



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUÍSA MEIRELLES DE SOUZA MODESTO

**INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA EM UM  
INSTITUTO FEDERAL: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

BRASÍLIA – DF

2020

LUÍSA MEIRELLES DE SOUZA MODESTO

**INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA EM UM  
INSTITUTO FEDERAL: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Neves Legnani

Brasília – DF,  
dezembro de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM691i Modesto, Luisa Meirelles de Souza  
Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em  
um Instituto Federal: uma perspectiva psicanalítica / Luisa  
Meirelles de Souza Modesto; orientador Viviane Neves  
Legnani. -- Brasília, 2020.  
100 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Psicanálise. 2. Inclusão social. 3. Laço social. I.  
Legnani, Viviane Neves, orient. II. Título.

LUÍSA MEIRELLES DE SOUZA MODESTO

**INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA EM UM  
INSTITUTO FEDERAL: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 21/12/2020

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Neves Legnani (Orientadora – PPGE/UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida (Examinadora Externa – UniCEUB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Examinadora Interna – PPGE/UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz (Examinadora Suplente – FE/UnB)

*Dedico este trabalho às estudantes Jamile e Keila.*

## AGRADECIMENTOS

Quando ingressei no mestrado, eu já sabia que o percurso seria desafiador, pois, como não tive a oportunidade de me dedicar integralmente ao mestrado, tive que conciliar o meu trabalho enquanto psicóloga com a realização da pesquisa e a produção da dissertação. No entanto, não imaginei os inúmeros desafios adicionais decorrentes da pandemia da covid-19. Ao mesmo tempo que o contexto pandêmico trouxe novos desafios para o mestrado, estar no mestrado foi também um refúgio: ler, escrever e me debruçar na minha pesquisa contribuiu para o atravessamento da pandemia. Além disso, sem o apoio de inúmeras pessoas essa travessia seria dificultada.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Sandra e Paulo. Mesmo diante de tantas adversidades, eles sempre priorizaram os meus estudos na minha infância e adolescência. Além disso, sempre deram espaço para que eu fizesse as minhas escolhas e as apoiaram. A primeira de que lembro foi quando validaram meu desejo de querer entrar na escola com 1 ano e 8 meses. Sou grata por serem quem são, por serem meus pais, pelo afeto de sempre, pelos inúmeros aprendizados e por estamos juntos, apesar da distância física. Agradeço também ao meu irmão, Gustavo, por todo apoio e pela paciência em me ajudar com o suporte técnico em computador e outras tecnologias quando precisei.

Agradeço a João, meu marido e companheiro de vida, pelo afeto, pelo companheirismo e pela paciência. João esteve ao meu lado em vários momentos da minha vida, e compartilhar a vida com ele dá leveza diante dos maiores desafios. O apoio dele foi fundamental durante o meu percurso do mestrado, sobretudo diante da difícil contingência da pandemia que vivenciamos. Fazer o isolamento social, trabalhar remotamente e, ainda, fazer o mestrado só foi possível por conta da relação de amor, cuidado e compreensão que nutrimos um pelo outro.

Agradeço à minha orientadora, Viviane Legnani, pela transmissão da psicanálise e por todo o processo de orientação. Tê-la como orientadora foi, para mim, um encontro: foi possível unir o meu interesse pelo estudo da psicanálise na interface com a educação com uma orientação sempre muito ética, cuidadosa e rigorosa. Agradeço, Viviane, por todos os momentos que compartilhou saber, que me fez provocações teóricas e que me auxiliou a construir caminhos para a elaboração da dissertação. Agradeço às professoras Sandra Francesca e Cristina Massot, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas contribuições preciosas. Agradeço também ao grupo de pesquisa Psicanálise e Inclusão, grupo formado por pessoas tão queridas e sensíveis. Cresci muito com as trocas de experiência, conversas e inquietações. Não poderia deixar de agradecer

nominalmente à Karinne, Gi e Thai, pelo apoio e pela parceria no processo: estar com vocês deixou o percurso muito mais leve.

Agradeço também aos amigos que fiz em Salvador e aos que fiz em Brasília. Saber que posso contar com vocês em qualquer momento e ter o apoio durante o percurso do mestrado foi fundamental. Agradeço também aos meus colegas de trabalho, especificamente aos do setor em que trabalho, e ao meu coordenador, pela compreensão, paciência e flexibilidade em adequar, sempre que necessário, os meus horários de trabalho para tornar possível a conciliação do trabalho com as demandas do mestrado.

Por fim, agradeço aos estudantes do Instituto Federal, em especial à Jamile e Keila, pela confiança e por contribuírem para o desenvolvimento da pesquisa.

“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

(ANDRADE, 2003, p. 158)



## RESUMO

A inclusão social educacional tem assumido lugar de centralidade nas políticas públicas para a juventude. É reconhecido que o acesso à educação é condição necessária, mas não suficiente, para efetiva inclusão social de estudantes em situação de pobreza, uma vez que a exclusão se apresenta dentro das instituições de ensino por meio de trajetórias marcadas pelo fracasso escolar. Partimos então da aposta que os laços sociais dentro das instituições de ensino são elemento-chave para a efetiva inclusão social educacional, entendendo laço social como um conceito lacaniano. Nesse sentido, a presente pesquisa se situa no campo de investigação da psicanálise e educação. O Instituto Federal, enquanto uma instituição que oferta educação profissional e tecnológica e tem como uma das finalidades promover inclusão social, foi a instituição de ensino selecionada para o desenvolvimento da pesquisa. Como objetivo geral, buscou-se compreender como acontece o processo de inclusão social educacional de adolescentes em situação de pobreza no Instituto Federal. A estratégia metodológica adotada foi estudo de casos múltiplos. O fio condutor para a construção dos dois casos foram as percepções de duas adolescentes, no entanto outros elementos discursivos também compuseram os estudos de caso, como documentos institucionais e percepções de um docente e de uma técnica da equipe escolar. Foram realizadas, então, entrevistas com duas adolescentes matriculadas no ensino médio integrado a um curso técnico do Instituto Federal, com um docente e com uma técnica da equipe escolar. As entrevistas foram mediadas pela tecnologia devido à pandemia da covid-19, gravadas e transcritas. Foram utilizadas duas estratégias para construção e interpretação dos dados: leitura dirigida pela escuta e transferência instrumentalizada, a partir do referencial psicanalítico. Como resultados, encontramos que os processos de inclusão social educacional, quando atravessados pela faceta do discurso do capitalista, são dificultados em virtude do caráter segregador desse discurso. Além disso, foi encontrado que a sustentação do discurso do analista no ambiente educacional e os giros discursivos são elementos que favorecem os processos de inclusão social educacional. Foi destacado, também, o papel transformador das instituições de ensino ao serem espaços públicos promotores de novos enlaçamentos para o adolescente, sobretudo quando subvertem o discurso social preconceituoso em torno da pobreza.

Palavras-chave: Inclusão social. Pobreza. Psicanálise. Adolescência. Instituto Federal.

## ABSTRACT

Educational social inclusion has assumed a central position in public policies for youth. It is recognized that access to education is a necessary but insufficient condition for students' useful social inclusion in a situation of poverty, once exclusion presents itself within educational institutions through trajectories marked by school failure. We start, then, from the assumption that the social bonds built inside the educational institutions are crucial elements for effective educational social inclusion, understanding social bonds as a Lacanian concept. In this regard, this present research is in the field of psychoanalysis and education. As institutions that offer professional and technological education and have the promotion of social inclusion as one of their objectives, Federal Institutes were the educational institution selected for the development of the research. As the main objective, we investigated how poor teenagers' educational social inclusion occurs in a Federal Institute. The methodological strategy adopted was a multiple case study. The common thread for the construction of the two cases was the perceptions of two teenagers. However, other discursive elements also made up the case studies, such as institutional documents and the perception of a teacher and a school staff member. For this purpose, the researcher carried out interviews with two teenagers enrolled in High School integrated to a Federal Institute's technical course, with a teacher and with a member of the school staff. The interviews were conducted using technology due to the pandemic of COVID-19, recorded, and transcribed. Two strategies for constructing and interpreting the data were used: reading directed by listening and instrumentalized transference, based on psychoanalysis framework. As a result, we found that the processes of educational social inclusion are hindered when affected by the facet of the discourse of the capitalist, due to its segregating character. Also, it was found that the maintenance of the discourse of the analyst in the educational environment and the discursive turns are elements that favor the processes of educational social inclusion. It was also highlighted the transforming role of educational institutions as public spaces promoters of new bonding for the teenagers, especially when such spaces subvert the prejudiced social discourse around poverty.

Keywords: Social inclusion. Poverty. Psychoanalysis. Adolescence. Federal Institute.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura dos discursos.....	288
Figura 2 – Os quatro discursos de Lacan.....	299
Figura 3 – O discurso do capitalista de Lacan.....	30
Quadro 1 – Síntese das reservas de vaga.....	755

## TABELA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IF	Instituto Federal
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE SÍMBOLOS

A	Discurso do analista
<i>a</i>	Objeto <i>a</i>
H	Discurso da histórica
M	Discurso do mestre
S1	Significante mestre
S2	Saber
\$	Sujeito dividido
U	Discurso do universitário

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1 INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Exclusão social, pobreza e desigualdade .....	19
1.2 Inclusão social e educação.....	21
1.3 Escola e pobreza .....	24
<b>2 SUBJETIVAÇÃO E LAÇO SOCIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS .....</b>	<b>27</b>
2.1 O discurso capitalista em Lacan e suas ressonâncias no laço social .....	27
2.2 Pobreza e os muros sociais.....	33
2.3 Adolescência contemporânea.....	38
2.4 Instituição educacional: há um papel na subjetivação?.....	44
<b>3 MÉTODO .....</b>	<b>50</b>
3.1 Sujeitos da pesquisa.....	51
3.2 Instrumentos .....	52
3.3 Procedimentos.....	52
3.4 Produção dos dados .....	53
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>54</b>
4.1 Quando a inclusão social é possível: “hoje eu me sinto bem em estar no IF” .....	54
4.2 Quando a inclusão não é (ainda) possível: “Até hoje, na verdade, eu acho que [o IF] não é um lugar para mim” .....	66
4.3 A inclusão social a partir da perspectiva de um professor e de uma técnica.....	78
4.4 Um diálogo possível entre os casos: a inclusão social em evidência.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	89
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	96
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES.....	97
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTE.....	98
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA TÉCNICA DA EQUIPE ESCOLAR.....	99

## INTRODUÇÃO

A inclusão social por meio da educação tem sido alvo de atenção na área de políticas públicas para a juventude (COUTINHO, 2009), além de ser questão importante também no âmbito das políticas educacionais e desafio no cotidiano das escolas. Um dos desafios é que as práticas inclusivas se esbarram nas contradições sociais produzidas pela sociedade (LEGNANI, 2010), uma vez que o contexto em que as políticas inclusivas se inserem é marcado por desigualdade, exclusão, competitividade e individualismo. No ambiente escolar, há a reprodução da estrutura social, o que marca de modo diferente as trajetórias escolares a depender do grupo social, em especial a partir do recorte de renda e classe social (BOURDIEU; PASSERON, 1970/1992; DUARTE, 2013).

Observam-se na literatura estudos que investigam a relação entre pobreza e educação, com foco especial nas escolas e universidades públicas (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012). Tem sido reconhecido que, para a efetivação da inclusão social educacional dos estudantes em situação de pobreza, a ampliação do acesso à educação é condição necessária, mas não suficiente. Se antes as pessoas em situação de pobreza eram excluídas da escola, com a ampliação do acesso – o que não significa que já tenhamos atingido a meta de universalização do acesso –, a exclusão comparece por meio dos percursos escolares dos estudantes pobres marcados pelo fracasso escolar (FREITAS, 2007).

Ao se tratar da relação entre inclusão social de estudantes pobres e institutos federais, pesquisamos, na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), as publicações dos últimos 5 anos (2016-2020) a partir dos seguintes descritores: “instituto federal e inclusão social” e “adolescente, pobreza e educação”. Como resultado, na Scielo, não encontramos nenhum artigo. Já na BDTD, foram localizados 23 resultados para o descritor “instituto federal e inclusão social” e 24 resultados para o descritor “adolescente, pobreza e educação”. Nesses estudos, foi identificado o enfoque na implementação, avaliação e efetividade das políticas públicas, a saber: políticas de inclusão (tanto as voltadas para a assistência estudantil como as direcionadas à inclusão das pessoas com deficiências), políticas públicas e de formação de professores. Foram identificados, também, estudos com enfoques nos adolescentes em conflito com a lei, no sistema socioeducativo, na relação da situação de pobreza com a saúde do adolescente e no papel das políticas sociais para o enfrentamento da situação de pobreza. Poucos foram os que discutiram a inclusão social educacional de estudantes adolescentes em situação de pobreza, e os que discutiram focaram em traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes e valorizaram a importância dos programas

financeiros de permanência. Reconhecemos a importância da ampliação do acesso à educação, dos programas de auxílio financeiro de permanência e das políticas para a garantia dos processos inclusivos, especificamente para a inclusão social. No entanto, a garantia de direitos, apesar de necessária, não é condição suficiente para a inclusão social educacional de estudantes pobres. Na presente pesquisa, partimos desse ponto: sustentamos que precisamos ir para além das políticas na discussão da inclusão social educacional, sem desconsiderá-las, o que perpassa a discussão sobre o laço social<sup>1</sup>, conceito amplamente discutido no âmbito da psicanálise.

A pesquisa se situa então no campo de investigação da psicanálise e educação, especificamente na subárea psicanálise e inclusão. Em função disso, optamos por refinar o levantamento nas bases de dados mencionadas, realizando uma busca com os seguintes descritores: “inclusão social, educação e psicanálise” e “inclusão social e laço social”. Como resultado, no Scielo, também não encontramos nenhum artigo. Já na BDTD, foram encontrados 4 resultados com o descritor “inclusão social, educação e psicanálise” e 1 resultado com o descritor “inclusão social e laço social”. No entanto, apenas dois desses estudos (SILVA, 2020; MARTINS, 2020) realmente estão na interface entre psicanálise e educação. Esses trabalhos abordaram a formação de professor e a questão da medicalização na educação, não sendo identificados estudos que analisem a inclusão social educacional de adolescentes em situação de pobreza a partir da perspectiva psicanalítica. Apostamos que os discursos predominantes e os laços sociais estabelecidos no e com o ambiente educacional são elementos centrais para a inclusão social educacional dos estudantes em situação de pobreza no Instituto Federal (IF) e precisam ser objeto de atenção das instituições de ensino para a efetiva inclusão social.

O estudo foi desenvolvido em um Instituto Federal, pois essas instituições têm como missão inclusão social, responder às demandas da comunidade em que estão inseridos e contribuir para o arranjo produtivo, social e cultural local, tornando-se, portanto, um local estratégico para análise e compreensão dos processos que permeiam a inclusão social. Os Institutos Federais trabalham com educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, a saber: cursos técnicos de nível médio para concluintes do ensino fundamental e para jovens e adultos, que podem ser integrado (o estudante cursa na mesma

---

<sup>1</sup> Laço social, a partir da perspectiva lacaniana, não é sinônimo de vínculo entre pessoas. Falar de laço social em Lacan implica compreender os discursos do mestre, do universitário, da histérica e do analista. O sujeito se inscreve em determinadas modalidades discursivas a partir do seu posicionamento subjetivo diante do mundo, e isso faz enlaçamento com outras posições discursivas. Como destaca Silva (2018, p. 162), “a histérica, por exemplo, demanda um mestre, o mestre demanda um escravo. É nesse sentido que podemos falar de laço social como efeito de um posicionamento discursivo”. O conceito de laço social e os discursos serão mais bem abordados no Capítulo 2.



instituição o ensino médio integrado com o curso técnico), concomitante (o estudante cursa em instituições diferentes o ensino médio e o curso técnico, simultaneamente) e subsequente (o estudante que já concluiu o ensino médio se matricula em um curso técnico); cursos de formação inicial e continuada; e cursos de educação superior e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Criados em 2008, os Institutos Federais têm como finalidade, entre outras, promover a integração e verticalização do ensino (da educação básica à educação profissional e educação superior); estimular o desenvolvimento do espírito crítico; formar e qualificar cidadãos (BRASIL, 2008). Nota-se que, então, tem-se a proposta de uma educação profissional comprometida com a formação humana, que vai muito além da proposta das antigas escolas técnicas. Nos Institutos, a educação profissional não se restringe ao saber instrumental e à preparação para o mercado de trabalho, antes se propõe a formar pessoas capazes de compreender as dinâmicas socioprodutivas da sociedade, de transformar a realidade onde vivem e de exercer suas profissões de maneira crítica e autônoma (RAMOS, 2014).

No Instituto Federal pesquisado, a forma de ingresso para todos os cursos, com exceção dos cursos superiores e pós-graduações, é sorteio eletrônico, o que difere bastante de outros Institutos Federais que adotam a prova como forma de seleção, inclusive para o ensino médio integrado a um curso técnico. O sorteio eletrônico, se comparado com a prova adotada por outros Institutos Federais, é uma forma de ingresso mais democrática por não se ancorar em um pano de fundo meritocrático, e, além da reserva de vagas para negros e negras, pessoas com baixa renda e pessoas com deficiência, todos têm a mesma chance de conseguir uma vaga na ampla concorrência, o que favorece a inclusão social.

Considerando que a inclusão social vai além do acesso e das políticas inclusivas, o objetivo geral da presente dissertação foi compreender como acontece o processo de inclusão social educacional do adolescente em situação de pobreza em um Instituto Federal. Os objetivos específicos foram identificar as ações e os desafios no processo de inclusão social educacional de adolescente em situação de pobreza e discutir o fenômeno da inclusão social educacional a partir da teoria psicanalítica, de modo a destacar os diálogos possíveis entre a psicanálise e o campo da educação. Acreditamos que os laços sociais nas instituições de ensino sejam atravessados pelo discurso do capitalista. O atravessamento desse discurso imprime um caráter impessoal e excludente não apenas no processo ensino-aprendizagem, mas também no funcionamento institucional escolar, o que impacta a inclusão social educacional dos adolescentes em situação de pobreza. Apostamos que a compreensão dos laços sociais na escola é elemento-chave para a efetiva inclusão social educacional e que essa inclusão só será possível

a partir de giros discursivos, fazendo circular os discursos e existir o sujeito dividido no ambiente educacional.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, o presente estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa. Essa escolha se deu, principalmente, pela relevância que as abordagens qualitativas assumem no que se refere ao estudo das relações sociais e da pluralização das formas de vida. Ao se considerar essa pluralização, os significados subjetivos e sociais da prática cotidiana e da experiência ganham ênfase no processo de pesquisa. Somado a isso, há que se destacar que a variedade de perspectivas dos atores sociais e a comunicação do pesquisador no campo, o que inclui a sua subjetividade e suas reflexões, fazem parte do processo de produção do conhecimento. A pesquisa qualitativa, então, destaca a diversidade de pontos de vista e as práticas no campo, considerando os contextos sociais (FLICK, 2009).

Foi utilizada a estratégia metodológica de estudos de casos múltiplos. Como partimos do entendimento de que o fio condutor do estudo de caso é o sujeito (FIGUEIREDO, 2004), foram selecionadas, a partir da pesquisa em prontuário do serviço de psicologia escolar, duas estudantes matriculadas no ensino médio integrado a um curso técnico em um Instituto Federal. Cabe uma consideração sobre os prontuários: há a obrigatoriedade de registro documental de todo serviço psicológico prestado a qualquer pessoa e em qualquer instituição, inclusive a escolar, e esses documentos são de acesso restrito dos psicólogos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). A pesquisa em prontuário só foi possível porque, na presente pesquisa, a pesquisadora é também a psicóloga escolar da instituição pesquisada, ou seja, tem acesso aos documentos que são restritos aos profissionais de psicologia. Os critérios de seleção dos casos foram, então, ser estudante matriculado no ensino médio integrado a um curso técnico em um Instituto Federal; ter sido atendido antes da realização da pesquisa pela psicóloga escolar; e ter sido beneficiário de programas de auxílio financeiro<sup>2</sup> ofertados pelo Instituto Federal, o que configurou a seleção como intencional por conveniência.

Os instrumentos para composição dos estudos de caso foram entrevistas semiestruturadas com as duas estudantes selecionadas, com um professor e com uma técnica da equipe escolar, além de consulta a documentos institucionais públicos e dos prontuários do serviço de psicologia escolar. Para garantia do sigilo e preservação da identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios e toda e qualquer informação que possa identificá-los será suprimida quando da apresentação dos casos. Os dados foram construídos e

---

<sup>2</sup> Os programas de auxílio financeiro visam contribuir para a redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e favorecer a permanência do estudante no IF.

interpretados à luz da teoria psicanalítica, por meio de duas técnicas para a produção de dados, a saber: a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foi abordada a inclusão social de estudantes em situação de pobreza. Para isso, foi feita uma incursão na temática da pobreza, exclusão social e desigualdade, além de adentrar nas relações entre pobreza e instituição de ensino que perpassam o fenômeno do fracasso escolar dos adolescentes pobres. No segundo capítulo, partindo do entendimento de que as instituições de ensino são espaços importantes para a subjetivação do adolescente, foram abordadas as incidências do discurso do capitalista nos laços sociais, a pobreza a partir da lógica do condomínio proposta por Dunker (2015), a adolescência contemporânea e o papel das instituições de ensino na construção dos laços sociais e subjetivação contemporânea. No terceiro capítulo, foi apresentado o percurso metodológico. O quarto capítulo foi destinado aos resultados e à discussão, em que foram apresentados os dois estudos de caso separadamente e, depois, um diálogo possível entre os casos.

## **1 INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA**

Falar em inclusão social na escola implica abordar, primeiramente, os fenômenos da exclusão social, pobreza e desigualdade para, em seguida, adentrar nas relações entre inclusão social e educação e, mais especificamente, escola e pobreza. Esse será, então, o percurso traçado neste capítulo.

### **1.1 Exclusão social, pobreza e desigualdade**

A desigualdade, ainda que com características e facetas diferentes, esteve presente em qualquer sociedade, seja ela feudal ou capitalista, autocrática ou democrática, revelando como acontece a distribuição de riqueza no contexto histórico-social específico e quais os valores sociais que balizam essa distribuição (SCOREL, 1999). Porém, assumir a desigualdade enquanto fenômeno presente em diversas sociedades não significa que naturalizamos a desigualdade, e sim que ela e a pobreza não podem ser isoladas da ordem mundial e do contexto histórico-social que as produz (DUPAS, 2008). Para se compreender a desigualdade social, a pobreza e a exclusão social, precisamos considerar que esses processos são dependentes e interagem entre si. Por exemplo, um aumento na desigualdade pode indicar um aumento da pobreza, porém a diminuição da desigualdade não implica diminuição dos indicadores de pobreza (SCOREL, 1999).

A título de exemplificação do impacto do contexto histórico-social na compreensão desses fenômenos, basta lembrarmos do símbolo do trabalhador alienado e explorado representado pelo personagem de Charles Chaplin repetindo o gesto de apertar parafusos. Se naquele momento histórico as análises centravam-se no modo fordista do trabalho fabril, que era repetitivo e alienante, hoje as atenções se voltam para a dificuldade de encontrar inserção social no mundo do trabalho, que se apresenta instável e inseguro. A exclusão social pode advir, inclusive, de dentro do mercado de trabalho: empregos instáveis e com remuneração insuficiente para prover um padrão de vida mínimo (DUPAS, 1998).

O conceito de exclusão social na nossa sociedade enumera muitas categorias de excluídos, como os sem-teto, os analfabetos e os fora-da-escola. Para Dupas (1998, p. 123), uma definição possível para exclusão social é “a incapacidade de renda própria para satisfazer às necessidades básicas”. Aqui o autor assume o recorte econômico ao propor essa definição, mas sem desconsiderar a importância de outras dimensões, o que a aproxima do conceito de pobreza assumido por Escorel (1999, p. 25): “é a falta de recursos ou de consumo em relação a

padrões usuais ou aprovados do que é considerado essencial, pela sociedade, para uma vida digna”. Nota-se que exclusão social e pobreza são fenômenos entrelaçados, no entanto, não devem ser tratados como sinônimos.

Não há na literatura uma definição consensual sobre pobreza e exclusão, o que leva os autores a assumirem a definição com a qual mais se alinham e, por vezes, usar nos estudos as duas palavras como sinônimos (YANNOULAS, 2013). Primeiramente é importante destacar que a pobreza é uma construção sociorrelacional, o que implica dizer que, para estabelecer quem são os pobres, define-se, também, quem são os não pobres. A definição mais direta para pobreza é a pouca ou falta de renda. No entanto, é necessário ampliar essa compreensão, uma vez que a falta de renda coloca a pessoa em condição de não satisfação das necessidades básicas, ou seja, o que está em risco é a sua própria condição humana (LAVINAS, 2002). A pobreza envolve, então, o não acesso ou o acesso precário àquilo que é considerado essencial para uma vida digna: moradia, alimentação, saneamento básico, acesso à saúde e educação, entre outros aspectos (SCOREL, 1999). O campo de estudos sobre a pobreza aborda esses fatos objetivos, como renda, taxa de desemprego e escolaridade, mas vai além ao estudar também representações sociais, estereótipos, modos de vida e subjetivação (SCOREL, 1999). Esse segundo eixo de estudos sobre a pobreza se entrelaça com os estudos sobre exclusão social.

A categoria exclusão social é mais ampla que a da pobreza: o cerne do debate muda de não satisfação das necessidades consideradas essenciais para emancipação e pertencimento. Falar em exclusão é falar de perda de vínculo, de desvalorização social e de fragilidade dos laços comunitários e das redes de solidariedade, o que não necessariamente envolve a pobreza (LAVINAS, 2002). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera as dimensões econômica, institucional e cultural como importantes para a compreensão da exclusão social. A primeira dimensão diz respeito à não satisfação das necessidades básicas por pouca ou falta de renda; a segunda se refere à não participação nas variadas formas de regulação da vida social; e a última diz dos valores culturais que são compartilhados (OIT, 1998 apud LAVINAS, 2002). Daí depreende-se que existem vários fatores que podem levar à exclusão social, como questões de gênero e étnica-racial, sendo a pobreza um desses fatores no Brasil (ARROYO, 2015), mas não o único.

Na nossa sociedade, a privação material retira da pessoa a qualidade de cidadão – o que evidencia o entrelaçamento entre pobreza e exclusão social. Implica, então, um lugar social à margem, mas que ainda assim é alvo do capitalismo global (DUPAS, 2008). Nesse sentido, podemos afirmar que os pobres não são excluídos, no sentido literal, da sociedade, na verdade, eles fazem parte do tecido social e têm a sua função bem delimitada (LAVINAS, 2002). O

capitalismo sempre manteve à disposição um excedente populacional que possa ser utilizado a preço baixo, mas é com o advento do neoliberalismo e conseqüente entendimento de que o mercado é o agente que regula a vida social, e não mais o Estado, que houve um significativo aumento da exclusão de grupos sociais. Houve, também, uma flexibilização do mercado de trabalho como estratégia para enfrentar o desemprego, mas que, na verdade, resultou em fragilidade, informalidade e precariedade nas relações de trabalho. Além disso, com o impacto da lógica global de produção no mercado de trabalho mundial, nota-se uma progressiva desigualdade de renda: salários muito altos para executivos, redução salarial para cargos de gerência e radical redução nos níveis inferiores do mercado de trabalho, além da flexibilização do trabalho já mencionada (DUPAS, 2008).

É importante destacar que a flexibilização do trabalho, bem como a redução salarial dos empregos formais, gerou a diminuição da renda média das pessoas, sendo as pobres as mais afetadas. Tal cenário leva à dificuldade em consumir e acessar o crédito, o que é um problema para o capital. Nota-se que, mesmo com a desigualdade de renda, a precariedade nas relações de trabalho e o desemprego estrutural, o capitalismo global continua com a dinâmica de acumulação, focando no que se denomina mercado da pobreza. A renda e o consumo dos pobres são importantes para manutenção das taxas de acumulação, por isso o capitalismo tenta a qualquer custo os incitar a consumir. Foca-se em produtos direcionados para as pessoas de baixa renda, além de, por meio das propagandas, manipular o desejo das pessoas, atrelando-o à necessidade de consumo e de adquirir objetos. O consumo é propagandeado como forma de bem-estar e felicidade. E, mais do que isso: os produtos de consumo são rapidamente tornados obsoletos, ou seja, precisa-se consumir cada vez mais, porque nunca se consegue acompanhar as ofertas do mercado, logo, nunca se consegue adquirir aquele produto que está massivamente nas propagandas (DUPAS, 2008). Essa engrenagem do capitalismo mostra que os que são considerados excluídos, como dito, ocupam um lugar social à margem, mas estão dentro do sistema e são fundamentais para o funcionamento social, pois não há exclusão, no sentido literal da palavra, do sistema capitalista.

## **1.2 Inclusão social e educação**

Entre as diferentes formas de combate à exclusão social (e conseqüente promoção da inclusão), destaca-se o processo de inclusão por meio da educação. Inclusão social é um termo que ganha força no âmbito educacional a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que gerou como fruto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Cabe

destacar que a ideia de educação para todos não teve o seu início em 1990, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que trouxe a educação como um direito universal, e da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), que reforçou a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, foi na Conferência Mundial sobre Educação para Todos que foram apontadas as violações do direito à educação e foi proposto o plano de ação com o objetivo de garantir esse direito universal.

Nesse documento, foram pactuadas ações, e aqui destacaremos apenas duas delas. No artigo 3, que trata da universalização do acesso e promoção de equidade na educação, destaca-se o necessário compromisso em enfrentar as disparidades educacionais e garantir que os grupos tradicionalmente excluídos não sejam discriminados no acesso à educação. Por grupos excluídos, entende-se: “**os pobres**; os meninos e as meninas de rua ou trabalhadores; **as populações das periferias urbanas** e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s/p, grifo nosso). Há, ainda, no artigo 4, a defesa de que se deve concentrar a atenção na aprendizagem e não apenas na matrícula e frequência dos grupos excluídos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos colocou na cena mundial uma ampla discussão em torno da inclusão social, evidenciando que ela, no ambiente educacional, seria garantir acesso, permanência e êxito na escola básica (MENDES, 2006) – aqui está, então, a direção do conceito de inclusão social na educação. Não basta, então, garantir o acesso à escola, precisa-se construir meio para que o estudante permaneça e tenha sucesso escolar. Há, então, um primeiro desafio posto: a universalização do acesso à educação. Segundo dados do Programa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 (BRASIL, 2016), cerca de 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão excluídos do sistema educacional, sendo que 53% desses residem em domicílio com renda inferior a meio salário mínimo (UNICEF, 2017).

Na PNAD Contínuo de 2018 (BRASIL, 2019), houve melhora nos indicadores educacionais, porém insuficiente para dar conta da garantia do acesso à educação enquanto direito humano universal. Somado a isso, constatamos o segundo desafio, que consiste no fracasso escolar em todos os níveis de ensino. Ainda que haja o acesso de crianças e adolescentes em situação de pobreza na escola, não necessariamente eles estão incluídos no processo de aprendizagem e não está garantida a permanência (ALMEIDA, 2017). Há, então, os excluídos do sistema educacional e os excluídos de dentro, o que evidencia uma dupla

dimensão da inclusão social educacional. Na presente pesquisa, o nosso foco é na segunda dimensão: os excluídos de dentro.

É comum que a inclusão social na educação implique práticas contraditórias, a exemplo da progressão automática que aprova estudantes imaginando favorecer a aprendizagem quando, na verdade, pode excluir esse estudante do processo de aprendizagem. Assistimos à implementação de práticas que, em lugar de promover a inclusão social, promovem a inclusão na margem: os pobres estão dentro, mas continuam marginalizados (DEMO, 2005). Como destaca Dias Sobrinho (2010), os brasileiros considerados pobres que conseguem fazer um bom percurso escolar ainda são uma parcela muito pequena.

As etapas formais de escolarização organizam os processos de formação que atravessam toda trajetória de vida de uma pessoa e têm a importante função de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade em que vivem. Há de se resgatar a dimensão política de que a educação de qualidade para todos pode promover mudanças no contexto social de maneira mais ampla (LEGNANI, 2010). Vemos, então, que a exclusão educacional traz diversas repercussões para a vida do indivíduo, uma vez que ser privado do direito à educação e, mais especificamente, a uma educação de qualidade é ser privado também de bases cognitivas e sociais importantes para uma existência significativa na nossa sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010). Além disso, é dificultada a mobilidade social que, na sociedade contemporânea, geralmente acontece por meio da escolarização.

A exclusão educacional dos estudantes pobres se apresenta com várias facetas, estando intrinsecamente relacionada com a inclusão social, como já foi mencionado. Evasão, repetência, preconceito e condições precárias para escolarização são expressões da exclusão de dentro. A educação que reforça a marginalização social e promove práticas excludentes não pode ser considerada de qualidade, mesmo que os professores tenham formação de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010). Fica evidenciado que o acesso e os pactos na Declaração da Educação para Todos não são condições suficientes para uma efetiva inclusão social no sentido de alterar as relações verticalizadas e desiguais da sociedade, tampouco de transformar os modelos pedagógicos e administrativos da instituição escolar. Há que se destacar, no entanto, que, apesar de insuficiente para romper as diferenciações entre os incluídos e os excluídos, o acesso à educação das pessoas em situação de pobreza é uma condição necessária para práticas que visem à inclusão social educacional.



### 1.3 Escola e pobreza

Falar da relação entre escola e pobreza implica analisar como a escola tem recebido os estudantes pobres. Como mencionado, houve uma ampliação das vagas e do acesso, ainda que desafios sejam enfrentados no que concerne à universalização do acesso à educação. No entanto, há uma ampla discussão sobre o que na literatura é denominado como ampliação para menos: amplia-se o número de estudantes, mas com perdas na função propriamente escolar (YANNOULAS, 2013). O que implica afirmar que o sistema educacional já não faz a exclusão da escola como antes e sim com uma nova roupagem: a exclusão na escola por meio de trajetórias educacionais marcadas pelo fracasso escolar (DUARTE, 2013; FREITAS, 2007).

Os mecanismos excludentes que operam no interior das instituições escolares evidenciam que a suposta igualdade de acesso não gerou uma igualdade de resultados. Pode-se afirmar, inclusive, que o pertencimento a uma classe social pode fazer com que o estudante tenha um percurso escolar radicalmente distinto se comparado a outro de outra classe social, ainda que matriculados na mesma escola, havendo aí, ainda, a interseccionalidade com questões étnico-raciais e de gênero. Em outras palavras, a mobilidade social que se almeja por meio da educação parece depender mais das trajetórias escolares dos estudantes do que dos anos de escolaridade (YANNOULAS, 2013), ainda que os anos de escolaridade aumentem as possibilidades das pessoas no que se refere a ganhos salariais e melhores posições sociais (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nota-se, nas escolas, práticas que apontam para uma educação para os pobres, como aceleração de conteúdos e formas diferenciadas de avaliações. Algumas questões são postas nessas ações: a primeira delas se refere à falsa ideia de que a inclusão social educacional de estudantes pobres é algo restrito a essa minoria; a segunda é que se parte do pressuposto de que os estudantes pobres diferem dos outros estudantes do ponto de vista educacional. O que está no pano de fundo é a ideia de que os estudantes pobres e suas famílias são os responsáveis pela trajetória educacional (YANNOULAS, 2013). É comum encontrar na literatura publicações que atribuem o fracasso escolar de estudantes pobres ao próprio estudante e ao ambiente familiar e cultural em que vivem.

Há, pelo menos, dois pontos problemáticos importantes de serem destacados: a culpabilização do estudante que é visto como incapaz e com dificuldades de aprendizagem intrassubjetivas, além da visão estigmatizante de que as famílias em situação de pobreza são disfuncionais e prejudicam o percurso escolar; e a estereotipização da pobreza quando se avalia a funcionalidade de uma família a partir da classe social, quando, por exemplo, se afirma que

as famílias empobrecidas supostamente não valorizam a educação formal ou, ainda, a crença de que os estudantes pobres são desinteressados pela escola devido ao seu grupo social. Constatou-se que, na tentativa de compreender as desigualdades sociais e a educação, foram construídos e publicados muitos estudos preconceituosos (PATTO, 1990/2010).

A teoria da carência cultural é um bom exemplo que reforça a visão preconceituosa e estereotipada em torno dos estudantes pobres. Essa teoria teve seu auge na década de 1970 e baseia-se no entendimento de que o ambiente da pobreza produz atrasos e *déficits* no desenvolvimento psicológico, o que explicaria as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar (PATTO, 1990/2010). A ênfase foi colocada na relação entre o ambiente, em especial os fatores extraescolares, e o desempenho do estudante pobre: os aspectos educacionais (infrequência dos pais às reuniões, atitudes desinteressadas dos pais em relação às tarefas escolares e necessidade do jovem ingressar no mercado de trabalho), de moradia (alta densidade populacional) e culturais (ambiente de leitura escasso, pouca interação verbal e qualidade das atividades da família nos domingos) explicavam o fracasso escolar do estudante pobre (POPPOVIC, 1972).

A teoria da carência cultural, por ter a chancela da ciência, embasou diversos estudos, no entanto, legitimou um olhar preconceituoso em torno dos estudantes pobres e suas famílias, como já mencionado. Nessa teoria, o ambiente é reduzido a estimulações oriundas do meio físico, além de que a referência do que seria um desenvolvimento psicológico saudável é a classe dominante, ou seja, os hábitos, os valores e as crenças da classe dominante seriam considerados o adequado e o padrão a ser seguido. Quando se considera que o fracasso é decorrente das condições de vida da pessoa em situação de pobreza, a escola surge com a função de supostamente corrigir as deficiências dos estudantes pobres, propondo programas compensatórios que continuam a colocar a responsabilização do fracasso no estudante e na sua família (PATTO, 1990/2010).

Outra leitura reducionista sobre o fracasso escolar de estudantes pobres encontrada na literatura são os estudos que focam na questão técnica. Nessa perspectiva, a culpabilização pelo fracasso escolar recai no corpo docente ao supor que o fracasso é fruto da utilização de técnicas pedagógicas ineficazes que desfavoreceria a aprendizagem dos estudantes em situação de pobreza (YANNOULAS, 2013). Há um pressuposto importante de ser evidenciado e problematizado nos estudos que partiram desse entendimento: o trabalho do professor está reduzido à aplicação de técnicas pedagógicas. Além disso, está implícito que os professores não conhecem as condições de vida dos estudantes pobres e, por isso, não aplicam as técnicas adequadas. Coloca-se, nessa leitura sobre o fracasso escolar, que faltaria ao docente formação

técnica adequada para lidar com os estudantes em situação de pobreza. Como dito, essa leitura reduz o ato educativo e, ainda que se tratasse disso e o professor buscasse formação, ele se depararia, como destaca Patto (1990/2010), com uma literatura sobre pobreza e educação atravessada por uma perspectiva preconceituosa sobre pobreza.

Cabe, ainda, explicitar mais uma leitura do fracasso escolar encontrada na literatura: a via institucional, em que o foco está nas questões próprias da instituição escolar que não é considerada adequada para atender à clientela de estudantes pobres na medida em que reproduz a estrutura social (YANNOULAS, 2013). Nesse viés, é evidenciado como a escola é excludente ao ter como referência estudantes de classe média e alta e como o corpo docente atua a partir do estudante ideal – que se aproxima do estudante de classe mais favorecida do ponto de vista socioeconômico. Observa-se que esse viés integra os dois anteriormente apresentados, deixando subjacente a visão preconceituosa de que a pobreza cria uma deficiência ou uma diferença no desenvolvimento que difere dos estudantes de classes sociais mais favorecidas, esses últimos tomados com referência de normalidade, e que a escola, juntamente com seu corpo docente, não está preparada para lidar com essa clientela. Constata-se que na literatura recente ainda se reproduz essa visão estereotipada em torno da pobreza e dos estudantes pobres, a despeito das críticas e limitações de abordar o fenômeno desse modo. Como destaca Patto (1990/2010, p. 159), “mudam as palavras, mas permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural”.

Observamos, então, que, nas instituições educacionais, são diversos os olhares para os estudantes em situação de pobreza, sendo muitos preconceituosos e que produzem a exclusão dentro da escola. Além disso, a escola é atravessada pelas contradições da sociedade capitalista. Tudo isso está em jogo quando se pensa na inclusão social educacional dos estudantes pobres, e, mais do que isso, essas questões impactam o modo de subjetivação dos adolescentes. No presente trabalho, partimos do entendimento de que os discursos sociais carregados de estereótipos em torno da pobreza constituem o discurso do Outro<sup>3</sup> e constroem lugares sociais e subjetivos para as pessoas em situação de pobreza, o que impacta a subjetivação e a escolarização dos adolescentes. Enfatizamos, contudo, que não se trata de considerar que a família, a comunidade ou o adolescente está em *déficit* ou é disfuncional, e sim que o adolescente é marcado por discursos sociais e laços sociais permeados pela exclusão social, dentro e fora da escola.

---

<sup>3</sup> O Outro para Lacan (1964/2008, p. 200) é “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito”. O Outro (com “o” maiúsculo) é, então, o tesouro dos significantes, enquanto o outro é o semelhante, um ser humano qualquer.

## **2 SUBJETIVAÇÃO E LAÇO SOCIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS**

Neste capítulo, o enfoque será nas contribuições da psicanálise para o campo social, especificamente a pobreza e suas relações com a educação. É comum, quando falamos em psicanálise, que prontamente haja uma associação com a clínica e com o fazer psicanalítico no consultório. Apesar de ter havido na história da psicanálise uma ênfase no desenvolvimento da clínica, a articulação entre o sujeito e a sociedade integra o arcabouço teórico psicanalítico (ROSA, 2016) de Freud e Lacan, autores que norteiam o presente trabalho.

A título de ilustração, Freud trouxe, nos textos “Totem e tabu” (1913), “Psicologia do grupo e análise do eu” (1921) e “Mal estar na civilização” (1930), questões concernentes às relações entre sujeito, sociedade e cultura, o que mostra um interesse do autor por essas temáticas ao longo de sua obra. É importante destacar que Lacan fez um retorno à obra de Freud e propôs que esse retorno, “no campo aberto por Freud, restaure a sega cortante de sua verdade” (LACAN, 1980/2003, p. 319), ou seja, o autor resgatou o sentido da obra freudiana e deu ênfase a conceitos que não eram valorizados por autores pós-freudianos, além de ter construído novas produções teóricas que hoje acredita-se que estavam implícitas na obra de Freud (JORGE, 2008). Lacan, então, reinventou a psicanálise, introduziu novas formulações teóricas, mas sem deixar o campo freudiano. No que se refere à psicanálise para além da clínica, Lacan (1967/2003) postula que a psicanálise em extensão é justamente a interface entre psicanálise e outros saberes e campos, preservando o seu rigor ético.

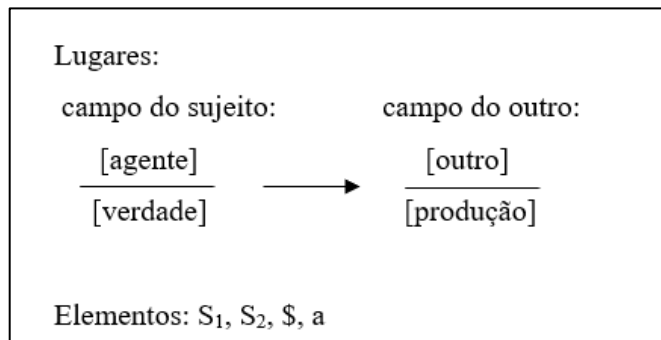
### **2.1 O discurso capitalista em Lacan e suas ressonâncias no laço social**

Para abordarmos a questão dos modos de subjetivação no capitalismo, em especial dos adolescentes em situação de pobreza, precisamos antes compreender os discursos em Lacan, tendo em vista que, como destaca Rosa (2016), os discursos presentes na sociedade sinalizam modos de pertencimento e de laço social possíveis para cada sujeito. Aqui, quando falamos em discurso, nos remetemos ao discurso enquanto estrutura, que está para além da palavra, ou, de outra forma, “é um discurso sem palavras” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 13). Nesse sentido, é importante explicitar que os discursos não precisam necessariamente da fala para estarem atuando, ou seja, os discursos atravessam nossas condutas e formas de nos relacionarmos com o outro mesmo sem a palavra. No entanto, apesar de não necessitar da palavra, os discursos não prescindem da linguagem. É por meio da linguagem que se instauram certas estruturas estáveis

no campo do gozo<sup>4</sup> que balizam a relação com o outro e situam o sujeito no laço social (LACAN, 1969-1970/1992).

A partir de uma estrutura de quatro lugares e de quatro elementos que permutam nesses lugares, Lacan (1969-1970/1992) definiu os quatro discursos, que engendram quatro modalidades de laço social.

Figura 1 – Estrutura dos discursos

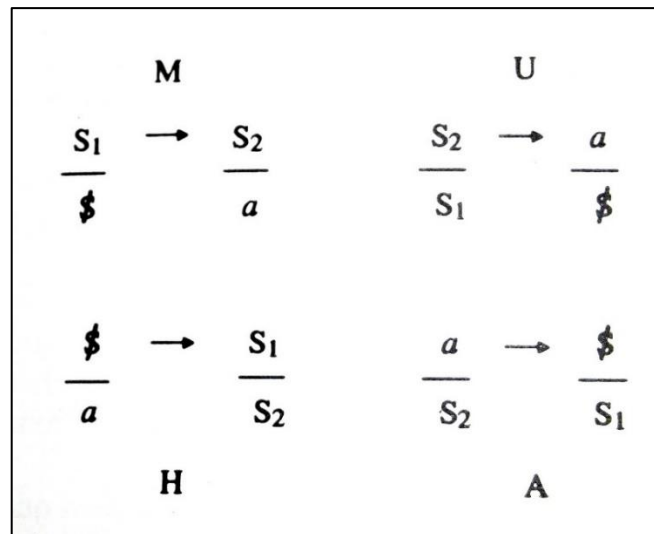


Legenda: S<sub>1</sub> – Significante mestre; S<sub>2</sub> – Saber; \$ – Sujeito dividido; a – Objeto *a*.  
Fonte: Quinet (2009).

Podemos definir: o S<sub>1</sub> como significante mestre, que é vazio de significação, mas que opera o comando de gozo; o S<sub>2</sub> como saber, que é um meio de gozo; o \$ como o sujeito dividido, o sujeito do inconsciente; e o objeto *a* como o objeto causa de desejo ou mais-de-gozar (QUINET, 2009). Já com relação aos lugares, o lugar de agente é o lugar que organiza, determina e domina o laço social; o outro é a quem se dirige o discurso; o lugar de produção é aquilo que resta como efeito do discurso; e o lugar de verdade é o que sustenta o discurso (COELHO, 2006). O primeiro discurso que Lacan (1969-1970/1992) apresenta é o discurso do mestre e, a partir desse, a cada quarto de giro dos elementos, mantendo-os na mesma ordem, pelos lugares, tem-se o discurso da histórica, o do analista e o do universitário, conforme matema abaixo:

<sup>4</sup> O conceito de gozo foi desenvolvido por Lacan na sua teorização e passou por diversas transformações no processo. Em síntese, para fins da presente pesquisa, destacamos que a noção de gozo está relacionada com um mais-além do prazer, desestabilizando as oposições entre prazer e desprazer, satisfação e insatisfação, na medida em que o gozo implica satisfação pulsional no desprazer (DUNKER, 2002). O gozo não tem sentido, é aquilo que não tem limite, que transborda. Ele está presente desde o ato de se coçar até o de se incendiar (QUINET, 2009).

Figura 2 – Os quatro discursos de Lacan



Legenda: M – discurso do mestre; U – discurso do universitário; H – discurso da histérica; A – discurso do analista; S<sub>1</sub> – Significante mestre; S<sub>2</sub> – Saber; \$ – Sujeito dividido; a – Objeto *a*.  
 Fonte: Lacan (1969-1970/1992).

O discurso do mestre se ordena a partir do significante mestre (S<sub>1</sub>) no lugar de agente, que possui um poder imperativo, no entanto o \$ abaixo da barra indica, na verdade, que o mestre é castrado. O mestre não deseja saber, ele deseja que as coisas funcionem, independentemente de como funcionem, colocando o outro no lugar de escravo, que vai servir e obedecer à lei imposta. A dominante desse discurso é, então, a lei, a ordem (LACAN, 1969-1970/1992).

O discurso da histérica tem o sujeito barrado (\$) no lugar de agente e no lugar do outro está o significante mestre (S<sub>1</sub>). Aqui o sujeito endereça ao outro (S<sub>1</sub>) uma questão em busca de uma resposta, que engendra o outro na produção de um saber (S<sub>2</sub>) que nunca dará conta do gozo. Nesse discurso, como destaca Lacan (1969-1970/1992, p. 122), a histérica quer “um mestre sobre o qual ela reine”. Trata-se, então, o outro como mestre, que é desbancado ao produzir um saber, o que indica que nesse discurso há a recusa de um saber que seja totalitário (QUINET, 2009).

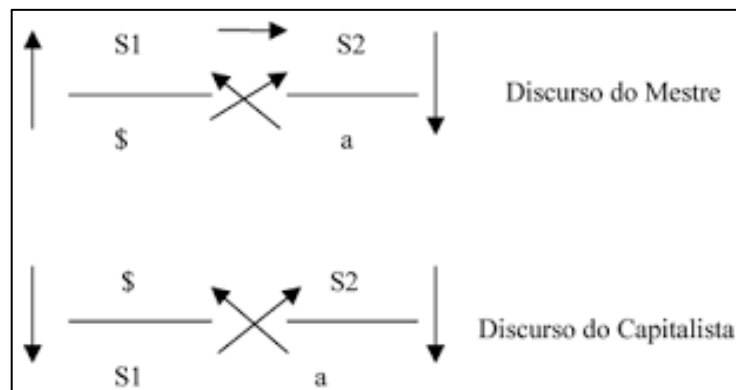
O discurso do analista se ordena com o objeto *a* como causa de desejo no lugar de agente, dirigindo-se a um outro enquanto sujeito dividido. O analista coloca-se na posição de não saber sobre o sujeito, ainda que possua o saber do fazer analítico (S<sub>2</sub>), abrindo espaço para que o sujeito fale daquilo que sabe, mesmo sem saber que sabe (JORGE, 2002). O que o outro produz, então, é a sua singularidade (QUINET, 2009). É nesse sentido que podemos afirmar que a presença do analista produz o reinado do objeto *a* (LACAN, 1969-1970/1992).

Por fim, no discurso universitário, no lugar de agente encontra-se o saber (S<sub>2</sub>) e o outro aqui é tratado como objeto *a* ser dominado por esse saber. Extrai-se, então, que nesse discurso

buscam-se verdades científicas, um saber totalitário, ficando o significante mestre ( $S_1$ ) no lugar da verdade. A tirania do tudo-saber está em jogo no discurso universitário a ponto de tiranizar o outro, tratá-lo como resto ( $a$ ) (LACAN, 1969-1970/1992; QUINET, 2009).

Além dos quatro discursos, na Conferência de Milão, Lacan (1972) discorre sobre o discurso do capitalista. Esse discurso é uma variante do discurso do mestre em que há a inversão entre o  $S_1$  e o  $\$$ , ou seja, aqui não se mantém mais a ordem dos elementos como nos outros discursos, ainda que os quatro lugares permaneçam os mesmos.

Figura 3 – O discurso do capitalista de Lacan



Legenda:  $S_1$  – Significante mestre;  $S_2$  – Saber;  $\$$  – Sujeito dividido;  $a$  – Objeto  $a$ .  
Fonte: Lacan (1972).

Nos matemas acima, é possível identificar a inversão mencionada entre dois elementos no discurso do capitalista e, mais que isso, observa-se também a ausência da seta gráfica que indicaria relação entre o  $\$$  e o  $S_2$ . Significa, então, que não há, no discurso do capitalista, relação entre o agente e o outro (LACAN, 1972). No lugar do agente, está o  $\$$  enquanto consumidor que se relaciona com os objetos de consumo ( $\$ \leftarrow a$ ). No lugar do outro, está a ciência e a tecnologia ( $S_2$ ) que produzem os objetos de consumo ( $S_2 \rightarrow a$ ). O sujeito desse discurso está subordinado ao desejo capitalista de consumir e ao capital ( $\$ \rightarrow S_1$ ), sendo esse último globalizado e impessoal. Diferentemente do discurso do mestre em que há laço social entre o senhor e o escravo, no discurso do capitalista não há a formação de laço social, pelo contrário, o que se forma é a segregação determinada pelo mercado: os que têm e os que não têm acesso aos objetos de consumo, pois, como dito, o sujeito se relaciona com os objetos de consumo e não com o outro. O que prevalece é o ter e o individualismo (QUINET, 2009).

Entendidos os discursos em Lacan, é necessário retomar a ideia de que os discursos sinalizam modalidades de laço social ou de não laço social, no caso do discurso do capitalista, e que impactam os modos de subjetivação. Como destaca Quinet (2009, p. 35),

todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é o discurso da histérica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. O discurso do analista é o único laço que trata o outro como um sujeito.

Incluimos à citação acima que as formas de segregação produzidas estão no escopo do que chamamos de discurso do capitalista. Apesar de Lacan teorizar apenas quatro discursos que engendram laço social e mais o discurso do capitalista, há de se enfatizar que os discursos, como mencionado, são estruturas que podem “recobrir diversas formações discursivas e servir como um analisador importante dos discursos contemporâneos” (LERNER, 2013, p. 70). Podemos afirmar que o laço social predominante na nossa sociedade é o produzido pelo discurso capitalista, ou seja, é a produção de um laço segregador (QUINET, 2009). Isso implica afirmar que o vínculo com o outro está marcado pelo consumismo e pela busca incessante pela satisfação imediata e da completude (LEITE, 2017). O sujeito contemporâneo está diante de um engodo: ele acredita que os objetos de consumo (objeto *a*) são acessíveis e que, ao acessá-los, finalmente encontrará a sua felicidade plena, esquecendo-se de que, na verdade, é dividido, marcado e movido pela falta estrutural. O sujeito fica, então, num circuito de gozo ao buscar a completude nos objetos de consumo, objetos esses que são rotativos e descartáveis (TEIXEIRA; COUTO, 2010). Lacan (1972, p. 18) afirma que a produção dos objetos de consumo é tão rápida que torna os objetos obsoletos: “se consome tão bem que se consuma”.

Depreende-se que, nesse movimento de buscar a satisfação plena pela via dos objetos de consumo, acreditando que esses objetos serão uma sutura da falta-a-ser, há a promessa de que existem objetos capazes de dar conta do mal-estar e de suprir a falta. Está aí um dos processos que subjaz a cultura do consumo excessivo (TEIXEIRA; COUTO, 2010). Cabe destacar que, quando falamos em objetos de consumo, não nos referimos apenas a mercadorias, como roupas, sapato, celular e computador, mas também, e principalmente, ao fato de que consumimos diagnósticos psiquiátricos, medicamentos, conhecimento, educação e pessoas. Destaca-se que pessoas também são objetos de consumo para satisfação imediata do outro, o que sinaliza que consumir é um ponto-chave das relações humanas contemporâneas. Vivemos na sociedade em que o imperativo é: consuma e goze! (LEITE, 2017).

Dunker (2015) afirma que o sofrimento e o sintoma são respostas e estão imbricados com o movimento da sociedade e com determinado tempo histórico. Podemos ampliar esse mesmo entendimento para os processos de subjetivação: o sujeito contemporâneo é atravessado e produzido pela sociedade contemporânea, ao passo que essa é produzida e inventada pelos sujeitos contemporâneos. Entre as formas de subjetivação da sociedade contemporânea, uma se



destaca: a negação do sofrimento aliado com a busca incessante da felicidade, marcado pelo imperativo do gozo. A felicidade enquanto aquilo que ilusoriamente pode ser adquirido nas prateleiras, próprio do discurso do capitalista, escamoteia e silencia o sofrimento. Como mencionado, o outro pode estar nesse lugar de objeto de consumo como meio para suposta felicidade plena do sujeito, o que coloca em xeque a alteridade, na medida em que não se relaciona com o outro e sim com um instrumento por meio do qual se obtém satisfação (FORTES, 2009). Além disso, com a televisão, as redes sociais e o cinema, deparamo-nos com o excesso de imagens que dita imperativos ideais e modelos a serem seguidos para se alcançar a felicidade, o que produz também a diminuição da alteridade, na medida em que o sujeito se identifica ao outro specularmente, como em um espelho, apagando as diferenças (QUINET, 2004). Um exemplo disso é pensarmos na quantidade crescente de pessoas que vivem da imagem nas redes sociais: vende-se um estilo de vida enquanto ideal, em que para ser feliz você precisa ser igual àquela pessoa. Para isso, frequenta a mesma academia, compra roupas nas mesmas lojas, come nos mesmos restaurantes, usa os mesmos produtos de beleza, tenta reproduzir um estilo de vida – é o espelho, que, aliado ao consumo das experiências de bem-estar, apaga as diferenças.

Podemos afirmar que a diminuição da alteridade promove um enfraquecimento do laço social e empurra o sujeito ao encontro do seu desamparo, o qual comparece como extremamente ameaçado, devendo ser evitado a qualquer custo, uma das marcas da subjetivação na contemporaneidade (FORTES, 2009). Antes de entrar na discussão sobre o desamparo na contemporaneidade, faz-se necessário compreender o que em psicanálise denomina-se desamparo originário. Em linhas gerais, até porque isso será melhor abordado posteriormente no subtópico sobre adolescência contemporânea, o bebê ao nascer se apresenta ao mundo com a sua prematuridade e dependência do Outro para a satisfação das suas necessidades básicas, pois sozinho ele é incapaz de sobreviver. O Outro que, a partir das insígnias do seu desejo, promove a entrada do sujeito na linguagem. O que está posto é que o desamparo é, então, estrutural, ou seja, ele é ponto de partida para a constituição do sujeito e marca a subjetividade de modo permanente (ROSA, 2016; NASCIMENTO, 2002; BIRMAN, 2019).

Para além desse desamparo originário, Birman (2019) afirma que há a produção do desamparo excessivo na sociedade atual, tendo em vista que os laços sociais se apresentam com outras facetas, como já mencionado. A partir da predominância do discurso do capitalista, o que parece prevalecer como modo de se relacionar com o outro é o lema: “cada um por si e dane-se o resto”, em que o outro é apenas um objeto. Essa forma de se relacionar com o outro evidencia o autocentramento do sujeito na contemporaneidade, em que o eu e a individualidade

assumem um lugar de destaque privilegiado, acirrando o desamparo. Há, por outro lado, a valorização da exterioridade, que, à primeira vista, pode parecer contraditória ao autocentramento do sujeito. No entanto, essas duas características estão conjugadas: onde há a exaltação do eu, existe também a lógica de que, para o eu ser valorado, ele precisa do olhar do outro. As formas de subjetivação passam, então, por esse duplo movimento: para existir, precisa existir na exterioridade, mas centra-se na performance do eu e não na relação sujeito-outro. Vivemos no momento em que ser se confunde com parecer. O parecer está em evidência: ao parecer ser, posso gozar com a admiração com a qual o outro me olha, no entanto, a própria possibilidade de admirar o outro em sua alteridade está em xeque, uma vez que a individualidade e a objetificação do outro parecem reger os laços sociais (BIRMAN, 2019).

Existem dois traços por excelência, entre outros, que compõe essas novas formas de subjetivação atravessadas pelo discurso capitalista que tentam tamponar o desamparo, negar o sofrimento e buscar a felicidade. O primeiro deles é o masoquismo: o sujeito se cola ao outro e, em troca, oferece o seu corpo como objeto para o gozo do outro. O sujeito se lança na postura de servidão ao outro – ainda que esse outro seja o objeto de consumo (objeto *a*) do discurso do capitalista – para evitar o encontro com o insuportável do desamparo. Na posição masoquista, não há a singularidade, o que há é o servo que não suporta se haver com suas próprias questões e que está no lugar de objeto de gozo para o outro. O segundo traço é o perverso, que é complementar ao traço masoquista. O traço perverso está em se colocar no lugar de autossuficiente e oferecer ao outro uma proteção contra o desamparo. O que em está em jogo nos traços masoquistas e perversos é, mais uma vez, o apagamento da diferença, da alteridade. Enquanto o primeiro conduz para a perda da diferença, o segundo promove a lógica da não diferença (BIRMAN, 2019).

O discurso do capitalista com suas nuances de diminuir a alteridade, objetificar o outro e promover o imperativo do gozo pela lógica do consumo atravessa os sujeitos contemporâneos, afinal o sujeito da psicanálise não é a-histórico e atemporal, ele se inscreve no espaço social em que o mal-estar historicizado se inscreve (BIRMAN, 2019). Dito isso, questionamos: as incidências do discurso do capitalista acontecem do mesmo modo para todos os sujeitos?

## **2.2 Pobreza e os muros sociais**

Como já discutido anteriormente, o discurso capitalista atravessa os modos de subjetivação dos sujeitos na contemporaneidade e não apenas o capital é globalizado, as formas de sofrer também (DUNKER, 2015). Porém, é importante uma ressalva: a despeito das formas

de subjetivação na contemporaneidade privilegiarem o autocentramento do sujeito, a exaltação do eu, a valorização da exterioridade e os traços perversos e masoquistas já mencionados, não podemos supor que os processos de subjetivação são exclusivamente singulares e nem generalizar que todos na sociedade contemporânea irão se subjetivar do mesmo modo devido à incidência do discurso do capitalista, sob o risco de sermos reducionistas. Precisamos levar em consideração as incidências em cada sujeito singular, considerando que há algo das formas de subjetivação que é compartilhado e coletivo. Isso implica afirmar que os modos de se subjetivar e de sofrer são influenciados pelos modos de reconhecimento/desconhecimento dessas experiências, de inclusão e exclusão dos ideais da sociedade (DUNKER, 2015) em um nível macro, mas também da comunidade em que o sujeito está inserido. Além disso, em cada tempo histórico, determinada forma de subjetivação e de sofrimento é privilegiada no lugar de outras.

Dunker (2015) destaca que a tentativa de reduzir, enquadrar e uniformizar as modalidades de sofrimento – e aqui incluímos os modos de subjetivação – tem como objetivo neutralizar a compreensão de certas questões sociais. Por exemplo, quando afirmamos que atualmente há um aumento considerável dos quadros de depressão sem considerar o contexto de vida dos sujeitos e a sociedade em que estão inseridos, desconsideramos que o desemprego, a violência, a fome, a pobreza e outros fatores incidem sobre a saúde mental da população. Em outras palavras, certos sintomas contemporâneos, quando olhados de maneira acrítica, acabam por ocultar e invisibilizar a desigualdade social e a opressão no que se refere à pobreza, ao gênero e à raça (DUNKER, 2015).

Considerando que as incidências do discurso do capitalista atravessam grupos sociais de modos diferentes, discute-se sobre a vida em condomínio enquanto uma metáfora que expressa o mal-estar na sociedade contemporânea. O que subjaz a vida em condomínio é a exclusão de quem está fora dos muros, havendo evitação do mal-estar e da tensão posta entre o interior e o exterior do condomínio. Além disso, há uma esquiva em se deparar com os conflitos e as tensões internas ao condomínio, uma vez que as áreas comuns a todos os moradores de um condomínio são restritas, além de haver regras de convivência extensas e a figura do síndico enquanto aquele que faz a gestão dos possíveis problemas (DUNKER, 2015).

É interessante atentarmos para a figura do síndico que, na verdade, representa uma modificação da figura de autoridade na nossa sociedade. Como menciona Dunker (2015), se antes tínhamos na autoridade aquele que interpelava “sabe com quem está falando?”, hoje temos a autoridade do síndico enquanto uma estrutura: “estou zelando pelo regulamento!”. No primeiro caso, há implícito que quem enuncia essa frase é quem possui a autoridade da lei, é uma autoridade constituída, é o que chamamos em psicanálise da função paterna. Há aí uma

relação de submissão ao Outro que é o representante simbólico da lei e que unifica a relação entre autoridade e poder – estamos no discurso do mestre. Já no segundo caso, não há o laço de submissão e sim uma preocupação procedimental em seguir regulamentos. O síndico, entendido aqui como uma estrutura de autoridade, não necessariamente resolve um problema, ele o processualiza e mantém a ordem. Por exemplo, em uma escola, pode haver um gestor eficaz que não entende e não se preocupa com a educação, ou seja, ele ocupa o lugar de síndico da escola. A estrutura do síndico enquanto autoridade está situada no discurso universitário (DUNKER, 2015).

Essa virada das figuras de autoridade é o que comumente escutamos enquanto declínio da função paterna. Dunker (2015) destaca que se trata do declínio da figura de autoridade “sabe com quem está falando?”, mas destaca que é ascensão da figura de autoridade do síndico que tem apenas aparência de função paterna, uma vez que o que assume o lugar de lei são os regulamentos, ou seja, a autoridade é impessoal. Nos condomínios, observam-se regulamentos e convenções rígidas que estabelecem punições para cada tipo de infração disciplinar. A vida é regulada pela letra fria do regulamento, no qual não se leva em consideração a exceção, e a figura do síndico tem o papel de fazer cumprir esse regulamento, ainda que discorde dele e não o ache razoável. Os regulamentos tentam garantir a felicidade dos condôminos, na medida em que se propõem a solucionar os conflitos e garantir a boa convivência plena. No entanto, sempre escapa algo, uma vez que, como destaca Freud (1937/1996), é impossível tudo governar. Dentro dos condomínios, estão presentes brigas familiares e de vizinhos, uso de drogas, violência, racismo e diferenças de classe. Essas questões não são olhadas e tocadas, elas são processualizadas em forma de regulamento e supostamente resolvidas pelo síndico ao aplicar punições (DUNKER, 2015). Um exemplo de como as diferenças de classe não são olhadas é a existência de várias restrições para o uso do elevador social, que em geral proíbem a circulação dos funcionários do condomínio, ou a existência de entrada de serviço, sendo que os funcionários só podem acessar o condomínio por meio dela. Como afirma Dunker (2015, p. 51), “foi possível inventar uma forma de vida comum sem uma verdadeira comunidade”.

Além dos regulamentos que visam garantir a felicidade dos moradores, têm-se os muros que, como já mencionado, operam a separação dos que estão dentro e dos que estão fora, tendo também a função de afastar o mal-estar da desigualdade social. Freud (1930/1996) postula que o mal-estar é um dos produtos do pacto civilizatório para a convivência em sociedade, ainda que os sujeitos busquem pela felicidade e evitem o sofrimento. A felicidade é sempre evanescente, limitada pela própria constituição do sujeito, e está diretamente ligada ao princípio do prazer. A infelicidade e o sofrimento são inerentes à condição humana e provenientes de três

fontes principais: o corpo, o mundo externo e o relacionamento com o outro. Existem alguns modos, na perspectiva freudiana, de minimizar o mal-estar da civilização, entre eles destacamos: isolamento do outro e afastamento do mundo externo (FREUD, 1930/1996). A lógica do condomínio e, mais especificamente, a função do muro parecem operar como uma tentativa de minimização do mal-estar (DUNKER, 2015).

O muro enquanto metáfora expressa uma demanda. O circuito de uma demanda é composto por um pedido, uma recusa, uma oferta e a convocação do desejo. Dunker (2015, p. 63) faz uma aproximação entre a estrutura da demanda e o muro: “um circuito entre um pedido (mantenha a distância – cão bravo), uma recusa (propriedade particular – não entre) e uma oferta (seja bem-vindo à Morada dos Eucaliptos)”. Nesse sentido, observa-se que o muro sinaliza o lugar social que o sujeito ocupa. Por exemplo, o muro, enquanto recusa, transmite ao outro uma indiferença – aqui não é seu lugar – e, enquanto oferecimento, indica uma promessa de felicidade plena. Ao unir o muro enquanto recusa e oferecimento, o que se diz ao outro é: aqui dentro se é feliz, mas o seu lugar é aí fora. O muro é um símbolo de exclusão e segregação.

Como decorrência dessa relação intra e extramuros, destacamos o ressentimento, o sofrimento interpassivo e a solidão. O ressentimento decorre principalmente da onipotência excessiva e imaginária do Outro, sendo comum observar o ressentimento dos que estão fora dos muros. O sofrimento interpassivo está relacionado com o dentro e o fora: o que eu sinto não é o que os outros veem, ou seja, ainda que minha vida esteja vazia de sentido, posso gozar ao supor que o outro que está do lado de fora a valora de maneira positiva. Por fim, a fragilidade dos laços de afeto e a solidão são expressões que contrastam com a hiperconectividade e com a possibilidade de acessarmos diversos espaços no mundo virtual (DUNKER, 2015).

Podemos afirmar, então, que o muro é uma expressão de violência para os que estão fora, uma vez que exclusão e segregação se configuram como uma forma de violência. Como já mencionado, no discurso do capitalista, há o apelo ao consumo dos bens e do outro para satisfação imediata, o que promove destituição do outro enquanto sujeito e destruição da diferença. A destituição do outro é também uma violência. No presente trabalho, o recorte dado é classe social, sendo importante destacar que as incidências da violência são desiguais se considerada a classe social. Diversas formas de violência atravessam a sociedade e atingem a todos, mas, quando falamos das pessoas em situação de pobreza, temos acrescido a violência do Estado, da desigualdade e da violação de direitos e os estereótipos em torno da pobreza, entre outros fatores (ROSA, 2016).

Os discursos sociais – médico, jurídico, escolar, policial etc. – produzem uma série de construções em torno do que é o pobre para impor uma verdade sobre esse grupo social. E essa

composição do imaginário em torno do pobre tem repercussões para a subjetivação, uma vez que esses discursos sociais constituem o discurso do Outro (ROSA, 2016). Sabe-se que o discurso do Outro tem um papel fundamental para a constituição do sujeito, na medida em que é o Outro que oferta significantes e insere o bebê no campo da linguagem. Quando o discurso do Outro está recheado pelos discursos sociais sobre certo grupo social, o sujeito pode ficar capturado nesse lugar que foi construído como verdade. Rosa (2016) destaca que um dos efeitos do discurso do Outro impregnado pelo discurso social de um grupo social é o enfraquecimento do lugar de fala do sujeito, já que há um lugar construído e solidificado de como ele deve ser e se portar perante o Outro.

Frente aos discursos sociais em torno da pobreza e do muro enquanto metáfora de exclusão dos que estão fora, o sujeito em situação de pobreza se depara com um mais além do desamparo constitutivo já discutido anteriormente: o Outro consistente, que impede o seu acesso a uma lógica fálica, marcando a sua impotência. Diante da mensagem que o muro transmite “não se aproxime”, a pessoa em situação de pobreza pode entrar no emudecimento do sujeito, que é uma suspensão temporária do sujeito que conduz à apatia. Ressalta-se que essa condição não é estrutural e sim temporária, e por vezes até necessária para fazer frente ao lugar à margem da sociedade (ROSA, 2016). Outra possibilidade destacada por Rosa (2016) é quando, no lugar do emudecimento, aparece a resistência, que também é uma forma de subjetivação, no sentido de marcar uma oposição diante desse Outro consistente e totalitário.

Considerar a situação do desamparo constituinte e do produzido pela estrutura social a que estão submetidas as pessoas em situação de pobreza é o ponto de partida para transformarmos o discurso social carregado de estereótipos sobre esse grupo social e encará-las como sujeitos de desejo. Essa subversão é necessária, pois há uma tendência em vitimar o sujeito, que obtura o seu reconhecimento enquanto sujeito desejante, ou responsabilizar o sujeito pela sua situação de pobreza, como se houvesse ali uma escolha – tendências essas que, como visto, repercutem nos processos de subjetivação. Quando o olhar se volta para o sujeito de desejo, marcado pelo inconsciente e pelo discurso social que compõe o discurso do Outro, diminuimos a distância social e a subordinação de classe (ROSA, 2016).

Por isso é importante o que Rosa (2016) enfatiza: é fundamental levar em consideração a dimensão sociopolítica dos processos de subjetivação e a historicização dos laços em determinados grupos sociais para que se ultrapasse a naturalização dos significados e do lugar atribuído socialmente às pessoas em situação de pobreza. Nesse sentido, faz-se necessário o movimento de

detectar, intervir e reconhecer a face sociopolítica do sofrimento na direção de reposicionar o sujeito em relação ao seu discurso, seu luto, sua voz, dissolver identidades, desarticular o gozo, recuperar memórias, repensar as bases do pacto social vigente são formas de conceber a transformação social. Isso porque tais práticas desmascaram o conflito social e permitem que o sujeito político retome a cena não mais como vítima ou algoz, mas como testemunha de um tempo. (ROSA, 2016, p. 95).

Esse movimento de retomar a cena remete a construir a sua própria história, que está entrelaçada com a história da sociedade, do bairro e do grupo familiar. E, como destaca Rosa (2016), a construção da própria história é muito mais do que uma sequência de fatos como em uma linha do tempo: é preciso produzir tramas e sentidos, dar nomes e localizar sofrimento e potencialidade. Ao mesmo tempo que se constrói a história do sujeito, se constrói também a história social e política da comunidade daquele tempo. A historicização da própria vida e das questões sociais que atravessam o sujeito é um dos modos de resgatar a sua posição como sujeito e o laço com o outro. Esse é um dos caminhos indicados por Rosa (2016) para que, na sociedade contemporânea, não tenhamos o outro no lugar de objeto-mercadoria a ser consumido para satisfação imediata. A aposta é, então, na experiência compartilhada, nas construções coletivas e nas trocas no espaço público (ROSA, 2016).

### **2.3 Adolescência contemporânea**

Antes de entrar propriamente na adolescência contemporânea, consideramos importante fazer um percurso sobre as operações psíquicas organizativas da constituição do sujeito e do processo de adolecer. O sujeito para a psicanálise é o sujeito do inconsciente estruturado como linguagem, sendo que a dimensão da linguagem é anterior ao nascimento do bebê, na medida em que esse já é falado e ocupa um lugar no desejo e nas projeções do Outro. O *infans* ao nascer se apresenta ao mundo com a sua prematuridade e dependência do Outro para a satisfação das suas necessidades básicas, mas também para a entrada na linguagem – o grito do bebê, ao mesmo tempo que aponta para uma necessidade, opera também com a função de apelo ao Outro (NASCIMENTO, 2002).

O conjunto de operações subjetivas de dependência absoluta do Outro e a submissão de significantes e significados que vem do Outro são próprios da alienação, uma das operações de causação do sujeito. Inicialmente o bebê se confunde com a imagem materna, vivenciando seu corpo como despedaçado e, a partir do Estádio do Espelho, é antecipada a imagem do corpo totalizado, que organiza e orienta o eu – primeira experiência de subjetivação do sujeito

(LACAN, 1949/1998, 1964/2008). Essa é uma condição necessária para a sobrevivência do bebê, porém não suficiente para a efetuação do sujeito neurótico (SAURET, 1998).

A outra operação fundamental para a constituição do sujeito é a separação, que implica a entrada da metáfora paterna como lei de interdição ao incesto e agente da castração, tendo como produto o sujeito do inconsciente e a instauração da falta no desejo do Outro. Esses processos vivenciados pela criança correspondem ao atravessamento do complexo de Édipo, no qual as funções materna e paterna se constituem como elementos fundamentais para a constituição do sujeito do inconsciente. As operações de alienação e separação são operações cruciais para o destino da estrutura do sujeito (LACAN, 1949/1998, 1964/2008).

Na adolescência, o sujeito já está na linguagem e as operações de alienação e separação também estão presentes. A palavra adolescência, proveniente do latim, significa crescer e pressupõe um processo, uma fase, considerada pelo senso comum como um período que se inicia com a puberdade e vai até o início da vida adulta, marcado por uma série de mudanças corporais e psicológicas (NASCIMENTO, 2002). A noção de adolescência, enquanto um período particular, de transição, da infância à vida adulta, apresenta uma origem bastante recente: data do século XIX. Anteriormente, a concepção em jogo delineava-se em conformidade com as necessidades do tempo, do momento sócio-histórico; cada época, pois, produziu um conceito de adolescência (COUTINHO, 2005). Ainda hoje é possível constatar uma certa imprecisão na definição de adolescência: por um lado, alguns autores recorrem às modificações biológicas que engendram essa fase; por outro, o ponto de ancoragem são as transformações de caráter psicológico. Observa-se, também, uma imprecisão se considerarmos a questão da adolescência pela perspectiva cronológica, pois há várias delimitações de faixa etária distintas para circunscrever a adolescência. Para a psicanálise, o adolescente é um sujeito na sua estrutura, sujeito do inconsciente, com um modo peculiar de se relacionar com o Outro e com os objetos que o norteiam (NASCIMENTO, 2002).

Para Freud (1905/1996), a puberdade é marcada por operações subjetivas importantes, entre as quais destacam-se: a convergência das pulsões pré-genitais de modo que essas fiquem sob a primazia da zona genital, ou seja, a sexualidade infantil polimorfa chega a sua etapa final; e o abandono dos objetos incestuosos por meio da reatualização do recalque dos primeiros objetos de amor, o que propiciará novas escolhas objetais. Nascimento (2002, p. 49) destaca que “são novos, portanto, os objetos e as novas formas de prazer que se abrem ao sujeito, a partir das transformações puberais e da entrada na adolescência”.

O adolescente vivencia perdas e lutos ao longo dessa fase, entre os quais: o luto que diz respeito à desidealização dos pais e o luto pela morte do corpo infantil e da autoimagem



corporal, devido ao surgimento das características sexuais secundárias que operam mudanças no real do corpo (NASCIMENTO, 2002). Além disso, outro marco importante diz respeito ao fato de que a adolescência implica o encontro com o sexo. Na adolescência, as certezas infantis sobre a possibilidade do encontro com o outro sexo ser harmônico vacilam, sendo o adolescente obrigado a se deparar com o real do sexo, a incompletude. Como o encontro com o sexo traz consigo a marca do encontro com o real, com o impossível de simbolizar do sexo, essa experiência é sempre da ordem do traumático e da angústia. O adolescente é exigido a tomar uma posição quanto à partilha dos sexos, ao mesmo tempo que se depara com o impossível de simbolizar do sexo (ALBERTI, 2010). Somado a isso, o jovem é convocado a ocupar um lugar desejante, ratificando “a sua subjetivação, seu nome próprio, a saída do estatuto de filho para o de sujeito frente à copulação, confrontando-se, assim, com a singularidade do seu desejo” (NASCIMENTO, 2002, p. 58).

A adolescência é um longo trabalho de elaboração de escolhas e da falta no Outro, uma ruptura marcada por identificações e desidentificações que operam no nível do eu e dos ideais. É graças à constatação da imperfeição dos pais que pode o adolescente voltar-se em direção a outros modelos de identificação e objetos de satisfação. Opera-se, então, a separação com o Outro parental. Assim, o adolescente, com a constatação da falta do Outro parental, é confrontado para além do grupo familiar, identificando-se com os pares, os professores e outros objetos fora do ambiente familiar. O adolescente é convocado a sair para o social e construir um novo lugar e novos laços sociais para si (NASCIMENTO, 2002).

As operações subjetivas da adolescência trazem esse percurso: do Outro parental, como representante único da lei simbólica na infância, o adolescente vai ao encontro do Outro social, já sem a garantia ilusória de completude do Outro parental. Há, como já mencionado, a marca do afastamento das figuras parentais, o encontro com a alteridade, a assunção de uma nova forma de estar no mundo e o estabelecimento de novas redes simbólicas e laços sociais (COUTINHO, 2009; NASCIMENTO, 2002). Esse percurso do adolescer acontece nos espaços públicos, fora do circuito familiar (MELLO, 2004 apud COUTINHO, 2009). Como destaca Coutinho (2009, p. 138-139): “sem um lugar no discurso social que não seja o lugar da estigmatização e do preconceito, esses adolescentes ficam privados da possibilidade de serem ouvidos enquanto sujeitos”.

Vimos anteriormente a importância que o Outro tem na constituição do sujeito e como os discursos sociais constituem o discurso do Outro, produzindo um certo desamparo discursivo (ROSA, 2016). Na adolescência, momento em que o sujeito se volta para o Outro da cultura como forma de encontrar amparo para construir o seu lugar no mundo, cabe o questionamento:

há, na atualidade, uma oferta de ferramentas simbólicas que sustente o sujeito adolescente na passagem do Outro parental para o Outro social?

Nesse processo de subjetivação para além do meio familiar que é próprio do sujeito adolescente, Gurski (2012) discute acerca da dificuldade atual dos adolescentes de encontrarem traços que os representem, evidenciando que há algo na sociedade contemporânea que coloca o adolescente em um lugar sem referências e traços simbólicos, ainda que a cultura e a família estejam presentes. Observa-se a presença maciça na sociedade, e também nas escolas, de dicas de autoajuda e do saber dos especialistas e manuais de conduta que parecem funcionar como objetos de consumo inseridos no discurso do capitalista. Transmite-se para os adolescentes a necessidade de consumir esses *scripts* do modo de ser em lugar de se transmitir a falta. É a partir da falta que o adolescente irá inscrever seu desejo, dar contornos simbólicos e construir o seu lugar no mundo. Ao se ofertar a lógica do discurso do capitalista, não se reconhece no sujeito adolescente as suas possibilidades de produção subjetiva, tampouco a sua capacidade de se reinventar – apostas importantes para o processo de desconstrução e reconstrução na adolescência. Além disso, como já mencionado, o discurso do capitalista toma o outro no lugar de instrumento por meio do qual se obtém satisfação, ficando pouco espaço para as trocas simbólicas e prevalecendo o campo do real e do gozo (GURSKI, 2012).

Ainda no que diz respeito ao modo como se transmite ao adolescente contemporâneo o encontro com o outro, nota-se que, na medida em que o outro é apenas um meio de gozo, ele é descartável quando não mais servir para essa finalidade. Transmite-se para os adolescente que é possível nos relacionarmos com outro apenas quando esse outro está feliz e tem algo a oferecer, e, mais do que isso, os aplicativos de relacionamento permitem que se mantenha vínculo com o outro apenas depois de constatado que ele supostamente tem aquilo que se procura (LEITE, 2017). Os adolescentes, no momento em que necessitam de amparo simbólico para se constituir, se deparam com o discurso do capitalista e com a decorrente dificuldade de fazer laço social.

Os adolescentes, sustentados na lógica do discurso capitalista que, como visto, promove o autocentramento no sujeito e a valorização da exterioridade, são empurrados à inflação narcísica e do imaginário, que tem como efeito a certeza da suposta potência absoluta e, quando se depara com a falta, o contrário: a certeza da impotência. Daí os comportamentos dos adolescentes: de um lado, violência, incivildade, narcisismo exacerbado e desrespeito ao adulto; do outro, suicídio, depressão e adicções (LESOURD, 2012). Como destaca Lesourd (2012), a subjetivação do adolescente diz mais das mudanças da sociedade do que de mudança dos processos de construção da adolescência. Se considerarmos a sociedade tradicional, o

sujeito dirigia-se a um mestre para queixar-se dos seus insucessos, e a ele caberia produzir um saber na tentativa de suturar a falta do sujeito. Na sociedade contemporânea, não há mais o endereçamento ao mestre. A queixa se volta ao próprio sujeito na forma de impotência por não alcançar a suposta felicidade plena (LESOURD, 2012).

Diante do predomínio das funções imaginária e real, do olhar, do parecer ser, do autocentramento do sujeito e da exterioridade, parece haver na adolescência contemporânea a dominação do eu ideal (LESOURD, 2012). Lacan (1953-1954/2009), a partir da teorização de Freud sobre a introdução ao narcisismo, diferencia o eu ideal e o ideal de eu. O primeiro é uma instância imaginária ligada ao narcisismo primário, que remete àquilo que o outro espera do sujeito, ficando o sujeito no lugar de objeto para um outro como uma tentativa de minimizar o desamparo e a castração – é o que acontece, por exemplo, com o bebê que fica subordinado aos ideais parentais. No entanto, com o complexo de Édipo e o consentimento da castração, o eu ideal se transforma em ideal de eu, instância secundária simbólica que possibilita a assunção do desejo do sujeito, na medida em que constrói um ideal de como se deve ser para desejar a partir de novas figuras de admiração (LACAN, 1953-1954/2009). Lesourd (2012) cita um exemplo que ajuda a compreender: a violência que um adolescente dirige a um professor devido a uma nota baixa expressa o funcionamento assentado do eu ideal, uma vez que demonstra uma dificuldade em lidar com a falta e que não coloca o professor enquanto uma figura de admiração do ideal de eu.

Além dessas questões já discutidas, é importante retomar a mudança da figura de autoridade para o síndico: o síndico é aquele cuja autoridade é impessoal, porque quem assume o lugar de lei são os regulamentos, os especialistas, os protocolos, ou seja, há apenas a aparência de função paterna (DUNKER, 2015). Essa reconfiguração da figura de autoridade também tem impacto na adolescência contemporânea. São comuns falas de que os adolescentes não mais respeitam os adultos (LESOURD, 2012). É importante fazer uma reflexão: tendo em vista que a autoridade na sociedade contemporânea se apresenta na estrutura do síndico, o adolescente e o adulto estão no mesmo patamar, uma vez que, ainda que o adulto faça performance de síndico, ele também está sujeito ao mesmo regulamento que o adolescente. Há a fragilidade de uma autoridade simbólica que faça anteparo para a transição do eu ideal para o ideal de eu.

Há, ainda, dois fenômenos que merecem destaque no que se refere às adolescências contemporâneas e que têm relação com o atravessamento do discurso do capitalista. A primeira delas é a objetificação do outro na relação sexual, que está diretamente relacionada com a discussão acerca do outro enquanto instrumento de satisfação e que é descartado quando esse fim não é mais atingido. Nota-se que, para alguns adolescentes, essa forma de se relacionar com

o outro é um modo de ser, ficando em segundo plano o laço com o outro. O segundo fenômeno que queremos ressaltar é a escolha pelo êxtase em que, graças a determinada relação com os objetos – seja drogas, videogames ou internet –, há o desaparecimento do sujeito. É como se o sujeito saísse da sua vida diária às custas da relação com os objetos – o que marca uma diferença com as antigas formas de adicção em que o sujeito vivia graças ao objeto (LESOURD, 2012).

Discutimos anteriormente que, no caso dos adolescentes em situação de pobreza, há um Outro consistente que insiste em barrar o acesso aos bens fálicos, que é expresso pela metáfora do muro. Pode parecer contraditório, uma vez que afirmamos que parece não haver amparo simbólico na sociedade contemporânea para sustentar a transição adolescente do Outro parental para o social. No entanto, esse Outro consistente que barra o adolescente em situação de pobreza não faz laço e nem favorece a passagem do eu ideal para o ideal de eu, já que o laço posto é o laço segregador do discurso do capitalista, que é excludente e violento. O adolescente em situação de pobreza se depara com os impasses citados próprios da adolescência na contemporaneidade e tem adicionado o fator de que o discurso social construído sobre a pobreza pode capturar e cristalizar o sujeito nesse lugar construído socialmente para ele. Ademais, como destacam Legnani *et al.* (2012), a situação de pobreza coloca esse adolescente num percurso mais distante do ideal do capitalismo, pois o acesso aos objetos de consumo é mais difícil e às vezes visto como inatingível.

Falamos que, além de todos os atravessamentos e processo psíquicos que a adolescência convoca ao sujeito, há o luto fomentado por questões sociopolíticas e econômicas, luto esse que muitas vezes não é reconhecido (ROSA, 2016). Antes de falar sobre luto não reconhecido socialmente, é importante falar sobre o luto *per se*. Para Freud (1915/1996), o luto é uma resposta a uma perda, seja de um ente querido ou de algo que possa ter ocupado esse lugar, que exige que o investimento libidinal seja desinvestido do objeto para se ligar a outros. Podemos afirmar que o processo de luto pode acontecer devido à perda de uma pessoa, emprego, país, *status* ou ideal, no entanto, em cada sociedade, existem regras tácitas de quais perdas legitimam o processo de enlutamento e, mais do que isso, quais as pessoas podem se enlutar. O luto não reconhecido pode ser não reconhecido por cinco questões principais: o relacionamento não é reconhecido, a perda não é reconhecida, o enlutado não é reconhecido, a morte não é reconhecida e o modo de enlutar não é validado socialmente. Pode haver, também, uma combinação desses fatores. Não é porque o luto é negado socialmente que ele não é vivido, ao contrário, ele é vivido, mas de maneira intrapsíquica, o que favorece o aparecimento dos sentimentos de raiva, culpa e vergonha (CASELLATO, 2005).

Depreende-se que o luto por questões socioeconômicas não é reconhecido, seja porque não se reconhece a perda e/ou porque o enlutado não é reconhecido. Como já mencionado, a exclusão social e econômica é violenta e coloca o sujeito diante do luto do ideal do consumo que é difícil de ser alcançado. Schilling (2002) destaca que os lutos decorrentes de várias formas de violência, incluindo a violência econômica e social, são negados e silenciados na sociedade contemporânea e propõe que

um começo é construir em nosso cotidiano um lugar que não emudeça, que contemple as várias possibilidades de discursos, que contemple o debate, o dissenso e o falar sobre o que preocupa e o que nos acontece no espaço público e em público. Começa por uma atitude de não mais tratar o outro como coisa, significa começar a superar as violências nas relações, significa descobrir-se como sujeito e o descobrir o outro como sujeito. (SCHILLING, 2002, p. 32).

Não se trata de considerar que a subjetivação do adolescente em situação de pobreza é diferente da do adolescente não pobre, até porque esse pensamento pode levar à essencialização ou estereotipização. A adolescência pressupõe a passagem do Outro parental para o Outro social, no entanto é necessário compreender que o discurso do capitalista tem incidência e ressonâncias diferentes sobre os grupos sociais, que engendra, no caso dos adolescentes em situação de pobreza, laços sociais permeados pela violência da exclusão social e pela dificuldade de acesso aos objetos de consumo – imperativo da sociedade capitalista que se disfarça de felicidade. Como já discutido, o encontro com o Outro social acontece fora do circuito familiar. A escola assume, então, um lócus privilegiado para o trabalho de subjetivação do adolescente. Daí a importância de cuidar, construir e reconstruir com os adolescentes os laços com a escola e na escola.

#### **2.4 Instituição educacional: há um papel na subjetivação?**

As cinco formas de discursos apresentadas anteriormente (mestre, histórica, universitário, analista e capitalista) estão presentes nas instituições da sociedade, ainda que haja prevalência de um discurso em detrimento de outro a depender da instituição. Porém, por mais que haja, por exemplo, a predominância do discurso do mestre em dada instituição, os efeitos do discurso do capitalista que predomina na sociedade contemporânea também ressoam no interior da instituição: competitividade, desumanização, exclusão e consumismo exacerbado são alguns exemplos. Ao pensarmos nas instituições educacionais, podemos supor que o discurso predominante seja o universitário, uma vez que educar é por excelência o papel da escola e que, nesse discurso, o que está em jogo é o saber sustentado por autores que é ensinado

para o outro-estudante, é a tirania do tudo-saber (ALMEIDA, 2009, 2010). No entanto, o *setting* não define o discurso. É o ato que o define (QUINET, 2009). Ou seja, não é o espaço físico da escola que vai definir a forma de laço social predominante que se constitui, e sim os atos que lá ocorrem.

Observa-se uma tendência das instituições de ensino na contemporaneidade de almejar alcançar a escola completa ou, em outras palavras, a escola onde todos os estudantes aprendem de maneira parecida, onde não há violência e mal-estar e onde os professores são valorizados. Acredita-se que é possível alcançar essa instituição ideal, e, para isso, são traçadas diversas estratégias que vão desde reformular o projeto político-pedagógico até encaminhar os estudantes para especialistas com a expectativa de receber um manual de orientações de como fazer com eles, porque se supõe que eles não aprendem por uma dificuldade intraindividual. O que está posto, então, são ideais totalizantes, que acabam por normatizar e homogeneizar as instituições de ensino e os atores escolares na tentativa de forçar a diferença (ALMEIDA, 2009). Como destaca Coutinho e Poli (2019), essa homogeneização e padronização dos sistemas de ensino é tributária das políticas educacionais que são regidas pelo discurso do capitalista, apostando na anulação do sujeito.

Uma grande contribuição da psicanálise para o campo da educação é o postulado de Freud (1937/1996) que educar é uma profissão impossível, assim como governar e psicanalisar. Isso significa que haverá sempre algo de ineducável na tarefa de educar, ou seja, a educação toda e a escola toda são impossíveis. A psicanálise não propõe um modelo ou um padrão de escola e de intervenção educacional que vislumbre um ideal educativo. Na verdade, a psicanálise propõe o abandono desse ideal ilusório da escola sem furo para abrir espaço para a singularidade na cena educativa e faz a aposta de que, se as instituições de ensino não tentarem anular ou se esquivar do mal-estar inerente à vida humana e à tarefa educativa, teremos a educação possível (ALMEIDA, 2009). Como destaca Almeida (2001, s/p), “só é capaz de educar e de ensinar aquele que suportar o fracasso constitutivo do ato educativo”.

No entanto, na sociedade contemporânea regida pelo neoliberalismo e pelo discurso do capitalista, a tarefa de sustentar os furos, a castração e a impossibilidade de tudo educar não é simples, já que o imperativo é de que tudo vale e de que não há limite para o gozo (COUTINHO, 2009). O imperativo do consumo está presente também na educação: consome-se objetos educativos, tecnologias, discursos pedagógicos e saberes dos especialistas, numa lógica desenfreada e ininterrupta para se alcançar o ideal ilusório e impossível da educação toda (PEREIRA, 2013).

Nesse ponto, temos uma questão importante que impacta diretamente o adolescer. Discutimos que um dos processos subjetivos é a passagem do Outro parental para o Outro social, em que o adolescente tem como desafio ultrapassar o lugar que lhe foi destinado pelo discurso familiar e pelos discursos sociais que podem o silenciar. Nesse sentido, a escola ocupa um lugar fundamental nessa passagem do adolescente, tendo em vista que é um espaço público que proporciona novos encontros com os outros e com o Outro (COUTINHO; POLI, 2019). O encontro do adolescente com a escola ultrapassa, então, a aquisição de conhecimento e tem, também, a função de contribuir com a subjetivação. Freud (1914/1996) já destacava esse papel da educação ao afirmar que é difícil dizer enquanto estudante o que foi mais importante e que exerceu mais influência sobre ele: os conteúdos que eram ensinados ou as relações com os professores, dando maior ênfase ao segundo, o que reforça essa função da escola com a subjetivação na adolescência. Porém, quando a educação fica à mercê do discurso do capitalista, observa-se a pretensão de anular a castração ao supor possível um ideal. Transmite-se ao adolescente a possibilidade de ser completo, sem furo, não castrado, além de tentar manter o adolescente alienado ao outro, o que vai de encontro com as operações subjetivas da adolescência de construir o seu próprio lugar no mundo (COUTINHO, 2009).

Nesse sentido, compreender os laços sociais que se constroem nas instituições educativas é importante, já que eles também fazem parte do trabalho subjetivo da adolescência. Ademais, a aposta é a de que, para as instituições educativas serem promotoras de inclusão social, elas devem ser também um espaço de transformação subjetiva e construção de novas redes simbólicas (COUTINHO, 2011). Almeida (2009, 2010) discute sobre as formas predominantes de laço social que se constroem na escola e enfatiza que, apesar de todos os discursos estarem presentes nas instituições educacionais, é bastante comum que a instituição fique fixada em apenas uma posição discursiva. Serão abordados aqui os efeitos de fixação em quatro posições discursivas: mestre, universitário, histórica e capitalista.

Quando uma instituição educacional está fixada no discurso do mestre, em geral, o imperativo de que tudo funcione conforme o desejo do mestre anula o desejo dos estudantes, produz a subserviência e conduz a um modelo de escola em que tudo precisa acontecer de forma silenciosa e ordeira. Em escolas onde o discurso universitário mostra-se predominante, o saber, as normas, os protocolos e as rotinas comandam. Aqui a burocracia e o saber dos especialistas tratam o outro como objeto, descartando a singularidade e a participação estudantil, por exemplo. Pensando no discurso da histórica, as escolas fixadas nele têm como característica a queixa. Queixa-se de tudo na espera de que um mestre possa emergir e dar conta de todas as

demandas. Quando a queixa faz produzir, ela assume um caráter positivo, no entanto, a queixa pode ficar no lugar de repetição do sintoma.

Nas escolas emperradas no discurso do capitalista, o que comanda é o consumo e a transformação de tudo em objeto-mercadoria: professores, alunos e saber. Há a preocupação com adquirir tecnologias e materiais pedagógicos como uma tentativa de suturar a falta, construir *rankings* dos estudantes mais aptos, produzir estudantes treinados para passar em vestibular e em concurso e produzir consumidores, na medida em que se vende que a educação permitirá bons salários e que, conseqüentemente, dará acesso à suposta felicidade, ou seja, a educação enquanto ferramenta para o sujeito consumir. Nessas escolas observa-se competitividade e individualismo exacerbados (ALMEIDA, 2010).

Há que se destacar, no entanto, que há, ao menos, uma diferença entre a escola privada e pública quando se considera o emperramento ou atravessamento do discurso do capitalista: em linhas gerais, nas escolas privadas há uma lógica mercadológica – não presente nas escolas públicas –, uma vez que a educação é um produto que é adquirido a partir do pagamento de mensalidades, o que pode implicar, no caso das instituições de ensino privadas, o esvaziamento do ato educativo. Não significa com isso que toda escola privada passe pelo esvaziamento do ato educativo, pois isso dependerá da centralidade que cada instituição dá ao capital e ao compromisso educativo. Destacar essa diferença não implica dizer que nas escolas públicas não há o atravessamento do discurso do capitalista, uma vez que, como dito, as nuances do discurso do capitalista não passam exclusivamente por entender a educação como um produto.

Como destaca Coutinho (2009), os impasses entre o adolescente e as instituições de ensino não devem ser colocados só sob o adolescente ou só sob a escola, mas sim nos laços que se estabelecem. A predominância de determinado discurso em detrimento de outros, como visto, opera formas distintas de se produzir laço social e de responder às demandas postas pelo processo de adolecer dos estudantes. Um exemplo é fato de os adolescentes questionarem os professores no seu saber, movimento próprio do processo de separação necessário para o abandono do seu lugar infantil e a construção de um lugar para si em nome próprio (COUTINHO; POLI, 2019). O modo como a escola irá responder a isso será importante na subjetivação: colocar-se como uma escola que não pode ser questionada em seu fazer (mestre), como uma escola que detém o saber e cujos protocolos precisam ser seguidos sem exceção (universitário), uma escola que exclui e segrega (capitalista), uma escola que permite o questionamento (histórica) ou uma escola que acolhe a singularidade e se coloca como escola não toda (analista). Os dois últimos modos de responder possibilitam que o adolescente sustente



o seu desejo e reinvente a sua posição subjetiva, o que possibilita novos enlaçamentos sociais (COUTINHO; POLI, 2019).

Outra questão que se coloca na cena educativa na contemporaneidade é a inclusão. Falando especificamente da inclusão social dos adolescentes em situação de pobreza na escola, há um impasse: de um lado, os docentes e a equipe da escola que estão na posição fálica de saber; de outro, o estudante atravessado pelos discursos sociais e pelo imaginário em torno da pobreza, estando muitas vezes no lugar de exclusão. As formas como as instituições de ensino irão responder a esse impasse também diz dos laços sociais que se estabelecem e que irão repercutir na subjetivação desse estudante. A instituição escolar pode responder, e comumente é assim que responde, pela lógica do condomínio, transformando a escola em um condomínio de educação (DUNKER, 2015) com muros que separam a escola de certos grupos sociais ou que separam a escola de estudantes considerados distantes do estudante ideal. Percebem-se, ainda, os muros invisíveis dentro da instituição que opera separação dos considerados mais e menos aptos, ou seja, a exclusão se faz presente e reforça o discurso social, não favorecendo a construção de outras redes simbólicas para o adolescente: o Outro que ele encontrará na escola também estará atravessado pelos discursos sociais.

Já discutimos que a escola é um espaço que produz laço social e que favorece a socialização, mas o seu papel é ainda mais abrangente: é também considerar a convivência como estratégia de cuidado em suas dimensões política e ética. A convivência pode ser definida, em linhas gerais, como “estratégia de produção subjetiva a partir de intercâmbios e relações interpessoais” (RESENDE; COSTA, 2017, p. 34). A dimensão política citada é por conta do compromisso social e resgate da cidadania; e a dimensão ética, por ser fundamental ao conviver, ao *estar com* (RESENDE; COSTA, 2017). Os processos de convivência e os vínculos fraternos implicam o reconhecimento da falta e das diferenças no encontro com o Outro e com os outros semelhantes, o que favorece uma relação singular entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, a construção de projetos coletivos (COUTINHO; POLI, 2019).

Trabalhar para a inclusão social dos adolescentes pela via da educação implica em sustentar a construção de verdadeiros espaços públicos, transicionais, a começar pelo espaço escolar, mas indo também além dele. Ampliando-se a concepção de educação, podemos vê-la como prática libertária, que marca o ser humano, possibilitando-lhe se posicionar com relação a sua história, a sua comunidade e a sua cultura. Assim, educação e subjetivação talvez possam encontrar-se em um ponto de convergência, não no sentido de uma adequação, mas no que diz respeito àquilo que enlaça o sujeito ao social, humanizando-o (COUTINHO, 2011, p. 8).

Ainda no que se refere ao posicionamento do sujeito em relação a sua história e a da sua comunidade, cabe destacarmos o papel da instituição escolar em favorecer os processos de subjetivação política. Como afirmam Legnani e Almeida (2015), esse termo foi cunhado por Rancière e se refere aos impasses com o outro diante do ideário de igualdade. As instituições escolares são um espaço promissor para a efetivação da subjetivação política dos adolescentes, tendo em vista que são espaços em que há o encontro com o outro, com a diferença e com os questionamentos (LEGNANI; ALMEIDA, 2015). Nesse sentido, a convivência enquanto aposta de estratégia de cuidado dentro das escolas coloca os adolescentes na posição de dialogar, negociar, mediar conflitos e propor projetos coletivos para a comunidade estudantil, processos fundamentais para a subjetivação política do jovem na sociedade contemporânea.

Considerando que a ampliação do acesso é condição necessária, mas não suficiente para a efetivação da inclusão social de estudantes em situação de pobreza, apostamos na importância de compreender os discursos predominantes na instituição escolar, uma vez que os laços sociais construídos são regidos por eles, e como isso impacta a subjetivação do adolescente na sua vida escolar e inclusão social. Tem-se como objetivo geral, como já mencionado, compreender como acontece o processo de inclusão social educacional do adolescente em situação de pobreza em um Instituto Federal.

### 3 MÉTODO

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, estratégia metodológica mais utilizada nas pesquisas com enfoque psicanalítico (IRIBARRY, 2003). O estudo de caso, com a abordagem da psicanálise, muitas vezes é associado com a pesquisa clínica e com o fazer psicanalítico no consultório, que é aquele oriundo dos processos clínicos propriamente ditos. No entanto, há as modalidades de estudos de caso com o referencial psicanalítico em campos não clínicos, como, por exemplo, investigações de fenômenos sociais e educacionais (ROSA, 2004) – é o que Lacan (1967/2003) postula como psicanálise em extensão: é a interface da psicanálise com outros campos de saber sem abrir mão do rigor ético. Nesse sentido, o estudo de caso da presente pesquisa se situa na investigação psicanalítica em extensão, na medida em que se debruça no fenômeno educacional da inclusão social de adolescentes em situação de pobreza.

Pode-se definir estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17). A inclusão social de adolescentes em situação de pobreza se configura, então, como um fenômeno contemporâneo em que não há como separar o fenômeno do contexto, por isso a escolha pela estratégia de estudo de caso. É importante destacar que os estudos de casos vão além do detalhamento de histórias ou compilação das informações. Com a construção dos casos, buscamos compreender os laços sociais que se estabelecem no ambiente educacional e como se dá o processo de inclusão social educacional de adolescentes em situação de pobreza.

Optou-se pelo estudo de casos múltiplos, ou seja, mais de um caso, pois, como o objetivo é compreender como acontece o processo de inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal, estudar dois casos permite uma leitura mais ampliada do fenômeno. Os critérios para seleção dos casos foram: ser adolescente matriculado no ensino médio integrado a um curso técnico de um Instituto Federal; ter sido beneficiário, em algum momento, de algum programa de auxílio financeiro ofertado pela instituição para estudantes em situação de vulnerabilidade social; ter sido atendido pelo setor de psicologia escolar; e, nesses atendimentos, ter verbalizado questões sociais-econômicas e percurso escolar no Instituto Federal. A partir da consulta em prontuário do setor de psicologia escolar, os dois casos foram selecionados, seguindo os demais critérios de seleção mencionados. Como já dito, enfatizamos que a pesquisadora é também a psicóloga escolar da instituição e, por isso, já havia

atendido às estudantes no setor de psicologia escolar no ano de 2018, antes de iniciada a pesquisa.

O fio condutor dos estudos de caso foram as adolescentes, mas outros elementos discursivos estão presentes, como os registros em prontuário da psicologia de escutas que foram realizadas pela psicóloga anteriormente e as percepções de um docente e de uma técnica da equipe escolar. O critério para seleção do docente é que tivesse, em algum momento, dado aula para as estudantes. Já para a seleção da técnica da equipe escolar, o critério foi que soubesse quem são as adolescentes.

### **3.1 Sujeitos da pesquisa**

Participaram da pesquisa duas adolescentes, um docente e uma técnica da equipe escolar<sup>5</sup>. Uma das adolescentes foi nomeada como Jamile, possui 18 anos e está há quase três anos no Instituto Federal. A outra adolescente será chamada Keila, tem 17 anos e está na instituição há cerca de dois anos. Ambas residem na Cidade Estrutural.

Cabe uma consideração sobre o local de moradia delas. A Cidade Estrutural tem esse nome porque está localizada às margens da Via Estrutural (oficialmente denominada DF-095). O que hoje tem estatuto de cidade, inicialmente era uma ocupação que se estruturou nas proximidades do lixão, tendo em vista que, na década de 1970, ele era considerado uma oportunidade para a sobrevivência dos primeiros moradores. Em 1994, já havia cerca de 700 famílias na ocupação, que continuou a crescer devido à circulação de notícias que alimentaram a expectativa de muitos de garantir o seu direito à moradia. Em 2002, foi aprovada a Lei nº 530, que criou a Vila Estrutural (SANTOS, 2014). Em 2004, foi criada a Região Administrativa XXV, que compreende a Cidade do Automóvel e a Cidade Estrutural. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) (DISTRITO FEDERAL, 2019), estima-se uma população de 35.520 habitantes, sendo 76,6% negros. Com relação à escolaridade da população de pessoas com 25 anos ou mais, 27,3% possuem o ensino médio completo e apenas 4,5% possuem o ensino superior completo. Sobre a renda familiar, 32,8% das famílias recebem até um salário mínimo e 32,3% recebem de um a dois salários mínimos.

O docente que participou da pesquisa foi nomeado como José. Ele possui experiência docente em outras instituições de ensino antes de ingressar no Instituto Federal. A técnica da

---

<sup>5</sup> Reforçamos que os nomes são fictícios e toda e qualquer informação que possa relevar a identidade dos participantes foi suprimida.

equipe escolar foi nomeada como Joana, e o seu primeiro trabalho com educação foi no Instituto Federal.

### **3.2 Instrumentos**

Foram utilizados três roteiros de entrevista semiestruturada, elaborados pela pesquisadora, um para cada ator escolar entrevistado: estudantes, docente e técnica da equipe escolar. Os roteiros de entrevista para estudantes foram elaborados a partir dos seguintes eixos: relação com a cidade e aspectos psicossociais; histórico escolar antes do Instituto Federal; percurso escolar no Instituto Federal; e percepção de pertencimento no Instituto Federal. Já os roteiros de entrevista para docente e técnica da equipe escolar englobaram os eixos: percepção de inclusão social; permanência estudantil; reprovação escolar; e aprendizagem/relações interpessoais das adolescentes na escola. Além dos roteiros de entrevista, foram utilizados o prontuário da psicologia para auxiliar na seleção dos casos e os documentos institucionais públicos para compor os estudos de caso.

### **3.3 Procedimentos**

A primeira etapa consistiu em solicitar, por *e-mail*, a autorização do Instituto Federal para a realização da pesquisa. Após autorização, foi realizada a consulta nos prontuários da psicologia do Instituto Federal, de modo a subsidiar a seleção dos casos. A segunda etapa foi o convite às adolescentes para participarem da pesquisa, explicando os objetivos, garantindo o sigilo e a confidencialidade e informando que a qualquer tempo poderiam desistir da participação sem qualquer ônus para elas. Foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pela estudante de 18 anos e, no caso da estudante de 17 anos, o TCLE foi assinado por ela e por sua mãe. A terceira etapa foi a realização de entrevistas semiestruturadas com as adolescentes por ligação telefônica, devido ao contexto da pandemia da covid-19 e difícil acesso das estudantes à internet, que foram gravadas com autorização das participantes. A quarta etapa consistiu em convidar o docente e a técnica da equipe escolar para participar da pesquisa, de modo a compor os elementos discursivos para os estudos de caso. Por fim, o TCLE foi assinado pelos profissionais que aceitaram participar e as entrevistas foram realizadas de modo *on-line* via plataforma de interação virtual.

### 3.4 Produção dos dados

Os dados foram construídos e interpretados à luz do referencial psicanalítico. Foram utilizadas duas técnicas para a produção e interpretação dos dados: a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada. De acordo com Iribarry (2003), essas técnicas consistem, basicamente, em o pesquisador se debruçar na leitura e releitura dos dados transcritos e ter a teoria como ponto de ancoragem, ao mesmo tempo que mantém a atenção flutuante ao discurso escrito dos sujeitos participantes da pesquisa.

Após transcrever todos os dados da entrevista, a pesquisadora realizou a leitura dirigida pela escuta. Essa técnica consiste em ser um

dispositivo com o qual o pesquisador identifica, no texto transcrito das entrevistas e questionários respondidos por seus colaboradores (sujeitos participantes da pesquisa), contribuições singulares e diferenciadas daquelas que a literatura fornece, procurando identificar significantes cujo sentido assumem o caráter de contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação. (IRIBARRY, 2003, p. 129).

A segunda técnica para produção e interpretação dos dados, como dito, a transferência instrumentalizada, consiste em o pesquisador, já situado com relação ao discurso escrito dos sujeitos participantes da pesquisa, relacionar os achados com a literatura. Nesse momento, o pesquisador já está apropriado dos dados escritos, pois já fez a leitura e as releituras dirigidas pela escuta. Além da articulação com a literatura, o pesquisador elabora impressões e se implica na construção do texto e do caso (IRIBARRY, 2003), não havendo a suposta neutralidade científica esperada em outras técnicas de análise de dados. Nesse sentido, “a experiência com os dados é transformada em texto que identifica e realça marcas no discurso, posições, efeitos” (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 186), revelando não apenas o fenômeno estudado e os sujeitos participantes da pesquisa, mas também o pesquisador (ROSA; DOMINGUES, 2010). Sobre esse último aspecto, como a pesquisadora é também psicóloga escolar da instituição pesquisada, as impressões comparecem não apenas diante do contato com os dados, mas também a partir da imersão no campo, por meio de uma escuta psicanalítica, possibilitada pela função enquanto profissional.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da presente pesquisa estão divididos em quatro subseções. Primeiramente, será apresentado o caso Jamile, em que foi possível a inclusão social da estudante no Instituto Federal. Em seguida, será descrito o caso da estudante Keila, em que a inclusão não foi (ainda) possível. Apresentaremos, posteriormente, a perspectiva do professor José e da técnica escolar Joana sobre a inclusão social de estudantes em situação de pobreza no Instituto Federal e, por fim, será proposto um diálogo possível entre os casos, tendo como eixo central a inclusão social educacional.

### **4.1 Quando a inclusão social é possível: “hoje eu me sinto bem em estar no IF”**

Jamile é uma jovem de 18 anos que teve sua vida estudantil marcada por várias mudanças de escola: já estudou em 15 escolas antes de ingressar no ensino médio de um Instituto Federal. Todas as escolas pelas quais passou foram públicas, e os motivos de tantas mudanças são diversos. Os principais motivos eram não se adaptar e ter dificuldade de se relacionar. Diante de conflitos com os colegas, ela optava por mudar de escola. À primeira vista, pode-se pensar que há algo intraindividual na estudante que justifique uma vida estudantil marcada por tantas escolas, no entanto, em uma escuta mais atenta, algumas questões chamam a atenção. Para Jamile, as escolas localizadas na Cidade Estrutural foram as melhores instituições no seu percurso escolar, e isso não é por acaso: ia para a escola de bicicleta, não precisava acordar tão cedo se comparado com quando estudava em escolas em outras regiões administrativas e, ao mencionar o momento em que começou a estudar em escolas em uma determinada região administrativa considerada de classe média alta, verbalizou: “nessa época eu comecei a sentir mais constrangimento por morar na Estrutural, porque quando eu estudei na Estrutural todo mundo era da Estrutural, não tinha preconceito nenhum, não tinha essas coisas”.

Ela lembra que vivenciou diversos episódios de preconceito em escolas em outras regiões administrativas apenas pelo fato de morar na Estrutural. Atribui a exclusão pela “visão meio que errada que as pessoas têm da Cidade”. Jamile lembra das várias vezes em que, quando perguntada sobre o local de sua residência, se deparava com reações como se ela fosse morrer por conta da violência ou como se ela fosse assaltante. Sentiu também pessoas se distanciando ao saberem onde ela morava por associarem a Estrutural com o lixão, como se ela fosse suja. Para ela, a Cidade é comumente associada a pobreza, assalto e lixão: “todo mundo diz que a

Estrutural é uma cidade cheia de bandido e de gente pobre (...) Tinha o lixão lá, aí era outra coisa que o pessoal ficava falando também, como se a Estrutural fosse o lixão”.

Nas escolas, ela conta episódios em que os colegas diziam que iam guardar os seus celulares quando sabiam a cidade em que ela morava e que já sentiu um preconceito velado por parte de alguns professores das escolas em que estudou. O impacto disso na sua vida estudantil se traduziu nas diversas vezes em que escolheu faltar às aulas para ficar em casa e, quando ia para a escola, ficava sentada no fundo, quieta, sem participar das aulas. Nas suas palavras: “o povo tem uma visão muito errada da Estrutural, aí quase ninguém falava comigo. Aí eu pegava e ia sentar no fundo e ficava a aula toda lá e não fazia nada. Não tinha vontade, entendeu?”. Esse estigma em torno da Estrutural não está circunscrito aos momentos em que estudou em escolas em outras regiões administrativas. Jamile disse que, quando a família extensa se reúne, há um constrangimento porque apenas o seu núcleo familiar reside na Estrutural: “eles ficam meio olhando torto”.

Há, na história escolar anterior à entrada de Jamile no Instituto Federal, um dos efeitos do discurso do capitalista: a segregação e exclusão manifestas pelo fato de ser moradora da Estrutural. O discurso do capitalista, como já mencionado, não engendra laço social, pelo contrário, engendra a segregação em que, de um lado, ficam as pessoas que têm acesso aos objetos de consumo e, do outro lado, as pessoas que não têm. Jamile, apesar de inserida nas escolas, se deparava cotidianamente com um muro invisível que a separava de outros colegas e dos professores. Como bem destaca Dunker (2015) ao abordar o mal-estar contemporâneo a partir da metáfora da vida em condomínio, o muro expressa mensagens que indicam o lugar social que o sujeito ocupa. No caso de Jamile, o muro transmite a ela que ali não é o lugar para pessoas que moram na Estrutural e, mais do que isso, que pessoas moradoras da Estrutural não devem se aproximar de outras pessoas. O que observamos como efeito foi o emudecimento de Jamile: sentava no fundo, ficava quieta, não tinha vontade de ir para a escola, o que é bem contrastante com as experiências que teve quando estudou em escolas na Estrutural: “minha vida era a maior maravilha”. O emudecimento é uma das possibilidades de resposta do sujeito diante da exclusão social e se configura como uma condição temporária de suspensão do sujeito (ROSA 2016).

É interessante também destacar como, no discurso de Jamile, ao falar da percepção sobre a Cidade Estrutural, estão presentes palavras como “pessoas”, “todo mundo”, “pessoal” e “povo”. Jamile marca aí uma diferença entre a sua percepção e a do Outro, entretanto, nas vivências anteriores, em alguns momentos, ela diz que começou a acreditar que a Estrutural era de fato tudo que aquelas pessoas falavam: ela estava alienada aos significantes que vinham do



Outro. Sabemos que o discurso social compõe o discurso do Outro e tem papel fundamental na constituição subjetiva. No caso específico, é importante salientar que, no momento em que Jamile foi ao encontro do Outro para além do grupo familiar, movimento necessário para o processo de adolecer, ela se deparou com um Outro consistente, que barrou o seu pertencimento ao espaço escolar e a outros espaços sociais, e impôs um discurso sobre o que é morar na Cidade Estrutural ao ponto de, em determinado momento, Jamile se identificar e ficar capturada nesse lugar social que foi construído como verdade (ROSA, 2016). Em outros momentos, ela optava por não dizer onde morava, o que reforça o lugar de emudecimento que Jamile ocupou.

Conforme destacado por Schilling (2002), há diversos lutos não reconhecidos na sociedade contemporânea, sendo um deles o luto pela violência econômica e social. Para Jamile, o luto da exclusão se expressou em várias cenas as quais hoje narra, mas antes silenciava. Silenciava porque não havia espaço para ela falar sobre o luto e porque a visão preconceituosa sobre quem morava na Estrutural e sobre a pobreza estava naturalizada, afinal o luto pela exclusão não é reconhecido pela sociedade. Quando não há validação social do luto, há também uma espécie de impedimento de se compartilhar as vivências (CASELLATO, 2002). Um episódio relatado por Jamile ilustra essa questão: ao se relacionar afetivamente com garotos ou quando havia trabalho em grupo na escola, a casa dela nunca era escolhida como o local de encontro. Em certo momento, pensou em manifestar desconforto, já que ela sempre precisava se deslocar para a casa de outras pessoas em outras regiões administrativas, mas optou por silenciar, pois acreditava que sua fala não teria efeito devido a experiências semelhantes vividas anteriormente que lhe transmitiram que o melhor a fazer era silenciar.

Quando Jamile ingressou no Instituto Federal no 1º ano do ensino médio, ela trouxe consigo todas as marcas da exclusão e dos efeitos do discurso do capitalista na sua subjetivação. Optou por participar do processo seletivo após saber que uma amiga sua estava inscrita. Ela não sabia que aquele prédio por onde sempre passava para ir para casa era uma instituição de ensino. Após ingressar no Instituto Federal, deparou-se com um contexto muito diferente das escolas em que havia estudado anteriormente: “Me surpreendi, porque, primeiramente, é um colégio com uma estrutura muito boa, muito bonita. E nenhum colégio que eu estudei era daquele jeito. Aí eu peguei e já gostei do colégio pela estrutura”. Jamile destacou positivamente a estrutura, em especial a beleza do espaço e o fato de cada estudante ter um armário individual no Instituto Federal para guardar o seu material didático. Para além da estrutura física, ela trouxe as suas impressões sobre os primeiros dias em que estudou no Instituto Federal:

os professores falaram que eles estavam acostumados a dar aula para gente adulta e a maioria dos meus colegas da sala eram meio adultos e meio adolescentes. Aí os professores estavam com uma expectativa porque, como era quase adulto e já tinha saído da pré-adolescência, os professores pensaram que ia ser quase igual, mas foi diferente. No início, não dava para entender direito o que alguns professores falavam. Usavam palavras para adultos (...) os professores falaram que estavam dispostos a nos ajudar, mas nós também tínhamos que correr atrás porque só dependia da gente sair do lugar. Metade dos professores falavam “ah, vocês só estudam”, e outros já pensavam “tem uma vida fora, não tem só o IF”.

Há que se fazer uma ressalva a partir da fala de Jamile de que os professores estavam acostumados a dar aula para adultos. Os Institutos Federais têm uma particularidade se comparados às escolas públicas municipais e estaduais: como já mencionado, há diversas modalidades de ensino que vão desde o ensino médio, voltado para adolescentes, até cursos de especialização *latu sensu* e *stricto sensu*, passando por cursos técnicos subsequentes e cursos de nível superior voltados para adultos. O que implica que, muitas vezes, por exemplo, o mesmo professor que dá aula para o ensino médio integrado dá aula também em algum curso superior ou em algum (ou vários) curso destinado aos adultos. Para Jamile, a dificuldade de entender as palavras que os professores usavam tinha relação com o fato, como ela mencionou, de os professores estarem acostumados a dar aula para adultos e com o fato dela ter entrado no Instituto Federal “burra, burra mesmo. Troquei tanto de colégio que as matérias estavam todas meio que embaralhadas”.

É importante mencionar que a percepção de Jamile sobre a linguagem utilizada pelos professores ser, no primeiro momento, inacessível, somada às falas de que a maioria dos docentes estava habituada a dar aula para adultos, opera uma segregação, uma vez que o que é transmitido é que apenas estudantes adultos estariam aptos a aprender com aqueles professores. Esse contato inicial com a instituição marcou Jamile, pois ela, pelas vivências segregadoras anteriores, se colocava no lugar de quem era “burra” e, ao perceber que não estaria à altura dos docentes, pensou se de fato foi a melhor escolha ingressar no Instituto Federal.

É interessante destacar também que, a despeito de Jamile reconhecer que as matérias estavam embaralhadas pelas diversas mudanças de escola, ainda assim localizava o fracasso escolar em uma questão intraindividual: “sou burra”. Essa percepção sobre si e a forma como se refere ao fracasso escolar corrobora os achados de Patto (1990/2010), que afirma que o fracasso escolar de estudantes em situação de pobreza não raro é atribuído ao próprio estudante e ao ambiente familiar em que vive, o que reflete um viés preconceituoso em torno da pobreza.

Há outro ponto que cabe ser considerado: a predominância na contemporaneidade do discurso do capitalista valoriza, como visto, o ter e o individualismo, e isso tem efeitos nas

subjetivações. Se antes havia um mestre a quem se endereçava as queixas e os insucessos, na sociedade contemporânea, as queixas se voltam para o sujeito na forma de impotência: se só depende do sujeito, quando se depara com algum fracasso, foi ele quem não conseguiu (LESOURD, 2002), e isso pode ser acentuado para os adolescentes em situação de pobreza, pois eles estão mais distantes do ideal de consumo do capitalismo (LEGNANI *et al.*, 2012). De algum modo, pela fala de alguns dos professores de que só depende dos estudantes “sair do lugar”, foi retransmitido para Jamile que, de fato, se ela não conseguiu e não consegue sucesso escolar, a responsabilidade é dela.

O discurso do capitalista reivindica o individualismo (LESOURD, 2002) e, no primeiro contato de Jamile com a instituição, as marcas dessa modalidade discursiva capturaram-na. Há, também marcas, do discurso do universitário nesses episódios relatados pela estudante: de um lado, o saber representado pelo docente e, do outro, o estudante enquanto objeto a ser dominado pelo saber. No entanto, observa-se, a partir do relato da estudante, que alguns professores consideravam que os alunos não só estudam e têm uma vida para além do Instituto Federal, há a presença de lógicas discursivas que consideram o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, mas que, nesse primeiro momento, não capturaram Jamile.

Após relatar o primeiro contato que teve com a instituição, Jamile adentrou nas suas vivências no primeiro ano em que estudou no Instituto Federal. Um dos aspectos ressaltados foi o fato de o ensino médio ser integral: “ficava integral, né? Isso era uma coisa nova para mim, porque eu nunca tinha visto um colégio para gente da minha idade que era integral. Eu achei bacana no início”. Por um lado, Jamile avaliou como fator positivo ser integral, pois, ao ficar todos os turnos matutinos e alguns vespertinos na escola, teria mais chance de recuperar os conteúdos que não havia aprendido de maneira satisfatória anteriormente. Por outro lado, se deu conta de que ficar o dia inteiro na escola implicava fazer todas as refeições na escola, mesmo que a escola não ofertasse o lanche: “o Instituto não tem cantina que nem nos outros colégios, tipo, tem cantina, mas é para comprar”. Como Jamile precisava almoçar alguns dias na escola e não tinha condição financeira de arcar com compra de almoço na cantina, uma saída seria levar marmita. O Instituto oferece uma copa estudantil com geladeira e micro-ondas, no entanto Jamile não se sentia confortável em levar marmita:

Eu não gostava muito de levar marmita, mas aí no decorrer do tempo eu comecei a levar marmita. Eu não gostava de levar marmita no início porque eu não via muitas pessoas levando. Eles compravam lá no colégio, aí eu levando marmita, era uma coisa assim, eu não gostava, né?

Antes de decidir levar a marmita, Jamile tentou duas outras estratégias. A primeira delas foi faltar às aulas no período vespertino, porque aí não precisaria almoçar na escola, mas percebeu que as faltas estavam prejudicando sua aprendizagem e poderiam levar à reprovação. A segunda foi ir para casa no intervalo do almoço para fazer a refeição em casa. Essa estratégia foi efetiva durante um tempo, mas logo ficou cansativa, pois nesse horário ela precisava ir e voltar de bicicleta, já que não tinha o dinheiro para pagar o ônibus. A questão da não oferta do lanche e almoço desvela uma segregação dentro do espaço escolar: os estudantes que têm dinheiro para comprar o lanche na cantina e os que não têm dinheiro para isso.

No caso de Jamile, apenas no segundo ano de estudo no Instituto Federal foi contemplada com o auxílio permanência. O auxílio permanência integra os programas da assistência estudantil do Instituto Federal e tem como objetivo ofertar apoio financeiro para complementar as despesas do estudante, prioritariamente as relacionadas com alimentação, transporte e material didático, de modo a contribuir com a permanência e conclusão dos estudos. Esse auxílio é ofertado por meio de processo seletivo regido por edital, momento em que o estudante se inscreve, entrega documentação exigida e passa por avaliação social da condição de vulnerabilidade. Um dos critérios é a renda familiar per capita ser até 1 salário mínimo e meio, mas outros aspectos são considerados também, como a condição de moradia, se estudou em escola pública anteriormente, a quantidade de pessoas na casa com menos de 18 anos e a situação de trabalho dos membros familiares. No ano em que Jamile foi contemplada, o valor do auxílio variava entre R\$200 e R\$300 por mês. “Eu comecei a comprar comida lá no colégio depois que saiu o auxílio”.

A marca da segregação por não ter dinheiro para comprar o lanche e almoço na cantina no seu primeiro ano de Instituto Federal foi um dos motivos que levou Jamile a repensar as aulas em período integral. Além disso, ela conta que começou a se sentir bastante sobrecarregada com a carga horária de aulas. Percebia que sobrava pouco tempo para fazer os diversos deveres de casa, pois, nos dias que tinha aula o dia inteiro, não conseguia estudar quando chegava em casa. Em muitos momentos, sentiu culpa porque acreditava que bastaria ela organizar melhor o tempo dela para conseguir acompanhar e entregar todas as atividades no prazo – e, segundo ela, alguns professores reforçavam isso. Já outros, eram mais flexíveis porque compreendiam que os estudantes têm outras atividades e compromissos para além das demandas escolares. Segundo Jamile, “o pensamento dos professores bem recorrente e, talvez falavam isso por causa da nossa faixa etária e o IF ser integral, é que a gente não trabalhava, só estudava. Eu cuido dos meus irmãos e da casa e é isso”. Para ela, por um lado, havia, como dito, a valoração do ensino integral, porque ela poderia aprender os conteúdos que não tinha

aprendido nos anos anteriores. Por outro, havia a marca da exclusão por não conseguir comprar o lanche na cantina e por não poder se dedicar em tempo integral aos estudos, pois ela cuidava dos irmãos e da casa para que sua mãe pudesse trabalhar fora e ter renda.

Jamile se deparou também com a questão de que a escola ser integral intensificava a convivência com os colegas. Para ela, essa convivência no espaço escolar sempre foi conflituosa. Em outras escolas, pela marca de ser moradora da Estrutural. No Instituto Federal, pela sua aparência. Jamile conta que é uma “pessoa calada, na minha, né? E tinha uns meninos bagunceiros, aí eles ficavam fazendo piadinha comigo, às vezes na sala e eu não gostava. Aí eu ficava com raiva”. Esses meninos, além de fazerem ofensas verbais com relação à sua aparência, faziam um movimento de escantear Jamile. “Quando a pessoa fica me olhando demais, parece que ela estava enxergando algum defeito em mim, entendeu? Aí eu ficava até tapando a cara, minha boca”.

O professor José, que deu aula para Jamile, ao relatar sobre como era a estudante em sala de aula, trouxe elementos que reforçam a exclusão e o silenciamento de Jamile: “ela era uma aluna, assim, extremamente tímida, silenciosa, insegura e sentava ali pelos cantos”. Ele conta que, em alguns momentos, pediu a participação de Jamile nas discussões de algum tema em sala de aula, mas ela sempre se recusava a participar e não queria falar. Outra questão que ele observava é que Jamile usava muito o celular durante as aulas: “Eu via também que o celular, em alguns casos, era utilizado como, é, talvez, um escudo para blindar, para deixar ela, de certa forma, protegida dos olhares e solicitações e demandas de professores”. O uso do celular foi uma saída encontrada por Jamile para não se haver com os conflitos existentes no convívio escolar.

Como destaca Lesourd (2002), na sociedade contemporânea há, pela via da escolha pelo êxtase, o desaparecimento do sujeito às custas da sua relação com determinados objetos. No entanto, a recusa em participar e o uso excessivo no celular, somados com o rendimento baixo da estudante, foi lido de outra forma pelo corpo docente na perspectiva do professor José: “foi uma aluna que a princípio, em algumas reuniões e alguns conselhos, era abordada como alguém que não ia dar certo, como alguém que ela não tem jeito, não vai dar, é, não tem condição. Ela não fez isso, não fez aquilo, tal”.

Esses episódios conflituos na convivência com os colegas fizeram Jamile pensar em desistir dos estudos no Instituto Federal. Já não tinha uma boa relação com os colegas e pensava que não daria conta de passar de ano no Instituto: “aí eu estava pensando em desistir, ir pra outro colégio, não sabia mais o que fazer”. Diante das incertezas e dúvidas sobre qual decisão tomar, Jamile se lembrou de que, no início do ano, a psicóloga tinha ido na turma dela fazer

uma conversa sobre o Instituto Federal e havia se colocado disponível para ajudá-los no que precisassem. Ela, então, decidiu buscar ajuda para tentar solucionar as questões de convivência com os colegas e as dificuldades em acompanhar os conteúdos das disciplinas. Jamile conta que, a partir do contato com a psicóloga da escola, momento em que se sentiu acolhida, teve uma conversa com o coordenador de curso com a presença da psicóloga para contar sobre os episódios conflituos que vivenciava com os colegas:

o coordenador da época falou que não era para eu ficar assim e que os meninos iam receber a devida punição por estarem fazendo isso porque lá é um colégio e não é pra ter esse tipo de coisa, né? E, tipo, nos outros colégios não tinha esse tanto de apoio aos alunos, não era essa atenção diretamente para os alunos.

Jamile disse que, a partir desse momento, sempre que necessitava de algo, procurava ajuda com alguém da escola. Disse, ainda, que, aos poucos, foi se “apegando a cada pessoa lá”, se referindo aos professores e à equipe técnica, e que ter espaços de conversa na escola foi o principal motivo que a fez continuar no Instituto Federal em todos os momentos em que pensou em desistir.

É interessante observar que essa mudança percebida por Jamile na sua relação com a escola também foi observada pelo professor José e pela técnica da equipe chamada Joana. O professor notou que a estudante começou a demonstrar mais interesse em sala e a entregar trabalhos muito bons: “eu não sei se por orientação por parte dos pedagogos, da psicóloga, mas ela começou a correr atrás”. Ele lembra também que, nos conselhos de classe, foi sinalizado que Jamile

demandava, precisava, de certa forma, de uma acolhida diferente (...) eu sei que a fala, sobretudo, da profissional de psicologia era marcante. De certa forma, foi nos educando e passando “Jamile demanda ações mais específicas”. Quer dizer, a condição dela foi acolhida, foi protegida e colocada em evidência no Instituto.

A partir dessas reuniões, esse professor começou a ficar mais presente e mais próximo da estudante:

me aproximei só – e somente só [...] Aí, de repente, estou falando o que aconteceu comigo em minha sala de aula, a Jamile começou a me apresentar trabalhos, eu elogiei o trabalho dela em público, né, diante de umas 30, acho que na época era uns 40 meninos, aí vem aquele sorrisão lá no fundo.

Ainda no relato sobre as entregas de trabalho e o envolvimento da estudante com a escola, o professor José disse: “ela começou a sempre perguntar ‘professor, o senhor pegou meu trabalho? Te mandei o trabalho x. Você viu?’ e eu respondia ‘Nossa, Jamile. Eu vi. Ficou

excelente, muito bom, parabéns’. E isso aí foi incentivando, aí acho que ela foi desabrochando e tornou-se uma aluna mais integrada, mais autoconfiante, mais empoderada, mais senhora de si. Então, eu acho que, nessa questão pedagógica, ela cresceu de forma significativa”. Na medida em que o professor observava esse avanço da estudante em sala de aula, notava também uma mudança na percepção que os docentes e a equipe escolar tinham da estudante. Ela passou de uma aluna que “não ia dar certo” para a “ideia de que a Jamile vale a pena”. No relato do professor:

Eu acho que chegou a um momento em que os professores, acho que em sua totalidade, foram contaminados positivamente pela ideia de que a Jamile vale a pena. Ela tem todos os problemas sociais ali e nós vamos, de certa forma, zelar para o crescimento, para a aprovação e para o sucesso escolar dessa garota. Nós estamos do lado dela.

A percepção da Joana, técnica da equipe escolar, vai ao encontro da do professor:

eu percebo que Jamile teve uma grande evolução. Antes, eu a sentia muito mais apática, muito mais no canto dela. Não interagia, não se colocava [...]. Hoje, ela tem uma outra postura. Eu a enxergo muito mais forte hoje; muito mais evoluída, até na questão mesmo dos estudos, muito mais interessada, muito mais integrada. Antes, eu achava que ela ficava muito mais fora, assim, do ciclo dos colegas. Não que hoje ela esteja totalmente inserida, mas eu acho que ela está muito mais do que antes. E ela sabe se colocar mais, se impor.

A despeito de Joana ter essa percepção, ela não consegue localizar o que pode ter contribuído para essa mudança de Jamile. Ao refletir sobre isso, elencou que o apoio da psicologia pode ter contribuído, as conversas que a psicologia tinha com as turmas também, mas, sobretudo,

as falas reiteradas nos conselhos de classe, a gente sempre falava do que estava acontecendo, das reclamações que estavam acontecendo. E aí, os professores passaram a observar mais. Mas, assim, ela começou a ter uma postura mais firme com os colegas e, e aí os colegas começaram a mudar também. Parece simples responder isso, mas é tão difícil.

Pensar nos laços sociais é um caminho possível para compreender essa mudança sentida por Jamile, e observada por José e Joana. Nos primeiros contatos dela com o Instituto Federal, o que foi pregnante e deixou marcas foi a modalidade discursiva segregadora: professores acostumados a dar aula para adultos, linguagem inacessível, só dependia dela “sair do lugar”, não ter dinheiro para comprar lanche na cantina, acreditar que não daria conta de ser aprovada no Instituto Federal. Esses episódios reafirmaram e reatualizaram em Jamile as vivências de exclusão anteriores com as quais se deparou em outros espaços. No entanto, a partir do momento em que foi escutada como sujeito, não apenas pela psicóloga da instituição que

acolheu a estudante, mas também por docentes e equipe da escola, Jamile sentiu que aquele espaço era uma instituição de ensino diferente das que ela já tinha estudado antes.

Podemos afirmar que, nesse caso, a sustentação do discurso do analista na instituição operou giros discursivos favorecedores para a inclusão social da estudante no Instituto Federal. Os conselhos de classe foram onde, no caso de Jamile, foi possível a sustentação do discurso do analista. Falas como as mencionadas pelo professor José de que Jamile precisava de uma acolhida diferente ou que ela demandava ações mais específicas subjazem a ideia de que os docentes e a equipe escolar precisavam escutá-la e considerá-la como sujeito, algo que só é possível no discurso do analista, discurso esse que engendra o laço social colocando o outro como sujeito, diferentemente do discurso do capitalista, em que não há relação do sujeito com o outro, do discurso do universitário, em que o outro é colocado no lugar de objeto, e do discurso da histórica, em que o outro é colocado no lugar de mestre.

Outro aspecto implícito nessas falas é que, apesar de indicarem que a estudante fosse tratada como sujeito, não houve uma resposta única sobre como isso poderia ser feito. O furo foi apontado no sentido de que a escola precisava se deparar com isso, sem ser dada uma solução, uma vez que as estratégias precisam ser coletivas e transcendem a lógica de formação de professor e de estratégias pedagógicas específicas. O que estava em jogo era o laço social e a relação implicada professor-estudante-escola. O professor José, por exemplo, criou a estratégia de se aproximar da estudante no seu estilo: “eu fiquei mais presente, mais junto da Jamile. Não sou o professor que é carinhoso, que é cuidadoso, que é amigo. Eu acho que eu não tenho muito esse perfil, só me aproximei”. A partir dessa postura, algo do laço entre esse professor e a estudante se reconfigurou.

Jamile, como dito, se apegou aos professores e à equipe escolar, e isso contribuiu para que ela continuasse no Instituto Federal mesmo diante das dificuldades. Em dado momento, ela começou a perceber que os “professores eram mais que professores” e que ali ela podia ser quem ela era. Jamile destacou que a aprovação dela no primeiro ano do Instituto Federal foi um marco muito significativo na sua vida, pois ela tinha certeza, quando entrou no Instituto, de que reprovava. Jamile conta que foi um desafio, porque os professores foram exigentes e criteriosos e porque ela havia entrado “burra” no Instituto Federal, mas que, a partir do momento em que sentiu que a escola se importava com ela, começou a tirar dúvidas de conteúdo sempre que possível, pedia auxílio dos colegas e recorria à equipe escolar. Não foi um percurso fácil, pois, em muitos momentos, ela acreditou que não seria capaz e que era melhor desistir, mas que “esse tanto de apoio aos alunos” foi fundamental.



A aprovação teve repercussões, inclusive, no seu ambiente familiar: “meus pais ficaram surpresos quando passei de ano no Instituto Federal, porque eles disseram já que eu era um caso perdido, né? Eles me achavam um caso perdido”. Ela conta que, como ela começou a tirar notas baixas a partir do ano em que reprovou em outra escola e como sempre mudava muito de escola, os pais acreditavam que ela não daria certo nos estudos e, diante da condição socioeconômica da família, sempre a incentivaram a trabalhar. Ela nunca trabalhou porque não encontrava emprego, mas, quando entrou no Instituto Federal, estava disposta a pedir transferência se achasse um emprego para conciliar a escola com o trabalho. No entanto, contou que, aos poucos, foi entendendo que estudar é uma etapa importante da vida:

foi uma oportunidade na minha vida que eu tive de entrar no IF. E eu já estava com um pouco mais de maturidade para entender que tudo é conquistado através dos estudos. A didática dos professores, como eles davam aula, mesmo que eu não soubesse a matéria, eu gostava do jeito que alguns professores ensinavam, os passeios que, por exemplo, o professor estava falando de tal coisa, aí tinha um passeio para algum lugar relacionado com o assunto, aí isso já ajudava mais a aprendizagem. Eu fui em vários lugares que nunca fui antes. É uma coisa muito nova, uma realidade nova, que eu não sabia que existia. Eu gostei bastante.

Jamile, ao conhecer lugares que ela não sabia que existia e ao estudar em um espaço em que a maioria dos colegas e alguns funcionários moravam na Estrutural, se reposicionou diante da cidade em que mora. Ela conta que, nas aulas, em vários momentos, estudaram aspectos da Cidade Estrutural, como a origem da cidade e a história de luta para a Estrutural ter estatuto de cidade, além de alguns professores demonstrarem conhecer a cidade, as ruas e o território:

hoje em dia eu lido com o que falam da Estrutural de outra forma. A Estrutural é meio que nova, né? E, tipo, a Ceilândia também. Assim como o Plano Piloto está mudando, a Estrutural também está mudando. Não vai ficar a mesma coisa para sempre. E já mudou muito do que era quando eu mudei para como é hoje em dia.

Jamile, ainda sobre essa questão, colocou que

na Estrutural também tem coisas boas assim como nas outras cidades: os mercados são perto, a feira permanente agora está bem bonitinha e arrumadinha, tem um colégio aqui que também eu admiro muito. As coisas aqui são tudo perto e, tipo, quase todo mundo da Estrutural se conhece, aí eu acho legal isso, sabe? Vizinhos se conhecem, todo mundo sabe quem é todo mundo. Fui entendendo que as coisas não eram do jeito que as pessoas falam e, tipo, para que as pessoas terem preconceito, né? Aqui é o lugar onde eu moro, onde eu fui criada. Eu fui mudando a minha visão sobre a Estrutural.

Estudar e ter sucesso escolar no Instituto Federal a reposicionou também diante da própria comunidade: “quando você fala ‘ah, eu estudo no IF’, as pessoas já têm outros olhares,

falando como é que é, falando que lá é uma faculdade, como é que funciona, quais os cursos que tem. Aí foi tudo isso, aí eu fui ficando feliz e eu estou feliz até hoje”. Podemos considerar que o muro que segregava Jamile, dentro e fora da escola, e que passava a mensagem de que aqueles espaços não eram para ela, parece ter ficado mais maleável, na medida em que, ao mesmo tempo que lhe foi possibilitado transitar e ser incluída em outros espaços, foi possível, com a ajuda da escola, historicizar a sua vida e a da Cidade Estrutural. Para Jamile, o giro discursivo promovido no Instituto Federal, como dito, favoreceu o processo de inclusão social educacional e, mais do que isso, possibilitou a historicização da própria vida como um modo de resgatar a sua posição como sujeito, conforme destacado por Rosa (2016).

Destacamos que as marcas da aprovação, da historicização da própria vida e dos laços sociais estabelecidos com os professores e com a equipe escolar ajudaram Jamile diante da relação com os colegas. Ela fez uma grande amizade com um colega e essa relação foi um ponto de ancoragem para Jamile no segundo ano em que estudou no Instituto Federal. No entanto, se recorda de um conflito com esse amigo que a fez pensar novamente em sair do Instituto. Jamile conta que o motivo da briga envolveu um trabalho que, para ser realizado, precisou de contribuição financeira dos membros do grupo. Acontece que Jamile não tinha condições de pagar o valor que foi gasto pelo grupo e isso gerou um afastamento temporário do melhor amigo. Foi marcante para ela esse afastamento, pois já tinha vivido outro afastamento no ano anterior quando sua amiga mais próxima reprovou de ano e pediu transferência para outra escola: “Minha amiga reprovou, né? Aí eu fiquei meio, sei lá, aí eu fiquei ‘nossa, vou ficar sozinha’”. No entanto, logo fez amizade com esse amigo com quem, um tempo depois, teve um conflito: “eu pensei em desistir de novo porque eu parei de falar com meu amigo determinado tempo por causa de um trabalho que teve no colégio. Aí a gente meio que discutiu e parou de se falar”.

Foi um momento em que, segundo Jamile, apesar de se sentir sozinha por ter brigado com esse amigo, sentia o apoio da equipe da escola e do corpo docente. Esse afastamento temporário do amigo possibilitou que ela se aproximasse de outros colegas: “eu não tinha grupo para apresentar, por exemplo, um trabalho. Aí os meninos me chamaram e, tipo, só foi eu de menina. A única menina do grupo. Então eles me ajudaram muito. E a gente virou meio que uma família, né? (...) Na minha sala, todo mundo se ajuda”. Jamile fala que a convivência com os colegas melhorou bastante e, depois de algum tempo, resolveu por meio do diálogo o conflito com o amigo com quem havia brigado. Inicialmente, havia pensado em não correr atrás dessa amizade, mas depois pensou que o diálogo valeria a pena.

Esse episódio relatado por Jamile sinaliza que as modalidades discursivas coabitam e estão presentes no Instituto Federal. Almeida (2009, 2010), ao afirmar que os cinco discursos (histórica, universitário, mestre, analista e capitalista) estão presentes nas instituições de ensino, destaca que é comum que a instituição fique fixada em determinado discurso. Acrescentamos que, além disso, pode acontecer do estudante ficar capturado no discurso mais predominante da instituição ou em modalidades discursivas pelas quais o estudante foi marcado em outras escolas e outros espaços sociais. No caso de Jamile, no primeiro contato com a instituição, ela ficou capturada pelo laço segregador que é engendrado pelo discurso do capitalista e pelo lugar de objeto, característica do discurso do universitário, mesmo que, nesse momento inicial, ela se refira a professores que tinham uma postura mais acolhedora de considerar o contexto de vida dos estudantes para além dos estudos e ao momento em que a psicóloga foi em sala para conversar com a turma.

O que capturou a estudante foram laços aos quais ela já estava habituada: de certa forma, Jamile existia no mundo sempre com um muro que indicava que as pessoas que moram na Estrutural são pobres, sujas e potenciais assaltantes, como ela se referiu. No entanto, com o giro discursivo promovido a partir do momento em que Jamile sentiu-se tratada como sujeito na instituição escolar, outros discursos compareceram: o discurso do analista e o discurso da histórica. É importante destacar que, apesar do giro discursivo ter operado reposicionamentos significativos, não afirmamos que a sustentação do discurso do analista esteve presente a partir de então em todos os momentos do percurso escolar de Jamile. Podemos afirmar, sim, que, a partir do momento em que a perspectiva do corpo docente e da equipe escolar tendeu a considerar Jamile como sujeito, a sua inclusão foi favorecida, tendo efeitos, inclusive, nos laços construídos entre ela e seus colegas. Nas suas palavras,

Na minha sala todo mundo se ajuda. Hoje eu me sinto bem ao estar no Instituto Federal porque hoje eu entendo como é que funciona, o regime do colégio e já me adaptei, já conheci novas pessoas, mudei meu pensamento. As dificuldades que eu tinha, eu procurei trabalhar com o apoio da escola.

#### **4.2 Quando a inclusão não é (ainda) possível: “Até hoje, na verdade, eu acho que [o IF] não é um lugar para mim”**

Keila ingressou no primeiro ano do ensino médio integrado no Instituto Federal aos 16 anos. Ao final do 9º ano, Keila foi encaminhada para se matricular em determinada escola pública, no entanto a sua mãe, por considerar que essa determinada escola não ofertava um

ensino de qualidade, optou por retirá-la no início do ano letivo e matriculá-la no Instituto Federal: “ela me tirou de lá e me botou no IF e não me avisou. Ela só me disse que me matriculou no IF”. Keila, então, não teve escolha. Segundo refere, ela não queria de fato estudar na escola para a qual foi encaminhada, mas também não considerava o IF uma opção, até porque não conhecia a instituição. Ela desejava estudar em duas outras escolas, pois admirava o ensino ofertado e tinha amigos matriculados, mas não foi possível porque não tinha vaga disponível. Diante desse cenário, Keila ficou no Instituto Federal.

A primeira impressão que teve ao entrar no IF foi ambivalente: por um lado, sentiu receio de reprovar, mas, por outro, sentiu orgulho por estar matriculada naquela instituição de ensino. Nas suas palavras: “assim que eu entrei, pensei ‘caramba, acho que vou reprovar de novo porque essa escola é federal, o ensino deve ser bem mais puxado’, mas ao mesmo tempo eu estava orgulhosa porque era uma escola boa”. Para ela, a qualidade do ensino foi um diferencial que chamou a sua atenção desde o início, o que, na sua percepção, contrastou com a escola em que estudava anteriormente. Na escola anterior, avalia que o ensino era “totalmente diferente. Na outra escola, se eles viam que os alunos estavam desmotivados, passando por alguma coisa, tipo assim, problema seu. O ensino era um ponto muito negativo dessa escola”.

Ainda com relação à escola anterior, Keila fala que, além do ensino ser diferente, nota outra diferença na postura dos professores ao se referir a uma situação específica. Apesar de não ter sido diretamente com ela, considerou bem desagradável um episódio ocorrido na escola: “uma professora falou na frente da turma inteira que um menino era pobre, favelado, que morava na favela Estrutural perto do lixão. Os alunos não gostaram, foi muita discriminação”. É importante destacar que, a despeito dessa avaliação negativa que faz sobre o ensino e a relação com alguns professores, Keila fala que foram anos incríveis da sua vida, sobretudo por conta das relações de amizade que lá construiu: “em [relação aos] alunos, eu conheci muita gente incrível, pessoas acolhedoras que me ajudaram sempre que eu precisei”.

Ao que parece, na vivência de Keila na escola anterior, o que a capturou foram as relações de amizade que nutriu com outros estudantes e o ponto de ancoragem que encontrou nessas relações, uma vez que, no discurso, a ênfase dada por ela está principalmente nos ótimos anos em que estudou nessa escola. Isso aponta para a questão do processo do adolescer. Na adolescência, como mencionado, o sujeito é convocado a sair para o social e construir novos laços (NASCIMENTO, 2002), e a escola é um dos espaços públicos onde essas novas redes simbólicas serão construídas. Esse movimento de Keila de dar centralidade aos laços estabelecidos com os colegas a ponto de considerar a escola anterior ótima, mesmo com o ensino ruim, em sua percepção, é parte do processo de subjetivação do adolescer.

Outra questão que merece destaque, ainda com relação à escola anterior, é a forma como uma professora se refere a um aluno que reside na Estrutural. Keila contou, durante a entrevista, o ocorrido com riqueza de detalhes. Esse episódio e alguns outros relatadas por Keila indicam como o discurso em torno da pobreza é estereotipado, comparece e atravessa os processos de subjetivação, inclusive dentro da escola. Na vivência de Keila nessa escola, no momento em que ela está às voltas com as questões próprias do adolescer e no processo de construir um novo lugar no mundo em nome próprio, transmitia-se a todo momento perspectivas excludentes em torno de moradores da Cidade Estrutural. Ela conta que é muito comum passar por situações em que “quando perguntam ‘onde você mora?’, que respondo ‘Estrutural’, as pessoas dizem ‘nossa, que perigo, não vou nem mexer com você’. Coisas assim, como se eu fosse perigosa também”.

Para Keila, morar na Estrutural é algo temporário. Ela não frequenta os espaços públicos da Estrutural e fica a maior parte do tempo em casa. Tem a perspectiva de morar em outra cidade quando for possível, sobretudo porque, na percepção dela, os moradores da Estrutural que estragam a Cidade. De algum modo, a ideia de Keila de se mudar tem relação com não querer ser identificada como moradora da Estrutural e, com isso, não carregar os estigmas atribuídos a quem mora na Cidade. O ponto positivo de morar na Estrutural, em sua percepção, é que é uma cidade boa com mercado, lotérica e caixa eletrônico pertos. Notamos, portanto, que, a despeito de Keila avaliar a cidade como um lugar bom para morar, pensa na mudança futura como forma de se desvincular do discurso social em torno dos moradores da Estrutural.

Keila conta que no IF nunca presenciou nenhuma postura dos professores ou dos colegas no sentido de estigmatizar as pessoas que moram na Cidade Estrutural, o que, para ela, é um ponto positivo. Além disso, percebe a relação com os professores como ótima: “os professores me motivavam, ficavam no meu pé, ficavam brigando comigo para eu fazer as atividades, eu gosto”. Apesar de avaliar o suporte dos professores e da equipe escolar, Keila acredita que, no primeiro semestre do primeiro ano de Instituto Federal, deixou os estudos em segundo plano em nome da construção de amizades: “eu comecei a conhecer gente nova, aquela gente toda, aquela animação de ir para escola e tudo mais. Eu fiquei muito, como é que se diz, muito feliz com as amizades que eu tinha feito e eu não foquei muito nos estudos, foquei mais nas amizades, no pessoal”. Ir para o Instituto Federal foi, para ela,

muito difícil. Foi um misto de tanta coisa, muitas sensações, ah, não sei nem explicar, tudo muito novo, tinha que me adaptar. Eu estudei muitos anos em uma escola só e para mudar tinha uma ansiedade nova, ‘caramba, vai ter muita gente nova, vou ter que me adaptar, será que eu vou conseguir, será que vão gostar de mim?’ e tudo mais.

Keila já tinha passado por uma situação anterior de se afastar dos amigos: quando reprovou o 9º ano, os viu mudarem de escola para irem para o ensino médio. No entanto, tinha a expectativa de ir para a mesma escola dos amigos quando chegasse no 1º ano, que foi frustrada, pois não tinha vaga nessa escola e, por isso, foi para o Instituto Federal. Duas marcas ficaram para ela a partir da reprovação na escolar anterior: a primeira foi o fracasso escolar que ela vivenciou como algo intraindividual e a segunda foi o afastamento dos amigos:

eu fui para a recuperação final e não atingi a nota que eu tinha que atingir. Foi a única recuperação que fiz, nas outras eu passei direto, mas em uma não me passaram. Eu me senti péssima, me senti muito mal, me afastei de todo mundo, eu me senti um lixo, vi todos os meus amigos indo para o 1º ano. Os meus amigos eram desde pequenininha e ver todos eles indo para o ensino médio e eu ficar foi chato.

Observa-se que, para Keila, a construção de laços com os pares ocupa um lugar de centralidade na sua vida escolar. Desde antes do seu ingresso no Instituto Federal, quando avaliou a escola anterior como ótima por causa das amizades acolhedoras em detrimento da qualidade do ensino ou quando reprovou e sentiu o impacto por perder o grupo de amigos, nota-se essa centralidade. No Instituto Federal, por se tratar de uma nova instituição de ensino onde ela não conhecia ninguém, essa centralidade que dá aos relacionamentos com os pares ficou bem evidenciado para ela. Como já mencionado, o processo de adolescer implica a saída para o social e, mais do que isso, essa saída para o social envolve justamente o encontro com o outro semelhante para além do outro parental, ou seja, o encontro com os outros adolescentes, com os semelhantes, os pares.

Com a desidealização das figuras parentais infantis e do luto com o corpo infantil, o adolescente é colocado diante do questionamento indicado por Alberti (2010, p. 40-41): “se deixar de ter essas referências às quais eu estava amarrado até agora em minha vida, como fico?”. O adolescente, então, é convocado a construir suas próprias referências e seu próprio lugar no mundo para além dos lugares que ocupava no ambiente intrafamiliar, além de trabalhar psicologicamente para construir uma nova imagem corporal. Conforme destacado por Nascimento (2002), esse processo implica a vinculação do adolescente com grupos de semelhantes, em que uma das funções é a especular. Por isso, é frequente constatarmos grupos de adolescente com roupas, gírias e insígnias comuns, como se um adolescente estivesse refletido na imagem dos pares. “Não mais a mãe, mas o outro, o par, que irá, através do olhar, assegurar e pôr à prova esses novos processos de relação com sua auto-imagem” (NASCIMENTO, 2002, p. 62)

Além da função especular, esses grupos de adolescentes, ou melhor, essas fratrias possibilitam a criação de um novo lugar no social a cada adolescente. Segundo Legnani *et al.*

(2012, p. 211), podemos definir fraternias como “formações grupais em que os sujeitos se reúnem e sentem-se irmanados por fatores que os ligam – como objetivos, crenças, gostos etc. –, elementos estes que fazem parte de um modelo ou de um ideal com o qual todos os integrantes se identificam”. Há uma questão salutar a ser colocada em relevo: Freud (1921/1996), no texto “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, enfatiza o papel e a função do líder nos grupos, apesar de reconhecer que está presente nas formações grupais a sugestão mútua entre os membros do grupo e de afirmar que há diferentes formações de grupos, inclusive grupos sem líder. As fraternias se situam nessas duas últimas características: não há uma figura de líder enrijecida e há a predominância de laços horizontais. As fraternias, então, por serem espaços em que os adolescentes elaboram as perdas da infância, ampliam as significações sobre o mundo, criam laços fraternos e novas identificações e possibilitam a inscrição de novo lugar do adolescente no social (COUTINHO, 2005; GOLDSMID; FÉRES-CARNEIRO, 2007; KEHL, 2000; LEGNANI *et al.*, 2012). Nesse sentido, as fraternias têm uma função importante na subjetivação do adolescente ao dar amparo e sustentação na passagem do adolescer.

Como bem destacam Legnani *et al.* (2012), a instituição de ensino é um espaço em que, por excelência, formam-se grupos e fraternias. No caso de Keila, além da função central da sua fratria constituída na escola anterior e da perda dela ao reprovar o 9º ano, observa-se que, no ambiente do Instituto Federal, durante metade do ano, ela estava envolvida em fazer novos laços e criar as suas novas fraternias, deixando os conteúdos e as atividades avaliativas em segundo plano. O primeiro plano para ela era, de fato, se enturmar, conhecer pessoas, transitar entre os pares. E essa tarefa, na sua percepção, foi bem-sucedida nos primeiros meses:

no começo do ano, nos primeiros meses, foi tudo maravilhosa, uma coisa maravilhosa só que, com o decorrer do tempo, foi criando muitas intrigas, fofocas e algumas ações que eu não concordava mais. Aí acabou que eu cortei qualquer tipo de contato com as pessoas que no começo do ano eu tinha amizade bem forte.

A dissolução dos laços veio quando ela constatou que os pares também são faltosos, não apenas os outros parentais. Como já mencionado, a adolescência, em termos de operações subjetivas, implica elaborar a falta no Outro (ALBERTI, 2010). A elaboração da falta do Outro vem a partir da constatação da falta dos outros (parentais e pares) e coloca o adolescente diante da sua própria falta. Diante da constatação da castração dos pares na sua fratria, ou, em suas palavras, quando começou a perceber atitudes das amigas com as quais não concordava, Keila optou pela separação:

a situação mais difícil, mas que me fez muito bem foi quando eu cortei os vínculos de amizade. Eu me senti a pessoa mais ótima do mundo. Eu ia para escola sozinha, eu voltava sozinha, eu tinha uma sensação de que não vou me decepcionar com ninguém porque eu não tinha expectativa com ninguém e se uma pessoa se magoou, eu não tenho nada a ver.

Interessante notar que foi uma situação difícil, porque a estudante perdeu o amparo da fratria, mas que, ao mesmo tempo, a fez bem porque, de algum modo, se afastar das pessoas a tirava do lugar de consentir com a falta do outro, do Outro e a sua própria. Ao se separar da sua fratria, Keila se sentiu desmotivada para ir para o Instituto Federal. Conviver com os seus pares, mas sem pertencer a alguma fratria foi difícil. Vemos, então, que, nos primeiros meses, Keila trabalhou para a construção de novos laços sociais com os pares e, nos meses seguintes, para a dissolução desses laços. A vida escolar de Keila estava centrada na convivência com os pares, com aproximações, rupturas e descontinuidades. Na percepção dela, o Instituto Federal não sabia nem metade do que ela estava vivendo no ambiente escolar, “nem da ponta do iceberg do que eu estava vivendo”. Nota-se, então, um certo descompasso entre a vivência de Keila e o que era valorizado pelo Instituto Federal.

Sabe-se da importante função das instituições de ensino na subjetivação do adolescente, especialmente por ser o espaço público por excelência em que o jovem vai ao encontro do social para a construção de novas redes simbólicas (NASCIMENTO, 2002; COUTINHO, 2011; ALBERTI, 2010). No entanto, quando a convivência entre os pares e os laços sociais estão foracluídos do currículo e não são alvo de atenção da equipe escolar, corre-se o risco de a escola ficar apenas no lugar de ensinar e aprender os conteúdos das disciplinas. Conforme mencionado, a atenção da escola para a produção de laço social e para a convivência enquanto estratégia de cuidado implica dar ênfase ao potencial da escola enquanto um espaço de transformação subjetiva (COUTINHO, 2011).

A partir da separação da fratria, a convivência com os pares se colocou como difícil para Keila e, em alguns momentos, até mesmo insustentável, o que a fez faltar muito à escola. Porém, foi “nessa época [que] eu me aproximei mais dos professores”. Keila conta que outro aspecto que tornava o Instituto Federal um lugar desinteressante era a dificuldade em algumas disciplinas: “essa dificuldade nessas disciplinas me desmotiva muito”. Diante de tudo isso, ela considerou a possibilidade de desistir do Instituto Federal, porque, além de não querer mais conviver com os colegas e de ter dificuldade em algumas disciplinas, tinha “muita matéria acumulada, eu não estava conseguindo recuperar nada de nota, estava muito puxado”. No entanto, decidiu continuar, porque queria ter a sensação de que foi até o final, pois não queria “pensar depois que se eu tivesse tentado eu teria conseguido”. O que a fez não desistir do



Instituto Federal foi o apoio que encontrou em alguns profissionais da equipe e em alguns professores. Keila conta que começou a ir “atrás de todos eles [professores] para fazer as atividades, para saber como ia ficar minha situação, minhas notas, quanto eu precisava em cada matéria e corri atrás”.

Nessa busca por tentar recuperar, se deparou com duas situações que a marcaram. A primeira situação foi quando foi desencorajada por alguns professores a recuperar a nota: “tinha uns professores que falavam que iam me ajudar, que eu ia dar conta, para eu não desistir. Agora tiveram outros que falaram ‘minha filha, desiste, você não vai conseguir’”. Entre esses professores que a desencorajaram, teve um episódio específico em que o professor falou, nas palavras de Keila,

‘nada é impossível, mas para você conseguir você vai ter que ralar muito e eu não vou te ajudar’. Ele falou desse jeito para mim. Falou isso porque eu ficava em sala conversando, não prestava atenção na aula, ficava mexendo no celular e tudo mais. E se tivesse prestado atenção na aula e fosse uma aluna presente, ele me ajudaria. Mas como não fui, ele não ia me ajudar. E de fato realmente não ajudou. Eu me senti mal, tive vontade de desistir de novo. Eu engoli seco, fiquei calada, eu não vou debater, né?

É interessante observar que uma ideia nas entrelinhas do que foi dito por esse professor é que existe um *script* do que é um bom aluno que merece ser ajudado. Como Keila não se enquadrava nesse *script*, logo ela não merecia ajuda para recuperar as notas e os conteúdos e, mais que isso, não merecia ajuda para se reconectar com a escola. É comum, na sociedade contemporânea, transmitir ao adolescente *scripts* do modo de ser (GURSKI, 2002) e, no caso de Keila, o que foi transmitido por esse professor é o *script* esperado de uma boa aluna. Ao se ofertar o modo de ser estudante, não se transmite a falta, não se reconhece a singularidade de cada um e, muito menos, as possibilidades de criação e reinvenção do ser estudante.

Há aí, por um lado, um atravessamento do discurso do capitalista, na medida em que se valoriza o esforço individual para alcançar boas notas escolares, em que se almeja uma homogeneização e padronização ao supor possível um ideal e se transmite ao adolescente a possibilidade de ser completo, de ser o estudante ideal (COUTINHO, 2009; COUTINHO; POLI, 2019). Por outro lado, há o discurso do analista, na medida em que alguns professores apostam no sujeito e no que é possível, se afastando da ideia de educação toda. Foi por conta desses professores que Keila decidiu não desistir novamente: “por causa desses professores que falaram que iriam me ajudar, então eu pensei ‘vou tentar, vou continuar, se eu conseguir bem. Se eu não conseguir, isso serve de aprendizado’. Eu pensei que daria conta, mas não dei conta não”.

A segunda situação que marcou Keila foi quando, em sala de aula, um professor disse que o Instituto Federal era para estudantes inteligentes, o que reafirmou para Keila algo que ela já sentia, que o IF não era um lugar para ela:

Eu pensei [quando entrei] que a escola fosse escola só para gente inteligente, não para gente como eu. Eu não sou inteligente. No IF tem aluno muito inteligente mesmo. Até hoje, na verdade, eu acho que não é um lugar para mim. Os professores também pensam que tem alunos que não deveriam estar no IF.

O episódio a que ela se refere foi quando um professor reagiu diante de conversa paralela generalizada na turma e ele, segundo Keila,

falou umas verdades. Ele falou bem assim: ‘se você não se acha inteligente, se você quer estar aqui só andando, saia e deixa a vaga, libera a vaga para alguém que realmente quer, alguém que realmente vai fazer dessa vaga uma boa oportunidade de ser alguém na vida. Você pode estar aqui na escola atrapalhando, sem estudar, e pode ter um aluno super inteligente que quer ter um futuro bom e você não dá a vaga’. Quando ele falou isso para mim, eu falei ‘é, quando eu reprovar, eu saio daqui’. Eu cheguei a procurar para mudar de escola. Eu pensei que aqui já deu o que tinha que dar para mim. No meu lugar poderia ter um aluno ou aluna super inteligente, no futuro pode ser um técnico incrível, pode ter um futuro brilhante e eu não.

O professor José, nosso entrevistado, também foi professor de Keila e, apesar de não estar envolvido nesses episódios narrados por ela, apresentou algo comum no seu discurso: “ela estudava em uma turma bem grande, em torno de 45 alunos. Alguns alunos brilhantes, né? Alguns alunos bons, alguns alunos dedicados. E eu não sei até que ponto isso contribuiu para invisibilizá-la”. Além disso, José trouxe que Keila “foi aquela aluna que não fez a tarefa, não fez os trabalhos, não prestava atenção em sala de aula, saía muito, faltava [...]. Eu acho que para todo o corpo docente ela era vista como uma aluna desinteressada”.

A partir desse episódio vivenciado por Keila e dessa fala do professor José, destacamos três questões principais: a divisão entre inteligentes e não inteligentes, a ideia sobre ser alguém na vida e o apelo para alguns alunos liberarem a vaga. A primeira questão em torno da inteligência, presente na percepção da estudante sobre si mesmo, no episódio ocorrido em sala de aula que ela relatou e na fala do professor José, aponta para uma divisão entre os estudantes que são considerados inteligentes e os que não são considerados inteligentes. Para os que são inteligentes, brilhantes, bons e dedicados, está reservado o sucesso escolar e um futuro profissional promissor. Para os que não são considerados inteligentes, o caminho é ser invisibilizado e, mais do que isso, sentir-se não pertencente ao IF e ser convidado a ceder a vaga para possíveis alunos inteligentes que tenham interesse em ingressar na instituição.

Essa divisão entre inteligentes e não inteligentes constrói um muro que segrega: de um lado, os estudantes que valem a pena e, do outro, os que não valem a pena. O professor José fez uma fala que representa isso: “sabe aqueles 20% que os professores, em linha geral, trabalham como algo aceitável de reprovação? [a Keila] vai ser mais um caso”. O contexto em que essa fala foi enunciada foi quando o docente verbalizou a sua percepção sobre Keila e, em especial, a visão que acredita ser compartilhada por outros colegas. Nota-se, então, uma tendência a operar a exclusão de estudantes não considerados inteligentes. No caso de Keila, ao que parece, a não inteligência estaria ligada ao desinteresse mencionado pelo professor José e pelos outros dois professores envolvidos nos episódios relatados pela estudante. Para ela, a sua não inteligência está ligada à sua dificuldade em aprender conteúdos das disciplinas exatas. No entanto, a técnica Joana tem uma percepção que desestabiliza essa aproximação entre não inteligência e desinteresse:

A Keila é uma menina muito inteligente para a vida, sabe? E olha que eu converso muito com ela. Ela é muito inteligente para vida. Para as notas dela, para os números que ela apresenta na escola, eu acho que não reflete a capacidade dela, o potencial dela. Ela não consegue tirar notas boas, notas compatíveis com essas qualidades que eu enxergo nela. Eu enxergo que ela tem muito potencial, mas que as notas não refletem essas coisas que eu enxergo nela. Não sei por que, mas não está rolando [...]. Eu não sinto que ela tem interesse, eu não sinto que ela, que ela se sente pertencente àquele ambiente. [...] Eu acho que o que faz essas notas serem baixas é o desinteresse dela, porque capacidade, eu, genuinamente, acredito que ela tem. Não que todos os outros não tenham, mas acho que ela tem uma facilidade. Ela teria uma facilidade boa de aprender.

É interessante que a fala de Joana subverte, em alguma medida, a ideia apresentada por esses professores e por Keila. Ao considerar que ela é “inteligente para a vida”, a técnica traz uma representação mais ampliada do que é inteligência, não associando estritamente com notas e desempenho escolar. E, mais que isso, apesar de também considerar que Keila é desinteressada, dá indícios de que o desinteresse pode estar ligado ao fato de ela não se sentir pertencente àquele ambiente. Pelos episódios narrados por Keila e pela fala do professor José, o aluno inteligente é, então, o aluno idealizado: aquele que participa, faz todas as atividades, demonstra interesse e é frequente. Entendendo que o inteligente é o ideal, é o *script* do bom aluno, o não inteligente seria o que foge a esse ideal.

O muro que segrega, dentro do ambiente escolar os ditos inteligentes e não inteligentes, está relacionado com o que Keila narrou no episódio em que um professor disse que os não inteligentes deveriam ceder a vaga para algum outro aluno inteligente que aproveitaria a chance de estudar no IF para ser alguém na vida. Chama atenção que, nessa perspectiva, “ser alguém

na vida” está como algo que ainda está por vir e, portanto, aqueles adolescentes não são hoje alguém na vida. Há aí uma questão importante de ser destacada, pois o adolescente, para a psicanálise, é um sujeito na sua estrutura com um forma específica de se relacionar com o Outro (NASCIMENTO, 2002), ou seja, ele é alguém, ainda que alguém em processo de construir um nome próprio e um lugar no mundo para além do lugar que construiu e ocupou diante do outro parental. Esse episódio transmitiu, para Keila, que, por ainda não ser alguém na vida, precisa ser alguém na vida e, para isso, precisa ser inteligente e conquistar isso individualmente. O individualismo foi convocado à cena na medida em que foi sugerido que estudantes cedam a vaga para outros, ou seja, transmite-se, equivocadamente, que a escola não tem corresponsabilidade com o processo de adolecer. A convocação do individualismo coloca o sujeito diante da impotência: se ele fracassou, foi porque ele não foi capaz (LESOURD, 2002). É uma faceta do discurso do capitalista atravessando o cenário escolar.

A ideia de liberar a vaga é, por fim, a terceira questão que merece um olhar atento. É importante destacar que o Instituto Federal em que a pesquisa foi realizada tem como forma de ingresso o sorteio eletrônico para os cursos de ensino médio integrado ao técnico, diferentemente de outros Institutos Federais que adotam uma prova como forma de seleção. O sorteio eletrônico considera vagas para ampla concorrência, vagas para pessoas com deficiência independente de ser oriundo de escola pública, renda e cor/raça e vagas de ações afirmativas previstas na Lei nº 12.711/2012. A partir de editais de seleção do Instituto Federal pesquisado, foi elaborado o quadro resumo com os tipos de vagas de ações afirmativas. Destaca-se que cada linha do quadro é um tipo de reserva de vaga, e o estudante, ao escolher concorrer em algum dos tipos de reserva de vaga, precisa necessariamente preencher todos os critérios marcados com o “X”.

Quadro 1 – Síntese das reservas de vaga

	<b>Egresso de escola pública</b>	<b>Renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita</b>	<b>Renda familiar superior a 1,5 salário mínimo per capita</b>	<b>Preto, pardo e indígena</b>	<b>Pessoa com deficiência</b>
Reserva de vagas 1	x	x		x	x
Reserva de vagas 2	x	x		x	
Reserva de vagas 3	x	x			x
Reserva de vagas 4	x	x			
Reserva de vagas 5	x		x	x	x
Reserva de vagas 6	x		x	x	
Reserva de vagas 7	x		x		x
Reserva de vagas 8	x		x		

Fonte: elaborado pela autora a partir dos editais de seleção do Instituto Federal pesquisado.

O estudante, ao realizar a sua inscrição, escolhe o tipo de vaga desde que preencha obrigatoriamente todos os critérios. Por exemplo, para o estudante concorrer na reserva de vagas 1, ele precisa necessariamente cumprir os requisitos de ser egresso de escola pública, ter a renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, se autodeclarar preto, pardo ou indígena e ser uma pessoa com deficiência. Observa-se, no quadro-resumo, que as reservas de vagas exigem que o estudante seja egresso de escola pública, e é exatamente isso que é preconizado na Lei nº 12.711/2012: 50% das vagas do curso de ensino médio integrado ao curso técnico devem ser destinadas para estudantes de escola pública e metade dessas vagas devem ser reservadas para estudantes cujas famílias têm renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Há, ainda, na lei a previsão de que as vagas reservadas serão preenchidas, além desses critérios, de forma proporcional por pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas e por pessoas com deficiência de acordo com o último censo do IBGE da cidade onde a instituição funciona.

Nota-se que o Instituto Federal pesquisado, ao respeitar as reservas de vagas previstas em lei, favorece o acesso à educação de grupos tradicionalmente excluídos, o que é uma condição necessária para a efetivação da inclusão social de adolescentes em situação de pobreza. No entanto, observamos que esse Instituto Federal é ainda mais inclusivo do que é previsto em lei, pois, ao estabelecer que a forma de ingresso é o sorteio eletrônico, se afasta de uma perspectiva meritocrática de acesso e possibilita que todos tenham a mesma chance de conseguir uma vaga. Nesse sentido, os estudantes que concorrem na ampla concorrência ou na reserva de vagas não dependem de prova e de uma nota para serem listados em um *ranking* que vai dos estudantes que têm melhores notas para os que têm pior nota. É nesse contexto em que se insere o episódio em que o professor sugeriu que os estudantes não inteligentes cedessem as suas vagas para outros possíveis interessados em ingressar no Instituto Federal.

Apesar da instituição se afastar de um processo seletivo meritocrático e favorecer o acesso à educação – primeiro passo fundamental para a inclusão social –, nota-se que, dentro da instituição, a meritocracia comparece em algumas práticas e falas. A meritocracia estimula o individualismo ao considerar que qualquer estudante pode obter sucesso escolar como fruto do seu esforço, trabalho e qualidade, pois a escola oferece supostamente igualdade de oportunidade (DUBET, 2004; VIEIRA *et al.*, 2013). No entanto, como destacado por Dubet (2004), apesar da igualdade meritocrática de oportunidades supor a igualdade de acesso, sabe-se que a competição meritocrática não é justa, pois as desigualdades sociais são ignoradas.

Ao se supor que os alunos que estudam na mesma escola têm as mesmas oportunidades escolares, não se reconhece o impacto da história de vida, das desigualdades sociais e da singularidade de cada estudante que o faz ser único e, conseqüentemente, o faz ter um percurso escolar único. No episódio relatado por Keila, a lógica meritocrática ancora a ideia de cessão da vaga para os mais inteligentes e para os que vão aproveitar a oportunidade de estar no IF, além de ancorar a divisão entre inteligentes e não inteligentes. Uma instituição de ensino que se ancora na meritocracia cria, como menciona Dubet (2004), uma desigualdade escolar entre alunos considerados bons e os considerados ruins que reforça as desigualdades sociais.

Keila, diante do episódio em que o professor sugeriu para a turma que os alunos não inteligentes cedessem a sua vaga, sentiu a fala como dirigida para ela, o que a fez confirmar que o Instituto Federal não era espaço para ela, e, mais do isso, sentiu-se culpada por poder ocupar a vaga de um aluno inteligente que não foi contemplado no sorteio eletrônico. Ao final do ano, Keila comprovou a sua primeira impressão ao entrar no Instituto Federal: “eu pensei que eu ia reprovar e realmente aconteceu, né?”. O professor José, ao lembrar a trajetória escolar e a reprovação de Keila nesse ano, disse: “Não sei até que ponto a Keila foi, de certa forma, vista de uma maneira não tão próxima, não tocada nessa questão da afetividade; de termos uma corresponsabilidade para com essa garota, como tivemos com o caso da Jamile. Infelizmente, o que eu tenho a dizer é justamente isso”. Para o professor José, não ficam evidentes os motivos que fizeram o caso de Keila e de Jamile terem desfechos tão diferentes, pois se lembra que nas reuniões eram feitas falas sobre a questão da permanência da estudante, “as falas eram parecidas com a da Jamile”. Levanta como possibilidade o fato de Keila ser uma estudante que não fazia tarefas, não prestava atenção, saía da sala e faltava, somado ao fato de transmitir a impressão de que é “segura, tipo, ‘não mexa muito comigo’ ou então ‘que eu estou bem’, mas ao mesmo tempo um timbre de voz, um jeito de falar impositivo”.

No caso de Keila, o giro discursivo a partir da sustentação do discurso do analista não foi possível, pelo menos não de forma que favorecesse a inclusão social da estudante. Como disse o professor José, algo aconteceu e não foi possível a sensibilização dos docentes para singularizar Keila. Para ela, a impressão que ficou do Instituto Federal foi: “o IF é uma escola maravilhosa, são muitos acolhedores. Os alunos não são muito bons não, a dificuldade está nos alunos”. O muro que segregou Keila continuou bem consistente a ponto de localizar a dificuldade exclusivamente do lado do aluno, mesmo diante da sua trajetória. Como mencionado, vivenciar o fracasso escolar como uma impotência é tributário da lógica do discurso do capitalista, que, ao supor possível o sucesso-todo e a felicidade completa, coloca o sujeito como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

### 4.3 A inclusão social a partir da perspectiva de um professor e de uma técnica

Para além da percepção do professor José e da técnica Joana sobre a trajetória escolar das estudantes Jamile e Keila, investigamos a percepção deles sobre a inclusão de estudantes em situação de pobreza no Instituto Federal, os fatores facilitadores e dificultadores da permanência e a reprovação escolar. Como já dito, o acesso à educação, no caso desse Instituto, por meio da forma de ingresso do sorteio eletrônico, é condição necessária para a efetivação da inclusão social educacional dos estudantes em situação de pobreza. Ambos destacaram o papel dos auxílios financeiros ofertados para o estudante por meio da assistência estudantil como estratégia eficiente para contribuir para a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade social. Nas palavras de Joana: “eu diria que é uma ferramenta que incentiva a permanência, mas eu não digo que facilita”. O professor José, em consonância com a percepção de Joana, disse que “ele [o auxílio] ajuda bastante o aluno a permanecer em sala de aula e concluir e levar a cabo seus estudos”.

Podemos afirmar que o auxílio financeiro para esses estudantes é também mais uma condição necessária para inclusão social educacional, na medida em que esse apoio financeiro visa complementar despesas a fim de contribuir para a manutenção e a conclusão dos estudos e, dessa forma, para a diminuição das desigualdades. No entanto, como bem destacado pelo professor José, o auxílio por só si, apesar de muito importante e com contribuição efetiva, não retira a responsabilidade da instituição de pensar em outras práticas inclusivas. Para ele, é importante o engajamento institucional em “uma série de ações, de intervenções que relacionem o pedagógico com a assistência estudantil”, pois o corpo docente está em contato diário com os estudantes, por isso, ter algo que balize o trabalho docente para a perspectiva da inclusão social educacional seria produtivo.

O professor destaca mais seis aspectos do Instituto Federal que ele acredita contribuir para a permanência do estudante em situação de pobreza e, conseqüentemente, favorecem a inclusão social, pois, como dito, a inclusão social educacional contempla três dimensões: acesso, permanência e sucesso escolar. Os seis aspectos por ele destacados são: o reconhecimento social que marca os estudantes que recebem o diploma do Instituto Federal, que foi, inclusive, mencionado por Jamile; o diploma com dupla certificação ao final de três anos (ensino médio e um curso técnico); a qualidade do ensino ofertado, que também foi destacado por Jamile e Keila; a possibilidade do estudante egresso do Instituto Federal concorrer na reserva de vaga de universidade pública; a infraestrutura das salas de aula, laboratórios, biblioteca, que também foi referido por Jamile; e, por fim, as diversas atividades

das quais o estudante do Instituto Federal participa fora do ambiente de sala de aula, como visitas técnicas, aulas de campo, viagens, eventos científicos, o que também foi destacado por Jamile.

Além disso, José trouxe mais um elemento que considera fundamental para a inclusão social educacional dos adolescentes em situação de pobreza: a relação que se estabelece entre estudante e docente. Sobre essa questão, ele observa no Instituto Federal “um conjunto de professores que tem a sua ação balizada em enxergar e intervir na realidade social daqueles alunos. Tem uma sensibilidade para olhar e entender esse aluno, abarcar e manter uma relação mais diferenciada, mais aproximada”. É interessante mencionar que, na trajetória escolar das estudantes Jamile e Keila no Instituto Federal, alguns professores e técnicos da equipe escolar tiveram um papel decisivo em fazê-las não desistir. Jamile, por exemplo, verbalizou a sua percepção de que há um grupo de professores que considera que a única tarefa dos estudantes é se dedicar aos estudos, enquanto outro grupo de docentes considera a vida que eles têm para além dos estudos. Além disso, a estudante falou do acolhimento que recebeu da psicóloga e do coordenador no curso nos momentos mais difíceis que vivenciou no Instituto Federal.

Keila avalia a relação com o grupo de professores de forma muito positiva, uma vez que motivam os alunos, acompanham o desempenho escolar e cobram a resolução das atividades e deveres de casa. Apesar dessa avaliação, no momento em que procurou os docentes para recuperar as notas, a estudante se deparou com um grupo de professores que, segundo ela, estavam disponíveis para ajudar e outro grupo de professores que a desencorajaram. Por conta dos professores que se mostraram disponíveis e do apoio que encontrou em alguns técnicos da equipe escolar, Keila não desistiu. Observa-se, então, como o professor José mencionou, a importância da relação estudante-docente para a efetivação da inclusão social educacional. Incluímos, também, a importância da relação estudante-equipe escolar, já que tanto Jamile quanto Keila verbalizaram o papel central que alguns profissionais da equipe escolar tiveram no processo.

Além disso, nota-se que a perspectiva das estudantes está em consonância com o pontuado pelo professor José: existem alguns docentes mais sensíveis com questões sociais e com disponibilidade para a escuta, o que contribuiu com a permanência de ambas as estudantes. O professor José, ainda sobre a importância da relação professor-estudante para a inclusão social educacional, acredita que há um “forte componente neoliberal na cabeça de alguns profissionais [docentes e técnicos]. Consideram a meritocracia como o elemento fundamental e primordial. É o esforço, a dedicação”. Nesse sentido, Joana traz uma percepção semelhante:



[Falta] entre nós [docentes e técnicos] internalizar o papel da instituição, de internalizar para que nós servimos. E não enxergar apenas números. Eu acho que isso dificulta a permanência do aluno. Sempre querer que o aluno se vire para se moldar à instituição, em vez da instituição fazer esse caminho inverso, né? A instituição tentar se virar para exercer o papel dela que é trazer o aluno para si, fazê-lo se sentir pertencente.

Ambos os profissionais destacam que o Instituto Federal trabalha com estudantes em situação de vulnerabilidade. Nas palavras de Joana: “eles [os estudantes] têm uma série de outras preocupações, familiar, emocional e tudo isso influencia”. José compactua dessa perspectiva defendida por Joana. Ele acredita que fatores que ultrapassam o muro da escola interferem na permanência do estudante e no sucesso ou fracasso escolar e traz como exemplo quando um estudante opta por sair do Instituto Federal e se matricula em uma escola estadual para conseguir conciliar o estudo com o trabalho, já que no Instituto Federal o curso é integral. No entanto, ele enfatiza que “práticas e posturas dentro da instituição também podem contribuir para o fracasso [dos estudantes em situação de pobreza]”. O professor ainda traz que

Existe mecanismo conscientes e inconscientes – é bom frisar isso – que transfere a culpa para vítima. Tipo, ‘ah, ele não passou, ele foi vítima do fracasso escolar, e a culpa foi dele, porque o meu trabalho, não. Eu dei a aula, eu expliquei, eu tirei dúvida, eu tinha horário de atendimento. Eu fiz resolução de tarefas. O que eu ensinei foi o que eu pedi na prova. Eu dei três atividades de recuperação. Ele não me entregou. Eu falei para a turma fazer novamente. Eles não fizeram’.

O professor José acredita que o alinhamento das práticas pedagógicas entre o corpo docente que dialoguem com a realidade dos estudantes é um ponto fundamental para a inclusão social educacional. “Se eu tenho 30 ou 50 alunos na minha frente, como eu os encaro? É como pessoas, como indivíduos, como um ser único ou ele é mais um aluno?”

É interessante que, a partir da fala do professor José e da técnica Joana, é possível observar a presença dos cinco discursos na instituição e como eles atravessam a inclusão social educacional: o discurso do capitalista ligado à meritocracia que exacerba a individualidade e coloca de um lado os considerados mais aptos e do outro os considerados menos aptos; o discurso do universitário e do mestre quando o docente, na perspectiva de José, se coloca no lugar de quem tem o saber e no lugar de quem anula o desejo dos estudantes no processo educativo ao considerá-lo “vítima do fracasso escolar”; o discurso da histórica quando Joana aponta furos institucionais e, a partir disso, se coloca a produzir saídas, ainda que provisórias; e o discurso do analista quando, na perspectiva de José, um grupo de professores considera o estudante enquanto sujeito.

#### 4.4 Um diálogo possível entre os casos: a inclusão social em evidência

As vivências de Jamile e de Keila nos apontam como inclusão social educacional está intimamente ligada com os laços sociais que se constituem no ambiente escolar. Em ambos os casos, notamos a importância dada pelas estudantes à convivência com os pares e aos laços com os professores e a equipe escolar. No caso de Jamile, a convivência com os pares se mostrou difícil e com muitos desencontros já nas escolas anteriores, o que também aconteceu no IF nos episódios em que foi alvo de agressões verbais. Já os laços com os professores e a equipe da escola, inicialmente, foram marcados por traços excludentes: professores acostumados a dar aula para adultos, linguagem dos professores inacessível e crença transmitida pelos professores de que ter sucesso escolar só depende dos estudantes. No entanto, o desfecho foi diferente: diante dos conflitos com colegas ou desencontros com professores em outras escolas, Jamile optava por mudar de instituição de ensino. No IF, apesar de ter considerado desistir diversas vezes, o acolhimento e o laço que construiu primeiro com a equipe escolar e, posteriormente, com o corpo docente favoreceu a sua permanência.

Já Keila vinha de uma convivência muito positiva e sólida com os pares na escola anterior, no entanto no IF foi colocada no lugar de quem precisava criar novos laços, pois era um lugar novo em que não conhecia ninguém, no mesmo momento em que se deparava com a falta do Outro e com outros processos subjetivos próprios da adolescência. No entanto, quando pensou em desistir, o que a sustentou foi o apoio e o laço criado com algumas profissionais da equipe escolar e com alguns docentes, a despeito de ter relatado alguns episódios na relação com alguns docentes marcados por uma lógica excludente.

Outro aspecto que chama atenção é que ambas as estudantes, na percepção do professor José e na perspectiva delas, assumiam uma postura de silenciar, se isolar e não participar das aulas. No caso de Jamile, ela assumiu essa postura inicialmente, mas, a partir da sustentação do discurso do analista e dos novos enlaçamentos possíveis na escola, começou a participar das aulas, a se engajar em diversas atividades ao ponto de ser considerada por muitos do IF como uma liderança na turma. Keila, por sua vez, apesar de também inicialmente silenciar e não participar das aulas, assumia postura mais “impositiva”, como disse o professor José, e, a partir do meio do ano, começou a buscar ajuda com os professores e a equipe escolar criando novos laços, no entanto, em sala de aula, manteve a postura pouco participativa.

É interessante notar que essa postura pouco participativa e silenciosa de Jamile e Keila em sala de aula se aproxima dos questionamentos apresentados por Louro (1997) em que, de modo geral, as escolas naturalizam que os meninos tendem a ser agitados e indisciplinados e

que as meninas tendem a ser mais quietas e obedientes. Por conta dessa naturalização de gênero, que é estereotipada, as meninas que dormem, silenciam e não participam das aulas tendem a ficar mais invisibilizadas no cenário escolar, pois, por estarem quietas e em silêncio, são encaixadas nesses estereótipos de gênero tão presente nas escolas. Podemos pensar, inclusive, que o fato de Keila se mostrar com postura impositiva em alguns momentos pode ter contribuído para a dificuldade do corpo docente se reposicionar diante da estudante. Resgatamos a fala do professor José em que ele diz lembrar-se de que, nas reuniões, foram feitas falas parecidas com as que eram feitas sobre Jamile, no entanto, não houve o efeito discursivo que foi possível no caso de Jamile. Como Keila, em alguns momentos, não se encaixava nesse perfil de aluna quieta e obediente, pode ter sido vista pelo corpo docente como não esforçada o suficiente. Essa invisibilização das meninas e os estereótipos de gênero podem favorecer a evasão e a não inclusão educacional. Além da diferença de gênero, nesse silenciamento está em jogo também a verdade construída e imposta pelos discursos sociais sobre determinados grupos sociais que podem capturar e promover o emudecimento do sujeito (ROSA, 2016).

Sobre esse ponto, destaca-se que Jamile e Keila vivenciaram diversos episódios em escolas anteriores que apontaram para elas qual o discurso social construído em torno das pessoas que residem na Estrutural, discurso esse discriminatório e que pode ter efeitos significativos na subjetivação dos jovens. Ambas relataram que, no Instituto Federal, não passaram por situações parecidas, inclusive Jamile destaca como a vivência no IF ajudou a ressignificar a relação que possuía com a Cidade Estrutural, sendo possível se reposicionar diante do lugar onde nasceu e reside, além de historicizar a sua vida. Cabe destacar que uma das finalidades do Instituto Federal é

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008, s/p).

Nesse sentido, o trabalho territorializado dos Institutos Federais, considerando o local em que cada instituto está inserido, pode ser um fator potencializador da inclusão social das pessoas da comunidade específica.

Enfatizamos, por fim, outro ponto de diálogo sobre os casos: a construção de que a culpa pelo fracasso escolar é do estudante. Jamile traz que se considera “burra”, e Keila se intitula como uma pessoa “não inteligente”. Ambas acreditaram que não dariam conta do ensino ofertado no Instituto Federal, o que as fez considerar que a desistência seria um caminho. No

caso de Jamile, ao se culpabilizar pelo fracasso, ocultava os laços excludentes com os quais se deparou em outras escolas, a marca que o fato de ser moradora da Estrutural deixou no seu processo de escolarização devido aos discursos sociais que circulam sobre a Cidade, as exigências subjetivas com as quais se deparou na adolescência e a sua dupla tarefa de ser estudante e de cuidar dos irmãos. No caso de Keila, por se considerar não inteligente, a estudante ocultou as dificuldades que enfrentou na convivência com os pares, o impacto da reprovação do 9º ano, pois foi a partir daí que começou a questionar as suas potencialidades e o papel da escola no ato educativo. Jamile e Keila não consideram o fracasso escolar como algo individual ao acaso: em algum momento, foi transmitido (e retransmitido no Instituto Federal) que só ter sucesso escolar dependia delas. Naturalizar esse discurso sobre o fracasso escolar promove exclusão, uma vez que o que está em jogo é que o esforço individual do estudante vai determinar a sua trajetória escolar, ou seja, a instituição de ensino, em alguma medida, se desresponsabiliza do ato educativo.

A partir dos casos de Jamile e Keila, notamos como os cinco discursos coabitam o Instituto Federal. Em alguns momentos do percurso escolar das estudantes, um discurso predominou mais do que outros. Como exemplo, resgatamos o episódio relatado por Keila do professor que falou que os alunos não inteligentes não deveriam estar no Instituto Federal: nesse momento, o discurso que predominou foi o capitalista. Resgatamos, também, o momento em que Jamile sentiu-se acolhida e valorizada enquanto sujeito pela equipe escolar, representada na figura da psicóloga e do coordenador de curso, quando houve a incidência do discurso do analista. Falar em predominância ou dominância de um discurso implica entendermos que não se trata de os outros discursos não estejam presentes, e sim de que há uma predominância que engendra a forma como os laços se colocam. Como afirma Silva (2018, p. 164), se situar em um discurso é também se situar no laço social, ou seja, é um “modo coletivo como os sujeitos se situam no discurso”. Podemos afirmar, então, que, em uma instituição de ensino, pode haver a predominância de um discurso em detrimento de outros, e atentar-se para isso é fundamental para os processos inclusivos, pois, “se um determinado contexto sociocultural privilegia a emergência de um discurso, ele privilegia certas constituições de realidade” (SILVA, 2018, p. 165).

Além disso, observamos, também, que as estudantes estiveram capturadas em certa modalidade discursiva em detrimento de outras que coabitaram no mesmo episódio e que foram referidas por elas. Como exemplo, resgatamos o primeiro contato que Jamile teve com a instituição em que ficou capturada pelo laço segregador, tributário, do discurso do capitalista, manifesto pela fala de alguns professores de que estavam acostumados a dar aula para adultos

e de que só dependia dos estudantes ter sucesso escolar, a despeito de, nesse mesmo momento, ter entrado em contato com a fala de outros professores que valorizavam o estudante como sujeito. O mesmo aconteceu com Keila: quando buscou apoio dos professores, teve acesso a perspectivas mais excludentes manifestas na postura de docentes que, segundo ela relatou, a desencorajaram a tentar recuperar as notas e, ao mesmo momento, teve acesso a professores que tiveram uma postura de olhar para ela como sujeito. No entanto, o que a capturou foi o grupo de professores que não a apoiou.

Essa captura das estudantes pelo laço segregador pode estar relacionada às marcas e aos outros laços sociais a que estavam habituadas antes de ingressarem no Instituto Federal. Ao ficarem capturadas em um só discurso, e nesses episódios foi no discurso do capitalista, é como se só fosse possível se relacionar com o outro dessa forma, excluindo, ainda que temporariamente, as outras possibilidades de se situar no discurso e, conseqüentemente, no laço social. É importante mencionar que os casos nos sinalizam que o atravessamento do discurso do capitalista nas instituições de ensino, com o seu caráter impessoal e excludente, é um entrave para os processos inclusivos e, como destaca Silva (2018), emperra a movimentação dos discursos.

O discurso do capitalista, ao funcionar como uma engrenagem que emperra o giro discursivo, como dito, impacta os processos de inclusão de adolescentes em situação de pobreza na escola. Nos dois casos discutidos, diante de vivência em que o discurso do capitalista predominou, as estudantes consideraram desistir dos estudos no Instituto Federal, dado o caráter excludente presente nessa modalidade discursiva. A fixação discursiva pode promover evasão e fracasso escolar. Nesse sentido que afirmamos a importância de ter atenção e considerar os laços sociais como elemento fundamental para a efetivação da inclusão social de adolescentes em situação de pobreza. O ensino de qualidade é fundamental para a inclusão, no entanto, se esse ensino é totalizante ou está atravessado pela marca discursiva do capitalista, expresso pelos *rankings* de estudantes considerados mais ou menos aptos, mais ou menos inteligentes e pela ideia de que o sucesso escolar só depende do esforço individual do estudante e de que o objetivo final da educação é preparar unicamente para o vestibular ou para o mercado de trabalho, ele pode ser bastante excludente.

Nos dois casos discutidos, observamos como o discurso do analista faz frente ao atravessamento do discurso do capitalista e opera inclusão. Tanto para Jamile quanto para Keila, a sustentação do discurso do analista pela equipe e por alguns professores foi fundamental para a permanência delas no Instituto Federal. No caso de Jamile, foi possível a sustentação do discurso do analista, inclusive, nos espaços de reunião e de conselho de classe, como

verbalizado pelo professor José, o que teve efeito na relação de Jamile com a escola, com a equipe, com os professores e com o colega. No caso de Keila, não foi possível a virada discursiva de maneira mais ampliada, como bem destacado na fala do professor José, apesar de notarmos os efeitos do discurso do analista na permanência – e a insistência – de Keila em permanecer no Instituto Federal. O discurso do analista, como já mencionado, diferentemente dos outros discursos, não pretende uma solução ou uma resposta. Sustentar o discurso do analista é também sustentar o furo, sustentar a falta para, a partir disso, construir saídas possíveis estando advertido da impossibilidade de tamponar a falta. Como salienta Almeida (2010, p. 903), “valorizar o discurso do analista é transformar o impossível em motor institucional”. A sustentação do discurso do analista possibilita que o adolescente sustente o seu desejo, reinvente a sua posição subjetiva e se aproprie do seu percurso escolar para além dos muros da escola: no caso de Jamile, foi possível para ela, por exemplo, reinventar a sua relação com a cidade onde mora.

Cabe destacar, no entanto, para evitar equívocos, que a aposta da sustentação do discurso do analista enquanto o que promove os giros discursivos e, portanto, favorece a inclusão social do adolescente em situação de pobreza não é o mesmo de dizer que as escolas precisam ser psicanalíticas. A psicanálise é uma teoria, e não uma estrutura discursiva. Ou seja, falar em discurso do analista não coincide em falar de psicanálise (ALMEIDA, 2010). Inclusive, a psicanálise pode ser sustentada em qualquer um dos discursos: quando se sustenta a psicanálise a partir de um saber completo que precisa ser ensinado para estudantes tomados como objetos, trata-se da teoria psicanalítica sustentada no discurso do universitário. Já a sustentação do discurso do analista na escola pode ser realizada por qualquer profissional, inclusive pelos profissionais que não conhecem a teoria psicanalítica, uma vez que, como dito, situar-se no discurso do analista é considerar o outro como sujeito e compreender que não há escola, professor ou estudante completo. Como afirma Almeida (2010, p. 904), “a presença do discurso do analista interroga, interpela, evidencia o mal entendido, o impossível de cada discurso”.

No caso de Jamile, a sustentação do discurso do analista foi feita pela psicóloga diante da estudante e dos professores nos espaços coletivos institucionais, como reuniões e conselhos de classe. No caso de Keila, o discurso do analista foi sustentado por alguns professores diante da estudante, o que contribuiu para a sua permanência, mas não teve efeito institucional de favorecer a inclusão social educacional. Nesse sentido, constatamos que a sustentação do discurso do analista não implica que a escola seja psicanalítica ou que a equipe escolar conheça a teoria, como já dito. No entanto, notamos que, como no caso Jamile, a psicologia escolar

contribuiu para promover giros discursivos e, como efeito, contribuiu com a inclusão social educacional.

Kupfer (1997, 2017) discute o papel do psicólogo escolar orientado pela psicanálise e, se antes, quando o psicólogo adentrou a escola, sobretudo o orientado pela teoria psicanalítica, a sua prática era heterodoxa, hoje já há um campo bem delimitado na interface entre psicanálise e educação. Um psicólogo escolar orientado pela psicanálise trabalha com princípios e operadores da psicanálise, porém sem psicanalisar ninguém. Afirmar que o psicólogo orientado pela psicanálise lança mão dos operadores da psicanálise, implica, por exemplo, fazer a leitura da instituição a partir dos discursos, manejar para promover giros discursivo e operar a partir da escuta: escutar é mais amplo que ouvir, uma vez que se relaciona com escutar os não ditos e, principalmente, se deixar surpreender pela singularidade do outro. As posições discursivas e o que está em jogo nas demandas escolares que chegam até o psicólogo, seja o que chega pela via dos estudantes, dos professores, das famílias, das coordenações ou da direção, são atravessadas por questões singulares, coletivas e que ultrapassam os muros da escola.

Mais uma vez, reafirmamos que lançar mão da escuta institucional das demandas não implica psicanalisar os atores escolares. A presença do psicólogo na escola, então, contribui e agrega, dentre outras coisas, nas práticas inclusivas ao favorecer giros discursivos. Como bem destaca Kupfer (1997), um psicólogo que trabalha com a psicanálise implicada na educação ocupa um espaço escolar que vai para além da sala e do setor da escola onde trabalha. O espaço escolar que um psicólogo ocupa “se espalha por todos os cantos da escola: do psicólogo com os alunos, com os professores e com o pessoal administrativo” (KUPFER, 2017, p. 49). Destacar a contribuição da psicologia escolar no ambiente educacional vai ao encontro da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade da psicologia e do serviço social na educação básica.

As instituições de ensino que estão atentas aos laços sociais que se estabelecem no espaço escolar podem pensar e repensar as suas práticas e as posições discursivas em que se situam e favorecer o giro discursivo. Desse modo, a inclusão social educacional poderá ser efetivada, não sem tropeços, sem descontinuidades, sem mal-estar, mas poderá ser efetivada para além do acesso à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do processo de inclusão social educacional de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal foi o objetivo geral da presente pesquisa. Foi identificado como os laços sociais impactam o processo de inclusão, sobretudo como o atravessamento do discurso do capitalista em suas diversas facetas é um entrave para a inclusão. Constatamos que só com giros discursivos a partir do discurso do analista a inclusão social educacional é possível, pois a fixação em um discurso, sobretudo o do capitalista, pode promover evasão e fracasso escolar. Foi encontrada, também, como resultado da pesquisa, a marca da segregação que os moradores da Cidade Estrutural carregam como fruto de um discurso social estereotipado e excludente, o que impacta de maneira significativa a subjetivação dos adolescentes e, inclusive, o sentimento de pertencimento à escola. Além disso, outro aspecto importante diz respeito à centralidade dada pelas adolescentes para a questão da socialização e convivência com o pares, aspecto esse que merece atenção das instituições de ensino de forma mais sistemática de modo que, efetivamente, as escolas sejam espaços públicos promotores de novos enlaçamentos e com potencial de transformação subjetiva e social.

Apesar dos resultados, é importante indicar que o atravessamento do discurso do capitalista incide de forma diferente nas instituições públicas de ensino e nas instituições privadas, pois essas últimas possuem uma lógica mercadológica que pode esvaziar o ato educativo. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos futuros que possam fazer essa comparação entre as realidades de instituições públicas e privadas. Além disso, a pesquisa foi conduzida com duas estudantes que ainda estão inseridas no Instituto Federal pesquisado, o que indica que, de algum modo, a inclusão social educacional delas foi efetivada, ainda que em graus e intensidades distintas, como foi verificado. Diante disso, sugere-se, também, a realização de estudos futuros que possam investigar a inclusão social educacional de estudantes que evadiram, pois pode haver outros aspectos importantes que atravessam os processos inclusivos.

A despeito das sugestões para estudos futuros, é importante destacar as contribuições da pesquisa em nível teórico e aplicado. Em nível teórico, a pesquisa contribuiu ao articular conceitos psicanalíticos com a inclusão social educacional, a partir, sobretudo, do conceito de laço social. Em nível prático, acreditamos que os achados podem contribuir para a efetiva inclusão educacional dos estudantes em situação de pobreza nas instituições públicas de ensino ao dar a pista sobre a importância do laço social e das estratégias de convivência como eixo de atenção importante.



Por fim, sobre Jamile e Keila, entre o período de coleta e a finalização da pesquisa, ambas iniciaram atividades laborais para colaborar com a renda familiar que foi afetada drasticamente com os efeitos da pandemia da covid-19. Apesar de todas as dificuldades adicionadas e da sobrecarga por conciliarem os estudos com o trabalho, ambas continuam os seus processos educativos no Instituto Federal. Jamile continua acreditando em suas potencialidades, participa das aulas *on-line* e faz as atividades não presenciais, além de assumir lugar de liderança e de apoio a outros estudantes. Keila, apesar dos impasses e das nuances que impactam a sua inclusão no Instituto Federal, segue apostando que o Instituto Federal é uma instituição de excelência, apesar de não se sentir pertencente. Apesar dessas especificidades de Jamile e de Keila, ambas seguem acreditando que a educação pública de qualidade ainda é um caminho que transformará as suas vidas.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 361-384, 2017.

ALMEIDA, R. C. A. **Loucos pela escola**: o discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

ALMEIDA, R. C. A. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 3, p. 887-911, 2010.

ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observções e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. *In*: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3, 2001, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&Ing=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&Ing=pt&nrm=abn). Acesso em: 21 jan. 2020.

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 03, p. 15-47, 2015.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1970/1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 28 fev. 2019

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 13 nov. 2020.

CASELLATO, G. Luto não reconhecido: um conceito a ser explorado. *In*: CASELLATO, G. (ed.). **Dor silenciosa ou dor silenciada?** Perdas e lutos não reconhecidos por enlutados e sociedade. São Paulo: Livro Pleno, 2005. p. 19-33.

COELHO, C. M. S. Psicanálise e laço social - uma leitura do Seminário 17. **Mental**, v. 6, n. 6, p. 107-121, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 010/2005.** Aprova o Código de Ética do Psicólogo. Brasília: CFP, 2005. p. 1-20.

COUTINHO, L. G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional**, v. 17, n. 181, p. 16-23, 2005.

COUTINHO, L. G. Adolescência, cultura contemporânea e educação. **Estilos da Clínica**, v. 14, n. 27, p. 134-149, 2009.

COUTINHO, L. G. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, n. 1, p. 1-10, 2011.

COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-19, 2019.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 out. 2019.

DEMO, P. Inclusão digital - cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, v. 1, n. 1, p. 36-38, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa distrital por amostra em domicílio (PDAD) 2018 – SIA/Estrutural.** Brasília: Codeplan, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/SCIA-Estrutural.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

DUARTE, N. S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. *In*: YANNOULAS, S. C.

(ed.). **Política educacional e pobreza: Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 67-86.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUNKER, C. I. L. **O cálculo neurótico do gozo**. São Paulo: Escuta, 2002.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma patologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUPAS, G. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos avançados**, v. 12, n. 34, p. 121-159, 1998.

DUPAS, G. Pobreza, Desigualdade e Trabalho no Capitalismo Global. **Nueva Sociedad**, n. 215, p. 15, 2008.

ESCOREL, S. **Exclusão social: em busca de uma categoria**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FIGUEIREDO, A. C. A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, n. 1, p. 75-86, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, I. A psicanálise face ao hedonismo contemporâneo. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 9, n. 4, p. 1123-1144, 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume VII**. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996. p. 119-229.

FREUD, S. Totem e Tabu. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996. p. 21-163.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996. p. 245-250.

FREUD, S. Luto e melancolia. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume XIV**. Rio de Janeiro: Imago, 1915/1996, p. 249-263.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1996. p. 79-154.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume XX**. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996. p. 67-148.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - volume XXIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1996. p. 225-270.

GOLDSMID, R.; FÉRES-CARNEIRO, T. A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão. **Psicologia em Revista**, v. 13, n. 2, p. 293-308, 2007.

GURSKI, R. Massacres juvenis e paixão pelo real: o império do sentido e a discussão sobre os impasses do adolescer na atualidade. *In*: GURSKI, R.; ROSA, M. D.; POLI, M. C. (ed.). **Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 103-122.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: Apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. *In*: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (ed.). **Saber, verdade e gozo**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

JORGE, M. A. C. Pulsão e falta: o real. *In*: JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: As bases conceituais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. v. 1, p. 17-64.

KEHL, M. R. A fratria orfã. *In*: KEHL, M. R. (ed.). **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 209-242.

KUPFER, M. C. M. O que toca à Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre psicanálise e educação. *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 49-55. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/02-20823>. Acesso em: 29 nov. 2020.

KUPFER, M. C. M. O que toca à Psicologia Escolar. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1949/1998. p. 96-103.

LACAN, J. **Seminário 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1953-1954/2009.

LACAN, J. **Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964/2008.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967/2003. p. 248-264.

LACAN, J. **Seminário 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969-1970/1992.

LACAN, J. Do discurso psicanalítico. *In*: CONFERÊNCIA DE MILÃO, 1972. Disponível em: <http://lacanempdf.blogspot.com/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LACAN, J. Carta de dissolução. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980/2003. p. 319-320.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, v. 4, p. 25-59, 2002.

LEGNANI, V. N. Psicanálise e inclusão escolar: um redimensionamento do ideário do déficit. **Inter-Ação**, v. 35, n. 1, p. 151-173, 2010.

LEGNANI, V. N. *et al.* Grupo de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fratrias adolescentes. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 209-226, 2012.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. **Interações**, n. 38, p. 28-41, 2015.

LEITE, M. C. Da sociedade de consumo ao sujeito consumido. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 181-194, 2017.

LERNER, A. B. C. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LESOURD, S. Adolescentes difíceis ou dificuldades da cultura? *In*: GURSKI, R.; ROSA, M. D.; POLI, M. C. (ed.). **Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 17-38.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MARTINS, L. C. **Formação de professores das camadas populares na Universidade**: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

NASCIMENTO, E. M. V. **Maternidade, desejo e gravidez na adolescência**. Salvador: EDUFBA, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990/2010.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 485-499, 2013.

POPPOVIC, A. M. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. **Cadernos de pesquisa**, v. 6, p. 25-30, 1972.

QUINET, A. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

QUINET, A. **Psicose e laço social: Esquizofrenia, paranóia e melancolia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR - EaD, 2014.

RESENDE, T. I. M.; COSTA, I. I. **Saúde mental: A convivência como estratégia de cuidado - dimensões ética, política e clínica**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento: psicanálise, cultura e política**. São Paulo: Escuta, 2016.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.

SANTOS, C. S. **Área de risco ou área de rico: Teorias sobre política, direito e respeito na Cidade Estrutural**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SAURET, M. J. **O infantil e a estrutura**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

SCHILLING, F. Mortes em territórios violentos: o trabalho com familiares de vítimas de homicídio. In: FRANCO, M. H. P. (ed.). **Uma jornada sobre o luto: a morte e o luto sob diferentes olhares**. São Paulo: Livro Pleno, 2002. p. 23-33.

SILVA, F. H. **Quem sabe sobre aquele que não aprende? Um estudo sobre a medicalização da queixa escolar a partir dos discursos de profissionais da educação e da saúde**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, M. M. O discurso universitário e a clínica contemporânea. **Cadernos de Psicanálise**, v. 40, n. 38, p. 161-182, 2018.

TEIXEIRA, V. L.; COUTO, L. F. S. A cultura do consumo: uma leitura psicanalítica lacaniana. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 3, p. 583-591, 2010.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br). Acesso em: 26 out. 2019.

VIEIRA, C. M. *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, n. esp., p. 316-334, 2013.

YANNOULAS, S. C. Literatura recente sobre uma antiga problemática. *In*: YANNOULAS, S. C. (ed.). **Política educacional e pobreza: Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 25-65.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G.; FERREIRA, K. M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 329-351, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Inclusão social educacional de adolescentes no Instituto Federal” de responsabilidade de Luísa Meirelles de Souza Modesto, discente do mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Neves Legnani. O objetivo desta pesquisa é compreender como acontece o processo de inclusão social educacional de adolescentes em um Instituto Federal.

Garantimos que todas as informações dadas ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis, de modo a garantir sigilo e confidencialidade. Os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e científicos, e os resultados obtidos serão apresentados apenas como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Sua participação é voluntária e não está vinculada a remuneração ou benefício. Você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem qualquer ônus para você. A sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada, cujo tempo de participação é de aproximadamente uma hora. Não há riscos de cunho físico, psicológico ou moral envolvidos na realização da entrevista.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do telefone (XX) XXXX-XXXX ou pelo *e-mail* XXXXX@XXXX.com.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa e a outra com você.

Agradecemos a gentileza pela sua participação.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Participante

---

Responsável (para casos de participantes com menos de 18 anos)

---

Luísa Meirelles de Souza Modesto

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES**

<b>Roteiro de entrevista semiestruturada – estudante</b>		
<b>Eixo</b>	<b>Pergunta norteadora</b>	<b>Possibilidades de outras perguntas*</b>
Relação com a cidade e aspectos psicossociais	Como é morar na cidade Estrutural?	Quais os espaços públicos que você frequenta na cidade? O que você mais gosta em morar na Estrutural? E o que você menos gosta?
Histórico escolar antes do Instituto Federal	Como foi a sua vida escolar em escolas anteriores?	Como você avalia a sua aprendizagem nessas escolas? Reprovou algum ano? Se sim, a quais motivos você atribui a reprovação? Como era a sua relação com seus colegas e professores?
Percurso escolar no Instituto Federal	Como foi a decisão de estudar no Instituto Federal?	O que achou do processo seletivo? Você entrou por reserva de vaga? Se sim, qual? Qual era a sua expectativa com o ensino no Instituto Federal?
	Como foi o seu primeiro ano no IF?	Como você avalia seu processo de aprendizado nesse primeiro ano? Como foi sua relação com seus colegas e professores? Em algum momento você pensou em desistir? Se sim, por qual motivo? E o que te fez permanecer?
	Como você avalia os anos seguintes de IF?	Há algo diferente entre o primeiro ano de estudo no IF e os demais anos? Há alguma semelhança? Qual a situação mais difícil que você viveu no IF? Qual a situação mais agradável você viveu no IF? Você já se sentiu sozinho no IF? Se sim, em que circunstância? Como é a sua relação com professores e colegas? Você e seus colegas já lutaram por algo comum no IF?
Percepção de pertencimento ao Instituto Federal	Como você se sente ao estar no IF no dia a dia?	Você tem vontade de ir ao IF? Tem algo que acontece no dia a dia do IF que te faz se sentir não pertencente ao espaço do IF? Você se sente bem quando está no IF?

\*É importante destacar que, como se trata de um roteiro semiestruturado, não necessariamente todas as perguntas dessa coluna foram realizadas como exposto no roteiro, tendo em vista que os participantes podem, de maneira livre e aberta, contemplar os pontos destacados.

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA  
DOCENTE**

<b>Roteiro de entrevista semiestruturada – Docente</b>
Como você avalia a inclusão social realizada pelo IF?
O que você percebe como fatores facilitadores e dificultadores para a permanência do estudante no IF?
Quais motivos você imagina que levam a uma reprovação escolar?
Como você percebe as alunas Jamile e Keila em sala de aula?
Como você avalia o processo de aprendizagem delas?
O que você lembra que foi dito sobre elas nos conselhos de classe?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA  
TÉCNICA DA EQUIPE ESCOLAR**

<b>Roteiro de entrevista semiestruturada – Técnica da equipe escolar</b>
Como você avalia a inclusão social realizada pelo IF?
O que você percebe como fatores facilitadores e dificultadores para a permanência do estudante no IF?
Quais motivos você imagina que levam a uma reprovação escolar?
Como você percebe as alunas Jamile e Keila no Instituto Federal?
Como você observa a relação delas com os colegas?
Como você observa a relação delas com os docentes?