feito deste sujeito adolescente em frente às telas, para quem os encontros com o outro do mundo lá fora muitas vezes deixaram de existir?

Não é a primeira vez que a instituição escolar encontra-se diante de um cenário desafiador em sua tarefa de educar e formar sujeitos conscientes de si e do mundo ao redor. Ao observarmos a história da educação pública e privada no Brasil, podemos claramente perceber o embate entre interesses escusos do estado, no sentido de fazer valer certas relações de poder, e a escola, ao defender seu papel fundamental: o de educar como uma função social, um ponto de apoio e crescimento pessoal para seus alunos.

Em meio ao caos e às incertezas que o momento nos trazia, as portas das escolas foram fechadas para alunos e professores. Restou o distanciamento social, o medo do que viria em seguida, apostilas impressas e impessoais e a corrida do calendário escolar a ser cumprido a qualquer custo. Tudo isso somado aos cortes orçamentários que afetaram desde a educação básica até o nível superior de ensino (SAVIANI, 2023).

Evidenciou-se, a partir do momento político pelo qual o país atravessava, os interesses do estado e ações que não dialogavam com a sociedade escolar e o seu entorno – um reflexo de que neste período houve um perceptível desinvestimento em políticas públicas educacionais no Brasil. Para Saviani (2023) em entrevista à SEDUFMS, sob este aspecto, com a negligência do governo e a destituição do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2016, o que já vinha sendo construído em prol de uma educação mais democrática ao longo dos últimos anos retrocedeu: “o referido governo nos deixa um enorme legado de destruição³” (SAVIANI, 2023).

A pandemia escancarou a falta que a escola faz para crianças e adolescentes e a função social que ele desempenha, para além do âmbito da aprendizagem de

² O outro e o Outro são conceitos centrais na obra de Jacques Lacan, referindo-se respectivamente à importância das relações que ocorrem entre o sujeito e a sociedade e uma entidade simbólica de ordem coletiva e social que provê a construção do sujeito.

³ Trecho de entrevista concedida por Saviani à SEDUFMS. Disponível em <https://www.sedufms.org.br/noticia/7585-saviani-defende-construcao-de-um-novo-plano-nacional-de-educacao-para-o-brasil>

disciplinas. Então, mais do que adaptar técnicas que garantam uma boa revisão do conteúdo programático proposto no calendário escolar é preciso encontrar uma nova forma de olhar e escutar este aluno, principalmente no que diz respeito à educação de crianças e adolescentes. É um momento crucial da vida do sujeito em que o encontro com o mundo exterior, externo à sua família, faz-se imprescindível para que ele possa construir suas referências simbólicas (Alberti, 2004, p.39).

Diante desta nova realidade que se apresenta e readaptação para todos, acredito que meu papel como psicanalista e pesquisadora emerge sobre esta possibilidade de abrir um espaço de escuta e acolhimento aos alunos que proporcione um trabalho de elaboração psíquica a partir dos reveses gerados pelo período vivido durante a pandemia de COVID-19. Sobrevém a importância de avaliar a dimensão dos impactos gerados por este longo período de distanciamento, abordando questões relativas ao período vivenciado durante a pandemia, bem como para ajudar a pensar os novos desafios que se colocam para as escolas e os professores que lidam com jovens.

A experiência da pandemia

Quase dois anos antes de eu dar início a esta pesquisa, o mundo encarou transformações significativas com a pandemia e as consequências adotadas para a prevenção do contágio pelo COVID-19. Nesse contexto, eu também vi a minha própria vida revirada pelo avesso. Nas primeiras semanas, em meados de março de 2020, pairava no ar uma incerteza sobre os rumos que o mundo iria tomar. Aos poucos, a rotina ia se ajustando, de forma trôpega, mas seguia seu fluxo. A hesitação inicial ia cedendo vez mais ao chamado *novo normal*. Os trabalhadores retornavam aos seus postos, em horários diferenciados, a escala de trabalho ficava mais flexível. Uma ida ao mercado ou o uso do transporte coletivo exigia o uso da máscara, do álcool gel. Os escritórios trocaram o ar condicionado por janelas abertas o dia todo.

Nessa realidade, os adultos, em seus mundos, assim como eu, adaptavam-se como podiam. Uma das questões mais delicadas e complexas, no entanto, era a situação das famílias com filhos em idade escolar. Se houve uma adaptação para a

retomada das atividades essenciais, no Brasil, a liberação do retorno às aulas presenciais foi uma das últimas medidas no período pós pandemia. A questão do distanciamento social e das aulas pelas telas da plataforma do *Google Classroom* me tocavam em vários aspectos: Na pandemia fui mãe, aluna e professora. Vivenciei o ensino remoto por todas as faces da tela, com direito a câmeras fechadas, silêncio do lado de lá, do não saber se o outro minimamente está ali para escutar.

Concluí a minha graduação com inclinações para pesquisa nas escolas – tema de meu TCC e um artigo publicado (Ribeiro; Maciel, 2020). Não seria possível fechar os olhos para esse fato que se escancarava diante de mim: o fechamento das escolas e a continuidade do ensino de forma remota. Diante dos meus olhos, entre aparatos tecnológicos, atualização de aplicativos e encontros virtuais, saltava a adaptação e o caos dessa nova proposta.

Em 2020, o Brasil se encontrava em uma situação política bastante conturbada e a desigualdade social se agravou ainda mais com o início da pandemia de COVID-19. Era evidente uma indefinição e um esvaziamento das propostas de educação no país, além de poucos investimentos para informatização das escolas públicas e precariedade no acesso à banda larga, o que prejudicou amplamente a medida das aulas *on-line* indicada para o enfrentamento da pandemia. Os desafios eram enormes para todo o sistema escolar, mas as diferenças entre o ensino público e privado tornaram-se ainda mais gritantes.

Um relatório produzido pelo Instituto Nacional de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2021)⁴ traz o resultado de uma pesquisa de âmbito nacional, realizada com jovens de 15 a 19 anos, que reflete os prejuízos, a falta de apoio escolar para o acompanhamento das atividades e o agravamento das desigualdades na área de educação acarretados pelo período da pandemia. Uma vez que a renda familiar dos estudantes de escolas públicas é consistentemente menor do que os alunos da rede privada de ensino, a precariedade das condições de estudo e dificuldades diante das atividades propostas com a implementação do ensino remoto são ainda maiores para o primeiro grupo.

⁴ Disponível em https://www.org.br/wp-content/uploads/2021/11/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf Acesso em 02/12/2023.

Como pesquisadora, mãe de aluna, professora e aluna do ensino remoto, eu já estava intrinsecamente implicada neste tema e, ainda assim, precisava ir além. Era necessário sair do âmbito privado, do interior de minha casa, no qual eu vivenciara todo o contexto da pandemia e avançar para esfera pública. Isso incluiu a minha escolha de voltar o meu olhar para os impactos do ensino remoto nas escolas públicas.

Os rumos da pesquisa

Ao longo dos meus últimos anos de graduação em Psicologia, vinha estudando a conjuntura da escolarização no Brasil, em seu aspecto disciplinar em suas relações de dominação que muitas vezes usurpa a potencialidade deste espaço tornar-se em contrapartida um espaço de cidadania e formação crítica, produzindo sujeitos capazes de atuar em sociedade a partir de suas singularidades (Ribeiro; Maciel, 2020).

O que já estava sendo discutido até então, intensificou-se com o fechamento das escolas na pandemia e com a redução da experiência escolar ao âmbito da transmissão de conteúdos teóricos. A solução dada pelo Estado para a continuidade das aulas em um país como o Brasil, cheio de desigualdades, revelou uma visão simplificativa no trato de uma política pública, que atuou “modelando as subjetividades nesses valores e favorecendo os percursos nacionais em determinadas direções em detrimento de outras” e ainda, “Assim, para os que estão subalternizados, as dificuldades e até a impossibilidade de acessar tais caminhos podem servir para designar-lhes um estado permanente de falta e, conseqüentemente, de impotência e inferioridade”. (Castro, 2021, p. 25).

Os rumos desta pesquisa surgem na iminência de olhar para a função social da escola como um potente espaço de diálogo, que permita constante transmissão de saberes e discussões ideológicas. É importante que possa haver esses espaços de reflexões para evitar uma certa prática de ensino que, em sua forma hiperativa, exigente com seus mandos capitalistas acaba por impedir um tempo de elaboração, este último sim, tão necessário em tempos mais sombrios, sobretudo na adolescência.

Em virtude do momento vivido e das dificuldades atravessadas por todos, em

um retorno às aulas presencial ou em uma continuidade ao ensino remoto, é imperativo que estes jovens possam ser acolhidos em suas novas possibilidades de encontro com Outro e com os outros, para lhes ajudar a atravessar o processo de alienação e separação de seus pais, de sua família, de seu quarto infantil (Freud, [1913-14]/1996).

O mundo atravessou um período conturbado no período da pandemia e também pós-pandemia. No Brasil, os conflitos que já se apresentavam a partir da educação e do espaço escolar tornaram-se ainda mais evidentes. É essencial agora, mais do que nunca, que a escola assuma seu lugar de acolhimento e escuta para estes jovens, alguns inseguros, solitários e, mais que isso, assustados com uma perspectiva tão incerta do que lhes espera no futuro.

Tomando como base estes questionamentos, com a elaboração desta dissertação pretendo apontar um estudo crítico da escolarização de jovens no Brasil, considerando os fatores produtivistas e colonialistas que embasaram a construção da instituição escolar no país, conceituando a adolescência, no contexto histórico e psicanalítico, à luz de autores da psicanálise que abordam as nuances ocorridas neste momento da vida.

A partir do distanciamento social provocado pela pandemia, sobrevieram questões no que concerne à função social que essa escola ocupa na vida de crianças e jovens. Por outro lado, se o dispositivo escolar não oferece alternativas que promovam aos alunos a possibilidade de pensar sobre o que foi vivido por cada um e elaborar as questões que os atravessam, isso somado a severas exigências escolares, o sujeito-produto perde a capacidade de investimento libidinal, resultando em adoecimento e outros prejuízos (Voltolini; 2011). Aqui, partirei de dois fatores apontados pelos jovens participantes da pesquisa que podem acarretar em tais prejuízos: (1) A ausência da escola e dos atores existentes no meio escolar e as consequências na vida de adolescentes e (2) o retorno às aulas presenciais e a cobrança pelo aprendizado imediato, em busca de manter o calendário escolar em dia.

Considerando alguns obstáculos decorrentes do período da pandemia de COVID-19 e da determinação do distanciamento do convívio social, busquei apontar registros bibliográficos que tratavam do fechamento das escolas e distanciamento social, identificando os prejuízos decorrentes da ausência do espaço escolar e dos encontros no decorrer da formação do adolescente. Advindo o período pós-

pandemia, dou seguimento à pesquisa em um trabalho de campo a partir de rodas de conversa entre turmas de alunos em uma escola pública do nível médio, na cidade do Rio de Janeiro, no intuito de avaliar a dimensão dos impactos gerados por este longo período de distanciamento e apresentar questões relativas ao período vivenciado durante a pandemia, trazendo um olhar sobre estes jovens e suas questões.

Esta pesquisa, portanto seguiu seu percurso em duas etapas:

Pesquisa bibliográfica

Realizei paralelamente um estudo a partir de publicações anteriores a respeito do papel da escola como Outro no processo de transição do adolescente, ao distanciar-se do núcleo familiar para encontrar o Outro da sociedade. Esta análise busca reflexões em autores que tenham desenvolvido trabalhos levando em conta a escola na formação do sujeito. Sob este aspecto, a dissertação apresenta um breve panorama do aspecto histórico do estabelecimento das escolas no Brasil, como forma de averiguar a origem de problemáticas que vêm se apresentando de forma crônica nas instituições escolares em geral.

A partir daí, prossegui em uma análise de publicações mais recentes que consideram o período mais atual decorrente do distanciamento social imposto pelo COVID- 19, apontando para a trama dos prejuízos no encontro com o Outro da escola e suas implicações. Em vista disso, o estudo bibliográfico também visa mostrar o período relativo à pandemia e subsequente suspensão das aulas como um tempo relativo, um tempo que foi vivenciado de diferentes formas, nas diversas manifestações de adolescências.

Pesquisa de campo

Paralelamente ao estudo bibliográfico, desenvolvi a pesquisa de campo na intenção de buscar, neste segundo momento, pós-pandemia, uma proximidade maior com adolescentes do Ensino Médio no período de retorno às aulas após o distanciamento social. Os encontros, propostos a uma escola pública no município do Rio de Janeiro, envolveram cinco turmas do 3º ano do ensino médio, a partir de rodas de conversa que favoreciam a circulação da palavra, associando-se o método

psicanalítico a um dispositivo de escuta no coletivo.

As atividades se fundamentaram na pesquisa-intervenção orientada pela psicanálise (Besset; Castro, 2008), método que segue a linha de pesquisa participativa tomando como pressuposto que o inconsciente se faz presente na esfera social e subjetiva em que tal dispositivo é aplicado, de forma a produzir deslocamentos e novos saberes a partir da intervenção com os grupos (Barros, 2009). Os encontros entre alunos e pesquisadores abriram um espaço de fala que trouxe à tona questões relacionadas ao período de distanciamento decorrente da pandemia de COVID-19, o consequente fechamento das escolas e o impacto nas vidas de adolescentes, além de levantar questões relacionadas ao retorno das aulas presenciais.

Esta pesquisa advém da gravidade do cenário decorrente da emergência de saúde pública e das medidas de fechamento das escolas tomadas para conter o avanço do COVID-19, considerando os impactos causados na população de adolescentes e levantar a questão: que outras escolas poderiam ter sido pensadas e apresentadas durante um período tão atípico e delicado como a pandemia e o pós-pandemia? Que outras medidas poderiam ter sido implementadas na perspectiva de que a escola pudesse abrir as portas para a travessia do adolescente?

Considerando o panorama retratado acima, venho apresentar os três capítulos seguintes nesta dissertação:

No primeiro capítulo apresento um retrato da escolarização no Brasil, considerando aspectos históricos que trazem até os dias de hoje a marca de uma educação colonialista onde a educação de qualidade desvela seu difícil acesso para as camadas mais pobres e ainda mantém uma divisão de papéis sociais conforme os interesses de uma sociedade produtivista e neoliberal. A partir daí, busco evidenciar como essa característica existente nas escolas brasileiras se repete e se torna mais explícita com o advento da pandemia de COVID-19 e a condução do ensino à distância em escolas públicas e privadas.

Para tanto, faço uma revisão das medidas tomadas pelas autoridades públicas e órgãos encarregados de definir as providências para o funcionamento das escolas neste período, voltando esta pesquisa para os resultados obtidos referentes à área de atuação da minha pesquisa: as escolas da rede estadual de educação no Rio de Janeiro. Além disso, neste primeiro momento, realizei uma busca e apresentação de publicações de artigos recentes – entre março de 2020 a fevereiro

de 2023 – que tratassem dos impactos causados nos estudantes devido ao fechamento das escolas e da importância da criação de políticas públicas e de redes de apoio que pudessem minimizar os danos decorrentes das medidas adotadas durante a pandemia.

No segundo capítulo, busco apresentar as adolescências em sua pluralidade no Brasil e em sua dimensão sociocultural, trazendo conceitos da psicanálise e autores que abordam a importância do Outro social no trabalho psíquico de atravessamento da infância para a vida adulta. Considerando que o fechamento abrupto das escolas decorrente da determinação do distanciamento social imposto pela pandemia impossibilitou os encontros entre alunos e professores, trago uma reflexão a respeito do desamparo do sujeito adolescente produzido nesta ocasião e dos diferentes impactos provocados em escolas públicas e privadas, lançando o olhar sobre a importância do espaço escolar na promoção de laços que favorecem a transição do adolescente da referência ao núcleo familiar para o convívio social mais amplo.

Em seguida, trago uma descrição da metodologia empregada na pesquisa de campo nas escolas, com fundamento na pesquisa intervenção atrelada aos pressupostos e à ética da psicanálise. Seguindo esses princípios, os registros do campo foram feitos através da elaboração de crônicas a partir das quais as minhas impressões como pesquisadora e a descrição das falas de alunos de ensino médio são parte integrante da pesquisa e constam no terceiro capítulo. Os apontamentos e as transcrições presentes neste capítulo propõem-se a tornar evidente os discursos dos estudantes a partir do que veio à tona nos encontros em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro no período de retorno às aulas após o fechamento pela pandemia, considerando as dificuldades enfrentadas pelos jovens, o mal-estar oriundo da ausência do espaço escolar e também as adversidades vivenciadas no retorno às aulas presenciais.

Nas considerações finais, reafirmo o caráter social do trabalho psíquico da adolescência, a perda gradativa dos rituais de passagem na sociedade contemporânea e a consequente perda de aparatos simbólicos na constituição do sujeito, pontuando o papel social da escola como um espaço primordial não só em sua tarefa de educar mas também promoção do desejo, como o lugar do Outro na consolidação de novos laços sociais na vida dos/as adolescentes.

Capítulo 1 - Educação pós-pandemia

1.1 - Um retrato da educação no Brasil

Falar da educação no Brasil requer falar sobre o processo de colonização, uma vez que a escolarização sempre andou de mãos dadas com o Estado, desde os tempos do Brasil colônia e da implementação das escolas jesuíticas. Estas encarregadas de implementar no país metodologias de ensino que davam início a um “processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador” (Saviani, 2005, p.6). Em contrapartida, os filhos de nobres e da realeza tinham acesso à uma educação de excelência, que os preparava para o ingresso na vida pública. Desta forma, garantia-se uma sociedade moldada para atender às necessidades dos colonizadores.

Ao longo dos séculos e, principalmente a partir do século XX, inspirado no Iluminismo, surgiram movimentos nacionais que buscavam caminhar em direção à construção de uma escola mais democrática e de práticas de ensino que promovessem a autonomia dos alunos para construir a base de uma sociedade mais crítica e participativa. Muitas conquistas foram alcançadas, possibilitando a transição de uma escola predominantemente tradicional para uma escola renovada e libertária (Saviani, 2005).

No entanto, apesar das mudanças econômicas e políticas sofridas durante esse período e dos avanços conquistados no âmbito escolar, as propostas antes desenvolvidas para democratizar a escola acabam por ser institucionalizadas e tornaram-se propriedade do estado, sendo então reformuladas e distorcidas, perdendo muitas vezes o seu objetivo inicial. Por este motivo, o aspecto opressor das escolas prevalece e, sob novas roupagens, se propagou dos tempos da colônia ao período do Brasil imperial, atravessando gerações até os dias atuais.

Este parece ser um problema educacional enfrentado não só no Brasil, mas em toda a América Latina e outros países subdesenvolvidos, marcados por uma história de colonização e conflitos em busca da emancipação. Numa manifestação evidente da relação entre dominantes e dominados, esta desigualdade no desempenho dos alunos destaca o papel que o estado vem atribuindo às escolas – o de promover o funcionamento de uma sociedade de classes em que uns

aprendem a dominar e outros, a submeter-se à dominação.

Rosa (2023)⁵, ao mencionar sobre a história da universidade construída para a elite econômica, chama a atenção para o perfil dos estudantes que, durante muitos anos, contribuiu para a manutenção e preservação das estruturas de poder. Segundo a pesquisadora, a lógica presente nas instituições de ensino desestimula a permanência e a produção na vida acadêmica, inviabiliza a criatividade e promove "melancolização, dificuldades no rendimento escolar, revolta e até mesmo a perda da vontade de viver". Em muitos aspectos, isso encerra um padrão de repetição da vida escolar na academia, bem como a reprodução de seu fracasso.

Outro fator que agrava ainda mais essa questão é a tendência neoliberal pela qual seguiram os rumos da escola nos dias atuais. A autonomia dos indivíduos, proposta nas reformas de ontem no sentido de promover um sujeito preparado para atuar e participar de forma consciente nas escolhas da sociedade de então, hoje é uma dessas expressões adotadas pelo estado e desviadas de seu propósito original (Primo; Rosa; Carmo-Huerta, 2021). Fora do contexto anterior, essa idealização toma formas de empreendedorismo e visa desenvolver um indivíduo corporativo, adaptado aos desmandos de uma sociedade neoliberal e capitalista. Sob esta nova perspectiva, o sujeito torna-se responsável, não mais pelas suas decisões e papéis sociais, mas pelo seu sucesso ou fracasso a partir de suas escolhas.

Mais recentemente, pode-se perceber por outro ângulo o avanço do neoliberalismo sobre as escolas – já não se trata tão somente de educar sujeitos apassivados e individualistas para uma sociedade competitiva ou de transmitir os valores de uma economia capitalista. Trata-se de transferir os custos da educação à família, que deve garantir para seus filhos um lugar ao sol no futuro mercado de trabalho. Pode-se perceber na sociedade atual um certo conformismo em massa a respeito da ideia de que os pais devem prover educação de qualidade aos filhos como o maior bem deixado aos seus sucessores. Entenda-se como educação de qualidade uma vaga em uma escola particular. E o lugar ao sol, uma promessa que talvez não se cumpra:

⁵ Fala da Profa. Rosa Miriam Debieux durante o curso: Psicanálise e Saúde Mental na Universidade: políticas de vida, escuta e sobrevivência psíquica. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1GA_F_ZZvto Acesso em: 27/10/2023

“(...) quando a educação se reduz, em particular, à educação escolar, ao desenvolvimento de competências para se arrumar um emprego num futuro mais ou menos longínquo – é só ver as mensagens publicitárias veiculadas no metrô de São Paulo – corre-se detrás de uma miragem no deserto, pois os empregos de hoje nunca foram necessariamente os empregos de amanhã (...)” (Lajonquière, 2018, p.439) .

Sob a égide da lógica neoliberal, o estado mantém desta forma sua hegemonia sobre os processos em educação, garantindo que estes continuem a servi-lo, mas abstém-se cada vez mais do aporte financeiro e da responsabilidade para com a manutenção dos estabelecimentos escolares. Isto encerra todas as possibilidades de outras referências pelas quais o jovem estudante escolheria seu destino, aquela que o permitiria "saber como interagir com a realidade externa de maneira a poder modificá-la para que possa melhor atingir seus próprios fins" (Alberti, 2004, p. 37). Sujeitos sem liberdade de escolha: Nada mais conveniente para manter a hegemonia econômica ao longo das próximas gerações.

Desde então, pode se perceber também o aspecto separatista dos serviços escolares no país, mantendo a condição de funcionamento da ordem política e social ditadas por uma minoria. É notório que até os dias atuais prevalecem dificuldades ao acesso ao ensino de qualidade nas camadas menos favorecidas da população. Apesar de haver como ponto de partida uma proposta de universalização das práticas de ensino, os percursos dos alunos de camadas sociais mais ou menos favorecidas e dos alunos de escolas públicas e particulares caminham em sentidos opostos.

Todas estas questões irão de encontro com um público específico que movimenta os corredores escolares: O sujeito em idade escolar – leia-se crianças e adolescentes. São eles que desde a mais tenra idade são submetidos aos caprichos da sociedade neoliberal e das exigências de uma escola que está a serviço da economia (Laval, 2004). Este espaço que deveria receber os jovens alunos com a proposta de criar laços sociais e proporcionar potência de vida recai sistematicamente em sua velha versão utilitarista e produtivista. (Laval, 2004) E o resultado das práticas aplicadas para garantir o melhor desempenho no contingente de alunos só pode resultar no enfraquecimento das relações com e na escola.

A evasão escolar pode se manifestar como um dos sintomas característicos deste *modus operandi* ao qual as escolas são submetidas (Filho; Araujo, 2017). Mais adiante retomaremos ao assunto para relacionar o fato de que, quando os laços com

a escola se enfraquecem, o indivíduo que sente-se sozinho para lidar com frustrações e dificuldades neste espaço e para seguir adiante.

E aqui, as questões são muitas. Para além do aspecto segregador que distingue uns grupos de outros na formação escolar, das diferenças abissais entre instituições de ensino públicas e privadas, existe o fator “universalização” das práticas de ensino. Especialmente em um país tão grande e plural como o Brasil, é preciso que haja sensibilidade para não lançar mão de intervenções impositivas que venham a desbotar as peculiaridades regionais, heranças culturais e as singularidades.

No Brasil, presenciamos um frenesi das reformas em educação, elaboradas com o fim de uma suposta eficiência que nunca chega, como uma costura sem arremate. Para Lajonquière (2018), essas reformas muitas vezes são esvaziadas de sentido e determinadas pela lógica neoliberal e mercantilista. Em decorrência disso, a transmissão de saberes e tradições locais sucumbem em nome de uma suposta modernização das práticas em educação.

Para Laval (2020), as intervenções pedagógicas a partir de uma lógica que atua mais pelo caráter normativo e não espontâneo, termina por atender às necessidades globais do mercado e suprimir as demandas locais.

Para sincronizar a educação à temporalidade dos mercados (ou seja, à produção de capital humano) e garantir que a "reprodução escolar", como disse Bourdieu, esteja sujeita às necessidades de acumulação de capital, adaptando o treinamento para empregos existentes ou previstos, o governo deve intervir muito ativamente. É isso que explica esse frenesi de reformas e todas essas pequenas transformações que acabam se tornando sistêmicas (Laval, 2020. p. 1034).

O autor ressalta ainda que a escola tem seu lugar importantíssimo na transmissão de conhecimentos e valores e defende a autonomia nas escolas, mas reforça que, ao longo dos anos estas vêm enfrentando uma constante subordinação ao mercado de trabalho. Faz-se o uso das práticas educativas como uma estratégia massiva para preparar um contingente de mão de obra qualificada para as necessidades vigentes. Mas essa lógica, além de manter as diferenças entre as classes que podem “bançar” ou não uma qualificação mais valorizada, exclui as subjetividades, tanto no nível individual quanto no coletivo (Laval, 2020).

Esta imposição que se estabeleceu como forma de funcionamento na sociedade foi o ponto de partida para a instalação e o avanço do neoliberalismo nas

condutas econômicas, sociais e mais atualmente, nas instituições de ensino no país. Os dados expostos acima representam um retrato atual da instituição escolar no Brasil. E foi esta escola que se apresentou diante do cenário inicial da pandemia de COVID-19 em Março de 2020. Uma escola a serviço do Estado em suas exigências neoliberais, de caráter tecnicista, com severas restrições no que tange à sua função primordial na formação de sujeitos.

1.2 - A pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas no RJ

A partir do alto índice de infecção pelo COVID-19, que rapidamente se alastrou por todo o país no início de 2020, o MEC, assim como outros órgãos governamentais, tomou sua postura a respeito do funcionamento das escolas. Diante da emergência da situação, estados e municípios foram orientados pelo MEC a tomarem providências afim de evitar a propagação do vírus. Novos decretos foram editados às pressas, conforme convinha à situação e pouco a pouco as aulas foram suspensas em todo o território nacional, do nível básico ao ensino superior⁶.

No Brasil, diante da declaração de emergência do surto de COVID-19 em âmbito internacional, o Governo Federal sanciona a Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020⁷ que dispunha sobre as medidas para enfrentamento da pandemia, restringindo a atividade e isolando pessoas com suspeita de contaminação. A partir daí, as aulas são suspensas em todo o país. No Rio de Janeiro, as aulas da rede estadual de educação são suspensas em caráter temporário através de publicação em Diário Oficial⁸ do *Decreto Nº 46.970 de 13 de Março de 2020*:

De forma excepcional, com o único objetivo de resguardar o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação do coronavírus, (COVID-19), determino a suspensão, pelo prazo de 15 (quinze) dias, das seguintes atividades:

Dentre outras medidas restritivas, o item VI apontava a necessidade da suspensão das aulas em todas as unidades de ensino:

⁶ https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN102020.pdf Acesso em 02/02/2023

⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm Acesso em 15/01/2023.

⁸ <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C> Acesso em 20/12/2022.

VI - das aulas, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, nas unidades da rede pública e privada de ensino, inclusive nas unidades de ensino superior, sendo certo, que o Secretário de Estado de Educação e o Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação deverão expedir em 48 (quarenta e oito horas) ato infraregal para regulamentar as medidas de que tratam o presente Decreto. <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos>

Este foi o primeiro de uma série de decretos que adotaram medidas suspensivas das aulas e outras providências que afetaram o funcionamento das escolas em decorrência da pandemia de COVID-19, dentre eles, a alteração do período de recesso escolar e a instituição das aulas on-line.

No final de março de 2020, a SEEDUC – Secretaria do Estado de Educação firma um convênio com a plataforma *Google Classroom*⁹ afim de disponibilizar a continuidade das aulas no formato remoto. Em 1 de Abril de 2020, a Medida Provisória nº 934 estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior¹⁰. Em 28 de Abril de 2020, o parecer CNE/ CP nº 5/2020 estabelece a reorganização do calendário escolar, no intuito de assegurar de forma não presencial a “realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior¹¹” (MEC, 2020). Nota-se claramente uma preocupação em manter o ritmo do calendário escolar e a conclusão do ano letivo, num imperativo descabido de conclusão das atividades curriculares, a despeito da situação de calamidade que afetava o mundo com um vírus letal e desconhecido.

Tudo isso ocorre ainda aliado à falta de conhecimentos básicos em informática, recurso utilizado em atividades escolares que envolviam o uso de aplicativos e editores de texto que muitos alunos desconheciam. O fator financeiro torna-se um grande obstáculo, uma vez que os recursos oferecidos são, em grande parte acessados por dispositivos tecnológicos como celulares, *tablets* e computadores que requerem um sistema mais modernizado que só é suportado pelos aparelhos mais modernos. Assim, a pandemia veio reforçar ainda mais as desigualdades sociais já existentes no país.

⁹ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-03/com-e-sem-aulas-online-maes-contam-como-lidam-com-filhos-em-casa> Acesso em 20/12/2022

¹⁰ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm Acesso em 19/12/2022.

¹¹ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid Acesso em 21/12/2022.

No estado do Rio de Janeiro, após algumas tentativas frustradas para a volta às aulas, seguidas de nova suspensão, o retorno pleno às aulas presenciais se deu no início de 2022. Acompanhando este panorama, nota-se que as instituições de ensino foram uma das primeiras a fechar as portas e uma das últimas a retomar suas atividades integralmente. Foram quase dois anos de portas fechadas e distanciamento entre alunos, professores e escola. Um período inesperadamente prolongado.

Assim, todo um contingente de alunos em idade escolar, crianças e adolescentes, de uma forma ou de outra, foram profundamente impactados pelo fechamento das escolas. Para Voltolini (2021)¹², por não ser um foco considerado grupo de risco no que diz respeito ao contágio do COVID-19, pouco se pensou em políticas públicas que viessem a compensar os danos e o sofrimento psíquico causados pelo distanciamento social dos sujeitos em idade escolar. Mas afinal, a escola é mais que um lugar de aprendizagem, consiste em um lugar de relações, de formação de laços sociais (Voltolini, 2022).

O restante das medidas preventivas ao contágio do COVID-19 por certo foi sentido por toda a população, incluindo esse contingente de crianças e adolescentes, e sem o ambiente escolar tão característico. As ruas vazias, o comércio fechado, as máscaras presentes na vida cotidiana, hospitais de campanha, desemprego, fome, miséria, medo, mortes, luto. O luto gerado pela morte tão presente e o luto da perda do que havia antes, a perda das relações, os laços desfeitos, os planos destruídos, a perda de si mesmo. O luto que requer um abraço que não vinha. Com o fechamento das escolas, esse contingente de alunos teve de enfrentar sozinho a nova realidade. Um outro que se retirava sem aviso prévio, abruptamente, como na morte e deixava a questão: Qual foi o reconhecimento desse sofrimento enlutado pelo qual muitos desses alunos vivenciaram?

O retorno às aulas presenciais em 2022, assim como o fechamento das escolas, no início de 2020, não foi sem prejuízos e adversidades. Em uma publicação no site da Agência Brasil¹³, a evasão demonstrou ser um dos grandes problemas decorrentes do período da pandemia. Referente aos alunos da rede

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tJ0qnF1TvpE> Acesso em 12/08/2022.

¹³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/rede-publica-de-ensino-do-rj-tenta-reverter-evasao-escolar> Acesso em 21/12/2022.

municipal de ensino do município do Rio de Janeiro, ao final de 2021, com a proposta de volta às aulas, aproximadamente 25 mil alunos não compareceram e nem realizaram atividades remotas propostas nas escolas.

Para a repórter da Rádio Nacional, Solimar Luz (2021), há uma evidência a partir de redes sociais de que os alunos ainda se sentem inseguros em virtude da pandemia e que isso pode contribuir com a evasão escolar. E conclui: “Esse desafio se soma à batalha para superar os prejuízos causados na aprendizagem durante o período de distanciamento social e realizar busca ativa dos alunos” (Agência Brasil, 2021).

O TCERJ (Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro) avaliou a rede estadual de educação, além de mais 44 secretarias municipais de Educação, todas no estado do Rio de Janeiro, no período entre Janeiro de 2020 e Abril de 2021, publicando o resultado de um monitoramento da evasão escolar na pandemia. “A auditoria concluiu que, entre as 45 avaliadas, 33 precisam aperfeiçoar e estruturar a busca ativa para reduzir os riscos de perda do vínculo aluno-escola” (TCERJ, acesso em 05/03/2023)

Luciana Phebo, coordenadora do UNICEF no Rio de Janeiro, em relato a um comunicado de imprensa feito pelo site da UNICEF em Agosto de 2021, mencionou a importância de que no retorno às aulas fosse realizada uma “busca ativa” para que as crianças retornassem às escolas. “Não podemos desistir de nenhum estudante. A pandemia impactou duramente o acesso à educação e vinculação com a escola (...)”, ela diz (UNICEF, 2021).

A evasão escolar é apenas uma das muitas consequências geradas no intuito de reproduzir uma lógica de ensino produtivista no interior das escolas e atravessa a construção de uma realidade simbólica que muitas vezes descarta o sujeito em seu sofrimento. Sem considerar o contexto da pandemia como um momento de crise e todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, a escola seguiu nesse mesmo modo de funcionamento, perpetuando as diferenças entre as instâncias públicas e privadas.

Diante dos problemas acima expostos, fazia-se um desafio, portanto, investigar como os jovens, alunos de escolas públicas que viveram o distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19, passaram a situar o lugar escola em suas vidas para compreender em que sentido estas medidas afetaram seu laço com a instituição e, ainda, como isso impactou no trabalho da adolescência.

1.3 - Primeiras interrogações e pesquisas sobre os efeitos do fechamento das escolas para adolescentes e jovens

Embora haja uma vasta literatura acerca do tema escolar, publicadas nos quatro cantos do mundo, as publicações a respeito do tema da pandemia de COVID-19, do distanciamento social e que apresentem um recorte voltado para a função das escolas e o impacto da suspensão das aulas para os estudantes ainda são recentes e em menor número.

Para um recorte a partir de revisão bibliográfica a respeito dos efeitos do fechamento das escolas em adolescentes, esta pesquisa conta com a análise feita na plataforma SCIELO (Scientific Electronic Library Online)¹⁴, biblioteca digital gratuita, de fácil acesso, que oferece acesso a periódicos científicos, que conta com a parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), com a contribuição do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O site conta com uma base de dados que permite o acesso a informações de pesquisas recentes, sendo uma fonte atual e confiável.

Dando seguimento à busca de publicações eletrônicas na plataforma SCIELO, em 11 de fevereiro de 2023, foram iniciadas as buscas a partir de palavras chave afim de selecionar publicações brasileiras no período de Março de 2020 a Fevereiro de 2023. Em um primeiro momento, no âmbito das palavras chave “pandemia” e “escola”, foram encontrados 135 artigos. Dentre estes, algumas publicações eram relacionadas a questões diversas, tais como, como cuidados neonatais, impacto da pandemia na terceira idade, dentre outros assuntos não pertinentes ao tema deste estudo.

Para aprofundar e concentrar a busca, foram adicionadas mais duas palavras chave: “adolescente” ou “adolescência”, alinhando quaisquer periódicos que pudessem apresentar ou um ou outro termos, ou ambos relacionados à escola e pandemia. A partir daí, foram apresentados 7 periódicos, como um resultado final

¹⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/>

para os filtros utilizados a partir das palavras chave descritas acima e que serão apresentados a seguir. É importante reconhecer as limitações dos resultados a partir desta busca bibliográfica, uma vez que os dados obtidos a partir da leitura destes artigos podem indicar uma tendência predominante em alguns estados específicos do Brasil e podem não refletir completamente a realidade da média nacional¹⁵.

Dentre estes artigos, Vazques et al. (2022) tratam da saúde mental de estudantes no período de suspensão das aulas presenciais, analisando um grupo de alunos entre 13 e 20 anos de escolas públicas localizadas nos municípios de São Paulo e Guarulhos. O artigo aponta a associação entre o período de distanciamento provocado pela pandemia de COVID-19 à ocorrência de sintomas de ansiedade e depressão, além de avaliar fatores comportamentais, educacionais e/ou socioeconômicos associados a tais sintomas.

Para os autores, no Brasil é frequente entre adolescentes a circunstância de “redução de chance de completar a educação básica, falta de coesão social e redução da capacidade de enfrentar as adversidades futuras” (Vazquez et al., 2020, p. 305). Ora, se estas já são dificuldades usualmente enfrentadas neste momento da vida, não surpreende que tenha havido um impacto ainda maior na saúde mental e na continuidade dos estudos com o fechamento das escolas e a prática do ensino remoto.

Dando continuidade ao tema de questões emocionais em adolescentes no período da pandemia, Gadagnoto et al. 2022 buscam descrever atividades diárias e consequências emocionais decorrentes da pandemia de COVID-19, em um estudo conduzido a partir de entrevistas em um grupo de 22 alunos de 2 escolas públicas no Estado de São Paulo. Os autores mostram que os relatos despontaram questões como a reação de adolescentes diante da pandemia de tal questão emergencial e as consequências emocionais decorrentes: preocupação com a família, adaptação e fragmentação das redes de apoio social, além do relato de sentimentos como angústia, medo, incerteza, ansiedade, depressão, falta de motivação e ideação suicida.

O artigo assevera a importância da atenção às necessidades psicossociais de adolescentes, em face da possibilidade de ocorrência de estresse pós-traumático resultante da pandemia de COVID-19 e sugere que o engajamento entre os

¹⁵ As conclusões aqui apontadas devem levar em conta a limitação geográfica, a partir dos periódicos analisados.

diferentes setores da comunidade seja fundamental para auxiliar na ressignificação do processo de travessia pós-pandemia (Gadagnoto et al., 2022).

O tema da violência contra crianças e adolescentes também foi revelado como tema focal em dois artigos, como uma das consequências impactantes decorridas da pandemia de COVID-19. A partir de uma abordagem qualitativa realizada com profissionais da educação em um município de São Paulo, no período da pandemia, Oliveira et al. (2022) consideram como a pandemia associada ao fechamento das escolas e ao distanciamento social pode estar relacionada a um aumento da violência contra crianças e adolescentes com o agravante da ocorrência de “maior dificuldade para identificação de violências contra essa população” (Oliveira et al., 2022, p.1).

Os autores reforçam a importância da escola como um espaço presente na vida destes jovens alunos atuando além do seu papel educativo e acrescenta que “Como importante contexto de desenvolvimento humano, a escola ocupa lugar privilegiado para construção e exercício da autonomia e identidade por crianças e adolescentes para além das famílias” (Oliveira et al., 2022, p.6).

Os autores apontam também que os professores entrevistados para esta pesquisa referiram o termo ‘violência’ tanto ao aspecto físico quanto ao psicológico, a maior dificuldade enfrentada pelos grupos socialmente mais vulneráveis – especialmente os alunos que estudam em escolas públicas – e mencionaram a importância do acolhimento no retorno pós-pandemia (Oliveira et al., 2022).

Seguindo a abordagem da violência contra crianças e adolescentes, Ribeiro et al. (2022) publicou o resultado de pesquisa qualitativa realizada entre 18 conselheiros tutelares, no período de junho e julho de 2021 em dois municípios do Rio Grande do Sul e que, em virtude do período realizado, atravessa questões referentes à pandemia de COVID-19. Mais uma vez, sob a ótica do grupo de entrevistados, o convívio no ambiente escolar é citado como um dos pontos focais que integra a rede de apoio na prevenção de violência contra crianças e adolescentes.

Isso vem a corroborar com o artigo anterior, que pontua funções da escola para além do aprendizado pedagógico. Ao reescrever a fala de um dos conselheiros, Ribeiro et al. (2022) destaca como o distanciamento provocado pela pandemia dificultou a percepção dos professores que, à distância, não conseguem saber o que se passa com os alunos. Sobre a importância do convívio escolar, o entrevistado diz

que “ali tem olhos de muita gente”, reforçando a importância da presença dos professores (Ribeiro et al., 2022, p. 4).

Desta forma, segundo os autores, a escola e os professores são reconhecidos como parceiros da rede que facilitam a ação contra a negligência e a violência física contra crianças e adolescentes. O estreitamento dos laços entre a família e a escola surge como um caminho fundamental para possibilitar este processo. Outro conselheiro afirma que durante o período de distanciamento decorrente da pandemia, o cenário constante de “restrição à convivência familiar e não comparecimento à escola tem sido prejudicial para a identificação e enfrentamento das situações de violência na população de crianças e adolescentes” (Ribeiro et al., 2022, p. 4).

Em outro artigo, Santos et al. (2022) propõem uma análise ética para expor os impactos da pandemia de COVID-19 na vida de crianças e adolescentes no Brasil para identificar as prioridades deste grupo. Os autores ressaltam a limitação em se fazer uma análise ética em um levantamento bibliográfico a respeito dos efeitos da pandemia no público infante-juvenil, devido à escassez de estudos produzidos nesta área no Brasil até o momento.

A pesquisa foi elaborada a partir de estudos brasileiros que relacionassem os temas da pandemia de COVID-19 à saúde deste grupo e reforça a opinião de que, embora este seja considerado um grupo de “menor risco” ao contágio do COVID-19, existem danos indiretos associados ao bem estar e saúde mental. O estudo aponta que a criação de políticas públicas para um determinado grupo deveria praticar a escuta direta dos indivíduos envolvidos a fim de considerar suas necessidades e interesses nas decisões e ressalta como o governo falhou nisso:

Em geral, os direitos das crianças e dos adolescentes de receberem suporte e informações adequados sobre medidas que afetam as suas vidas foram comprometidos no contexto de pandemia, uma vez que eles continuam a carecer de recursos para receber suporte, educação e reconhecimento satisfatórios por parte do governo, de organizações e da mídia (Santos et al., 2022, p.5).

Maciel et al. (2021) publicam o resultado de uma pesquisa realizada a partir do Banco de dados do Painel COVID-19 no Espírito Santo. O artigo expõe o cenário de excepcionalidade e a característica inédita e desconhecida do vírus e as providências criadas em caráter emergencial para o controle da pandemia no Brasil.

O foco do estudo foi uma análise do contágio e evolução do vírus COVID-19 em crianças, adolescentes e jovens, considerando, dentre outras aplicações, uma análise do momento mais adequado para a retomada das aulas presenciais em escolas de ensino fundamental e médio.

Guizzo; Marcello; Muller (2020) relatam a forma como o cotidiano das famílias foi reinventado a partir da pandemia, com a necessidade de inclusão de novas tecnologias e o deslocamento do espaço escolar para o núcleo familiar, com o distanciamento social e o conseqüente surgimento de novas estratégias para organização do social, afirmando novas formas de existir. Os autores pontuam que a transferência das atividades escolares para as casas torna-se um desafio não só para pais e professores, mas também para os alunos em questão.

Em 2020, o Estatuto da Criança e Adolescente completou 30 anos e o artigo convida a uma reflexão para o fato de que é neste mesmo período que “a pandemia introduz a urgência do direito à vida, o que encontra equivalência no capítulo I do ECA, porém suprime, por outro lado, ainda que momentaneamente, o direito à liberdade (capítulo II)”, e acrescenta ainda que “o direito a frequentar a escola é posto em segundo plano no intuito de preservar outro direito, ainda mais fundamental, aquele do direito à vida” (Guizzo; Marcello; Muller, 2020, p.3).

A partir dos dados obtidos e mencionados na análise dos artigos citados acima, é possível perceber a contraditoriedade das estratégias adotadas durante a pandemia, em prol da continuidade do calendário escolar e a lacuna aberta a partir das necessidades decorrentes da suspensão das aulas e do distanciamento social de crianças e adolescentes. Apesar de abordarem questões diversas, as publicações analisadas convergem para um fato comum: a importância da escola e o impacto da suspensão das aulas na vida de crianças e adolescentes.

Nas referências extraídas destes periódicos, é possível notar também a frequente menção aos laços criados com o professor e os impactos da ruptura desta relação, seguido da importância dos laços entre os colegas de classe e com o próprio espaço escolar, considerados essenciais para a resolução de conflitos individuais, coletivos e compartilhamento de problemas pessoais e familiares.

Seguindo a análise de materiais acerca da pandemia, a partir de outra plataforma voltada para a sistematização de dados sobre as juventudes no Brasil – o

Atlas das Juventudes (2022)¹⁶ – encontramos uma análise de publicações recentes a respeito do tema “pandemia e juventude”. O site publicou uma pesquisa, produzida em parceria com a CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) e outros colaboradores, que resultou em 3 edições que levaram em conta diferentes momentos da pandemia no Brasil. A 1ª edição, em junho de 2020, escutou cerca de 34 mil jovens; a 2ª edição, em 2021, escutou cerca de 68 mil jovens e a 3ª edição, realizada em 2022, após a vacinação de grande parte da população, contando com a participação de cerca de 16 mil jovens.

Na 3ª edição, que colhe dados a partir do final da pandemia, em 2022, a maioria dos jovens participantes declara estar frequentando a escola, especialmente aqueles que se encontram na faixa de 15 a 17 anos. Dentre os entrevistados que não estudam, 60% informaram que interromperam os estudos durante a pandemia. Dentre os que estudam, 50% declarou ter interrompido os estudos temporariamente em algum momento durante a pandemia. A respeito da educação, outros dados relevantes são publicados:

Com os desafios do ensino remoto entre 2020 e 2021, 3 a cada 10 estudantes afirmam que poderiam ter parado de estudar caso as aulas não tivessem voltado ao presencial. O sentimento de perda acompanha 6 a cada 10 jovens, que sentem que ficaram para trás no aprendizado por causa da pandemia. Essa sensação de defasagem é ainda mais dramática entre jovens no ensino médio. 55% dos estudantes concordam totalmente que sentem ter ficado para trás no aprendizado por causa da pandemia. (Atlas das Juventudes, 2022).

A avaliação a respeito do estado emocional demonstra resultados negativos, chegando a somar 24% de respostas de jovens que declaram estar num estado emocional “ruim ou péssimo”, somado a 34% de respostas declarando estar num estado emocional “regular”. Como resultado da pandemia, 18% dos jovens entrevistados declaram sentir-se deprimidos, 9% têm pensamentos suicidas ou de automutilação e 44% demonstram sentir perda de interesse nas atividades cotidianas.

Além disso, um número alarmante de 63% dos jovens relataram ter sentido ansiedade decorrente da pandemia de COVID-19. Na mesma edição, 39% dos jovens declararam que gostariam de atendimento psicológico nas escolas e 27%

¹⁶ Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/> Acesso em 05/03/2022.

prioriza o acompanhamento psicossocial para toda comunidade escolar como uma ação prioritária no período pós pandemia.

Saviani (2020) ressalta o fato de como a pandemia forçou uma reformulação nos rumos da educação justo dentro de um contexto político conturbado, em que ocorreram sucessivas mudanças de ministros de Educação. Até então, o ensino à distância e a educação presencial eram modalidades distintas, com regimento próprio. Em virtude da urgência da situação do COVID-19, houve a imposição da modalidade de ensino remoto para cumprir o calendário escolar, desconsiderando o fato de que nem todos os alunos possuíam os aparatos necessários para possibilitar o acompanhamento virtual e simultâneo entre os alunos e professores.

Atualmente há ainda mais uma preocupação: que o uso da tecnologia venha a ser considerado para a manutenção do ensino remoto mesmo após a pandemia. Para Saviani (2020), a educação é um ato interpessoal, que inclui a socialização de crianças e jovens, sendo necessariamente presencial envolvendo ambas as partes, professores e alunos. Que a tecnologia venha a ser usada em favor dos encontros, e não como um recurso de distanciamento. A manutenção a duras penas do calendário escolar teria sido, portanto, uma escolha insensata.

Considerando a gravidade da situação da pandemia que assolava o país, é certo que medidas de controle do contágio do COVID-19 precisavam ser tomadas. Entretanto, o momento carregado de incertezas vivido pelos jovens alunos não foi sem consequências. A situação carecia de ações que integrassem escuta e acolhimento e oferecesse recursos para além da revisão dos livros didáticos. Mas até que ponto se pensou em outras questões, afora a continuidade do conteúdo programático, da distribuição de apostilas e vídeo-aulas?

Capítulo 2 – Adolescentes e adolescências na interface entre a psicanálise e o campo social

A partir da declaração da pandemia de COVID-19 em 2020, com a determinação do *lockdown* no Brasil e a interrupção das atividades escolares, fecham-se também as portas para a formação dos sujeitos e para a criação de laços. A figura do professor sai de cena instantaneamente e o aluno volta ao núcleo familiar. Esse retorno, embora faça parte do momento vivenciado pelo sujeito adolescente, não se traduz em um movimento natural no percurso da inserção do indivíduo no mundo social, na transição para a vida adulta, uma vez que a imposição do distanciamento social não deixou as portas abertas para idas e vindas. Diante disso, somos remetidos à tensão alienação X separação, cuja presença é sempre tão marcante no trabalho elaborativo da adolescência.

Durante todo o processo da adolescência haverá momentos em que o sujeito precisará retornar rapidamente à agora já ilusória relação que mantinha com os pais: um porto seguro em suas tentativas exaustivas de suportar a separação. Mas à medida que o processo se conclui, e se o sujeito não resiste tanto ao inconsciente que o determina — a Outra Cena onde está o *seu* desejo —, já não é nos braços da mãe ou no colo do pai que o sujeito encontra recurso, e sim no Outro do inconsciente — com todas as suas heranças — que lhe serve de bastião (Alberti, 2004, p. 16).

Assim, esse trajeto, conhecido como a adolescência, é marcado justamente pela possibilidade da presença do Outro da sociedade que facilite ao sujeito desligar-se gradativamente da autoridade dos pais, possibilitando a criação de sua identidade própria. A partir do pressuposto acima, temos a escola, em toda sua abrangência nacional, como uma representação maciça desta ‘outra instância’. E nas escolas, os professores, figuras representativas da autoridade dos pais, aqueles que estendem a mão para auxiliar neste processo de travessia. Para Freud (1913-14/1996) são esses “pais substitutos”, que permitem o desligamento da criança com o pai da infância.

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. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1913-14/1996, p. 249).

É portanto neste espaço, carregado de conflitos e de interesses escusos, que, na sociedade atual, se transferem valores sociais e acontece a transição da criança para o convívio público, para a vida adulta; esse casulo nada adormecido denominado *adolescência*.

Considerando o momento de pandemia pelo qual passamos, em que o retorno às aulas presenciais é carregado de luto, angústias e incertezas, podemos ainda nos ancorar nas palavras mais do que atuais a respeito da escola, quando Freud [1910]/(1996) diz que “(...) ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo(...)” e mais que isso, “(...) despertar o interesse pela vida do mundo exterior” (Freud v. 11, 1910/1996, p. 218). O texto traz uma discussão a respeito do suicídio, que de fato se configura como uma questão grave para a juventude brasileira nos dias de hoje, tal como foi mapeado por pesquisas recentes (BRASIL 2019, 2021). Além disso, sabemos que o suicídio é apenas um índice dentre tantas outras situações de sofrimento psíquico identificado em adolescentes e jovens atualmente.

Em se tratando de uma pesquisa sobre a adolescência, torna-se evidente pensar no lugar singular ocupado por cada um ou cada uma adolescente na sociedade, validando as diferentes nuances pelas quais este processo possa vir a manifestar. Isso nos leva a uma outra questão chave: que período é esse que permite às crianças seguirem o percurso rumo à vida adulta, a uma inserção na vida pública e à criação de vínculos com a esfera social? Neste sentido, faz-se importante apresentar as variáveis do que se entende como “adolescência” no contexto atual, uma vez que, no Brasil das diversidades culturais e do abismo sócio econômico, encontramos múltiplas adolescências.

Teoricamente, podemos encontrar dados que generalizam a adolescência como um período fixo da vida. A OMS (Organização Mundial da Saúde) determina que a adolescência se inicia aos 10 anos e termina aos 19 anos. No Brasil, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), considera adolescente a pessoa de 12 até 18 anos. Esta categorização é estrategicamente funcional no campo político, uma vez que garante a criação de leis e políticas públicas específicas para assegurar os direitos destes indivíduos.

No entanto, ao considerarmos a conjuntura deste marco chamado *adolescência* em sua totalidade, há que se levar em consideração outros fatores que vão além da categorização por idade. Outros aspectos devem ser ponderados,

tomando-se em conta que o termo adolescência sustenta o conceito de uma transformação não só no sentido de amadurecimento físico e sexual, mas também social e psicológico e sofre variações devido a influências externas.

Para o referencial psicanalítico, este momento lógico e não cronológico, de transitar entre o mundo infantil e o mundo adulto, é marcado por um atravessamento que permite que o sujeito se distancie do núcleo familiar e passe a lidar com o outro da sociedade e integrar a vida pública – a transição delicada e paradoxal, que é a adolescência (Lacadée, 2011; Matheus, 2000). É o momento em que o jovem passa a “afrouxar” os laços com a família, “uma das realizações psíquicas mais significativas e também mais dolorosas da puberdade, o desprendimento da autoridade dos pais” (Freud, [1905]/2016, p. 149). É um momento que requer um tempo singular, um tempo de elaboração que ocorre de maneira individual e diferente, conforme a experiência de cada um.

Além da singularidade manifesta na transição entre a família e o mundo público, existe outro fator que perpassa este movimento. Historicamente, a transição da vida infantil para o mundo adulto era marcada por um ritual de passagem que demarcava a entrada do indivíduo na vida pública. Não havia a alusão a um momento específico, transicional entre a criança e o adulto (Calligaris, 2000). O conceito de adolescência passa a surgir no momento em que as famílias se recolhem em suas casas e se tornam então as responsáveis plenas pela educação de seus filhos. Com a expansão deste modelo social individualista ocorre a popularização das escolas, que passa a ser o espaço de transição da infância à vida adulta (Coutinho, 2009).

Aqui, engrenamos em um contexto histórico/social ao considerar a realidade do Brasil em sua vertente capitalista, que adotou o modelo global de sociedade de consumo, mercantilizando a educação e o espaço escolar, tanto na esfera pública quanto privada e desprezando tradições locais. O capitalismo criou um modelo ideal de adolescente (Calligaris, 2000), a ser seguido pelos indivíduos de uma determinada faixa etária, mas não favorece a criação de laços sociais, por ser desprovido de significado cultural (Alberti, 2004).

E essa é a importância da escola na adolescência. É preciso desconstruir uma narrativa universal do sujeito criança e/ou da adolescência a partir de um enfoque mais próximo daquele onde se encontra o próprio sujeito. Leia-se: a escola, a comunidade, o aluno daquele lugar. Segundo Castro (2021), criamos nossas

crianças de acordo com convenções globais. A colonização pode acabar, mas no final das contas, de uma forma lastimável, a colonialidade do saber, do ser, do sentir, isso permanece. As propostas então devem partir do núcleo para fora. É preciso cuidado ao formular saídas mirabolantes permitindo uma escuta implicada e a participação a partir daquele que vive o cotidiano do espaço escolar: pais, professores e, em especial, o próprio aluno.

Coincidentemente, é durante a pandemia de COVID-19 que as famílias se retiram para o interior de suas casas e voltam protagonizar a educação de seus filhos. Na elaboração das propostas de ensino remoto e retorno às aulas pós-pandemia, uma decisão uníssonas abrangendo escolas públicas e privadas de diferentes cidades. Para Castro (2021), essa seria uma visão simplificadora no trato de uma política pública, que atua formando sujeitos dentro desses princípios, “favorecendo os percursos nacionais em determinadas direções em detrimento de outras” e ainda, “Assim, para os que estão subalternizados, as dificuldades e até a impossibilidade de acessar tais caminhos podem servir para designar-lhes um estado permanente de falta e, conseqüentemente, de impotência e inferioridade” (Castro, 2021, p. 25).

A psicanálise, com seu olhar para o sujeito do desejo, desamparado e referenciado ao Outro, atravessado pelos discursos sociais hegemônicos, nos permite alargar o olhar sobre as diversas adolescências brasileiras, ressaltando os diferentes lugares que os sujeitos adolescentes ocupam no laço social e seus impactos na elaboração da adolescência (Rosa, 2004). Essa discussão pode nos trazer subsídios para pensar as diversas experiências decorrentes da pandemia e do fechamento das escolas para os sujeitos de nossa pesquisa.

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
— vestida apenas com o teu desejo!

— Mario Quintana.

2.1 - Adolescer sob a ótica da psicanálise

A transição da infância ao mundo adulto é marcada por mudanças drásticas. Traduz a época da rebeldia, da transgressão e do confronto geracional, da busca de uma identidade, acompanhada de mudanças físicas que jamais se resumem ao orgânico ou hormonal. Trata-se também de um período de novas escolhas, de erros e acertos, de inúmeros questionamentos e novas interações. As emoções podem se apresentar como movimentos de uma montanha russa: Euforia, depressão, angústia, agitação.

Esse processo certamente abrange mais do que dados cronológicos e alterações físicas. Há uma dimensão social e psíquica para além das transformações biológicas, além da subjetividade temporal em cada sujeito que tornam a elaboração de um discurso sobre a adolescência uma tarefa sempre desafiadora.

O próprio termo “adolescência” encontra alguns reveses na busca por um referencial teórico nos termos da psicanálise. As publicações de Freud pouco dedicam-se sobre este tema e o termo majoritariamente utilizado é “puberdade”. Coutinho (2009) pontua que há poucas referências à palavra *adolescência* nas obras de Freud, mas destaca o fato de que o vocábulo era pouco utilizado na Europa no início do século XX. Desta forma, ao falar da adolescência, muitos autores se detêm sobre *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Freud, 1905/2016), considerando que a descrição das transformações do sujeito manifestas na puberdade coincidem com o tempo de transição da infância para a vida adulta, como um processo que leva aos desdobramentos da adolescência.

Para Freud (1905/2016), a puberdade é descrita como um segundo tempo da sexualidade, quando há um deslocamento da escolha objetal da infância, momento no qual ocorre uma reedição do complexo de Édipo, traduzida na interdição dos desejos incestuosos da infância. Para o autor, esse é um momento de mais um confronto com a experiência da castração, em que a criança deixa a conformação auto-erótica da sua sexualidade e os objetos incestuosos da infância e parte para a escolha do objeto sexual.

É neste momento que o / a adolescente já não encontra uma ancoragem no amor pelos pais, perde suas referências e a angústia proveniente deste momento é o que o impele a seguir em busca dos seus ideais. Esse é o caminho a ser trilhado na adolescência, de forma independente, sempre atrelado a um intenso trabalho psíquico, como Freud (1905/2016) propôs na analogia à travessia de um túnel

construído pelas extremidades, uma caminho difícil, sinuoso, escuro e desconhecido, por onde atravessa a criança rumo à vida adulta.

Esse percurso particular pelo qual atravessa o/a adolescente é o que Lacadèe (2011) nomeia de “delicada transição”, um momento de encontro com a sexualidade, da ruptura com os laços familiares e da busca por um outro lugar “... ali onde apenas ele tem a chance de saber inventar a sua própria resposta, a que lhe permitirá tecer o que torna sua história singular” (Lacadèe, 2011, p. 16) é portanto a possibilidade da criação de novas roupagens para se lançar ao novo.

O adolescente deve inventar sua própria abertura significativa em direção à sociedade, a partir do ponto de onde ele não se vê mais como a criança que foi, aprisionado no desejo do Outro, ou seja, de onde pode perceber, de maneira contingente, certa visão de si mesmo e do mundo (LACADÈE, 2011, p. 32).

No entanto, o caminho rumo à construção de si como sujeito do desejo procede entre o indivíduo e a sociedade através da cultura de nosso tempo, sendo conseqüentemente um transcurso relacional e identificatório. Sob a perspectiva lacaniana, Quinet (2012) pontua que o eu não surge sem a alteridade. O eu é, na verdade, uma fusão entre o eu e o outro. A descoberta e a constituição do eu a partir da existência do outro representa o chamado estádio do espelho, e traz em si uma percepção visual do próprio corpo atrelada ao caráter de imaginário.

É no *olhar do espelho* que reside o Outro, nesse campo da ordem simbólica, composto por significantes e códigos de linguagem que contornam o sujeito e sua história, e constitui o Ideal do eu, essa instância a partir da qual o sujeito se identifica. Diante do olhar do Outro, é que o bebê se delimita como uma unidade. Não há um reconhecimento de si e uma relação com o outro sem que haja a esfera do grande Outro (Quinet, 2012).

Para o bebê, o primeiro Outro são os pais (ou seus substitutos). O Outro abarca os significantes inconscientes e as exigências para a formação de um eu ideal que sustenta o sujeito na infância como objeto de desejo. À medida que a criança cresce, esse Outro vai se internalizando, tornando-se o Outro do inconsciente, que oferece os recursos para o processo de separação dos pais idealizados, para um rearranjo que agora o situa como sujeito do desejo e favorece a constituição de um sujeito social (Alberti, 2004).

A princípio, a criança depende dos pais e os tem em conta como os detentores do saber – são os pais idealizados da infância. Com o passar do tempo, no entanto, ela começa a perceber que seus pais não são tão perfeitos ou heroicos, como ela supunha. É o encontro com os pais reais, sujeitos comuns e falhos. Essa percepção da incompletude dos pais é o que desperta e impulsiona os remanejamentos típicos deste tempo da vida (Lesourd, 2004). É o momento em que o sujeito já não encontra sustentação a partir dos pais idealizados e depara-se com a incompletude e a falta no Outro. Essa falta que traz um vazio e que se traduz no trabalho do/a adolescente em busca de seu lugar no mundo social.

Este momento revela um incômodo, resultante da perda de seu objeto de amor. “O adolescente não sabe mais quem amar, nem como amar, uma vez que o amor parental não garante mais os mesmos ganhos e os novos objetos ainda não estão claramente delineados” (Coutinho, 2009, p. 107). Essa hesitação é essencial para gerar um distanciamento que promove o movimento de separação parental, um desligamento da autoridade dos pais, do Outro parental, formando novos valores e promovendo os laços sociais em busca da construção de sua identidade.

Nessa trajetória, o sujeito depara-se com os impasses da sexualidade, com a atualização dos objetos sexuais infantis, momento diante do qual se vê confrontado a encontrar o seu lugar no mundo e criar novas formas de identificação com os ideais do sexo. Há sempre uma tensão na relação entre quem o sujeito é e o que o mundo deseja que ele seja. A sociedade mais impõe do que aceita. Poder tomar decisões é um preço alto a ser pago. “A adolescência como escolha do sujeito implica pagar o preço do desligamento dos pais, assumir que só é possível contar com o Outro em nível simbólico” (Alberti, 2004, p. 46).

Em outras culturas à parte da ocidental moderna, essa transição contava de uma forma ou de outra, com rituais de iniciação que envolviam toda a comunidade. Era hora de entregar a criança – provida então de referências simbólicas – às funções do mundo social. Em certas sociedade, os rituais beiravam à ideia de uma celebração, conferindo uma grandiosidade ao momento, traduzido com grande importância, com muitos atores sociais envolvidos, o que terminava por gerar um suporte muito mais amplo para aquele sujeito que entrava na vida social.

Coutinho (2009) afirma que a coletividade característica dos rituais sociais estava fortemente presente e sustentava uma conexão entre as gerações. No entanto, nesse desenho, não há um período ou um conjunto de comportamentos

tipicamente adolescente. Infância e adolescência são conceitos gerados a partir de uma construção social. Com a instauração da sociedade moderna individualista, esses rituais deixam de lado a valorização de uma tradição comum em prol de novas formas de existência.

A autora pontua que os rituais de passagem da infância para a vida adulta se revestiram de diferentes significados ao longo do tempo, foram mudando ou sendo abandonados. Sem os rituais providos pela própria coletividade, esse campo simbólico vem se perdendo e isso termina por gerar um sujeito desamparado. Enquanto antes essa travessia era permeada por anteparos simbólicos que facilitavam o percurso de quem a trilhava, na modernidade individualista o sujeito que tem que criar sua passagem sozinho.

Em um viés psicanalítico, podemos dizer que os rituais de passagem provinham um “ideal” comum, que favorecia os processos identificatórios e apertava os laços sociais, apontando um caminho predefinido para a passagem adolescente. Entretanto, nas sociedades individualistas, o adolescer é como um movimento vacilante que precisa de um ponto de apoio, para continuar a sua caminhada. Esse apoio é da ordem do simbólico, sustentado pela formação de um Outro que convoca referências externas ao sujeito extraídas da cultura e do meio social no qual o sujeito se encontra. Esse Outro provido pelo social está cada vez mais oscilante, deixando à deriva aquele que dele depende. Esse trajeto, se tornou então um processo mais difícil em que o mal estar e o sofrimento psíquico manifestam-se como expressões típicas da adolescência (Coutinho, 2009).

Se a partir da sociedade contemporânea, com as mudanças e novos valores sociais instaurados, o/a adolescente foi deixado/a à própria sorte em seu trabalho de elaboração psíquica e, mais recentemente, deparou-se com outro agravante: o distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas. Tal agravante representou um momento crítico para todos os sujeitos, mas particularmente para aqueles que atravessavam as adolescências, que, com o enfraquecimento da presença de instituições e experiências de referências fora da família, para muitos, pode ter produzido um profundo desamparo.

2.2 - A dimensão sociocultural do adolescer

Tomamos a adolescência como um trajeto de elaboração psíquica, fruto de um construto social e uma concepção histórica intimamente atrelada à formas de organização social. Nessa transição, percebe-se uma instância para além da família, uma referência ordenadora, antes apresentada em rituais de passagem, com um ideal social comum a ser apreendido e transmitido entre gerações. Esse ideal comum veio se perdendo com o surgimento do individualismo e a perda das tradições, que não é sem consequências.

Os novos rumos do individualismo na contemporaneidade levam-nos a pensar em uma constituição subjetiva instável, errante, com frágeis ancoragens simbólicas. Essa errância subjetiva contemporânea tem sido tematizada de diferentes maneiras, seja através das falências das ideologias, da crise dos ideais e do sentido, do declínio da função paterna ou da dissolução de figuras do Outro na cultura (Coutinho, 2009, p. 74).

Segundo Lacadèe (2011), a ordem social atual promove um “amordaçamento” das formas de subjetividade. O sujeito adolescente de hoje, marcado por uma profunda desorientação, se encontra sozinho na apropriação dos significantes do Outro. “Para dar sentido à própria vida, ou enfrentar as dificuldades encontradas, cada um deve fabricar um modo de se “auto-referenciar” (Lacadèe, 2011, p. 62).

Para Lacan (1957) o Outro é o lugar do *tesouro dos significantes*, de caráter abstrato, mas que ao mesmo tempo toma forma, diante do sujeito, numa representação real e que apresente uma demanda. O sujeito surge a partir da referência ao Outro, sendo esse Outro, um lugar simbólico (Lacan, 1957). Nós localizamos esse grande Outro em outras pessoas ou espaços e ali supomos haver uma resposta para nossas questões.

Assim, sob a perspectiva lacaniana, se temos que o sujeito surge a partir do encontro com o Outro, da ordem do simbólico, então cabe situar esse Outro nos tempos modernos e, conseqüentemente, um sujeito da psicanálise descentrado de si e envolvido em um diálogo interno. Se os rituais de iniciação inerentes às sociedades mais antigas ofereciam uma ancoragem simbólica mais estável para o jovem, na modernidade eles foram se perdendo e, ao longo do tempo, outras instâncias oriundas de novas formas de organização social assumiram esse lugar de

referência simbólica de outras maneiras. Nesse quesito, em sociedades urbanas, a escola tornou-se cada vez mais popular, vindo a exercer um papel central na passagem da criança para o mundo adulto, no preparo dos mais jovens para desempenharem o seu papel social.

A escola exerce, portanto, a função de um dos espaços sociais em que se dá o encontro com o Outro e em um modelo de sociedade individualista, ela se configura como um espaço coletivo de amplo alcance situado na fronteira entre o mundo privado e o mundo público. “Assim, a escola tornou-se o instrumento por excelência de iniciação social, de passagem do estado de criança ao estado de adulto” (Coutinho, 2009, p. 40). Lesourd (2004) também a relaciona a uma passagem comum à chegada da adolescência: “(...) o nosso século XX propõe a todas as crianças, quaisquer que sejam sua história e origem, uma passagem idêntica: a entrada na escola primária” (Lesourd, 2004, p. 22).

O Grande Outro é portanto a ordem simbólica, à qual nos submetemos para nos tornarmos sujeitos e estabelecermos conexões com os outros. Dessa forma, esse lugar do Grande Outro estabelece referências a partir das quais damos sentido aos objetos e às relações sociais. Ora, a escola pode ser considerada um dos abrigos do Grande Outro ao longo da história moderna uma vez que é o lugar de referência simbólica na transição das relações familiares, na travessia do privado para o público. A escola e seus atores, dessa forma, abrigam o lugar do grande Outro, ao mesmo tempo que permitem os encontros com os pequenos outros que ali também se fazem presentes, configurando assim um importante espaço para os adolescentes em processo de construção de si.

A passagem da família ao laço social, portanto, requer um cenário em que um novo encontro com o Grande Outro como um lugar e dos outros enquanto semelhantes fazem parte da mesma sociedade. A adolescência, período marcado por um afrouxamento das relações familiares e pela entrada no mundo social precisa de um construto coletivo para realizar essa travessia, sem o qual, esse movimento não é possível. Esse construto é que podemos correlacionar ao Grande Outro, condição para a sustentação do desejo no laço social do/a adolescente, o que era antes se dava em ato através dos rituais de iniciação e hoje ocorre através do trabalho psíquico da adolescência (Coutinho, 2009). A escola e os professores são como uma ponte que retoma esse processo.

Acontece que vivemos em uma sociedade marcada pelo rumos neoliberais, onde *ser* está atrelado a outras dimensões além do sujeito, dimensões realmente impostas pelo mercado de consumo, pelos interesses capitais. Faltam exemplos aos adolescentes para que eles possam vir a *ser alguma coisa*, especialmente nas camadas menos favorecidas, uma vez que a capacidade de consumo dita as regras nesse delineamento social. Na escola, o que ocorre é que essa situação se repete. A educação entrou para o nicho da competitividade do mercado, obedecendo as normas produtivistas e padrões internacionais de ensino.

De acordo com Lesourd (2004) vemos, nos dias atuais, um desvio na elaboração de referências para os jovens, que dificulta o transitar e se reinventar a partir de valores e formas de pensar dos adultos. Para o autor, os “modelos de comportamento” e a dinâmica das relações humanas propostas são excessivamente moldados sob a forma de uma subjetividade capitalista, que apresenta valores sociais fugazes e a apresentação de ideais inatingíveis, dando origem à formação de sujeitos acrílicos e a novas manifestações psicopatológicas, dentre elas, o considerável aumento nos casos de suicídio entre adolescentes.

Para Marrach (1996), uma das consequências dessa lógica de funcionamento é que o neoliberalismo “contesta a participação no amparo aos direitos sociais”, veta as liberdades públicas e o senso coletivo de solidariedade (Marrach, 1996). Na pandemia, período em que se fazia mais que necessário um pensar coletivo a respeito das saídas tomadas durante o distanciamento social para o enfrentamento do COVID-19, não houve quem pensasse outros caminhos a oferecer ao jovem para sair desse ciclo. As articulações para a retomada das aulas neste período tiraram proveito da modernização da tecnologia, preservando, mais do que nunca, os privilégios desde sempre obtidos pelas classes dominantes.

Esse quadro se agrava principalmente no contexto das escolas públicas, pois o acesso a qualquer encontro, ainda que em formato virtual, com o Outro escola, foi praticamente inexistente. Não houve um aceno do outro lado da tela que pudesse representar para além dos típicos dizeres “Fique em casa” e “Vai passar”. Não houve o indispensável complemento para quem ficou do lado de fora dos portões, muitas vezes fora também da banda larga e do *Google Classroom*; faltou garantir o envio e a recepção da mensagem: Enquanto não passar, estamos aqui.

2.3 - Freud, a escola e os professores como “pais substitutos”

Nos tempos atuais, Calligaris (2000) bem traduz a adolescência quando a trata como um período de suspensão social. Os sujeitos estão crescidos biologicamente, já entendem os códigos de conduta e as convenções sociais, mas precisam aguardar um tempo de maturação para serem considerados independentes, para tornarem-se parte do mundo adulto. Isso deve gerar frustração e conseqüentemente, levar à rebeldia, em uma tentativa de provar o engano.

A adolescência, portanto, configura a passagem da infância para a vida adulta, constituindo um tempo de transição do sujeito, numa travessia que leva do núcleo familiar ao contexto social. E justamente porque é um trajeto singular, esse *tempo do sujeito* se desloca de uma ordem biológica e cronológica. Para enfrentar os conflitos psíquicos deste momento vivido, é importante que haja acolhimento e apoio afim de proporcionar uma forma mais ampliada de atenção e cuidados. Um caminho bem trilhado nesse processo de construção de si levará à formação de um sujeito com capacidade de traçar suas próprias escolhas dentro do que o mundo oferece.

Apesar do rompimento com os laços parentais ser uma mobilização necessária na inscrição do laço social, este movimento é antagônico, porque carrega um paradoxo: Os pais (ou seus substitutos) são a sustentação desta engrenagem que ao mesmo tempo exige o afrouxamento dos laços parentais, permitindo à/ao adolescente encontrar referências simbólicas que propiciem a separação dos pais idealizados e esse encontro com o Outro da sociedade. “Assim, é porque os pais estão lá que o adolescente pode escolher lançar mão deles ou não; quer dizer, se os pais não estão presentes ele não poderá sequer fazer essa escolha” (Alberti, 2004, p. 10).

Freud (1913-14/1996) pontua que neste momento, é comum que os professores exerçam essa função de “pais substitutos”, uma vez que estes assumem, fora do ambiente familiar, a posição de autoridade de um suposto saber. Ao se deparar com as imperfeições da figura dos pais, o/a adolescente dá início a um movimento de separação da autoridade dos pais, um afrouxamento com o vínculo familiar, num processo doloroso e desgastante.

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. 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. (Freud, 1913-14/1996, p. 249).

É por aí que passa o crivo da interdição, que só pode ser externo à família, uma barreira social aos pais, elemento *sine qua non* para que ocorra reedição do Édipo na saída da infância e à convocação para os laços sociais. Tal como afirma Alberti (2004), vemos que se a criança permanece alienada aos pais, jamais virá a submeter-se às vias do seu desejo e buscar suas próprias formas de gozo.

Voltando a atenção ao termo “pais substitutos”, outrora utilizado por Freud ([1913-14/1996), Voltolini (2021) também faz uma referência¹⁷ a ele, relacionando esse Outro da sociedade à figura dos professores porque habitam a “primeira instituição imediata pós família”. Assim o autor sublinha que, a escola, atravessada pelo Estado, é o lugar da garantia de proteção aos direitos da criança e, para além da transmissão de conhecimentos, é também o lugar das relações horizontais, da promoção da sociabilidade.

A ideia da escola com uma função social e o lugar que esta ocupa na sociabilização de crianças e adolescentes é um tema muito recorrente nas discussões a respeito do papel das escolas na atualidade. O tema é fortemente abordado a partir de pressupostos da pedagogia e da sociologia. No entanto, falar do papel da escola a partir de referenciais da psicanálise também não é novidade. Notamos já em Freud (1910/1996) a indispensabilidade das escolas como um recurso de sustentação dos jovens de nossa sociedade atual, bem como a necessidade constante de repensar os modos de funcionamento deste espaço.

Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior (...). A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser

¹⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/MaisAindaPsicanaliseLiteraturaPolitica/videos/mais-ainda-%C3%A0-escola-o-que-%C3%A9-da-escola-%C3%A0-fam%C3%ADlia-o-que-%C3%A9-da-fam%C3%ADlia/1150949971983446/> Acessado em 13/08/2022

negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida (Freud, 1910/1996, p. 245).

Sob essa perspectiva, fica explícito portanto o papel das escolas para além das necessidades educacionais, como um espaço de apoio social e emocional fora do ambiente familiar. O contexto das limitações impostas pela pandemia de COVID-19 ao funcionamento das escolas, rompem com a estrutura escolar existente, interrompe as interações sociais dela decorrente e compromete esse apoio, contribuindo ainda mais para sentimentos de desamparo e desconexão nos estudantes.

2.4 - O fechamento das escolas e o desamparo do sujeito adolescente na pandemia

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?

— Carlos Drummond de Andrade.

O que ocorreu no início da pandemia de COVID-19 foi um corte abrupto nas relações sociais. O distanciamento social imposto que se fazia necessário frente à ameaça de vida acentuou ainda mais o individualismo vivido pela sociedade atual. Aos espaços públicos em geral, determinava-se o fechamento das portas e, conseqüentemente, foi o que se passou com o espaço da escola. Num contexto sem precedentes, a ausência de referências tornava ainda mais desafiadora a tarefa de determinar as abordagens e soluções mais adequadas para agir.

Para Alberti (2004), existem dois tipos de escola: uma que sustenta o sujeito em sua função paterna e outra de puro interdito do sujeito. A primeira apresenta-se como a escola que barra a mãe, que entra como uma sustentação simbólica substituindo os pais reais, esse espaço de um contexto social, do encontro e das

referências ao Outro, que permite aos adolescentes sustentarem suas próprias escolhas. Essa escola que na sociedade contemporânea, sociedade esta desprovida de rituais iniciáticos e da autoridade dos pais, apresenta-se como um espaço alheio à casa que representa a lei de castração, barrando o Outro familiar infantil.

A segunda aparece como um modelo que não leva em consideração as demandas do sujeito, “descaracterizando mesmo o aluno enquanto sujeito, deixando-o cair” (Alberti, 2004, p. 56). Quando “o discurso capitalista não dá qualquer direção, nem promove o laço social, tampouco leva em conta a castração”, faltam modelos a quem o adolescente poderia se ancorar. (Alberti, 2004, p. 68). Tais modelos levam à reflexão que levanta a questão: Neste novo modo de funcionamento possível, qual foi a escolha da escola na pandemia – qual dessas dimensões da escola se apresentou?

Para Coutinho (2009), a chegada da adolescência implica em abandonar os ideais infantis e encarar novos lugares no mundo, um papel a ser assumido a partir de certas exigências sociais e ideais comuns que lhe conferem um novo contorno. A adolescência surge, portanto, como um construto coletivo, que depende de *ideais comuns* que os mostrem sobre o funcionamento do mundo.

Assim, consideramos que a questão dos ideais é crucial para o adolescente, na medida em que são eles que irão fornecer os meios necessários ao adolescente para elaborar essa passagem da família ao mundo social mais amplo, tal como se dá na nossa sociedade (Coutinho, 2009, p. 95)

No entanto, a autora enfatiza a dificuldade enfrentada pelos jovens da cultura contemporânea para encontrar referências que ofereçam apoio na elaboração desta passagem. Caminhando por uma perspectiva social, Hanna Arendt (1961) reforça a importância da existência de referências encarnadas em sujeitos adultos, um saber preexistente *que possa dar uma certa direção aos jovens* e sinaliza como a escola “é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo” (Arendt, 1961, p. 238). A criança e o jovem que chegam no mundo são de responsabilidade dos adultos e compete ao educador a “mediação entre o antigo e o novo” (Arendt, 1961, p. 226).

Assim Arendt enfatiza a importância da existência deste espaço e da relação entre alunos e professores demarcada por uma diferença geracional. Ocorre que algumas medidas desencadearam uma crise na educação ocidental, uma vez que o

professor perde sua posição de saber e os alunos são deixados “aos seus próprios recursos” em seus processos de inserção no mundo e de amadurecimento. (Arendt, 1961, p. 231)

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo (...) (Arendt, 1961, p. 247).

Isso indica a importância das escolas oferecerem mais do que o conhecimento a respeito das disciplinas ou de uma técnica. Não se trata de educar somente para uma aptidão profissional ou de esperar que a saída da adolescência, o amadurecimento para a vida adulta ocorra ao atravessar a linha de chegada da conclusão do ensino médio ou no ingresso na universidade, mas sim, de oferecer amparo a um sujeito que vai começar a encarar o mundo com os desafios de se viver em sociedade. Quando as instâncias sociais falham nesta tarefa, as consequências podem ser, de fato, desastrosas.

Para Coutinho et al. (2020), a adolescência se traduz em um momento de grande amplitude, um intenso trabalho de elaboração psíquica que carece dos recursos oferecidos pela presença do Outro e dos outros para que este evento não venha a apresentar um aspecto traumático. O sofrimento psíquico decorrente da vulnerabilidade apresentada por condições de insegurança e exclusão no ambiente escolar revela-se inclusive pelos altos índices de atos autolesivos e suicídios registrados em serviços de atendimento infanto-juvenil.

De acordo com Birman (2022), a suspensão das práticas escolares e universitárias, associada ao fechamento dos espaços de lazer durante a pandemia no Brasil assumem o caráter de um evento traumático para a população, acarretando, dentre outras formações sintomáticas, aumento de depressão e melancolia, que podem ter desencadeado casos de suicídio entre adolescentes e jovens adultos.

E de fato, a pesquisa “Juventudes e Pandemias, e agora?”, realizada pelo Atlas das Juventudes (2022), indica que, como reflexo da pandemia, os jovens entrevistados, em sua maioria alunos de escolas públicas, responderam ter sentido desmotivação para os estudos, ansiedade e falta de interesse em retornar aos bancos escolares durante e após o distanciamento social do COVID-19. Uma

proporção de 18% dos entrevistados relatou ter passado por uma quadro depressivo e 9% revelou ter vivenciado pensamentos suicidas e de mutilação. A pesquisa aponta também para uma prevalência nos números de jovens que interromperam os estudos durante a pandemia por falta de recursos financeiros ou pela dificuldade em conciliar estudos e trabalho.

Nesse panorama, as escolas públicas se apresentam em maior condição de precariedade, uma vez que ocorre um desinvestimento crescente por parte do Estado em programas de educação, reflexo do regime antidemocrático em que este espaço foi criado, e que se agravou ainda mais com a chegada da pandemia, sendo os jovens das periferias e que vivem em condições econômicas e sociais menos favorecidas os mais desassistidos e impactados por essa lógica de funcionamento das escolas (Amaral; Menezes, 2020).

A pandemia torna mais evidente como a escola falha e revela a complexidade e a importância de ampliar os olhares voltados para os alunos, possibilitando detectar as causas do mal estar presente, repensando o formato das políticas públicas educacionais, de modo a garantir que estas sejam voltadas para o fortalecimento e a efetivação das ações necessárias para combater as desigualdades, credibilizar esses jovens, oferecendo apoio e, principalmente, um lugar de fala que os permitam sustentar-se como sujeitos.

2.5 - Adolescência e laços sociais na escola

O trabalho da adolescência se dá no laço social. O/a adolescente existe no olhar do Outro, onde busca identificações e constrói seus nichos identitários no encontro com os outros. Para Quinet (2012) “Um eu nunca vem sozinho – ele está sempre acompanhado do outro, seu eu ideal” (Quinet, 2012, p. 6). Se o sujeito existe a partir do olhar do outro, das semelhanças e rivalidades oriundas deste convívio, naturalmente o desempenho escolar, as competências adquiridas ao longo do ano e o sucesso de uma aprovação também dependem dessa presença e do encontro com os pares.

Nesse período, as relações de amizade com outros indivíduos da mesma idade e interesses em comum desempenham um papel de destaque na formação de laços. Esses novos vínculos propiciam a formação de verdadeiros espaços de

convívio e socialização, que também favorecem a passagem do núcleo familiar ao núcleo social. Os amigos são a possibilidade rebeldia, do rompimento entre as gerações, num gesto de mostrar a esse mundo adulto que ele deixou de oferecer aparatos simbólicos que marcassem a transição para a vida adulta. Em busca de reconhecimento, a formação de grupos de adolescentes acontece na incumbência de assegurar que o sujeito possa existir e vivenciar o tempo de espera, o “penoso hiato” imposto entre um corpo aparentemente amadurecido e o pertencimento ao mundo adulto (Calligaris, 2000).

Assim, o encontro com os pares e a formação de grupos na adolescência são como um processo substituto aos objetos de desejo infantis e elementos essenciais para a sustentação dos laços sociais. O caráter coletivo das experiências e dos ideais de um grupo oferece a oportunidade de criar novas referências e identificações no trabalho de elaboração da adolescência na contemporaneidade. Coutinho pontua que “os grupos de adolescentes são vistos como espaços de apoio ao processo adolescente e à experiência de uma sociabilidade” (Coutinho, 2009, p. 130).

Esse fenômeno também pode se explicar a partir das pontuações que descrevem a formação do coletivo em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, em que Freud ([1920-1923], 2011) descreve as relações humanas como “fenômenos sociais”, colocando a complexidade de tal condição que adquire inúmeras formas em diferentes contextos. Os grupos se formam, portanto, num aglomerado de interesses comuns e oferecem fortalecimento dos ideais, sensação de pertencimento e reconhecimento – embora a formação das massas apresente uma anulação dos ideais individuais, o que pode representar um suplício ou um desafogo para as angústias características deste momento da vida.

Da mesma forma, os grupos de amigos oferecem os riscos de atitudes impensadas, típico da impulsividade que resulta do grupo em funcionamento de massa, ao mesmo tempo que representam uma condição de reconhecimento entre os pares. Esse risco é pautado em Lesourd (2004) sob o aspecto de um risco de não encontrar um lugar social, que só seria considerado construtivo se o sujeito pudesse existir nos espaços onde circula. A escola é a primeira dimensão representante destes espaços públicos a ser frequentada por crianças e adolescentes e no entanto, muitas vezes, é falha em oferecer aparatos simbólicos que deem sustentação às várias formas de existir.

Durante período de fechamento das escolas e as medidas de distanciamento social que visavam a contenção da propagação do vírus COVID-19, outras instituições também se fecharam, bem como foi vetado o livre acesso aos espaços públicos. Portanto, as formações de tribos, grupos ou bandos, assim como a possibilidade de criar novos rituais de transição a partir do encontro com o outro foi cessada de vez.

Coutinho (2009) observa ainda que quando há uma perda de referência com a escola e outras instituições sociais, o espaço das ruas pode ser o abrigo dos códigos culturais e das marcas identitárias, o espaço onde as tramas sociais ocorrem. Entretanto, na pandemia as escolas se fecham quando as ruas também se fecham. As ruas, o espaço da pluralidade, da elaboração e da formação de identidades, e as escolas, o espaço de convocação do “olhar” do Outro em um pedido de reconhecimento, duas instâncias que vieram em substituição aos rituais de passagem de antes, ainda que estejam lá, fisicamente, já não se fazem presentes como referências subjetivas do mesmo modo para esses grupos que transitam entre o “entrar e sair” da adolescência.

A insegurança, traço característico do/a adolescente, permanece porque falta-lhe a garantia do Outro, que aos olhos de adolescentes já se apresenta marcado pela falta, o que em Freud (1913-14]/1996) é enfatizado quando marca o declínio dos ideais na adolescência. Entretanto, a elaboração desse novo estatuto do Outro também é prejudicada na pandemia, na medida em que o lugar do Outro parece se esvanecer nas redes e laços sociais virtuais. . Com aulas virtuais, o recurso adotado às pressas pelas escolas para dar seguimento ao calendário letivo, na melhor das hipóteses, o espelho em que esse sujeito adolescente se viu então refletido foram as telas, frente ao olhar de muitos outros: A pele, o cabelo, a libido toda exposta a todos que o veem. E em muitos casos, não havia o outro da tela – até mesmo esse olhar lhe faltou.

Nesse momento em que houve um retraimento do ambiente público, um retorno forçoso e exclusivo ao ambiente familiar revela-se uma dinâmica contraproducente, não havendo mais um lugar que proporcione minimamente uma inscrição no discurso social. As relações que se estabelecem fora de casa, do núcleo familiar são movimentos importantes durante este período: “(...) o espaço íntimo da família se torna perigoso, porque é povoado dos desejo incestuoso. Mais uma vez, é preciso fugir do perigo e, logo, privilegiar o exterior da família, o fora

especial, e psíquico, do lugar familiar” (Lesourd, 2004, p. 186).

Com escolas fechadas e ruas esvaziadas, não resta espaço para esse rebelar-se adolescente, para o afastamento do vínculo familiar. Em pleno processo de separação dos pais da infância, o confinamento no ambiente familiar, situa-se num processo paralisante e angustiante. Quando não há mais caminhos por onde seguir, que levem à possibilidade de ocupar um lugar na inscrição social, sem a possibilidade de construção de redes e de acolhimento, esses jovens muitas vezes se encontraram a sós com as suas angústias. E voltam às aulas sem expressão, deprimidos e mentalmente adoecidos.

Capítulo 3 – A escuta de adolescentes no retorno às escolas

A realidade imposta pelas medidas de distanciamento social para controle da disseminação do COVID-19 transcendeu fronteiras e, de uma maneira ou de outra, fez-se sentir em todo o mundo. Esta pesquisa, com foco nos alunos das escolas, também foi atravessada por essa nova realidade. As aulas presenciais já estavam sendo retomadas quando dei início ao projeto de pesquisa. Os encontros ainda eram hesitantes devido ao receio de contágio. O uso da máscara poderia prevenir o risco de contágio, mas também poderia resultar em distanciamento nos encontros entre os pesquisadores e os grupos de estudantes.

Enquanto o retorno às aulas presenciais era aguardado por muitos, por outro lado, também gerava tensão devido ao risco de contaminação e ao medo do desconhecido. Os anos finais do ensino médio traziam um agravante adicional: adentravam uma área desconhecida, inclusive no espaço físico em que se encontrariam, em um novo mundo que demandava deles uma postura quase adulta. Esses fatores eram agravantes para o momento de transição em que se situavam, já que, em breve, concluiriam o terceiro ano e o mundo demandaria escolhas para a entrada na vida adulta.

Como pesquisadora, acreditei ser crucial escutar esses jovens diante de um futuro incerto e buscar compreender como a escola e a sociedade poderiam desempenhar seu papel de adultos para oferecer suporte durante essa travessia. Esta pesquisa foi conduzida por meio de encontros com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro.

A pesquisa-intervenção, articulada à psicanálise, aliada ao trabalho de escuta em grupo em situações sociais críticas pontuadas por Broide e Broide (2016), foi o método utilizado no andamento neste trabalho. Assim a pesquisa de campo foi pensada como forma de integrar a revisão bibliográfica em estudos prévios sobre a adolescência na ótica da psicanálise à escuta analítica dos sujeitos da pesquisa – os alunos. Tal metodologia permite uma aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo, promovendo um envolvimento entre ambos que extrapola os limites de uma pesquisa isolada, permitindo uma maior interação entre os participantes e o proponente da pesquisa.

O método aplicado pela pesquisa-intervenção amplifica as possibilidades da

construção da pesquisa, deslocando o pesquisador da posição de perito, o clichê de “pesquisador tarimbado” e do seu distanciamento ético, provocado pela diferença entre a posição em sociedade que um adulto se apropria e a que é ocupada por crianças e adolescentes. Para Castro (2008), essa amplificação é fundamental nas pesquisas com crianças e adolescentes, considerando-se que:

Pesquisar crianças e jovens, ou com crianças e jovens, implica diretamente uma reflexão sobre a posição do investigador, sua relação assimétrica – em todos os sentidos – em relação aos pesquisados, e sobre os efeitos de tal assimetria no fazer da pesquisa (Castro, 2008, p. 11).

Além disso, a possibilidade de realizar a escuta no próprio ambiente institucional a partir do qual surge questão principal, possibilita a manifestação das transferências que emergem a partir das diferentes interações no território (Broide; Broide, 2016). Este formato diferenciado envolve “problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico” (Rosa, 2004, p.331).

A partir deste método, as manifestações individuais podem ser ouvidas levando em conta as transferências e resistências trazidas pela situação social e também pela pesquisa, sob a escuta psicanalítica, transformando-se desde então a pesquisa em ação. O trabalho de intervenção em grupo é uma das múltiplas possibilidades de atuação da psicanálise. Para Broide e Broide (2016), cada situação clama por uma intervenção possível, mas afirmam que “em todas essas situações há um sujeito do inconsciente que fala e quer falar e que se apresenta à nossa escuta através da transferência” (Broide; Broide, 2016, p. 43)

À luz da teoria da psicanálise, portanto, uma pesquisa psicanalítica alinha-se à escuta clínica convocando o pesquisador a dispensar a seletividade e pré-julgamentos do que é dito. Conforme descrito por Freud ([1912]/1972):

Não devemos dar especial importância a nada do que escutamos e convém que prestemos a tudo a mesma atenção ‘equiflutuante’, segundo a expressão que adotei. Com isso, economiza-se o esforço de atenção (...) e, ao mesmo tempo, fica-se livre do perigo inseparável de toda atenção forçada: o de escolher entre os materiais fornecidos (Freud, 1912/1972, p. 149).

Cabe ressaltar que, na proposta desta pesquisa, a escuta a partir das rodas

de conversa diferencia-se da psicanálise tradicional a portas fechadas e atendimento individualizado. A disposição de um encontro grupal dá o tom agregador entre a psicanálise e a psicologia social a partir de uma questão comum aos integrantes. Este encontro coletivo pode então viabilizar a “possibilidade de fazer emergir a dramática de cada um no espaço compartilhado” (Broide; Broide, 2016, p. 52).

Partindo dos pressupostos aplicados no dispositivo grupal como a metodologia empregada para dar andamento aos encontros com os alunos na escola, também foi utilizado o recurso das crônicas, sugerido por Broide e Broide (2019) para o registro e análise do material da pesquisa. Essa modalidade de registro permite uma maior aproximação entre as pessoas e os acontecimentos, possibilitando considerações subjetivas do que não foi dito.

A psicanálise tem como premissa a superação do discurso produzido pela consciência; que é um campo de saber sustentado pela verdade do sujeito, o que não gera certezas ou generalização; e que considera que, no campo de investigação, o pesquisador sofre também os efeitos das descobertas, entre outras questões (Rosa, 2004, p. 331).

Admitir esse estado de consciência e esse campo da experiência na pesquisa e na elaboração das crônicas não é um pressuposto exclusivo da pesquisa em psicanálise, uma vez que a mera presença do pesquisador produz efeitos neste mesmo e em seu campo de pesquisa. Para a etnóloga Favret-Saada (1991), é na possibilidade de estar aberto às variedades contidas na experiência de um evento, no fato de correr o risco de participar ou de ser afetado por algo, que se pode descrevê-lo e compreendê-lo.

Neste contexto, também não cabe ao pesquisador traçar os caminhos de sua pesquisa na intenção de desvendar fatos ou publicar dados, mas lançar um olhar para além da fala do outro, admitir em si um estado de consciência que o permita estar em sintonia e detectar as nuances da voz que pede para ser escutada.

Aliada aos encontros do dispositivo grupal e à técnica da escuta, os registros dos encontros, das impressões, do que se manifestou entre as falas e o silêncio dos participantes, são realizados em forma de crônicas. O oposto de um relato impessoal, as crônicas carregam a marca do pesquisador, que acaba se permitindo afetar e ser afetado por seu campo de pesquisa, deixando de ser um mero observador para tornar-se, também ele, um participante do encontro com o outro.

A crônica é o primeiro material bruto advindo dos grupos. O cronista não fala no grupo; ele faz um relato escrito, em que registra suas impressões, reflexões, sensações acerca dos acontecimentos ocorridos nos grupos. Dizemos que a crônica expressa a transferência do cronista com o "acontecer grupal", ou que ela capta o material mais profundo do grupo, que muitas vezes escapa ao olhar do coordenador (Broide; Broide, 2019, p. 208).

As impressões registradas em forma de crônica devem, portanto, trazer a marca proposta na pesquisa em psicanálise. O relato das rodas de conversa realizadas durante esta pesquisa, incluindo-se alguns trechos das falas dos alunos bem como as impressões sentidas pelos coordenadores na relação com eles, foi registrado através de crônicas escritas pelos pesquisadores que conduziram os trabalhos. Nas rodas de conversa entre os alunos, a abordagem da escuta aderiu aos princípios da associação livre, enquanto o pesquisador/cronista adotou a regra da *atenção flutuante*, tal como delineado por Freud (1912/1972).

Este trabalho está vinculado aos vetores apontados acima para a construção de uma pesquisa psicanalítica, tendo em conta a consideração sobre a ética da psicanálise. Essa concepção vem considerar os discursos do sujeito para além da aridez dos discursos mercantilistas, determinados pela lógica neoliberal e que induzem a uma fala vazia e desprovida de subjetividade (Kehl, 2002). A psicanálise, como uma prática que reconhece as singularidades, se propõe a abrir espaço para a emergência do sujeito em sua complexidade e, por esta razão, se apresenta como norteador dos desdobramentos desta pesquisa.

Os encontros, o campo e os registros desse trabalho

Em meus encontros, com os alunos do terceiro ano de uma escola pública do Rio de Janeiro, uma das falas mais recorrentes dita por eles era a de que o período das aulas on-line deixou uma lacuna enorme na compreensão do seguimento do conteúdo exposto a partir do retorno às aulas presenciais. Foi mencionado também, pelos próprios estudantes, que muitos professores não tinham consciência desta dificuldade e que isso trazia uma grande frustração, uma sensação de *não saber* por parte deles, alunos.

Percebe-se, portanto, os dois tempos da escola decorrente dos períodos

durante e pós pandemia. O primeiro trata das dificuldades encontradas pelos alunos no sentido de adaptar-se a uma realidade nova, do distanciamento social, do distanciamento do espaço escolar e das dificuldades de aprendizado em si, provocadas pela escassez de recursos, especialmente dentre os alunos de escolas públicas. O segundo tempo compreende o retorno às aulas, a fragilidade dos laços após quase dois anos de interrupção das aulas presenciais.

É neste momento que tive oportunidade, como pesquisadora, de interagir e escutar os alunos, a respeito do que foi vivido e das expectativas com o retorno. O tema desta pesquisa de mestrado é relacionado às lacunas deixadas na vida dos adolescentes pelo vazio das escolas no período de distanciamento social devido ao COVID-19 e ao mal estar que se faz presente no retorno às aulas presenciais no pós-pandemia.

A presente pesquisa está vinculada ao projeto de extensão “Da escola à universidade: escutando o mal-estar”, inscrito na SIGPROJ/ UFF e ao projeto de pesquisa “Educação para a vida: adolescência, suicídio e vulnerabilidades sociais”, aprovado no comitê de ética da Universidade, sob o número 20131119.6.0000.8160, ambos sob coordenação da professora Luciana Coutinho (Psicologia – UFF – Niterói). Aos alunos foi solicitado o aceite de seus responsáveis em relação à participação deles nas atividades, através de termo de consentimento livre e esclarecido.

A partir dos resultados obtidos nestas rodas de conversa promovidas na escola, pretendo traçar um paralelo entre este momento transicional característico da constituição do sujeito, o papel simbólico da escola, compreendendo de que forma os personagens envolvidos vêm lidando com esta questão, que dificuldades foram encontradas e quais saídas têm sido traçadas ao longo deste caminho.

A pesquisa

Sabemos que as experiências vividas pelo contexto da pandemia afetaram não só o mundo adulto, mas também à população mais jovem. A instabilidade financeira familiar, o medo do contágio e insegurança quanto ao futuro fez parte de uma nova realidade, que se apresentou de forma súbita e inesperada. Devido à idade precoce para encarar a dura realidade exposta nos noticiários e um cenário incerto sem data para terminar, adolescentes e crianças eram, de fato, um grupo

bastante vulnerável a estes impactos. Neste aspecto, torna-se importante que o retorno às aulas seja pautado, não apenas pelo calendário a ser cumprido ou recuperado, mas há que se pensar nos aspectos emocionais que envolvem este processo de volta às aulas.

O tema abordado nesta pesquisa tocou a todos os envolvidos, de certa forma, a partir do fechamento das escolas. Embora os efeitos individuais da experiência vivida possa ser diferente em cada um, a temática permite vir à tona diferentes manifestações que expressam a face de um episódio vivido em comum. Para Rosa (2004), este formato diferenciado envolve “problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico” (Rosa, 2004, p.331).

Em maio de 2022 o LAPSE (Grupo de pesquisa Psicanálise, Educação e Laço Social) retomou as atividades presenciais do projeto de extensão “Da escola à universidade: escutando o mal-estar”, do qual participam as professoras/pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Como mestranda vinculada ao LAPSE, participei das atividades em uma escola estadual do Rio de Janeiro das quais extraí o material de campo a ser utilizado na dissertação.

No primeiro semestre de 2022, foram realizados 4 encontros com cada grupo, a partir de uma oferta da atividade por adesão voluntária feita separadamente a cada uma das 5 turmas de ensino médio na escola onde a pesquisa se passou. Foram 4 encontros semanais, com cada grupo das turmas de terceiro ano do ensino médio no período da tarde. As atividades foram realizadas através da proposição de materiais interativos, como bolas, papéis, canetas, cartazes, um formulário de carteira de identidade em branco, letras de música, entre outros, que funcionavam como um “quebra-gelo” para dar abertura a um espaço de fala.

Os trechos das falas dos alunos bem como outras atitudes observadas foram registrados em um “Caderno de Crônicas” dos encontros realizados com estudantes. Um dos pesquisadores se encarregava de registrar os encontros em forma de crônicas, permitindo que suas impressões a respeito dos encontros aflorassem durante a narrativa. Da mesma forma, a equipe se reunia após cada encontro para leitura das crônicas e elaboração do que foi vivenciado. O material das crônicas era lido e discutido na equipe de pesquisa admitindo também os princípios da atenção

flutuante da psicanálise de modo que alguns elementos das narrativas se destacaram produzindo associações feitas pelo grupo.

Cada encontro foi promovido a partir de atividades e materiais que permitissem a expressão dos alunos em torno de questões disparadoras elencadas pelo/as pesquisadores envolvido/as, quais sejam:

- Estou no 3º ano, e agora?
- Antes e depois do distanciamento social: Quem eu era, quem eu sou ?
- Como é estar na escola?
- Um balanço de como foram as rodas para os participantes

Os encontros

Após nossa apresentação nas turmas, esclarecendo a nossa proposta de trabalho, demos início a uma série de 4 encontros com duração de cerca de 50 minutos, uma vez por semana durante um mês. Participaram as 5 turmas de alunos do 3º ano do ensino médio. As propostas de cada encontro seguem descritas abaixo:

O primeiro encontro: 3º ano, e agora?

Esta primeira dinâmica consistia em reunir os alunos em roda para uma breve apresentação e uma reflexão mais aprofundada a respeito das mudanças provocadas nas relações a partir da ocorrência da pandemia de COVID-19. Neste contexto, trazíamos uma provocação: E agora que vocês estão no 3º ano? Uma bola foi utilizada para quebrar o gelo e passar a voz aos estudantes. O grupo era convidado a compartilhar o que lhe vinha à mente e registrar o que ficou desse encontro em um papel pardo, formando uma nuvem de palavras, que seria exposta nos corredores da escola. Nos registros, expressões surgiam trazendo um pouco do que vivenciavam naquele momento: *Medo, estranho, difícil, estressante, bem como gostei!, esperança e recomeço*. Tal registro incentivou outras narrativas em alunos de outras turmas, por identificarem nos cartazes expostos palavras e sentimentos que também os tocavam de alguma forma.

Marcado em todas as turmas por essa expectativa de algo que se inicia, tanto

por parte de nós, pesquisadores, quanto pelos alunos, que foram chegando meio sem saber o que viria pela frente, “3º ano, e agora?” também levantou entre os participantes o embaraço de estarem passando por um processo de transição diferente de outros tempos. Devido aos quase dois anos de distanciamento social, esses alunos não experimentaram o ser “calouro” no ensino médio, aquela posição no jogo que ainda é “café-com-leite” e que está tudo bem não saber jogar. Ao contrário, foram imediatamente situados como veteranos na escola. Aqueles que devem ser vistos como os que já detêm o saber e logo estarão indo embora. Esse momento suporia uma maturidade e uma expertise mais acentuada que os demais alunos das turmas de 1º e 2º ano e eles dão a entender que é isso mesmo que os professores esperam deles.

Em geral, surgem relatos em que os estudantes começam a duvidar de sua própria capacidade para assimilar o aprendizado ou para conseguir passar no exame do ENEM. Eles precisam aprender o que supostamente já aprenderam, além dos conteúdos novos. Neste ponto, predomina também uma queixa geral a respeito da empatia dos professores para com eles. É como se alguns professores estivessem lá para cumprir com a carga horária e o cronograma proposto para o 3º ano e ignorassem completamente o fato de que esses alunos passaram por uma situação atípica, totalmente nova para ambos os lados e que, nitidamente, carece de uma adaptação.

Essa primeira roda apresentou-se como uma chance de se expor a angústia de estar de volta à escola sem um projeto de acolhimento que leve em consideração tais dificuldades mencionadas. Ao mesmo tempo, a conversa em grupo gerou a oportunidade, entre os alunos, de uma identificação das próprias dificuldades a partir dos relatos dos demais. Um momento de se reconhecer como pares e até mesmo (porque não?), criar novos laços a partir do trabalho que viria a seguir.

2º Encontro - “Quem eu era e quem eu sou?”

Dando continuidade às reflexões levantadas no primeiro momento, o segundo encontro propôs uma atividade que levasse à reflexão das transformações individuais ocorridas durante e após a pandemia. Com a utilização de cópias de um documento de identidade em branco, com espaço para dados pessoais e para o desenho de uma “fotografia”, cada aluno deveria preencher à sua maneira, duas

identidades, demarcando o antes e o após do tempo da pandemia. Após o preenchimento, os alunos foram convidados a compartilhar como perceberam o mundo e a si mesmos nos dois momentos. Com o espaço para falar de si incluindo o momento antes da pandemia e incertezas com relação ao futuro, alguns alunos descobriram que tinham pontos em comum, que até então não haviam sido revelados, e criaram uma atmosfera de camaradagem e acolhimento.

3º Encontro - Dinâmica “Como é estar na escola?”

A proposta desse encontro foi voltada para uma reflexão mais direcionada a respeito da relação de cada um com a escola e todas as relações que este espaço contém. Após uma breve reflexão coletiva a respeito do fechamento das escolas, distanciamento social e dos desafios trazidos pelo ensino à distância e, finalmente, sobre o retorno às aulas, cada participante recebeu uma pequena folha de papel, onde deveria escrever como era estar na escola. O preenchimento era feito de forma anônima e, depois disso, compartilhados com a turma por outro colega.

4º Encontro - Encerramento

O quarto e último encontro foi marcado por um entrosamento maior, quando as trocas anteriores já haviam estabelecido uma certa coesão entre os participantes. O dispositivo grupal favoreceu a formação de uma identidade coletiva, em que uma história inspirava o surgimento de mais uma narrativa e assim por diante. Os encontros anteriores abriram um espaço para que os alunos pudessem falar de si e se conhecerem melhor. O envolvimento a partir da criação de um espaço de escuta definiu o andamento da pesquisa psicanalítica. Nas palavras de Broide (2019), “quando uma pessoa percebe que há uma escuta, ela fala – fala sobre sua vida, sua história e seu momento atual” (BROIDE, 2019, p. 203).

Neste último encontro, alguns alunos se mostraram surpresos, por não saberem que aquele já seria o último dia dos pesquisadores na escola. Outros questionaram a possibilidade de continuidade do projeto como um espaço importante para eles. Foi o momento em que eles trouxeram suas impressões e o que ficou a partir das rodas de conversa, resultando em novas propostas para a possibilidade de prosseguimento de espaços como aquele. Alguns relatos que surgiram na finalização desta etapa do projeto reiteraram a importância deste espaço, do convívio social e da possibilidade de conhecer o outro num processo de

identificação entre os pares.

J. começou dizendo que as rodas dão um “conforto legal”, disse que não pegou o primeiro encontro porque estava doente, que às vezes está na “M”, tá cansado, “mas não estou sozinho. Somente eu passo por isso?” Viu que o outro também está. Comentou que foi surpreendente, conhecer os desafios, as fragilidades colocadas a todos. “Bom conhecer as pessoas que eu estudo”, E. complementou: “Dá um conforto né?” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

J. disse: “Eu gosto de ser escutado”. V. ressaltou: “Tem problemas que eu disse aqui e não disse em lugar nenhum, nem em casa” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Pedimos para que cada um escrevesse em um papel sobre o que sentiram em relação aos nossos encontros e o que sentem sobre estar na escola (...) Comentaram que tiveram a oportunidade de saber as questões e os problemas dos outros, e entender que algumas questões não são individuais, mas são questões que outras pessoas também enfrentam (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

E. até comentou que escutando o outro, via que o outro poderia estar passando por mais dificuldade que ele, e naquele momento ele estava ali reclamando. J. disse que foi bom ter ouvido isso e que não queria que acabasse (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

R. comentou que o primeiro encontro dela (segundo do grupo) foi difícil, que não falava sobre as coisas com todo mundo, e agora descobriu que não está sozinha, que nunca tinha conhecido alguém que tivesse passado por algo parecido que passou e que escutar a história de L. foi importante (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Os diálogos entre os alunos fez emergir algumas questões importantes vivenciadas em coletivo no território escolar, tanto no período de pandemia quanto no momento atual. Para Rosa (2021), a viabilidade da concepção de locais de pertencimento permite a *construção do conflitos* como algo do coletivo, não como um fracasso do sujeito. “Uma escuta que, ao levar em conta o contexto institucional, complexifica suas estratégias ao propor não só a escuta dos sujeitos, mas o retorno de seu saber como algo que diz de todos (Rosa, 2021, p. 2).” A existência do espaço de escuta que inclui a fala dos alunos propicia a circulação de saberes afim de identificar as divergências e o mal estar, além de afirmar o protagonismo destes jovens no cenário institucional.

O material das crônicas

Ao evidenciar as falas dos alunos e as impressões provocadas, nós da equipe

podemos perceber que os relatos que partiam dos alunos atravessavam diversas instâncias, tais como, a escola, os professores e o retorno às aulas presenciais após a pandemia. Para melhor apresentação dos resultados, nosso grupo de pesquisa elencou cinco eixos temáticos que se destacaram nas falas e produções dos estudantes ao longo dos 4 encontros, afim de que pudéssemos apontar percepções mais específicas:

- A chegada dos pesquisadores nas escolas e a percepção dos alunos sobre a proposta de trabalho oferecida
- Pandemia e retorno presencial
- A relação dos alunos com os professores
- Fragilização dos laços com a escola
- Tempo subjetivo da adolescência X tempo da escola

As falas dos alunos, organizadas por tópicos mais relevantes deram origem a um caderno de crônicas escrito pelos pesquisadores e uma tabela (Conforme Anexo 2). Meu interesse nesta pesquisa tratou de expor algumas questões relativas ao primeiro ponto que trata das questões relacionadas aos laços com a escola, considerando também os laços que se formam entre os próprios alunos e alunos / professores, e a partir daí, este ponto se desdobrou em outros temas mais específicos, dos quais me ocuparei a seguir com mais detalhamento na análise do material de campo.

3.1 - A chegada dos pesquisadores nas escolas e a percepção dos alunos sobre a proposta de trabalho oferecida

Chegamos à escola comprometidos com nosso propósito de dar continuidade a uma pesquisa psicanalítica, compreendendo que estaríamos realizando uma abordagem de escuta aberta ao que é dito e não-dito, no âmbito do coletivo, e que nós, pesquisadores já estávamos implicados e seríamos também atravessados pela pesquisa. Relembrando Rosa (2004), “(...) a psicanálise tem a sua forma específica de analisar a variação histórica e ideológica dos referentes fundamentais e sua relação com o sujeito, e de pesquisar os fenômenos sociais” (Rosa, 2004 , p. 346).

Como um grupo, nós, pesquisadores, havíamos discutido anteriormente, em

encontros semanais os conceitos que transpunham os principais pontos que tocavam a pesquisa: a adolescência no plural (ou as adolescências), a situação escolar no Brasil e os impactos decorrentes da pandemia até o momento. Buscávamos estar mais afinados uns com os outros para esse momento da entrada nas escolas. No entanto, tínhamos ciência do caráter efêmero desse suposto saber, de que os desdobramentos dos grupos de adolescentes com quem nos depararíamos e a realidade da própria escola possuíam suas características singulares, capazes de alterar toda a dinâmica planejada.

Considerando a história do país, marcada por evidentes contradições, essa questão se torna ainda mais pronunciada. Não intentávamos portanto, carregar os discursos determinantes que traduziam uma adolescência no singular a partir de conceitos basilares que sustentam as diferenças sócio econômicas no Brasil em favor de uns e em detrimento de outros. Nas palavras de Rosa (2021):

Ao naturalizar o tempo da adolescência numa etapa do desenvolvimento biológico, acentua-se a tese de uma cisão entre social e individual; ao privilegiar os aspectos estruturais da individuação, mascaram-se as incidências do social para a construção das subjetividades (ROSA, 2021. p. 14).

Nossa proposta nitidamente mostrava-se uma novidade para os grupos de alunos que participariam dos encontros. Um grupo de pesquisadores associado à imagem de psicólogos logo levantou no imaginário dos alunos a expectativa de uma abordagem terapêutica ou de seleção a partir de alunos problemáticos. Para identificar as falas de alunos e pesquisadores o momento de nossa chegada à escola e a reação e expectativa dos alunos em relação a um projeto novo, que envolvia a expectativa de encontro com psicólogos e atividade extra curricular, trago alguns trechos retirados do Caderno de Crônicas (2022) dos encontros realizados com estudantes do 3o ano do ensino médio em uma escola estadual no município do Rio de Janeiro e algumas falas dos alunos que representam como o projeto se apresentou e de que forma foi percebido pelos alunos.

Ao chegarem no corredor (dois pesquisadores) encontraram uns alunos que perguntaram: "Vocês são do projeto?" H. E. C. disseram que sim e pudemos ouvir um aluno empolgado ao dizer "Graças a Deus" (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

A disposição trouxe certa informalidade, o ar de roda de amigos, um espaço para se falar livremente, um lugar onde a identidade entre os pares facilita a circulação da palavra. Apesar disso, os jovens apresentavam-se um pouco tímidos, calados e ansiosos quanto à roda. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Em um dos papéis surgiu a palavra vergonha, perguntamos por que eles sentiram isso. Y., que abaixou a cabeça quando fomos chamá-los na turma comentou que sentia vergonha pois estava em um lugar diferente, em que muitos colegas da sua turma não compareceram (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Ao mesmo tempo, apesar de termos nos reunido com a direção da escola e realizado um encontro presencial para apresentar o projeto aos alunos, percebemos que havia pouco conhecimento dos alunos sobre como participar das reuniões.

Parecia que o nosso grupo de pesquisadores apresentava-se desconectado do restante da equipe escolar. Os professores não nos conheciam e alguns não pareciam estar cientes de que estaríamos utilizando o espaço da sala de aula e o tempo vago de algumas turmas para as rodas de conversa. Ocorreram conflitos de horário para o encontro combinado entre nós, pesquisadores, e os alunos, devido ao fato de que alguns professores procuravam aproveitar esse tempo para juntar turmas para adiantar e condensar o horário de duas turmas em um só.

O mesmo acontecia com as mudanças repentinas de horário das aulas, que pegavam de surpresa, a nós pesquisadores e aos alunos, muitas vezes alterando o horário da continuidade das rodas de conversa. Por vezes, os locais do encontro eram alterados na última hora, encontrávamos as salas esvaziadas e alguns alunos pelo corredor, sem informações sobre onde estavam os colegas de turma.

H. perguntou a uma aluna onde estava a turma inteira e a resposta foi: "por aí, uns na sala e outros por aí" (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Nosso primeiro encontro com a turma 3011 começou um pouco atrasado. Devido a semana de conselho de classe, a professora de Língua Portuguesa juntou duas turmas, sendo a 3011 uma delas. Como o auditório estava trancando com um cadeado e para que os alunos não dispersassem, realizamos o encontro na sala em frente a que os alunos estavam e não no auditório, como havia sido pensado. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Chegamos na sala e estava vazia... Calma. Decidimos ao menos arrumar as cadeiras em roda, já que o chão estava bem sujo, e pensando na possibilidade de oferecer àqueles que estivessem presentes a chance de sentar-se no chão mesmo. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

A organização da escolar tem sido um desafio, principalmente pela comunicação ruidosa entre a coordenação, os professores e o grupo de pesquisa. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

A percepção da falta de integração com a equipe escolar ficou clara não só para nós, pesquisadores, quanto para os alunos, o que decerto diminuiu a adesão dos alunos aos encontros promovidos.

Novamente, (os alunos) apontaram a desorganização da escola, porque muitas vezes os professores juntam os alunos que estão em tempo livre para dar aula e por isso, acabam por ficar perdidos em relação ao conteúdo que está sendo ensinado. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Um outro aluno perguntou se poderia participar do encontro mesmo sem a autorização, informou que havia alunos que esqueceram de mostrar aos responsáveis, e outros que esqueceram o formulário em casa. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Essa ausência de familiaridade com o espaço escolar era notada também entre os alunos, quando, nos encontros, alguns não sabiam o nome do colega da mesma turma, desconheciam os interesses, as habilidades e a história de vida uns dos outros e até descobriam que moravam no mesmo bairro.

Convidada a falar, R. (que também não estava no encontro anterior) não quis dizer nada sobre sua identidade. Então, H. perguntou a ela como havia sido o encontro, e a aluna respondeu: "Triste (...) a gente não sabia da história do outro". (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Essa fragilidade nos laços reflete a falta da construção de uma rede de acolhimento às crianças e adolescentes, especialmente aquelas mais vulneráveis que dependem do ensino público, e retoma a reflexão a respeito da forma como a sociedade deveria prover esses espaços simbólicos que permitam ao sujeito existir em sua singularidade e integrar-se ao campo social. Os atores que representam o mundo adulto, seja em casa ou representantes de outras instâncias sociais têm um papel fundamental na criação de redes de apoio que auxiliem jovens e crianças no processo de construção de recursos para lidar com as questões difíceis a serem elaboradas na adolescência, assegurando um espaço de escuta que dê voz aos mais jovens (Coutinho et al., 2021).

No entanto, sob um recorte contemporâneo das escolas públicas no Brasil, especialmente no ensino médio, que segue uma abordagem predominantemente acadêmica e faz pouca parceria com a família e a comunidade, em muitos casos, o professor apresenta-se apenas para cumprir a sua função de ensinar, bem como os demais funcionários da escola desempenham suas respectivas atribuições do cargo; dos alunos, espera-se que estejam aptos a aprender. Um ciclo preocupante, que deve ser posto à visibilidade uma vez que os alunos, crianças e adolescentes, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade encontram-se *do lado mais fraco da corda*.

O influxo do pensamento neoliberal nas práticas educacionais dificulta a participação ativa dos alunos e o trabalho de elaboração da adolescência, acentuando ainda mais a fragilização dos laços sociais. A recomposição destes laços deveria ser direcionada tanto pelo Estado quanto pelos representantes do mundo adulto presentes no espaço escolar, e muitas vezes acaba não acontecendo pela omissão de ambos. Para Lajonquière, 2018:

À luz da psicanálise, o fato de participar do desdobramento do laço social resulta ser um efeito educativo. Esse feito é possível pela entrada em ressonância de duas iniciativas: por um lado, a do adulto de se endereçar à criança, de não recuar no laço educativo e, por outro, aquela da criança ou o jovem de se fazer de um lugar para si, a partir daquilo que o adulto coloca em circulação (Lajonquière, 2018, p.441).

Os relatos apontados durante as crônicas corroboram o fato de que o rompimento dos laços escolares ocorrido no período da pandemia não encontrou espaço para a promoção do restabelecimento destes vínculos no ambiente escolar. Tal circunstância pode ter agravado ainda mais o desconcerto e o mal estar no retorno às aulas pós pandemia.

3.2 - Pandemia e retorno às aulas presenciais

“Parece que ninguém escuta a gente, tá sendo difícil, um monte de coisas pra estudar, sabe? Tá bem difícil.” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Em “O Mal Estar na Civilização”, Freud ([1930-36] 2010) discute três causas para o mal-estar advindo da vida social. O autor destaca que dois desses motivos

são mais tolerados pelo sujeito, uma vez que a decadência de nossos corpos e as intempéries da natureza são fatores que simplesmente fogem ao nosso controle. O último e menos tolerado fator de sofrimento, no entanto, surge justamente da relação humana em sociedade, incluindo a família e o Estado. Ele parte da incapacidade de percebermos como essas instâncias falham em reconhecer os indivíduos em suas diferenças e singularidades.

Na pandemia, o distanciamento social que se fez necessário impôs mudanças significativas no que diz respeito à nossa relação com o outro. Sob uma perspectiva atual, portanto, as dinâmicas interpessoais e institucionais precisaram ser reinventadas de forma precipitada para se adequar ao novo contexto. Com a interdição dos espaços públicos, os laços sociais se afrouxaram e não havia espaço para pôr em palavras a aridez da experiência vivida. As significativas alterações que ocorriam em diversos âmbitos gradualmente deram origem a um sentimento generalizado de mal-estar.

Em um enfrentamento solitário em meio às suas dores e incertezas, as dificuldades de readaptação no retorno às aulas podem se manifestar sob a forma de culpa, ecoando as palavras de Freud (1930-36/2010) em “O Mal-Estar na Civilização”. O aluno, então, assume a responsabilidade por seu fracasso escolar. Nas rodas de conversa realizadas com os estudantes, em vários momentos a temática do retorno às aulas presenciais e os dois anos de fechamento das escolas veio à tona de diversas formas – dificuldades com a convivência entre familiares, ansiedade e distanciamento dos professores.

Além disso, foram mencionadas experiências da falta de suporte emocional, a ausência de alguém para conversar a respeito de suas questões referentes ao terceiro ano e o peso da culpa por não conseguir acompanhar o conteúdo das disciplinas. Alguns trechos das crônicas, contendo as impressões dos pesquisadores e falas dos alunos retratam essa dissonância entre escola, alunos e professores.

De acordo com S., a professora não compreende que, querendo ou não, todos entraram diferentes, “muita gente morreu, teve gente que entrou em depressão, teve ansiedade”. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Disse estar sendo difícil retornar, revisar e “reaprender o que já aprendeu”, além de ter que estudar os conteúdos novos. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Lamentou sobre ter passado o 1º e o 2º ano sem ter conseguido

estudar, especialmente matemática, que é difícil e se tornou ainda mais pela ausência dos últimos dois anos. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Na atividade em que consistia preencher dados reais ou fictícios em uma carteira de identidade, ao preencher o campo “Nome”, um aluno dispara:

“Vou colocar ‘merda’, como eu me sinto depois da pandemia” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Durante as rodas de conversa com os alunos, ouviam-se relatos que falavam sobre a relação com os professores e a cobrança de conhecimentos do conteúdo aplicado durante o período da pandemia:

Em meio a diálogos curtos (...) a insatisfação com os professores que os tratam como burros, ensinando conteúdos que, na visão deles, pula etapas prévias que não foram transmitidas no tempo (...) e na sensação de falta de empatia dos docentes para com eles (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Eles não conseguem explicar e parece que o problema é da gente. (A professora) Chegava a perguntar: ‘Você é burro? E você olhando...’ (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Os alunos participantes relataram ter muitas dificuldades em acompanhar o conteúdo das matérias, uma vez que o ciclo de estudos foi interrompido pela pandemia e os alunos tinham muitas dúvidas a respeito do novo conteúdo dado em aula. Analisando o resultado de pesquisa realizada pelo Atlas da Juventude (2022) com jovens estudantes de todo o país, as estatísticas mostram o fato de que, dentre os jovens do ensino médio que continuaram estudando durante o período da pandemia, 53% relataram ter mais dificuldades no ensino à distância e 46% mencionaram ter apresentado maior dificuldade em se organizar para os estudos, o que pode ter impactado o aprendizado na continuidade das aulas presenciais.

Carneiro et. al. (2023) aborda esta questão, referindo-se a este mesmo projeto de extensão a partir do qual esta pesquisa se desenvolve, apontando que os desafios de aprendizagem foram queixas recorrentes entre os alunos do terceiro ano do ensino médio, marcados pela proximidade da conclusão do ano escolar e os desafios que o futuro apresentava, o que deixou para eles uma percepção mais clara da lacuna provocada pelo período da pandemia e do ensino remoto:

Além dos pormenores do reencontro com os pares, o retorno ao ensino presencial trouxe de volta o desafio de responder às provas e trabalhos com avaliações efetivas, com o dispêndio de energia que isto exige aos alunos, somado à necessidade de incluir o conhecimento - nem sempre construído - dos anos de ensino remoto aos conhecimentos do ano atual em suas avaliações (CARNEIRO, 2023).

Além da dificuldade manifesta com o retorno às aulas e a complexidade em assimilar o conteúdo novo das aulas, alguns alunos contam que durante a pandemia, diante de um cenário conturbado e incerto, se viram impelidos a adentrar o mercado de trabalho ou foram engolfados pelas exigências domésticas, para ajudar a família. De acordo com o relatório nacional do Atlas das Juventudes – Juventudes e Pandemia (2022), diante das dificuldades apresentadas pela pandemia, dentre elas a alta dos preços e o desemprego, muitos jovens buscaram complementar a renda familiar. O relatório aponta ainda que boa parte dos jovens abandonou os estudos por algum momento neste período e entre os que não trabalhavam antes da pandemia, 52% começaram a trabalhar por necessidade.

Assim, a tarefa de continuar estudando através de apostilas, assistir às aulas on-line tornou-se um fardo pesado na rotina de estudos:

M., 21 anos, com um tom mais sério e amadurecido, disse que se afastou da escola durante a pandemia pois não conseguia conciliar o trabalho com as aulas remotas, e estava retornando este ano. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Os desafios encontrados pelos alunos, deixados à deriva para improvisar a continuidade dos estudos durante pandemia tiveram repercussões no retorno às aulas após o longo período de privação do espaço escolar e as cicatrizes deixadas por este momento. Alguns participantes da pesquisa manifestaram falta de motivação e dificuldade de adaptação ao retorno da rotina escolar, mesmo quando escola reabriu para as aulas presenciais:

“Eu sou o J., durante a pandemia eu meio que perdi o ciclo de estudar, sabe? Todo mundo sofreu alguma coisa na pandemia, eu perdi amigos e familiares. (...) O retorno no início foi difícil, não dá pra ir pra aula com o psicológico ruim, né? Mas agora eu estou tentando manter o ciclo de antes” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Sou C., tenho 18 anos, tá sendo difícil o retorno, a gente precisa ver

uma forma de se adaptar e superar” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Por outro lado, há também alunos que mencionaram estar satisfeitos com o retorno às aulas porque já não queriam estar em casa e também porque consideram que o ensino presencial é melhor do que a modalidade remota.

Segundo B., retornar à escola tem sido um alívio, pois “é muito ruim estar em casa” e, com certeza prefere o colégio, apesar das aulas de matemática (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

O assunto da volta às aulas presenciais foi citado, e a percepção de que o ensino presencial era melhor que o remoto foi unânime. Apesar da escola presencial ter se tornado mais difícil, pela lacuna no ensino dos anos anteriores e outras questões da própria escola, estudar de casa era ainda pior (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Minha mãe saiu de casa e agora tenho que ficar indo pra casa dela e do meu pai, então está sendo bastante cansativo, por isso eu também prefiro estar vindo pra escola do que ficar em casa, por isso vim hoje, porque não queria ficar” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Esse dado traz a percepção do mal estar e da frustração provocados no período de pandemia e só evidencia o a importância da existência do espaço escolar e da possibilidade de que este seja ressignificado a fim de alcançar a plena potencialidade ao desempenhar suas funções de ensinar, acolher e exercer o seu papel social.

A pandemia, o fechamento das escolas e o retorno às aulas retratam o mal-estar sob várias facetas. Ao encarar a travessia e todos os entraves que o impelem a enfrentar a entrada na sociedade, o/a adolescente se vê novamente convidado a renunciar-se dela e voltar ao núcleo familiar. Após quase dois anos de distanciamento e um corte abrupto com todas as instâncias que representam o espaço escolar, ele é convidado a voltar às aulas sem nenhuma chance de elaboração do que lhe ocorreu neste período. A escola apresenta-se todo esse tempo como um solo incerto e o/a adolescente não encontra um terreno que sirva de alicerce para sua constituição.

3.3 - A relação dos alunos com os professores

No decorrer da pandemia, as dificuldades enfrentadas pela escola pública no sentido de ajustar-se ao período de distanciamento social e ao ensino remoto foram muitas, agravando ainda mais o quadro de desigualdade educacional entre ricos e pobres. A dificuldade de acesso às aulas virtuais dos alunos da rede pública não favoreceu o entrosamento entre os alunos neste período e acentuou ainda mais o distanciamento entre alunos e professores.

Pouco se falou em políticas educacionais que promovessem uma integração entre as redes de assistência social no andamento das aulas e o preparo do sistema de educação afim de reestruturar a formação de docentes e o quadro de funcionários das escolas durante a pandemia para uma “atuação mais integrada à escuta das necessidades da sociedade atual e dos alunados como sujeito do aprendizado” (CENPEC, 2022. p. 41).

O retorno às aulas presenciais levantou também a questão do distanciamento de certos professores com relação à dificuldade dos alunos em acompanhar o conteúdo as matérias, inclusive aquele referente ao período em que eles estudaram à distância. Esse tema vem à tona nas rodas de conversa pela fala dos alunos, que ressalta a dificuldade, decorrente do que foi aplicado durante a pandemia:

Nesse período, os professores passavam dez exercícios por dia, que não conseguia fazer e, quando fazia, ficava com dúvidas que eram respondidas muito tempo depois (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Comentaram que alguns professores cobram o conteúdo desses anos anteriores e que, por isso, estão tendo que aprender conteúdo do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio no terceiro ano (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Em pesquisa de opinião pública realizada pelo INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos) em 2021, entre adolescentes do ensino público e privado em todo o país, conclui-se que os alunos de escola pública apresentam um ponto de vista mais crítico com relação ao ensino remoto, alegando falta de apoio para esclarecer dúvidas e distanciamento entre colegas e professores. Não há como ignorar os prejuízos do aprendizado decorrentes do distanciamento e a extrema discrepância entre as possibilidades de acesso ao ambiente virtual, com relação aos alunos da rede privada.

O encontro com o professor é a possibilidade do encontro com o outro a partir do qual o aluno pode criar novas figuras de identificação e encontrar recursos psíquicos para seus processos de subjetivação. É no conflito da relação com os professores e colegas, entre afetos e desafetos, que surge uma relação transferencial que atravessa a transmissão de saberes. Nas rodas de conversa, os alunos reforçam essa relação transferencial por meio das narrativas que incluem frequentemente a figura do professor:

“Os professores são ótimas pessoas, mas na maior parte do tempo não entendemos o que eles falam” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Ora os professores surgem como parceiros facilitadores do atravessamento das dificuldades decorridas pela lacuna deixada no momento anterior ao retorno das aulas presenciais.

“Algumas conversas com professores ou com alunos nos ajudam a entender o próximo e a nós mesmos” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

R. destacou: "Ela (a professora) quer ajudar a gente, ela se interessa pelo nosso futuro" (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Na quarta é o dia do P., o professor de Física, então, vão à escola para socializar (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Em outros relatos, aparecem como sujeitos distantes que não compreendem que, de uma forma ou de outra, “*todos entraram diferentes*”, tampouco se preocupam em explicar e revisar o conteúdo referente aos anos anteriores, quando houve o fechamento das escolas.

Segundo a aluna, retornar foi difícil pois o professor não tenta ajudar, tem muito trabalho e eles esquecem que os alunos passaram anos sem nada (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Não é porque estávamos na pandemia que não estávamos fazendo nada. É muito trabalho, teve gente que eu conheço que entrou em depressão, adquiriu ansiedade, a professora não tenta ajudar” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“(…) a professora não compreende que, querendo ou não, muita gente morreu, teve gente que entrou em depressão, teve ansiedade” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Professores ruins, não sabem explicar, faltam porque querem, dão matéria com má vontade e são grossos. Dão um lanche mínimo e querem que a gente sobreviva a tarde inteira” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Os alunos comentaram que alguns professores cobram o conteúdo dos anos anteriores e que por isso tornou-se necessário aprender no terceiro ano conteúdos que eram parte do programa, mas que seriam aplicados ao longo do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio.

M. fala da dificuldade que é lidar com alguns professores (não são todos), mas especificamente com aqueles que não se propõem a resgatar conteúdos dos anos anteriores (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Em decorrência desta lacuna, alguns alunos manifestam a sensação de culpa e frustração pessoal por não compreender certas unidades do programa:

“Eles não sabem explicar, a gente não entende e acha que o problema é a gente”. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Ainda sobre a professora, disseram que além de não explicar o conteúdo que eles não sabem, ela pergunta: “Como você não sabe disso?” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

A transcrição de trechos das crônicas que retratam as falas dos alunos nas rodas de conversa apontam o desamparo e o incômodo vivido pelos alunos devido à interrupção do convívio com os professores durante a pandemia, dificultando ainda mais o processo de elaboração do que foi vivido e a construção de uma linha condutora em relação ao período subsequente – o pós-pandemia.

A presença do professor nos processos escolares, uma vez investidos em um processo de transferência com os alunos, é essencial neste momento de transformação da educação no pós-pandemia. Pelos professores, atravessam os afetos, o aprendizado da socialização e, de quebra, os caminhos acadêmicos e o crescimento intelectual dos jovens alunos. Retornando a Freud (1913-14/1996):

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. (Freud, 1913-14/1996, p. 248).

Nobre et al. (2023) ressaltam o fato de que, no trabalho de travessia da adolescência, a interação entre professores e alunos, ainda que de forma virtual, permite que os alunos se sintam mais bem preparados academicamente e para o movimento da inserção social. No entanto, dentre os alunos de escola pública, esse contato foi prejudicado pelo fator da exclusão digital que afeta grande parte deste público, o que pode ter acarretado não só em desinteresse pela aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas também, na evasão escolar.

O autor reforça ainda a falta de investimento público para treinamento de profissionais e reorganização das questões educacionais, e revela em sua pesquisa que os jovens apontam o acolhimento dos professores como fator fundamental para o retorno à rotina escolar (Nobre et al., 2023). O retorno às aulas presenciais dependeria, mais do que nunca, da construção de articulações entre redes e maior investimento por parte do Estado proporcionando a construção de uma relação de confiança e motivação entre professores e alunos.

É crucial, portanto, que haja uma atenção voltada à retomada da relação entre professores e alunos e que a escola esteja aberta para reconhecer as transformações sociais e culturais decorrentes da pandemia, envolvendo todos os atores do processo educacional, incluindo a escuta destes jovens ao traçar novas possibilidades educativas afim de resgatar o vínculo entre a escola, alunos e professores.

3.4 - Laços com a escola na fala dos jovens

O retorno às aulas pode vir carregado de angústias que prejudicam a socialização e a reintegração ao ambiente escolar, levando em conta ainda as questões sociais e o risco de evasão como já tem sido apontado por várias pesquisas (CONJUVE, 2020). O fechamento das escolas pode ter deixado rupturas nas relações. E aos jovens estudantes, restou o desafio de encarar a nova realidade, com todas as angústias e inseguranças que o momento pudesse apresentar, com um detalhe que pode ter se apresentado a muitos como um

momento penoso de suas vidas: o afastamento do ambiente escolar, o distanciamento dos profissionais da educação e de seus colegas de classe e a ruptura dos laços sociais derivados do contexto escolar.

É na presença dos laços horizontais e verticais que se formam entre alunos, professores e funcionários, inclusive nas relações entre a escola, a comunidade e as redes de apoio que a escola se apresenta em sua função social. Quinet (2012) afirma que pelos laços sociais, o sujeito circula e se defronta com o desejo, inclusive o desejo de saber.

A educação, por exemplo, é uma forma de laço social em que, ao se estabelecer uma sala de aula, já temos predeterminado que existe uma relação entre alguém que ensina – o agente, que é o professor – e alguém que é outro – o aluno que é ensinado. Não é necessário dizer mais nada sobre isso (Quinet, 2012, p.22).

Há uma especificidade no grupo de alunos de 3º ano, escolhido para esta pesquisa. Eles começaram a cursar o ensino médio no primeiro ano de pandemia no Brasil, com todas as expectativas que essa transição carrega: Mudança de prédio escolar, um diploma de ensino médio e maiores oportunidades de trabalho. No entanto, mal chegaram a ter aulas presenciais no início do ano de 2020. Esse tempo lhes foi negado e, quando retornaram à escola, estavam no último ano do ensino médio, praticamente sem ter a experiência desta passagem e sem conhecer uns aos outros.

Um dos alunos participantes diz que sua família tinha muitas expectativas com relação a esse momento em que ele seria um aluno do ensino médio. No entanto, por ter cursado a maior parte na modalidade remota, não se sentiu realizado por ter passado de ano e demonstrou seu desapontamento: “Não senti aquele orgulho de passar de ano. Não senti nada.” Os colegas que escutavam esse relato concordaram e disseram que tinham essa mesma sensação.

Nos tempos atuais, a entrada na vida em sociedade neste período da vida traz uma característica peculiar: não há um direcionamento para que o adolescente passe a pertencer ao mundo adulto. Para Calligaris (2000) os grupos de adolescentes oferecem “critérios de admissão” mais claros e definidos do que a sociedade disponibiliza. Na busca da integração social, os laços construídos na escola que dão ancoragem para a travessia da adolescência, portanto, passam também pelo fortalecimento dos laços horizontais – aqueles que ocorrem entre os

pares, outros adolescentes, a partir de onde os encontros formam um grupo social que possuem interesses afins e que promovem os processos de reconhecimento entre si.

No decurso do reconhecimento que decorre dos laços horizontais no espaço escolar, os/as adolescentes encontram mais recursos simbólicos que os permitem fortalecer os vínculos com a escola e com os professores. Essa dinâmica também se faz perceptível nas rodas de conversa com os alunos. Alguns relatam que apesar dos problemas apresentados pelo espaço escolar e na relação com professores, os colegas são um fator positivo que os motiva a estar na escola.

“Você gosta de vir pra cá?” - ao que ela respondeu com o mesmo tom do suspiro: “Olha, eu aturo. Essa é a verdade. O ensino aqui já foi melhor, eu gosto delas (apontando para as amigas), mas é muito estresse com os professores.” - As amigas concordam, desanimadas com a situação, e se apoiando na amizade entre elas (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Dessa forma, assim como o afastamento dos professores foi sentido e apontado sob a forma de dificuldades com o conteúdo didático, também o rompimento com os laços escolares em geral, que incluem colegas de turma além do próprio espaço escolar, foi percebido pelos alunos e narrado em nossas rodas de conversa:

Perguntamos como foi o período de aula online durante a pandemia e eles disseram que não tiveram aula e como o colégio é só de Ensino Médio, eles não tiveram a oportunidade de se conhecer, criar grupos entre os alunos (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Perguntamos se eles sentiam falta desses laços que teriam sido criados ao longo do Ensino Médio. Uma das alunas comentou que não tinha nem tempo de pensar nisso, porque o terceiro ano é muita correria, disse que é necessário focar nos estudos, no ENEM e por estar no ano de vestibular, só ia para escola, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Complementou seu pensamento com a seguinte frase “Se fosse ter os 3 anos, tudo bem, mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Bom (suspirou), o início foi bem difícil, principalmente porque vim de outra escola e não conhecia ninguém” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Aqui está em jogo também a diferença do ensino remoto em escolas públicas e privadas. Ainda que de forma precária, os encontros virtuais permitiam que os alunos se conhecessem pelo nome, num movimento de ver e ser visto pelo outro. É um cenário que abre espaço ao lugar do grande Outro e seus significantes.

Enquanto a maioria dos alunos de escolas privadas deu continuidade aos estudos por encontros virtuais em plataformas como o *Google Meet*, nas escolas públicas, a proporção de estudantes que teve acesso ao ensino remoto e aos equipamentos necessários para tal foi consideravelmente menor (INESC, 2021) somado ao fato de que a utilização de apostilas e aulas assíncronas não permitiam o encontro de professores e alunos, ainda que pelo olhar da câmera.

Esse delineamento carrega as discrepâncias nas práticas em educação, a tal ponto que adentram o funcionamento das universidades: As portas do ensino superior abrem frestas para a entrada de alunos de classes sociais menos favorecidas, mas as medidas de controle e poder permanecem de alguma forma (Martins, 2002). Essa diferença foi percebida pelos alunos e exposta nas rodas de conversa, demonstrando a apreensão por estarem em desvantagem com relação aos alunos da rede privada, especialmente para tentar os exames do ENEM.

“Eles tiveram aula, a gente não. Como vamos conseguir passar no ENEM assim?” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Um palhaço, é isso que eu me sinto” - fala G., referindo-se a tudo que a vida lhe nega e em como é angustiante ter de largar muito atrás de vários adversários na simbólica corrida pelo sucesso (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Falam, novamente, do ensino fraco que os coloca em desvantagem para competir com alunos de colégios particulares no ENEM. “A vida é injusta” e eles são prejudicados. (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Apesar dos problemas apontados durante as conversas, a escola aparece em outros momentos como um espaço de convivência, lugar de fazer amigos e a oportunidade de se expressar fora de casa. Esse tema avançou a partir de uma pergunta realizada pelos pesquisadores, questionando se os alunos gostam de ir para a escola:

“Eu gosto porque, aqui, posso ser quem eu sou de verdade” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Seguiu-se para o segundo papel, lido por R.: “A escola é um bom lugar para socializar” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“A escola ajuda a esquecer os problemas que tem” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Explicaram que ficaram muito tempo em casa e agora, estão podendo sentir várias coisas de novo por estar saindo de casa, na escola, encontrando amigos e pessoas, praticando esportes... (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

“Prós: não estar em casa, não pensar em coisas ruins sobre a minha vida (...) chega a ser uma coisa boa da escola, não ficar em casa” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

É, portanto, na falta da escola que se evidencia a imprescindibilidade da existência deste espaço. De forma recorrente, os relatos dos alunos revelam como retorno às aulas presenciais trazem um paradoxo entre os sentimentos de gostar de estar na escola e uma sensação ruim de não ter laços entre eles e com os professores, muitas vezes com a ideia de fracasso por não ter conseguido assimilar o conteúdo atual. Esse paradoxo se expressa a partir das falas dos alunos, quando disseram que retornar à escola foi um alívio, uma possibilidade de estar em outro ambiente fora de casa.

A escola, como um lugar de existência e como um lugar de palavra não se resume aos bancos escolares para existir como lugar simbólico na trama psíquica de adolescentes. Para Quinet (2012), basta um ato. “Esse ato, ao se dirigir a um outro, imprime o fato daquele discurso, como, em nosso exemplo, o ensino, e estabelece o par professor-aluno” (Quinet, 2012). Dessa forma, diante do fechamento dos portões das escolas e a determinação do distanciamento social, fazia-se necessário pensar outras saídas para garantir a continuidade da escola em sua função social e simbólica. Pelos relatos dos alunos, percebe-se que a proposta do ensino remoto deixou muitas perguntas sem respostas.

3.5 - O resgate do tempo subjetivo da adolescência

Adolescer não é um caminho único e nem tem fórmula. Esse foi outro tema que veio à tona durante os encontros: a diferença do momento vivido por cada um.

O processo de transição para a vida adulta, esse amadurecimento que ocorre na adolescência requer um tempo – tempo de elaboração do que foi a pandemia. Um tempo de elaboração de lutos, de perdas, o luto das perdas da pandemia, e do último ano da escola. O tempo perdido na pandemia de COVID-19 e no calendário escolar não se calcula tão somente pelos meses e anos em que as escolas permaneceram fechadas ou pelo tempo de duração de uma pandemia. O tempo perdido, porque também trouxe perdas, é um outro tempo, muito mais atrelado à atemporalidade dos processos do inconsciente (Freud, [1920] 1996).

Esses alunos foram *empurrados* de volta às escolas, já no terceiro ano do Ensino Médio, sem que tivessem esse tempo de elaboração da perda do lugar da infância, bem como do lugar da escola que se encerraria nesse mesmo ano de retorno. Os laços sociais formados com a escola e os professores e a identificação entre os pares seriam facilitadores no processo de transição da criança ao adulto. Mas isso também leva tempo. Espera-se deles que estejam amadurecidos e, neste grupo em especial, que sejam os veteranos, os alunos do terceiro ano, prontos para ingressar em uma nova etapa da vida, carregada de outras responsabilidades, sem que a eles tenha sido dada a oportunidade de serem calouros.

Em alguns momentos dos encontros com os alunos, as suas narrativas apontam para uma questão: que tempo foi esse, o da adolescência, marcado pela suspensão dos encontros, em que não deu tempo de ser inexperiente para viver a experiência, não deu chance de errar para depois acertar, nem abriu espaço para a ingenuidade de ser novato e para a vaidade de ser um veterano calejado?

Quando insistimos um pouco mais sobre como T. se via agora ele disse que antes se via como “uma pessoa muito infantil, mas que agora havia amadurecido” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

(...) com a saída do pai de sua vida teve que assumir responsabilidades que tomavam muito de seu tempo e não se sentia como adolescente, se sentia como adulta. Via que não estava tendo essa fase (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Ocorre que, os próprios alunos reconhecem, que eles não são terceiro ano, fazendo menção ao período da pandemia e a perda significativa que sofreram com o ensino remoto (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Na roda de conversa, entre questões sobre adolecer, amadurecer e o peso de ser considerado adulto ao final do terceiro ano, uma das alunas se apresenta

como “bebê gigante”, que é como seu pai, já falecido a apelidou, trazendo à baila o paradoxo vivido entre a maturação biológica e a cobrança social de um comportamento com a qual o sujeito talvez não tenha se identificado. Outra aluna pensa que a pandemia acelerou seu processo de amadurecimento, mas que alguns sonhos tiveram que ser abandonados neste caminho:

“Eu precisei parar de ser aquela adolescente sonhadora, parar de idealizar um futuro, existem futuros diferentes e tá tudo bem. Me encontro hoje em processo de amadurecimento, acho que é isso” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

O Estado determinou o funcionamento das aulas em formato remoto e assumiu o retorno às aulas presenciais simplesmente obedecendo à linearidade do calendário escolar, fechando os olhos para o caráter inédito da situação, sem oferecer anteparos que essa transição acontecesse a seu tempo, de forma qualitativa, não necessariamente cronológica. Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, apontam esse dado como um agravante, pois o tempo de elaboração oferecido foi ainda mais curto:

Alguns comentaram que se sentiam preocupados por estar encerrando um ciclo sem saber quais serão as próximas etapas (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

G. reclama, chateado, que os colegas agem como se tivessem todo o tempo do mundo para aproveitar a escola. “Eles acham que estão no primeiro ano, que vão ter um tempão aqui ainda” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

A linearidade do tempo empregada nas práticas em educação é citada por Kohan (2021) como uma estratégia limitante do sujeito e de uma experiência muito restrita de aprendizado.

Precisamente, uma das armadilhas que precisamos quebrar diz respeito ao tempo lineal, quantitativo, produtivo, que opera como uma emboscada nas instituições educacionais; com efeito, elas estão governadas pelos programas, diretrizes curriculares e planificações, que se desdobram em semestres, anos, períodos, como bem marcam os fluxogramas e cronogramas; elas contam um tempo sem presente, pois é a numeração do movimento e sua ordenação em passado e futuro, resultando no tempo das idades, aquele com que medimos também a temporalidade de uma vida e a organizamos em etapas ou fases (Kohan, 2021, p. 11)

Esse tempo subjetivo, o tempo de reconhecimento de si, de construção de identidades segue seu fluxo de forma singular em cada indivíduo. Categorizar, portanto, o tempo da adolescência como um tempo cronológico e linear é reduzir o sujeito em sua potencialidade. Reiterando Freud (1910/1996), não se pode negar ao indivíduo o direito de se demorar mais em algumas fases da vida, sendo essencial que a escola se reconheça neste papel.

Afinal, resta a pergunta: Como retomar as aulas após o distanciamento, sem que se tenha vivido de fato a experiência dos anos letivos? O tema é tão complexo e os encontros, ainda que realizados em curto tempo, levantou muitas questões a partir do espaço de fala criado. Uma abordagem mais ampliada do sujeito pode enriquecer as relações e abrir na escola um espaço de fala essencial para a formação dos sujeitos sociais. A partir destas questões, outras atividades poderiam ser desenvolvidas nas escolas, caso as políticas públicas oferecessem suporte para que projetos paralelos pudessem acontecer nas escolas.

3.6 - Que escola queremos?

Se pensamos a educação sob outra perspectiva, menos ocidentalizada, mais próxima dos povos antigos, ao escutarmos, por exemplo, um representante brasileiro de povos indígenas, a ideia da educação tem uma leitura diferente e deixa clara a importância da transmissão de valores de uma geração à outra. Krenak (2023) exemplifica:

Em uma sociedade complexa – metrópole, cidades, população grande – a ideia que tenho relacionada a isso que se chama educação quase não se aplica, porque me refiro a experiências que são de transmissão geracional. Uma geração transmitindo à outra as suas experiências (Krenak, 2023).

Ao expressar sua visão sobre o conceito de educação, complementa ainda: “A educação tem que ser livre, se não for um exercício de liberdade ela é domesticação, é formatação. (...) Quando você subordina a experiência do conhecimento a um formato, já matou a experiência no caminho” (Krenak, 2023).

Essa outra perspectiva, que sustenta a educação como um exercício de liberdade, ditou a cadência desta pesquisa. A possibilidade de me colocar como ouvinte e participante de conversas com os próprios estudantes me aproximou ainda mais das questões provocadas pela precarização do ensino no país. Apesar da chegada vacilante dos alunos nos primeiros encontros, a receptividade e a participação dos alunos nas dinâmicas e os relatos decorrentes das rodas de conversa só reforçou a minha percepção de que a escola não deve se reduzir a um espaço de ensino-aprendizagem, mas agregar as experiências individuais e ainda, possibilitar a transmissão de valores, ocupando uma função social nos tempos atuais, quando os rituais de passagem dos povos mais antigos se perderam.

O fechamento das escolas na pandemia no início de 2020 encontrou um ambiente já fragilizado com as mudanças estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma referência de funcionamento ainda desconhecida para alunos e professores que estavam pouco (ou nada) familiarizados com o material e a proposta do novo ensino médio. A forma como foram conduzidas as medidas de implementação do ensino remoto e a urgência em cumprir um calendário escolar exclusivamente conteudista revela, a partir da percepção dos próprios alunos participantes, como as escolas públicas encontram um campo ainda mais precário para sustentar a formação de vínculos entre alunos e escola e para suprir um diálogo que seria importante no trabalho de elaboração da adolescência.

O caráter neoliberal que vem marcando a educação escolar, segue um rumo muito mais mercadológico do que ideológico, em que a transmissão de conhecimentos perde o seu valor simbólico e adquire um valor comercial. Com isso, as heranças culturais e peculiaridades de cada região se perdem e o espaço escolar se torna um ambiente de preparo exclusivo para o mercado de trabalho – um nicho que permanece de portas praticamente fechadas para as camadas mais excluídas. Nesse sentido, as escolas públicas brasileiras, que abrigam em sua maioria os grupos de jovens menos favorecidos socialmente, muitas vezes não são colocadas como referências simbólicas para eles, além de gerar baixas expectativas profissionais para os seus alunos.

A mercantilização das práticas de ensino portanto evidencia cada vez mais o perfil tecnicista da educação no Brasil, provoca o enfraquecimento da escola como uma instituição social e pouco contribui para sua disposição como uma instância mediadora para a interdição do Outro e para processos saudáveis de subjetivação,

revelando um caráter muito mais opressor e adoecedor, atravessado pelo mal estar (Coutinho, 2009).

O conteudismo como forma de funcionamento dos espaços de ensino e como uma preservação das estruturas de poder se manteve mesmo nos tempos de pandemia, numa ideologia cronológica de preservação do calendário escolar, do encerramento do ano letivo e até mesmo da corrida para a entrada no meio universitário pelos exames do ENEM. Para Dunker (2020)¹⁸, a faceta da escola atual tem a ver com uma “desvalorização do saber, do saber transformativo e crítico, que tenha uma relação com o desejo dos sujeitos”.

Além disso, a escola deveria cumprir o papel de oferecer referências simbólicas, uma vez que se constitui como um lugar de socialização exterior ao espaço da família. Segundo Saggese (2021), a escola acolheria o momento de transição do sujeito, em que deixa de ser criança, mas ainda não se tornou um adulto, possibilitando encontrar diferentes modos de existência e construção de valores sociais em busca da formação de sua identidade adulta. No entanto, o que temos é uma escola com pouca expressividade que, além do mais, foi encerrada na pandemia, deixando de encarnar o Outro em sua função de referência e minando as expectativas de adolescentes com relação ao seu futuro.

A pandemia só evidenciou uma questão que era latente em nosso país: faltam espaços de escuta, espaços de acolhimento ofertados por políticas públicas nos espaços escolares. Deste modo, fica manifesta a importância destes espaços de escuta, como saída para as questões enclausuradoras das instituições de ensino causadoras do sofrimento e mal estar. Os espaços de escuta não precisam ser necessariamente praticados pelo profissional de psicanálise, mas por toda a comunidade escolar como uma “estratégia de enfrentamento” (Rosa, 2023). Trata-se, portanto de abrir um espaço que permita pensar com eles, e não por eles.

“Fica um buraco” (Trecho do Caderno de Crônicas, 2022).

Essa observação surge de uma das alunas participantes das rodas de conversa, ao lembrar os dois anos de pandemia e falta de preparo para as

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpMmQdOJsQ4&list=WL&index=4> Acesso em: 01/11/2023.

exigências atuais: a conclusão do ensino médio, a cobrança pelo emprego, pela faculdade, maioridade e outras responsabilidades da vida adulta. Essa fala reflete o desamparo causado pelo fechamento das escolas e seus corredores de passagem, a ausência das trocas que os encontros proporcionavam e a falta de um olhar mais demorado sobre as necessidades e as expectativas por que clamam estes jovens. Nos encontros com os alunos, muitas questões como essas surgiram, deixando os registros das intercorrências procedentes desta travessia.

A expressão utilizada a partir da percepção da aluna, “Fica um buraco”, traz à tona os fundamentos teóricos da psicanálise nos quais se baseia esta pesquisa e segue a analogia descrita por Freud (1905/2016) ao comparar a travessia da infância rumo à vida adulta à “travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades” (FREUD, 1905/2016, p. 121). Quando os representantes do Estado fecham os olhos para a gravidade da situação das escolas públicas, permitindo tamanha disparidade entre o ensino público e privado e se ausentam em um momento delicado e devastador em termos de assistência pública, sobretudo no Brasil, como a pandemia de COVID-19, o que fica é a presença de um túnel que não encontrou a saída do outro lado. Nas palavras da aluna, “um buraco”. Em outros termos, “um furo na rede simbólico-imaginária desses jovens que, para eles, dificultou ainda mais a construção de bordas para a pulsão na travessia da adolescência”.¹⁹

Em meio aos prejuízos causados e os relatos que trazem em si a marca do desinvestimento escolar e a estranheza do que foi se constituir como sujeitos em meio aos laços desfeitos pela pandemia, os encontros com os alunos trouxeram a percepção de que eles, de sua parte, estavam ali para reafirmar seu compromisso com a escola: passado o tempo da pandemia, ainda que impactados pelas incertezas e incongruências trazidas pelo distanciamento social, eles estavam de volta às salas de aula e falavam de seus planos para a vida, mostrando-se abertos a conhecer o novo, inclusive no andamento desta pesquisa, com um grupo de pesquisadores que lhes era desconhecido.

Se a adolescência segue atenta ao novo para construir seu futuro, é papel da escola manter as portas abertas para um espaço por onde possam circular outras

¹⁹ Citação original de Luciana Gageiro Coutinho a partir de um diálogo com a autora da dissertação. Fevereiro de 2024.

referências e mostrar-se apta a convocá-los a estreitar os laços afim de construir um lugar de pertencimento que os ajude em seu trabalho da adolescência.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, nos propusemos a escutar grupos de alunos do 3º ano do ensino médio em uma escola pública situada no Rio de Janeiro, afim de compreender os impactos causados no atravessamento da adolescência devido ao período de distanciamento social e o fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19. Os discursos produzidos pelos adolescentes durante as rodas de conversa trazem um recorte de como esta realidade foi vivenciada pelos alunos.

O projeto manteve seu foco em alunos de escolas públicas, uma vez que fica clara a diferença do reflexo das medidas adotadas para a continuidade das aulas em formato remoto no ensino público e privado. Pudemos constatar que as estratégias oferecidas pelo Estado para o funcionamento das escolas nas aulas à distância fechou os olhos para as dificuldades encontradas diante das diferentes realidades do país, virando as costas para as classes menos favorecidas que não dispunham dos equipamentos ou do espaço físico necessários para prosseguir os estudos. Os alunos manifestaram sua angústia, especialmente porque estão terminando o último ano do ensino médio e se consideram em desvantagem, para disputar uma vaga na universidade e no mercado de trabalho, com relação aos alunos do ensino privado.

Essa diferença acentua ainda mais as desigualdades educacionais a partir de uma construção histórico-social que surge no Brasil colonial com padrões de exigência bastante obscuros e complexos, principalmente no que tange às camadas menos favorecidas da sociedade. A educação jesuítica tinha por objetivo educar filhos de nobres, e isso preparava as novas gerações para exercer cargos administrativos e burocráticos ligados ao poder, garantindo a continuidade de sua posição social privilegiada, enquanto que os indígenas, povos nativos, eram educados para aprender as diretrizes da religião católica e seguir a lei dos colonos.

Nesta estrutura, que se conserva na atualidade, e se acentuou ainda mais após o advento da pandemia de COVID-19, percebe-se o caráter elitista nas práticas educativas, que favorece a manutenção das estratégias de exclusão social. Essa exclusão fica evidente nos comentários dos alunos, participantes das rodas de conversa ao relatarem a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e condições familiares que não facilitavam a continuidade do ensino. Um dos alunos destaca a disparidade do ensino público e privado: “Eles tiveram aula, a gente não! Como vamos conseguir passar no ENEM assim?”

Essa fala aponta a realidade preocupante da educação pública no Brasil e reforça que apesar das reformas educacionais ocorridas no país, em busca de expansão de ensino nos aspectos sociais e geográficos, nos bancos escolares ou universitários, ainda é massiva a presença das camadas mais favorecidas economicamente. Quanto mais alto o grau de instrução, maiores os custos para sustentar a entrada em uma instituição de ensino. Assim é que um número pequeno da população brasileira alcança o ensino médio da escola e um número ainda menor consegue concluir o ensino superior.

Esse traço mantém a característica da educação, se antes como uma estratégia de controle social imposta pelo colonizador, hoje como sucessora das práticas neoliberais e de lógicas produtivistas que mantém a hegemonia econômica entregue às grandes potências industriais e têm em vista a formação de mão de obra para o mercado em vigência. Isso mantém os conteúdos escolares engessados, formativos e tecnicistas. Pelo discurso dos alunos, pudemos perceber que durante a pandemia, apesar dos enormes desafios impostos a todos, esse modelo escolar se manteve, bem como a continuidade na disputa acirrada do ENEM.

Quando convidados a falar, os alunos trazem à tona, além da desvantagem com os alunos do ensino privado, questões relacionadas aos desafios da volta às aulas após tanto tempo afastados. Percebemos que os impactos econômicos deixados pela pandemia levou muitos jovens a buscar um trabalho para complementar a renda, ou ajudar no trabalho doméstico, o que dificultou ainda mais o acompanhamento do conteúdo escolar. Com as dificuldades enfrentadas e a necessidade de trabalhar, muitos não tinham perspectiva de ingressar na universidade ou dar alguma continuidade aos estudos após o ensino médio.

Notamos que o afunilamento na frequência dos alunos nos bancos escolares, conforme o grau de instrução, ocorre justamente entre o ensino médio e a universidade - um momento da vida em que o aluno transita em sua saída do cenário familiar para encarar o "lá fora" do mundo social, um momento de vulnerabilidade que se traduz na transição do mundo infantil para o mundo adulto que promove novos laços sociais, afetivos e sexuais e que requer uma alteridade simbólica, um ponto de referência que ofereça um amparo nesta etapa da vida - a adolescência.

No retorno às aulas presenciais, as conversas com os alunos revelam um encontro com professores também despreparados para recuperar o calendário escolar e lidar com a nova realidade pós-pandemia, por falta de suporte e medidas concretas que apresentassem novas estratégias para compensar a fragilidade dos laços e o período em que estiveram ausentes. Nesse modo de funcionamento que impõe um saber pronto e fechado e acompanha as exigências produtivistas neoliberais nas práticas educativas, não há espaço para a escuta dos sujeitos, para que a trama institucional possa emergir e revelar os seus atores. Na pandemia, fica perceptível ao abrir espaço de fala para os alunos: essa prática permanece durante e após a pandemia, sem a abertura para o surgimento de outros saberes que incluam aspectos histórico-sociais e permitam o reconhecimento do sujeito em sua complexidade .

A inscrição no laço social é um momento custoso para o/a adolescente e a escola ocupa uma função essencial para estes jovens: é o lugar de existência na sociedade que favorece a transição da família à sociedade; é também um lugar de pertencimento. Esse lugar de existência, que de repente é ocupado pela escola, se encontrou cada vez mais nebuloso pelas formas de funcionamento no ensino remoto, intensificado pelo distanciamento social, num ambiente desprovido de um caráter simbólico e que intensificou claramente a diferença entre as camadas mais ou menos favorecidas da população, diante da ausência de perspectiva de ensino de qualidade para as classes mais pobres.

Isso reafirma a ideia de que, nas instituições de ensino, permanecem as vertentes produtoras de sofrimento, revestidas por valores colonialistas, patriarcais e capitalistas, que desqualificam os valores locais, espirituais e os recursos de resistência além da distorção histórica das origens de cada sujeito (Rosa, 2023). Todos esses aspectos terminam por causar um embotamento do sujeito, caminhando de encontro ao mal estar nomeado por muitos dos alunos ao falarem dos prejuízos decorrentes do ensino remoto. É recorrente que, em nome do extenso conteúdo, das avaliações e dos conceitos individuais, o desamparo não encontre um lugar de ancoragem, especialmente quando não há espaço para uma proposta de escuta dos jovens alunos.

A afirmação de que as escolas públicas enfrentaram exclusão no período de pandemia é clara, tanto na percepção de pesquisadores ao publicar artigos que mencionam as dificuldades enfrentadas por alunos, familiares a profissionais desta

instituição, como na voz dos alunos participantes desta pesquisa, destacando uma questão estrutural que desde sempre existiu nas práticas em educação brasileira, fazendo-se urgente a implementação de políticas educacionais inclusivas que garantam a todos o acesso à educação de qualidade.

No entanto, tais práticas de inclusão não podem servir de abrigo para a exclusão da potência do sujeito. (Rosa, 2023) afirma que "a sensação de pertencimento é processual e requer um longo trabalho, uma construção da convivência com a alteridade e com a diferença". Nesse contexto, considerando a complexidade do período da pandemia e pós-pandemia, é sensato que as "vertentes produtoras de sofrimento" sejam trocadas por "vertentes promotoras de saúde mental" criando estratégias que possibilitem acolher as diferenças, permitir o surgimento de um desejo de aprender e a construção de novas formas de viver (Rosa, 2023).

Ao longo desta dissertação, ao apresentar a questão sobre *o que fazem as escolas*, através de diálogos com os alunos, também começo a me questionar *o que eu faço na escola*, como pesquisadora em minha formação em psicologia. Ao praticar a escuta, eu me implico também, no campo da transferência e é onde surgem minhas inquietações e as questões que conduzem essa pesquisa.

Assim como na escuta clínica, a fala produz questões, produz o estranhamento que conduz às reflexões. Assim como a escuta clínica, este trabalho não traz respostas prontas ou soluções para o funcionamento da escola. É uma tentativa de provocar um questionamento em relação aos pilares que a sustentam a fim de trazer à tona as inquietações que provocam os adolescentes que frequentam este espaço a fim de trabalhar junto com o que faz sentido para eles, que desperta o desejo de aprender, criando vínculos e fortalecendo a função social da escola.

As medidas protetivas necessárias na ocasião da pandemia de COVID-19 fizeram emergir os embaraços desde sempre existentes no sistema educacional no Brasil e a emergência de ações coletivas para que a mudança aconteça. É preciso, pois, que sejam criadas políticas sociais que permitam uma atuação comunitária, implicando a todos os atores envolvidos no processo e permitir ao aluno seguir seu caminho e traçar o seu destino sem precisar abandonar a sua história e seus desejos em seu trajeto acadêmico.

Referências bibliográficas

Alberti, S. O adolescente e o Outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Amaral, D. P. ; Menezes, J. S. . Educação Pública No Estado Do Rio De Janeiro Em Tempos De Pandemia. Revista Educação Básica em Foco, v.1, n1, abril a junho de 2020. Disponível em:

<https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Educacao-Publica-no-Estado-do-Rio-de-Janeiro-Daniela-Janaina.pdf> Acesso em 01/12/2023.

Arendt, H. A crise na educação. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.

Atlas das Juventudes. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus – 3ª edição (2022), Acesso em 05/03/2022 Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2022/09/JuventudesPandemia3_Relato%CC%81rioNacional_20220923.pdf

Barros, R. B. Grupo: a afirmação de um simulacro. 3a edição Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2009.

Boletins ministério da saúde (BRASIL, 2019, 2021)

Brandão, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Brasil. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional De Educação – CNE. Brasília, DF. 28/04/2020.

Brasil. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 17/03/2020.

Brasil. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Secretaria-Geral da Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 06/02/2020.

Brasil. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Secretaria-Geral da Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 01/04/2020.

Brasil. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos

autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. 2020.

Broide, J.; Broide, E. A psicanálise em situações sociais críticas. Metodologia e intervenções. 2a edição. Escuta. 2016.

Broide, E.; Broide, J. A pesquisa psicanalítica e a criação de dispositivos clínicos para a construção de políticas públicas. Rev. bras. psicanál., São Paulo, v. 53, n. 3, p. 201-215, set. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2019000300013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 dez. 2023.

Calligaris, C. A Adolescência. 2a edição. São Paulo: Publifolha, 2009.

Carneiro, C.; Guimarães, J.; Freire, S.; Muller, K.; Cavour, F.; Silva, M. Mal-Estar De Adolescentes No Retorno Presencial Das Escolas: Perdas E Ganhos. In v. 1 n. 30 (2023): Dossiê 'Bem-Estar / Mal-Estar Do Alunado E Do Professorado: Saúde Do Corpo E Da Mente No Ambiente Formativo' Parte 1: Discentes.

Castro, L. R. de. Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.) Infâncias do Sul Global: experiências, teoria e pesquisa desde a Argentina e o Brasil. Salvador : EDUFBA, 2021, pp .41-60. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34630>

Castro, L. R. de. Pesquisa-intervenção na infância e juventude / Lucia Rabello de Castro, Vera Lopes Besset (organizadoras). – Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

Catini, C. de R. (2020). Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(4), 1031–1040. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8658365>

Coutinho, L. G. Adolescência e errância: destinos do laço social no Contemporâneo. Rio de Janeiro: FAPERJ/ NAU, 2009.

Coutinho, L. G. Ocupa Escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social. *Estilos Da Clinica*, 25(1), 63-76. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i1p63-76>

Coutinho, L. G.; Macedo, M.; Lima, F.; Marum, J. F. Desamparo e laços sociais na escola. *Cadernos de Psicanálise | CPRJ*, v. 42, n. 43, p. 117-136, 30 nov. 2020.

Coutinho, L. G.; SAGGESE, Edson Guimarães; CABRAL, Ivone Evangelista. Agravamento das vulnerabilidades infanto-juvenis: uma análise sociopolítica do sofrimento psíquico durante a pandemia de COVID-19. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 70-87, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jan. 2024.

Coutinho, L. G., Souza, S. N. de, & Oliveira, B. O. (2012). Encontros e desencontros entre adolescentes e escola: relato de uma experiência. *Fractal: Revista De Psicologia*, 24(2), 341-352. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4899>

Dunker, C. Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação- Live com o psicanalista Christian Dunker. *Lacaneando*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpMmQdOJsQ4&list=WL&index=4> Acesso em: 01/11/2023.

Freud, S. (1912). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

Freud, S. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos. Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. V. 6. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Freud, S. (1910). Breves escritos: contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Freud, S. Além do princípio de prazer (1920). In: Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. edição standard brasileira das obras completas de sigmund freud, v. 18. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

Freud, S. Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923); tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Freud, S. Totem e Tabu [1913-14]. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar in: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Freud, S. O mal-estar na civilização (1930). In: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930 -1936). Obras completas volume 18. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Gadagnoto, T. C.; Mendes, Lise Maria Carvalho; Monteiro, Juliana Cristina dos Santos; Gomes-Sponholz, Flávia Azevedo; Barbosa, Nayara Gonçalves. Emotional consequences of the COVID-19 pandemic in adolescents: challenges to public health - *Revista da Escola de Enfermagem da USP*; 56(); 2022

Guattari, F. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsação política do desejo*. 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Guizzo, B.; Marcello, F.; Müller, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia - *Educação e Pesquisa*; 2020

INESC. Pesquisa de opinião pública: A experiência de ensino durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. Brasília (DF), 2021. Disponível em https://www.org.br/wp-content/uploads/2021/11/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf Acesso em 02/12/2023.

Kehl, M. R. Sobre ética e psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Kohan, W. Quantos anos tem Paulo Freire? Educ. Teoria Prática, Rio Claro, v. 31, n. 64, e 29, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062021000100201&lng=pt&nrm=iso. acessos em 16 jan. 2024. Epub 03-Dez-2021. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s16172>.

Krenak, A. Uma florestania para revitalizar os humanos e as cidades. Revista Ensino Superior. Ed. 280. 2023. Disponível em <https://revistaensinosuperior.com.br/2023/12/12/florestania-para-revitalizar-os-humanos-e-as-cidades/> Acesso em 29/12/2023.

Lacadée, P. O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

Lacan, J. O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-. 1958). Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

Laval, C. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

Lesourd, S. A construção adolescente no laço social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 286p.

Luz, S. Rede pública de ensino do RJ tenta reverter evasão escolar - Publicado em 19/10/2021 - 15:26 Por Solimar Luz - Repórter da Rádio Nacional, Rio de Janeiro <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/rede-publica-de-ensino-do-rj-tenta-reverter-evasao-escolar> Acesso em 21/12/2022.

Maciel, E. L.; Jabor, P. M.; Goncalves Jr, E.; Siqueira, P. C.; Prado, T. N.; Zandonade, E.. - Estudo da qualidade dos Dados do Painel COVID-19 para crianças, adolescente e jovens, Espírito Santo – Brasil, 2020 - Escola Anna Nery; 25(spe); -, 2021

Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2007.

Marrach, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42- 56.

Martins, A. C. P.. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, p. 04–06, 2002.

Matheus, T. C.. Ideais na adolescência: falta de perspectivas na virada do século. São Paulo: Anablume, 2000.

Nobre, M. et al., Que escola pós-pandemia? – Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338> - Acesso em 19/12/2023

Oliveira, A. P.; Souza, M. S.; Sabino, F.; Vicente, A. R.; Carlos, D. – Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – Contexto e possibilidades para profissionais da educação - Escola Anna Nery; 26(spe); 2022

Para pensar a educação pública no Brasil no pós-pandemia. Contexto atual e perspectivas para os próximos anos. CENPEC, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/para-pensar-a-educacao-publica-no-brasil-no-pos-pandemia>. Acesso em 08/01/2024.

Phebo, L. Rio de Janeiro enfrenta evasão escolar: Busca Ativa Escolar já reconduziu mais de 11 mil estudantes às salas de aulas neste ano. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/rio-de-janeiro-enfrenta-evasao-escolar-busca-ativa-escolar-ja-reconduziu-mais-de-11-mil-estudantes-as-salas-de-aula> Acesso em 06/03/2023

Primo, J. S.; Rosa, M. D.; Carmo-Huerta, V.. Adolescentes, Professores e Psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica. Educação & Realidade, v. 46, n. 1, p. e109175, 2021.

Psicanálise e Saúde Mental na Universidade: políticas de vida, escuta e sobrevivência psíquica. Instituto de Psicologia da USP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1GA_F_ZZvto Acesso em: 28/10/2023.

Quinet, A. Os outros em Lacan. 1 ed. Zahar, 2012.

Remoto. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (on-line), 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/remoto> Acesso em: 27/02/2023.

Ribeiro, A.; Pedroso, F.; Arboit, J.; Honnef, F.; Paula, C.; Leal, T.; Brum, M. - Confronting situations of violence against children and adolescents from the perspective of Guardianship Counselors - Revista da Escola de Enfermagem da USP; 2022

Ribeiro, C.; Maciel, M. Escola, relações de dominação e experiências emancipatórias: o caso do Colégio Municipal de Pescadores de Macaé. Ensino, Saúde e Ambiente – Número Especial, pp. 372-389, Junho. 2020

Rio de Janeiro. Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 13/03/2020.

Rodrigues, R., & Reis, M. (2018). A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista a Leandro de Lajonquière). *Estilos Da Clínica*, 23(2), 430-450. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p430-450> Acesso em 27/02/2023

Rosa, M. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 21/03/2023.

Rosa, M. Psicanálise e Saúde Mental na Universidade: políticas de vida, escuta e sobrevivência psíquica. Instituto de Psicologia da USP. 2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1GA_F_ZZvto Acesso em: 27/10/2023

Saggese, E.. Uma Juventude à Flor da Pele: o dilema de adolecer ou adoecer. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 1, p. e109166, 2021.

Santos, R.; Neves, E.; Cabral, I.; Campbell, S.; Carnevale, F. Análise ética dos impactos da pandemia de COVID-19 na saúde de crianças e adolescentes. *Escola Anna Nery*; 26(spe); 2022.

Saviani, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

Saviani, D. Entrevista concedida a Cesar Xavier. Rumos da Educação em Tempos de Pandemia e Bolsonarismo. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kGyjmFhjvG8&ab_channel=TVVermelho Acesso em 29/11/2023.

Saviani, D. Entrevista concedida à Seção Sindical da UFSM (SEDUFSM). Saviani defende construção de um novo Plano Nacional de Educação para o Brasil. 2023. Disponível em <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7585-saviani-defende-construcao-de-um-novo-plano-nacional-de-educacao-para-o-brasil> Acesso em 04/03/2024.

Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35–48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>

Siqueira, P., & Favret-Saada, J. (2005). “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos De Campo* (São Paulo - 1991), 13(13), 155-161. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>

Tokarnia, M. Com e sem aulas online, mães contam como lidam com filhos em casa. Com e sem aulas online, mães contam como lidam com filhos em casa. Rio de Janeiro: Agência Brasil. 2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-03/com-e-sem-aulas-online-maes-contam-como-lidam-com-filhos-em-casa> Acesso em 20/12/2022

Vazquez, Daniel Arias; Caetano, Sheila C.; Schlegel, Rogerio; Lourenço, Elaine; Nemi, Ana; Slemian, Andréa; Sanchez, Zila M.. - Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19 - Saúde em Debate; 46(133); 304-317; 2022-04

Voltolini, R. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Voltolini, R. Mais Ainda "À escola o que é da escola, à família o que é da família". Facebook. Transmitido em 02/06/2021. Disponível em:
<https://www.facebook.com/MaisAindaPsicanaliseLiteraturaPolitica/videos/mais-ainda-%C3%A0-escola-o-que-%C3%A9-da-escola-%C3%A0-fam%C3%ADlia-o-que-%C3%A9-da-fam%C3%ADlia/1150949971983446/>

Voltolini, R. Escola sem aventuras: as crianças na pandemia, com Rinaldo Voltolini, psicanalista. Café Filosófico. Transmitido em 28/04/2022. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=tJ0qnF1TvpE>

Lista de sites:

Site do Atlas das Juventudes:

<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>

Site da UNICEF:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/rio-de-janeiro-enfrenta-evasao-escolar-busca-ativa-escolar-ja-reconduziu-mais-de-11-mil-estudantes-as-salas-de-aula> Acesso em 06/03/2023

Site do TCE-RJ:

Auditoria do TCE-RJ analisa monitoramento da evasão escolar na pandemia. 2022.
https://www.tcerj.tc.br/portalnovo/noticia/auditoria_do_tce_rj_analisa_monitoramento_da_evasao_escolar_na_pandemia Acesso em 06/03/2023

Anexo 1 - TCLE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da atividade vinculada ao projeto de extensão “Da escola à universidade: escutando o mal-estar” (UNIRIO/UFF), bem como ao projeto de pesquisa “Educação para a vida” (UFF), coordenado pela respectivamente, pela profa. Cláudia Braga de Andrade, profa. Cristiana Carneiro e profa. Luciana Gageiro Coutinho. Como uma iniciativa do LAPSE/UFF (Diretório Psicanálise, Educação e Laço Social), a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFF sob o CAAE 20131119.6.0000.8160. Nesta atividade pretendemos verificar a importância de viabilizar a construção coletiva de um espaço de escuta e compartilhamento de experiências acerca dos desafios e impasses vividos por estudantes.

Para esta atividade de pesquisa e extensão adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- Realização de oferta de espaço de narrativa pessoal e partilha de experiências, através de convite por escrito em que são explicitadas as condições do trabalho através do presente termo que deverá ser assinado por cada participante.
- Realização de 4 encontros presenciais visando a oferta da escuta e a troca de experiências daí decorrente.
- Os encontros serão registrados através de relatórios que poderão ser utilizados posteriormente na construção de escritos sobre a pesquisa, sem a identificação pessoal de nenhum participante, bem como sem referência ao nome da instituição de ensino onde se realizou a atividade.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, tais como a exposição de sentimentos e angústias que podem trazer algum desconforto nas rodas de conversas. Acredita-se, no entanto, que tal exposição é necessária justamente para o tratamento de tais desconfortos. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, responsável legal de _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Participante

Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta atividade de pesquisa, você poderá consultar **Coordenadora do Projeto de Extensão**: Profa. Cláudia Braga Andrade (Professora da UNIRIO/Faculdade de Educação). e-mail: claudia.andrade@unirio.br

Anexo 2 - Crônicas

Laços com a Escola

Subeixos relacionados ao Eixo “Laços com a Escola”
<u>A CHEGADA NA ESCOLA</u>
"Vocês são do projeto?". H. e C. disseram que sim e pudemos ouvir um aluno empolgado ao dizer "graças a Deus" .
H. perguntou a uma aluna onde estava a turma inteira e a resposta foi: "por aí, uns na sala e outros por aí"
Novamente, uns questionaram se poderiam participar mesmo sem a autorização e outros tentaram usar isso como desculpa para não participar. "Professora, não vou poder ir, porque não trouxe a autorização
estavam com vergonha para começar, até que M. questionou "como começo?"
L., 18 anos, inicialmente, não queria falar, mas terminou participando ativamente
Perguntamos se eles sabiam o que estávamos fazendo ali e além de dois alunos que não estavam presentes na semana anterior, de apresentação, a maior parte deles também disse que não sabiam.
Seguimos para a sala da turma 3013, a fim de chamar os alunos para a roda iminente. Apenas dois deles tinham trazido o termo de compromisso assinado, e havia um grupo tão entretido no que quer que estivessem fazendo que ignoraram nossa presença.
<u>PANDEMIA E RETORNO PRESENCIAL</u>
M., 21 anos, com um tom mais sério e amadurecido, disse que se afastou da escola durante a pandemia, pois não conseguia conciliar o trabalho com as aulas remotas.
Segundo B., retornar à escola tem sido um alívio, pois "é muito ruim estar em casa" , com certeza prefere o colégio, apesar das aulas de matemática
Lamentou ter passado o 1º e o 2º ano sem ter conseguido estudar, especialmente matemática, que é difícil e se tornou ainda mais pela ausência dos últimos dois anos.
De acordo com S., a professora não compreende que, querendo ou não, todos entraram diferentes, "muita gente morreu, teve gente que entrou em depressão, teve ansiedade" .
Durante a pandemia, aconteceu muita coisa em sua casa, "minha mãe saiu de casa e agora tenho que ficar indo pra casa dela e do meu pai, então está sendo bastante cansativo, por isso eu também prefiro estar vindo pra escola do que ficar em

casa, por isso vim hoje, porque não queria ficar.”
Logo após, foi a vez de J. se apresentar: “eu sou o J., durante a pandemia eu meio que perdi o ciclo de estudar, sabe?”
[...] a escola não estava sendo um ambiente receptivo/acolhedor após o retorno.
“se fosse ter os 3 anos, tudo bem, mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém”
Fala de certo desapontamento, pois “não sentiu nada” quando passou para o ensino médio, ao contrário dos outros anos, sentimento compartilhado pelos colegas.
Lembro-me que nessa hora, na parte do nome eu a escutei dizer: “vou colocar merda, como eu me sinto depois da pandemia” , num tom de zoação.
“Prós: não estar em casa, não pensar em coisas ruins sobre a minha vida”
“Me sinto vivo” . Explicaram que ficaram muito tempo em casa e agora, estão podendo sentir várias coisas de novo por estar saindo de casa, na escola, encontrando amigos e pessoas, praticando esportes...
<u>A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA</u>
Um dos alunos concordou com ela, de que ia para escola, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Em seguida comentou que a escola era apenas uma etapa a ser concluída e que depois dela, partiria para a próxima etapa.
Outros alunos comentaram sobre a falta que sentiam de alguém para conversar, trocar ideias, discutir sobre as questões do terceiro ano e também, de alguém para se apoiar nesse momento.
No papel pardo, surgiram algumas palavras como: responsabilidade, correria, conhecimento, recomeço, peso e três vezes a palavra pressão.
“Apesar de tudo isso, vocês gostam de vir para a escola?” [...] “Eu gosto porque, aqui, posso ser quem eu sou de verdade”
“A quantidade de trabalho que levamos para fazer em casa é absurda, o que acaba parando nossa vida.”
“A escola ajuda a esquecer os problemas que tem” , lida por J., era a frase trazida no terceiro papel. V. disse que é mais feliz na escola do que em casa. J. concordou, disse que às vezes não gosta de ficar em casa porque fica pensando muito e não faz quase nada.
<u>OS PROFESSORES</u>
Logo após a fala de J., a turma simultaneamente começou a fazer inúmeras reclamações sobre a professora de matemática, H. pediu para que falassem um de

<p>cada vez. Um aluno relatou: “ela já está velha, não sabe explicar mais”. L. disse intrigada que “ela não explica nada direito e acha que somos obrigados a saber!</p>
<p>Um outro disse: “nós já tentamos tirar ela, mas nada acontece”, e J. complementou “ela não demonstra respeito, então não respeito ela”.</p>
<p>Ela surta, bate no quadro e joga cadeira no chão “como se fosse nossa mãe”.</p>
<p>Os alunos escreveram “fora Prof.^a de matemática” e exaltaram dois professores mais preocupados com eles.</p>
<p>A insatisfação com professores que os tratam como burros, ensinando conteúdos que, na visão deles, pula etapas prévias que não foram transmitidas no tempo</p>
<p>“Eles são velhos, né? Não prendem a gente. Eles não conseguem explicar e parece que o problema é da gente.” Chegava a perguntar: “você é burro? E você olhando...”.</p>
<p>Português é com a I., e eles têm poucos problemas. J., de forma carinhosa, comentou que a I. parece com a H. e se interessa por eles: “ela quer ajudar a gente, ela se interessa pelo nosso futuro”.</p>
<p>J. disse que sempre gostou de matemática, mas com a E., mesmo gostando, não consegue entender a matéria, apesar de se esforçar.</p>
<p>Disseram que os professores não motivam e não veem um futuro melhor. Eles concordam que são poucos os professores bons, mas discordam um pouco em reconhecer quem são esses professores.</p>
<p>D., bastante incomodada, reclama que o professor falta demais (ele leciona em outros lugares, visto que o salário no estado não é suficiente para custear sua vida) e que isso a prejudica de várias maneiras.</p>
<p>“Ela grita!” falou uma das alunas. “Pior que ela nem tem voz, mas ela grita!” [risos], reitera. G. fica curiosa com esse fato e a aluna continua: “Sim, ela já é rouca...!”.</p>
<p style="text-align: center;"><u>FRAGILIZAÇÃO DOS LAÇOS COM A ESCOLA</u></p>
<p>“Não temos tempo para pensar em ninguém, porque o 3º ano é muita correria”</p>
<p>“Parece que ninguém escuta a gente, tá sendo difícil, um monte de coisas pra estudar, sabe? Tá bem difícil”</p>
<p>V. narrou emocionada as vezes que se sentia desconfortável na última escola que estudava, mas que os profissionais da educação não levavam a sério, diziam que ia passar</p>
<p>“Medo”, “desesperador”, “difícil” e “estressante” foi escrito pelas meninas. “Diferente”, “estranho” e “gostei!!!” foi escrito pelos meninos. Inclusive, essa última palavra foi escrita por um rapaz que olhou o cartaz por último e falou algo como: “só tem coisa negativa!?”, e por isso escreveu que gostou, mas não aprofundamos no</p>

porquê.
Fomos eu e ela para o corredor para explicá-la onde ficaria (o cartaz). “Você pode colocar bem pra cima?” , ela me pergunta. “Mais pra cima, no alto?” , pergunto e ela responde: “Sim, porque se ficar no alcance deles, eles rasgam” . Falo: “mesmo eles mesmo tendo feito?” , “ah, os das outras turmas rasgam” . [...] Porém, quando desci, depois disso e de ter me despedido do pessoal, encaro uma mesinha com livros e um cartaz que estava no 1º andar, “inteiros” desde a semana passada,
“Eles tiveram aula, a gente não! Como vamos conseguir passar no ENEM assim? Não temos professor de biologia”
“Está acontecendo muita coisa aqui, não fazem nada” [...] “Hoje falamos de assédio, de brigas...” [...] “Quando a gente reclamou com a P., ela diminuiu, falou que ele só ameaça, que não faz nada não. O menino já está há 3 dias sem vir, ele deu o celular errado pra escola, ninguém vai atrás dele. Tinha que barrar ele e só deixar entrar se tivessem o celular certo. Vai resolver isso quando? Quando a gente estiver morto?” [...] “Ele tem cara de quem vai chegar aqui com uma faca” Eu to trazendo corda na mochila pra me proteger. Tô rindo, mas é de nervoso.”
“Olha esse espaço (aponta para o auditório). Imagina se eles (a direção) arrumassem isso aqui. A gente podia ter aula de teatro” .
“A escola é muito confusa. Eu queria que vocês me dissessem o que fazer, porque eu não sei”
“Estar na escola não é um problema. A escola em si é o problema” . J. disse: “a gente gosta de estar aqui, mas aqui é... É só trocar de nome, chamar escola de cadeira, se a escola se chamasse cadeira, a gente viria de boa” .
“Professores ruins, não sabem explicar, faltam porque querem, dão matéria com má vontade e são grossos. Dão um lanche mínimo e querem que a gente sobreviva a tarde inteira.”

Tempo Subjetivo

Subeixos relacionados ao Eixo “Tempo Subjetivo”
<u>PERDAS (do lugar da infância)</u>
L., se apresentou como o “bebê gigante” , (era o <i>nome descrito na sua identidade</i>) como o pai a apelidava. L., às vezes, sente saudade do pai, que se suicidou quando ela tinha apenas três anos, ficando somente ela e a mãe.
Quando insistimos um pouco mais sobre como T. se via agora ele disse que antes se via como “uma pessoa muito infantil, mas que agora havia amadurecido” . Disse que “não mudou nada, apenas a personalidade”

Nessa época (aos 9 anos) Le. ainda era próxima do pai pois disse que quando fez onze anos ele conheceu uma mulher e depois disso tudo mudou....disse que antes **“seu pai a tratava como uma princesa**, mas depois começou a se afastar” dela. Ela também disse que **“nunca teve um dia de princesa”**, que nunca havia ido ao salão fazer unhas, cabelos e que teve que aprender a fazer sozinha”

[...] com a saída do pai de sua vida teve que assumir responsabilidades que tomavam muito de seu tempo e não se sentia como adolescente, se sentia como adulta. Via que não estava tendo essa fase.

CRESCIMENTO E RELAÇÃO COM FAMÍLIA

J. começou a falar, disse que era **“de menor”**, morava com a mãe, e disse às amigas que **“não tinha pai, nem mãe, porque quem mandava nela era ela”**

AC. Disse que **“gostava muito de mudar de cabelo...”** havia decidido parar de alisá-lo, pois tinha feito um trato com a avó, agora falecida, de que se está deixasse o cabelo grisalho, ela também pararia de alisar o cabelo. Em seguida, conta-nos que recentemente perdeu a avó, e se emociona dizendo que avó era tudo para ela [...] O pai fazia uso de drogas[...], destratava a família. Dizia coisas horríveis a ela, sobretudo a respeito de sua aparência, dizia que mulher bonita tem cabelos lisos.

R. iniciou contando que havia perdido seu pai e seu tio dois anos antes da pandemia, ressaltou que foi em um momento que precisava muito dos dois [...] usando a expressão do próprio aluno, **“seu pai era bandido”**, e então foi morto. Até então morava com a avó, que não o deixava fazer nada; segundo ele, a avó tinha medo de que acontecesse a mesma coisa que ocorreu com seu pai.

“Todo mundo sofreu alguma coisa na pandemia, eu perdi amigos e familiares, conheço gente que também perdeu, às vezes eu sentia vontade de estancar a cabeça na parede, a cabeça estava cheia, cheia de nada, sabe como é?”

“Às vezes o problema é a própria família e você não vai falar com o problema do problema.”

CRESCIMENTO E IMPASSES

M., 21 anos [...] disse que se afastou da escola durante a pandemia, pois não conseguia conciliar o trabalho com as aulas remotas [...]. Percebia que os alunos da turma eram **“muito acelerados”**, usavam palavras agressivas e ainda tinham muito a **“evoluir”**. Atualmente, está procurando emprego e estudando.

“Não é porque estávamos na pandemia que não estávamos fazendo nada, é muito trabalho, teve gente que eu conheço que entrou em depressão, adquiriu ansiedade”

[...] o trecho escolhido por C. para representar o período antes da pandemia foi: **“pois aquele garoto que ia mudar o mundo, mudar o mundo”**, e o pós pandemia foi: **“agora assiste a tudo em cima do muro, em cima do muro.”** ... Com as mudanças, começou a ter outras responsabilidades e sonhos mais reais com os pés mais fincados no chão,

"sonhos mais prudentes da vida".
M. disse: "Eu precisei parar de ser aquela adolescente sonhadora, parar de idealizar um futuro, existem futuros diferentes e tá tudo bem. Me encontro hoje em processo de amadurecimento, acho que é isso"
C. disse que em 2021 sentiu muita ansiedade... Ressaltou que "precisou ir se moldando para tornar-se uma pessoa melhor" mesmo com os resquícios do que passou. Sua frase era "se você espera decepção, você nunca se decepciona."
Explicaram que medo e insegurança remetem a estar no terceiro ano, sem saber o que vai acontecer daqui pra frente. Contam que é o encerramento de um ciclo e não sabem quais serão os próximos passos. C. disse que tem uma filha de três anos, que por isso se sente muito insegura e comentou que vai ser muito difícil para ela continuar os estudos.
P., por fim, manifesta a vontade de sair logo de casa. L., em frente a ele, completa: "Sim, sair de casa. Com certeza. Vamos alugar um apartamento juntos?" . E discutem como seria essa moradia compartilhada.
O primeiro aluno a falar foi o P.. De fora da roda, ele mandou: "A vida está uma merda, não tem nada, está tudo ruim! É isso" .
"A única coisa que mudou foi meu cabelo, no mais do passado não tenho nada a lembrar"
"Porque sei que depois da chuva vem sempre o sol. Tudo vai melhorar. Só o tempo pode pôr as coisas no lugar pra recomeçar."
<u>CONFLITO DE TEMPORALIDADE x ESCOLA</u>
J. lamentou ter passado o 1º e o 2º ano sem ter conseguido estudar, especialmente matemática, que é difícil e se tornou ainda mais pela ausência dos últimos dois anos. Nesse período, os professores passavam dez exercícios por dia, que não conseguia fazer, e quando fazia ficava com dúvidas que eram respondidas muito tempo depois. Desta forma, não conseguiu aprender nada."
M. reclama, chateado, que os colegas agem como se tivessem todo o tempo do mundo para aproveitar a escola. "Eles acham que estão no primeiro ano, que vão ter um tempão aqui ainda" . H. disse: "Ocorre que os próprios alunos reconhecem que eles não são terceiro ano" ,
Comentaram que estavam se sentindo felizes por estar acabando um ciclo. Alguns comentaram que se sentiam preocupados por estar encerrando um ciclo sem saber quais serão as próximas etapas. Concordaram então que a palavra "Feliz" representa uma ambiguidade. Felicidade por estar terminando um ciclo, mas tensão por não saber quais serão os próximos passos.
M. toma a palavra também em alguns momentos, e apesar de falar muito baixo parece se sentir bem em poder compartilhar as coisas conosco. Fala de certo desapontamento, pois "não sentiu nada" quando passou para o ensino médio, ao contrário dos outros

anos, sentimento compartilhado pelos colegas.

Laços Horizontais

Subeixos relacionados ao Eixo “Laços Horizontais”

LAÇOS HORIZONTAIS NO GRUPO

Seguiu-se para o segundo papel, lido por R.: **“A escola é um bom lugar para socializar”**. Na quarta é o dia do P., o professor de Física, então, vão à escola para socializar. Eles vão à escola pelas pessoas. Segundo R., **“é o que mais vale a pena”**.

Perguntamos se eles se identificavam com as coisas que apareceram escritas e uma das meninas diz que se identificava com tudo

“Você gosta de vir pra cá?” - ao que ela respondeu com o mesmo tom do suspiro: **‘Olha, eu aturo. Essa é a verdade. O ensino aqui já foi melhor, eu gosto delas (apontando para as amigas), mas é muito estresse com os professores.’** - As amigas concordam, desanimadas com a situação, e se apoiando na amizade entre elas”

Agora sente que tem amigos de verdade, que gosta de conversar, estar com eles

V. disse que estava **“triste e cansada desde ontem”**. J. ofereceu um abraço, mas ela negou. R. brincou que ele oferece um abraço mas ninguém quer. J. brinca que R. não gosta de afeto, que ele está em um relacionamento tóxico.

V. lembrou que o segundo dia foi muito bom. Está mais aliviada. **“Vou chorar de novo.”**
J. diz: **“Tá vendo como vocês são importantes?”**

L., D. e P. entraram na sala. L. se ofereceu para resumir o objetivo da roda. Lv. exclamou: **“Como você vai explicar se você acabou de entrar?”**. Todos caíram na gargalhada! Momento de muita descontração na roda

[...] uma data especial para ele foi o dia que ele fez aniversário na pandemia, em 2020, e sua mãe comprou um bolo de chocolate. Para ele aquela data foi especial pois era difícil ter um bolo de chocolate em sua casa [...] O outro aluno comentou que levaria um bolo de chocolate para ele no aniversário já que a mãe trabalhava com bolos, e todos rimos. Brincou dizendo que **“já era uma boa conexão”**.

“[...] não pensar em coisas ruins sobre a minha vida”, frase lida por J. e imediatamente reconhecida por V. que ressaltou **“mas isso é uma coisa pessoal minha”** e J. rebateu **“não V., não é só sua”**.

D. comentou que no passado, passava tempo com pessoas que não eram amigos [...], mas que agora sente que tem amigos de verdade, que gosta de conversar, estar com eles, **“esses vagabundos aí”**, se referindo a V. e Y., que riram.

COLETIVO COMO ESPAÇO DE ESCUTA E ELABORAÇÃO

Logo após a fala de J., a turma simultaneamente começou a fazer inúmeras reclamações sobre a professora de matemática. **“Nós já tentamos tirar ela, mas nada acontece”**.

C. nos diz que a conversa em roda tinha sido muito importante pois ela pode perceber que **“todo mundo passa por problemas.”** Disse inclusive que **“a aparência de arrogância pode ter a ver com a pessoa querer esconder algo”**.

O assunto da volta às aulas presenciais foi citado, e a percepção de que o ensino presencial era melhor que o remoto foi unânime. Apesar da escola presencial ter se tornado mais difícil, pela lacuna no ensino dos anos anteriores e outras questões da própria escola, estudar de casa era ainda pior.

A. indaga: **“Mas e aí? Apesar de tudo isso, vocês gostam de vir para a escola?”**. **“Eu gosto porque, aqui, posso ser quem eu sou de verdade”** - fala P.

Na verdade, passa a maior parte do tempo com os cabelos presos, pois não tem sido fácil assumir, mesmo falando que hoje em dia gosta deles. Ao dizer isso, voltou a chorar, sendo rapidamente acolhida pela amiga R., que saiu de sua cadeira do outro lado da sala para abraçá-la. Na outra ponta, V. começou a chorar. H. comenta como é difícil o processo de aceitação de si mesmo. O clima entre eles é de muita acolhida e afeto. Eles conhecem e reconhecem o sofrimento de seus pares.

V. contou que neste momento estão decidindo sobre a festa junina, por isso todos se juntaram, mais que para a aula. Reforçou que apesar dos grupos, quando é para decidir algo em comum à turma, eles se unem.

“Algumas conversas com professores ou com alunos nos ajudam a entender o próximo e a nós mesmos.”

J. disse: **“eu gosto de ser escutado”**. V. ressaltou: **“Tem problemas que eu disse aqui e não disse em lugar nenhum, nem em casa.”**

No primeiro papel surgiram as frases **“experiências diversas”** e **“conhecer diversas histórias sobre várias pessoas”**. Comentaram que tiveram a oportunidade de saber as questões e os problemas dos outros, e entender que algumas questões não são individuais, mas são questões que outras pessoas também enfrentam.

A última frase, quando já passávamos do horário de encerrar, foi **“descobrimo a si mesmo”**, que representou bem uma das intenções do espaço.

J. falou que chegou no segundo encontro, que estava meio depressivo, bem triste, e E. brincou: **“é melhor que chorar sozinho”**.

J. começou dizendo que as rodas dão um **“conforto legal”**, disse que não pegou o primeiro encontro porque estava doente, que às vezes está na “M”. **“Tô’ cansado, mas não estou sozinho. Somente eu passo por isso? [...] Comentou que foi surpreendente conhecer os desafios, as fragilidades colocadas a todos. “Bom conhecer as pessoas que eu estudo”, E. complementou: “dá um conforto né? ”**

R. comentou que o primeiro encontro dela (segundo do grupo) foi difícil, que não falava sobre as coisas com todo mundo, e agora descobriu que não está sozinha, que **“nunca tinha conhecido alguém que tivesse passado por algo parecido”** que ela passou e que escutar a história de L. foi importante. No terceiro encontro, foi bom falar da escola, pois não adiantaria falar sobre ela, pois **“eles não escutam”**. Enfim, se abrir foi bom, pois é coisa que não faz geralmente.

Voltamos à V., que disse estar sentindo muito desânimo nos últimos dias. **“Odeio chorar na frente dos outros. Não tem ninguém para falar, para poder compartilhar.”** Desde os 11 anos de idade, o pai a culpava pela separação dos pais e o que ela sentia não importava e se calava e que *nos encontros se sentia ouvida*

B. continuou dizendo que os encontros foram bons, pois **“não vamos parar para conversar nunca. Na minha cabeça ninguém se importa com as minhas coisas. Aqui tem alguém que se importa e ninguém vai julgar. Posso ser ouvida”**.

Disse que o encontro foi bom, que deveria ter mais. Complementou dizendo: **“pude compreender que um pai pode significar muita coisa para uns e para outros nada, mas que cada um tem sua história e que devemos ouvir e respeitar”**.

Todos concordaram que a polícia é tão ou mais nefasta que os bandidos e que o crime não vale a pena, pois só oferece 3 destinos possíveis: **“morte, cadeia ou paraplegia”**. P. disse se preocupar com o irmão, pois ele é negro, assim como D., bastante amedrontada perante o tratamento que a polícia dá ao namorado, quando ele está sem a companhia dela, no transporte público.

Ainda no cartaz, V. trouxe **“desculpe, estou tentando”** e um poema lindo de Dostoiévski: “Quando encarou o abismo da própria alma e viu que os demônios eram reais, ele sorriu aliviado. Que alegria! Não precisava mais sofrer calado. Pedir ajuda virou um ato de coragem.”

H. lembrou que M. começou a roda falando sobre o trabalho, e é difícil também, é difícil para todo mundo. E. até comentou que escutando o outro, via que o outro poderia estar passando por mais dificuldade que ele, e naquele momento ele estava ali reclamando. J. disse que foi bom ter ouvido isso e que não queria que acabasse

A FRAGILIDADE DOS LAÇOS SOCIAIS E OS EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E DA PANDEMIA

Perguntamos como foi o período de aula online durante a pandemia e eles disseram que não tiveram aula e como o colégio é só de Ensino Médio, eles não tiveram a oportunidade de se conhecer, criar grupos entre os alunos.

Perguntamos se eles sentiam falta desses laços que teriam sido criados ao longo do Ensino Médio. Uma das alunas comentou que não tinha nem tempo de pensar nisso, porque o terceiro ano é muita correria, disse que é necessário focar nos estudos, no ENEM e por estar no ano de vestibular, só ia para escola, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Complementou seu pensamento com a seguinte frase **“se fosse ter os 3 anos, tudo bem, mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém”**.

Outros alunos comentaram sobre a falta que sentiam de alguém para conversar, trocar ideias, discutir sobre as questões do terceiro ano e também, de alguém para se apoiar nesse momento da vida. Apontaram ainda que sentem falta de companhia para praticar esportes, comentaram que a quadra do colégio fica fechada e que quando tem aula de Educação Física, o professor falta.

Estava na escola, de volta ao terceiro ano, para **“conseguir ter uma vida melhor e ‘encher’ o currículo”**.

Dizem que gostariam de ter um canal nas redes sociais e fazer vídeos, mas os celulares velhos e o julgamento alheio os impedem. Falam, novamente, do ensino fraco que os coloca em desvantagem para competir com alunos de colégios particulares no ENEM. **“A vida é injusta”** e eles são prejudicados.

Considera-se independente, estuda e trabalha. Se não trabalhar, não tem como ajudar a família. Destacou que agora possui responsabilidades que não tinha quando morava com sua avó, que não gosta de transferi-las, que **“precisa ‘dar conta’”** e não gosta de demonstrar quando não consegue, segundo ele **“ninguém percebe quando estou triste ou feliz”**.

Ela disse que se sentia deslocada com o terceiro ano, que estava tendo que assumir muitas responsabilidades como **“cuidar da casa, estudar pro ENEM”**, etc., que ela achava serem sufocantes. Comentou que tinha amigos da mesma idade, mas esses amigos nunca tinham tempo para sair, pareciam ter sessenta anos pois estariam trabalhando ou cumprindo compromissos destoantes do que ela achava que condizia com a faixa etária. Ela também comentou sobre ter depressão, ansiedade e crise de pânico desde os treze anos de idade. Narrou emocionada as vezes que se sentia desconfortável na última escola que estudava, mas que os profissionais da educação **“não levavam a sério”**, diziam que **“ia passar”**. Também relatou que se entendia muito melhor com seu psiquiatra do que com sua psicóloga. Disse que ia pra escola só por ter que estar na escola, e que na família não podia contar muito com os familiares, disse que se alguém precisasse dela ela ajudava mas quando contrário, tinha sempre que se virar sozinha. A mãe sendo doméstica dificultava mais ainda a questão de se sentir acolhida.

“Pobre não pode se dar a esse luxo (distanciamento social). Pobre tem que pegar ônibus e ir trabalhar, senão, não paga o aluguel, não compra comida. Eu não fiz isolamento, ninguém da minha família fez e, onde eu moro, também não. Eu tive covid, fiquei 15 dias isolada por causa da minha mãe, que estava grávida e só.”

Contou como ocorreu sua escolarização, disse que seu pai **“tinha tido a brilhante ideia”** de o matricular em uma escola particular e depois não pagar o restante das mensalidades, forçando-o a ser trocado de escola diversas vezes; [...] não conseguia fazer amizades, criar vínculos.

UM NOVO ESPAÇO NA ESCOLA

Em um dos papéis surgiu a palavra vergonha, perguntamos por que eles sentiram isso. Y., que abaixou a cabeça quando fomos chamá-los na turma, comentou que sentia vergonha pois estava em um lugar diferente, em que muitos da sua turma não compareceram.

Ao chegarem no corredor encontraram uns alunos que perguntaram "**Vocês são do projeto?**". H. e C. disseram que sim e pudemos ouvir um aluno empolgado ao dizer "**Graças a Deus**".

R. escreveu que estar na escola às vezes pode ser confortável pelas pessoas que estão nela. Em outro papel havia: "**Algumas conversas com professores ou com alunos nos ajudam a entender o próximo e a nós mesmos.**" H. questionou, "**Como assim? Que conversas?**" e R. disse: "**ah, isso aqui, a terapia.**" Foi então que eles nomearam a roda de terapia em grupo.

R. disse que J. é um dos que mais precisa (de terapia), também queria fazer, mas não sabia como. Quando R. contou à mãe sobre o projeto, esta respondeu: "**Pra que? Tá doida?**". V. está aguardando há três meses a mãe levá-la, e se fosse maior de idade já teria ido.

Explicamos que a próxima seria o último encontro. V. disse: "**a gente precisa**" e J. com um tom de preocupação, disse que a equipe havia "**iludido**" ele, "**ninguém disse que ia acabar, achei que ia ter até o final do ano**".