

DISPOSITIVOS E SUBJETIVIDADES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LAÇOS DE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO SOB UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA E PSICANALÍTICA

DEVICES AND SUBJECTIVITIES: SOCIAL REPRESENTATIONS AND BONDS OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH A FOUCAULDIAN AND PSYCHOANALYTIC LENS

Katia Cristian Puente Muniz¹

Recebido em 06/12/2023

Aprovado em 02/02/2024

RESUMO

Este estudo examina as representações sociais e os laços dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual no Rio de Janeiro. Através do conceito foucaultiano de "dispositif", representações de Moscovici e de teorias psicanalíticas, busca-se compreender como o ensino médio configura a subjetividade dos estudantes no contexto das mudanças sociais e psicológicas. Utilizando métodos qualitativos, como entrevistas reflexivas e escuta psicanalítica, a pesquisa envolveu vinte e três alunos do ensino médio de 2019, permitindo uma análise crítica das experiências estudantis. Os resultados revelam que os estudantes veem o ensino médio como um caminho ambíguo, atuando simultaneamente como preparação para a educação superior, formação profissional e espaço de cidadania, embora a disciplina imposta pela escola permaneça influente em suas identidades. As práticas de escuta emergem como estratégias significativas para enfrentar a ansiedade dentro da cultura escolar, sugerindo a necessidade de atenção às vozes dos estudantes. Este artigo contribui para o campo da educação ao integrar análises foucaultianas e psicanalíticas para avaliar o impacto institucional nas subjetividades dos alunos e destacar a importância da escuta ativa. As descobertas visam orientar políticas e práticas educacionais, fornecendo uma visão dos desafios e oportunidades inerentes ao sistema educacional atual.

Palavras-chave: Subjetividade Estudantil. Escuta Psicanalítica. Cultura escolar.

ABSTRACT

This study examines high school seniors' social representations and bonds from a public state school in Rio de Janeiro. Utilizing the Foucauldian concept of "dispositif", Moscovici's representations along with psychoanalytic theories, it seeks to understand how high school shapes student subjectivity in the context of social and psychological changes. Employing qualitative methods such as reflective interviews and psychoanalytic listening, the research involved twenty-three students from the 2019 senior class. This allowed for a critical analysis of student experiences. The findings reveal that students perceive high school as an ambiguous path, serving simultaneously as preparation for higher education, professional training, and a space for citizenship. However, the discipline imposed by the school continues to influence their identities. Listening practices emerge as significant strategies to confront anxiety within the school culture, suggesting a need to pay attention to student voices. This article contributes to the field of education by integrating Foucauldian and psychoanalytic analyses to assess the institutional impact on student subjectivity and to highlight the importance of active listening. The insights guide educational policies and practices, offering a vision of the challenges and opportunities inherent in the current educational system.

Keywords: Student Subjectivity. Psychoanalytic Listening. School Culture.

¹Doutora em Psicanálise, Saúde e Sociedade (Universidade Veiga de Almeida). Mestre em Sociologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Bacharel e licenciada em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Professora Adjunta da Universidade Veiga de Almeida RJ. Pesquisadora colaboradora da Observatório Brechas Digitais - Fundación Esplai, Barcelona, Espanha. E-mail: Katia.muniz@uva.br.

INTRODUÇÃO

A presente investigação se insere no campo dos estudos sobre juventude e educação, analisando as representações sociais e os laços afetivos de estudantes do ensino médio a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que entrelaça os aportes teóricos de Michel Foucault (2004) e da psicanálise. O artigo tem como foco o ensino médio enquanto "dispositif" (dispositivo ou aparelho), entendido aqui conforme Foucault (2014) e Agamben (2014), isto é, uma estrutura complexa que age sobre os indivíduos de maneira transitória e definitiva simultaneamente, atravessada por valores, práticas e relações de poder.

Este estudo procura identificar e interpretar como os alunos do último ano de uma instituição de ensino médio pública estadual no Brasil concebem essa etapa educacional em meio às suas vivências e expectativas. Investiga-se, mais especificamente, o modo pelo qual o dispositivo do ensino médio se manifesta na construção das perspectivas dos estudantes, enfatizando como essa representação influencia o bem-estar psíquico e a constituição da identidade dos jovens.

O corpo literário existente apresenta uma série de estudos que sondam as diversas causas subjacentes aos fenômenos observados no contexto do ensino médio. Estas investigações abarcam um espectro que incluem dimensões socioeconômicas, identificadas nos trabalhos de Hernandez e Natenzon (2003), Pinto (2011), Porfirio e Reis (2020) e Cunha e Lima Filho (2021), até abordagens metodológicas, exemplificadas pela análise de Pereira (2019). Adicionalmente, há estudos centrados em aspectos culturais, familiares, cognitivos e motivacionais, como os desenvolvidos por Martins e Botler (2016) e Bzuneck e Guimarães (2007). A análise macro abrange as expectativas que emergem do contexto externo, que vão desde pressões familiares até a transição para uma educação baseada na autonomia de escolha, passando pelas restrições impostas por perfis sociodemográficos e pelas demandas pragmáticas de sobrevivência e políticas voltadas para a juventude. O rendimento acadêmico, que tem predominado no volume de pesquisa, é avaliado em função de como variáveis como status socioeconômico e contexto familiar, discutidas em detalhes por Muniz e Fernandes (2001), Albernaz et al. (2001), e Rodrigues et al. (2011), afetam o percurso educacional dos jovens, influenciando sua transição para o ensino superior e o mercado de trabalho. Estudos que utilizam a teoria das transições, introduzida por Gimeno-Sacristán (1996), e as subseqüentes expansões feitas por Fagundes (2012), ressaltam os desafios encontrados pelos estudantes em momentos de mudança entre níveis educacionais, seja do ensino fundamental para o médio ou deste para o superior. Essa fase de transição, particularmente no ensino médio, é apontada como um período de desequilíbrio, caracterizado pela dificuldade dos jovens em se adaptarem a novas estruturas e expectativas educacionais. As investigações sobre o ensino médio no

Brasil contribuem com valiosas críticas e insights. Os estudos de Silva Filho et al. (2022) são notáveis por discutirem o desalinhamento entre as experiências dos jovens e as exigências do mundo do trabalho, assim como os trabalhos de Cunha e Araújo (2021) que destacam os desafios e potencialidades do ensino médio integral na ampliação do acesso ao ensino superior. Estas pesquisas enfatizam a importância de compreender e reavaliar continuamente as práticas educativas para alinhá-las mais estreitamente com as necessidades e realidades dos estudantes do ensino médio. A revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil em 2018 introduziu alterações significativas, como a incorporação de itinerários formativos e a inclusão de um projeto de vida, objetivando alinhar a educação às expectativas de formação profissional, fomentar a empregabilidade, impulsionar o Produto Interno Bruto (PIB) local e atender às demandas dos estudantes, conforme declarado por entidades governamentais. No entanto, essa abordagem reformista enfrenta divergências no meio educacional, conforme expresso por Lopes (2018), que critica a imposição de projetos de vida juvenis que parecem estar pré-definidos, imbuídos de uma identidade estabelecida de antemão, o que poderia limitar a autenticidade do desenvolvimento individual dos estudantes.

Reconhecendo a relevância das variáveis sociodemográficas, cognitivas e motivacionais habitualmente exploradas em macroanálises educacionais, esta pesquisa destaca a necessidade de incorporar a dimensão afetiva na análise do mal-estar cultural (Freud, 1930/2010), posicionando o desejo e a singularidade do sujeito no centro do processo educativo. Argumenta-se que o mal-estar advém tanto das demandas culturais quanto das transformações típicas da adolescência, as quais marcam a transição dos estudantes para a vida adulta e para a formação de novos vínculos sociais e afetivos.

Este trabalho se propõe, portanto, a ampliar o diálogo entre os campos do saber, dialogando com os estudos prévios sobre as implicações socioeconômicas e metodológicas no desempenho e experiência educacional, e introduzindo uma análise que considera a subjetividade e os laços afetivos.

Portanto, uma investigação foi realizada na interseção entre as exigências culturais e as transformações inerentes à adolescência durante seu processo de "travessia", conforme focaliza Alberti (1999), para a constituição de novas relações na vida adulta, bem como na dinâmica de transferência de expectativas e frustrações entre docentes e discentes.

Pretende-se, assim, contribuir para um entendimento mais profundo das dinâmicas psicossociais que permeiam a experiência do ensino médio e como estas repercutem nas trajetórias de vida dos estudantes. A pesquisa se sustenta em evidências empíricas que demonstram a relevância de abordagens psicanalíticas no contexto educacional (Olimpio; Marcos, 2015), evidenciando sinais de ansiedade,

insegurança, questionamento de autoconceito, angústia e resistência à socialização entre os jovens (Bock, 2004; Borges et al., 2008; Muniz; Fernandes, 2016), reforçando a pertinência da presente abordagem.

MÉTODO

Para realizar uma análise crítica e descritiva de um fenômeno específico sem intenções de generalizar, mas com o objetivo de promover reflexões pertinentes à área educacional, optou-se por um estudo de caso de natureza exploratória e qualitativa, seguindo as diretrizes metodológicas estabelecidas por Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2003). A pesquisa incorporou técnicas de observação participante, entrevistas reflexivas e escuta psicanalítica, adotando uma perspectiva interpretativa.

Na pesquisa participante, o investigador tem a oportunidade de compartilhar as interpretações dos dados com os participantes, uma abordagem que, segundo Minayo (1996) requer a compreensão do espaço de pesquisa como um campo social complexo, onde a transparência é limitada e tanto o pesquisador quanto os sujeitos interagem dinamicamente, influenciando a compreensão da realidade e, conforme Anaya (2013), estão em jogo entre os agentes as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações que permitem discutir a importância do processo de investigação com vista a intervir na realidade social.

A observação participante foi realizada pelo pesquisador imerso no ambiente escolar, registrando as interações diárias entre os jovens tanto em sala de aula quanto em outros contextos dentro do espaço educacional. Ao longo de seis meses, em encontros bissemanais nas aulas de sociologia e filosofia nos dois últimos bimestres de 2019, um conjunto de 23 estudantes, com idades entre 17 e 20 anos, foram observados e entrevistados. Esses estudantes estavam concluindo o ensino médio em uma instituição estadual em Niterói, Rio de Janeiro. Eles provinham de diferentes estratos socioeconômicos, com 12 dividindo suas rotinas entre escola e trabalho, quatro combinando escola e outros cursos e os demais oriundos de comunidades próximas à escola, especificamente Grotta e Charitas. Os participantes foram informados sobre os propósitos da pesquisa e consentiram com a utilização dos dados, que foram coletados e tratados de maneira anônima e confidencial. As entrevistas foram conduzidas utilizando um método reflexivo semiestruturado ao final das aulas, e a escuta psicanalítica foi empregada ao longo da pesquisa, permitindo que os estudantes se expressassem livremente, com as sessões sendo registradas para análise posterior. Este processo dialógico proporcionou aos participantes a oportunidade de se reconhecerem e formularem suas próprias interpretações, refletindo sobre suas experiências e emoções em um contexto interativo.

A análise dos dados foi executada através da metodologia de análise de discurso, como proposta por Bardin (2006), visando identificar e interpretar os significados subjacentes nas narrativas dos sujeitos. Este processo passou por várias etapas, desde a organização inicial dos dados até a exploração detalhada do material, culminando na inferência e interpretação dos resultados. Desta análise emergiram quatro recortes temáticos representativos que fundamentaram as inferências de conhecimento derivadas do estudo.

Interdisciplinarmente, o quadro teórico foi ancorado na interseção entre as concepções psicanalíticas do sujeito, conforme descritas por Freud (1930/2010), a teoria das representações sociais delineada por Moscovici (2003) e a categoria foucaultiana de dispositivo, conforme abordada por Foucault (2014) e Agamben (2014).

A *representação social*, nesse contexto, é entendida como um conhecimento construído a partir da posição do sujeito dentro de seu grupo, transformando ideias e imagens em atos e práticas sociais contextualizados. O conceito de representação está intimamente ligado ao conhecimento que é gerado e articulado pelo indivíduo, refletindo diretamente o local específico de onde ele vocaliza suas percepções, de acordo com o coletivo ao qual pertence. Os membros deste coletivo têm a habilidade de converter as noções e visões inerentes ao seu grupo em ações concretas e práticas cotidianas, práticas essas que estão profundamente enraizadas no contexto sociocultural em que se encontram. De acordo com Rocha (2014), a representação individual é um mecanismo pelo qual o sujeito assimila o que é percebido através da interação social, conferindo familiaridade e significado, contribuindo assim para a compreensão e interpretação da sua realidade vivida. Seguindo esta linha de pensamento, Jodelet (2001), citado por Rocha (2014) observa que as representações são construções humanas fundamentais para a compreensão do mundo que nos cerca. Elas emergem da necessidade intrínseca de adaptação, comunicação, e domínio - tanto físico quanto intelectual - do ambiente que habitamos. Estas representações são, por natureza, sociais, uma vez que o mundo é um espaço partilhado entre inúmeras pessoas que o constituem, como aponta o mesmo autor (ibid.).

A abordagem do *sujeito* incorpora a análise da tensão entre a consciência subjetiva e as dinâmicas inconscientes, conforme postulado por Freud (1926-29/2014) e subsequentemente corroborado por Muniz (2022). A expressão do sujeito adolescente é analisada através da fissura existente na subjetividade cartesiana, isto é, a subjetividade que emerge do inconsciente, permeada por dúvidas e incertezas, e que carece de controle absoluto sobre as próprias construções de verdade. O processo de construção teórica pelo sujeito se dá através de representações derivadas tanto de conceitos quanto de experiências. Contudo, nem todas essas

representações são acessíveis à consciência, algumas elas permanecem ocultas e podem manifestar-se através da fala em associação livre, como sugere Freud (1915/1973), citado por Muniz (2022), que caracteriza os atos do inconsciente como fragmentados e potencialmente inconsistentes. Almeida (1993) propõe um desvio da perspectiva dualista, que considera o homem como um ser racional e consciente, para incorporar a influência dos processos inconscientes nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e suas repercussões no ambiente escolar. A categoria histórica jovem/adolescente é abordada de forma polissêmica, retratando o indivíduo tanto como agente do "cogito", constituindo sua subjetividade através das interações sociais marcadas por crises conforme Frota (2007), quanto como um ser impulsivo, enfrentando transformações corporais características da puberdade à maturidade sexual, conforme descrito por Haim (1971), citado por Alberti (1999). Ao descrever a puberdade como a construção de um túnel a partir de ambas as extremidades, Freud (1905/2016), citado por Muniz (2022) emprega essa metáfora implicando que o adolescente vivencia uma fase única de reestruturação psíquica, caracterizada pela reelaboração de referências simbólicas e pela negociação da ausência do outro. Neste período, há um deslocamento pulsional em direção a novos objetos de desejo e um reordenamento na inserção social. Os pais, antes vistos como protetores, podem assumir uma dimensão traumática e angustiante para o jovem ao promover essa desvinculação.

O presente estudo emprega o conceito de *dispositivo*, conforme delineado por Foucault (2014), como um constructo teórico para analisar a complexidade do ambiente educacional no nível do ensino médio. A investigação foca na inter-relação entre metodologias pedagógicas, narrativas educacionais e a arquitetura das instituições escolares. Esta análise ressalta a dialética existente entre tais elementos e como eles contribuem para a estruturação de um aparato que, por meio de mecanismos de poder, regula e normatiza as identidades e comportamentos dos discentes adolescentes, influenciando diretamente na formação de suas identidades. A aplicação do conceito de dispositivo em um contexto escolar revela como o ensino médio pode ser entendido como uma rede de conhecimento e poder, conforme proposto por Foucault, caracterizando-se por uma constelação de relações, práticas, instituições e discursos que conjuntamente exercem influência e moldam o conhecimento dentro de um determinado período e contexto social. Este conjunto interconectado de elementos, conforme redefinido por Agamben (2014), é interpretado como um composto heterogêneo que orquestra estratégias para a efetivação de uma modalidade específica de poder. A estrutura do dispositivo educacional é composta por uma variedade de disciplinas, normativas, expectativas e procedimentos que refletem as relações de poder entre os atores envolvidos. O conceito amplia-se para abarcar tanto as manifestações linguísticas quanto não

linguísticas, como a organização curricular, os critérios de avaliação, as regulamentações institucionais e as expectativas comportamentais projetadas sobre os estudantes em fase de conclusão do ensino médio, incluindo suas formas de expressão e paradigmas filosóficos acerca de moralidade, ética e conduta. O dispositivo, portanto, age como um mecanismo insidioso de supervisão, controle e normalização, não somente de comportamentos, mas de subjetividades. Essa conformação normativa pode induzir um estado de mal-estar e ansiedade entre os estudantes, manifestando-se de maneira singular em cada indivíduo, em função das expectativas e normas muitas vezes percebidas como indesejáveis ou repressoras. O reconhecimento e a perpetuação da violência simbólica ocorrem tanto nas ações explicitadas quanto nas omissões dentro do contexto escolar.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A análise das entrevistas e momentos de escuta permitiu discernir a forma como os estudantes articulam as práticas escolares normativas e disciplinadoras do ensino médio com suas experiências pessoais, autopercepção e expectativas futuras. Quatro temas emergiram como fundamentais para a compreensão das dinâmicas em jogo.

Vivência do Ciclo Escolar: Os relatos evidenciam uma experiência do ciclo escolar carregada de afetos complexos, como tristeza, angústia e alívio, refletindo a tensão entre os ditames do Supereu e as demandas do Isso, nos termos freudianos. A escola (e o ensino médio), como um dispositivo no sentido foucaultiano, manifesta-se como uma extensão do Supereu, exercendo pressão sobre o Eu. Para Freud (1926-29/2014) a angústia se apresenta como uma defesa do sujeito (eu) que tem o mundo social interno (o supereu) ditando o que deveríamos ser ou fazer, nossas obrigações inconscientes e um desejo (isso) de pulsionar o que lhe dá prazer. Esse conflito marca a angústia e o medo de fracassar. Estudantes como J expressam um "turbilhão de emoções", em ecos do conflito psíquico destacado pela psicanálise. A narrativa de violência, desamparo e superação, relatada por K, JP, JC e G, revela a liberação de sentimentos reprimidos e a luta contra um sistema que muitas vezes reforça um ciclo de apatia e conformismo. Falas como de K (19 anos), "me sinto muito triste nessa escola, por causa de muito bullying que eu já sofri aqui desde que entrei." ou de G (17 anos), "eu senti angústia por não ter ordem, tristeza por falta de funcionários, insegura...preocupação por não ter policial na escola e carência por falta de material na escola", traz mais do sujeito do desejo na fala, determinado por razões muitas vezes inconscientes do que somente o indivíduo em desenvolvimento, conforme Sadala et al. (2013).

Fragilidade da Autoimagem: O segundo tema se refere à vulnerabilidade da autoimagem e do autoconceito em um ambiente interpessoal complexo, com figuras

de autoridade como professores e pares desempenhando papéis significativos. As experiências de A e H, por exemplo, mostram a dialética entre repressão e liberdade no trato dos afetos, numa clara interseção com as representações sociais de Moscovici, onde a imagem do "outro" e a própria autoimagem são construídas e reconstruídas em um processo dinâmico e por vezes doloroso, como nestes fragmentos: "Sinto tristeza. Muitas vezes as pessoas falavam coisas que de certa forma magoou, até mesmo professores me diminuíram". (A. 18 anos). "Sim, raiva. Pelo professor falar o que não sabe de mim" (H. 18 anos). Ao evocar a (re)vivência de acontecimentos traumáticos no cotidiano na sala de aula, as relações interpessoais, a descarga de afetos ligados a estes, oscilavam de uma situação repressora e controladora de desejos até uma liberdade não reflexiva – em geral como reação à dor causado pelo pequeno outro. "Não me dei bem com algumas pessoas, alguns professores são gentis, nem todos os funcionários são iguais" (V. 19 anos). "Me sinto indignada e mal por ter visto tantas coisas absurdas acontecerem (...) muito falta de ordem, de consideração da parte da escola com os alunos e vice-versa" (B. 18 anos).

Questões Disciplinares: As narrativas dos alunos revelam um terceiro tema atrelado às questões disciplinares e à tensão entre as regras institucionais e os comportamentos dos estudantes. A escola, seguindo Foucault, busca produzir "corpos dóceis" por meio de práticas disciplinares, refletindo o mal-estar freudiano que surge quando o sujeito do inconsciente é confrontado com normas sociais restritivas. Relatos de M e M.C. ilustram a internalização do discurso disciplinar, enquanto outros, como C, L e E, destacam resistências, desordem e a percepção de uma governança escolar falha. Como o intervalo era de quinze minutos, uma das práticas relatadas pelos alunos era demorar em ingressar na sala de aula no horário e pressionar os docentes para liberar sempre quinze minutos antes do término oficial. O mal-estar que busca regular a pulsão em certos rumos leva cada sujeito em sua singularidade passar por um progressivo recalque pulsional e redirecionar o destino desse desejo (MUNIZ, 2022). Esse mal-estar é identificado nos comportamentos dos estudantes, que de forma verbal ou corporal, realizam ações de vandalismo, na intensidade nos ditos, dizeres, gestos e posicionamentos e mesmo como um grito de alerta. A socialização disciplinadora faz o jovem, diante do mal-estar absorver o discurso institucional como única saída: "Me sinto mal, mas também aliviado, mal pelos alunos que vão dar continuidade com essa situação desorganizada na escola (espero que melhore) e aliviado por te concluído." (M. 18 anos). "Sinceramente me sinto normal, como sempre me senti em 6 anos que estudei aqui, até porque sempre respeitei todas as regras (...) e esse ano não vi tantas regras e normas e muito menos serem cobradas ou exigidas." (M. C. 18 anos). Os conflitos em sala de aula, as "rixas" nos intervalos, a necessidade de "fuga" a partir do uso constante das redes sociais e saída frequente de qualquer espaço escolar que expresse "aula, rotinas, normas e regras", foi relatado como

“culpa” da ausência ou não aplicação de normas. O que pressupõe considerar que o papel da escola em disciplinar e criar aceitação das hierarquias de fato conseguiu se instituir para alguns no discurso da docilização. “Quando eu queria ir ao banheiro a faxineira falou que não, e eu estava muito apertada, e ela falou que era problema meu, senti raiva até ódio.” (C. 18 anos). “A escola ficou desorganizada e com muita bagunça, muitos alunos fazendo besteira, incompetência também dos funcionários, que muitas vezes vi mexendo no celular ao invés de tomar conta ados corredores da escola” (E. 18 anos).

Autopercepção de Desempenho e o Ensino Médio em Sua Vida: O quarto tema foca na autopercepção do desempenho acadêmico e na significação do ensino médio na vida dos alunos. Aqui, o peso das expectativas sociais e institucionais emerge com clareza, com estudantes como LC, J e C expressando sentimentos de angústia e inadequação. “Já senti angústia e tristeza pelas vezes que tentei dar o máximo de mim, mas não consegui.” (L.C. 18 anos). “(...) em uma matéria, matemática, foi muito difícil para eu entender e ficava angustiada pois sabia que a professora queria me ajudar, mas eu não colaborava.” (J. 17 anos). O ensino médio é visto tanto como um espaço de oportunidade quanto um domínio de responsabilidades avassaladoras. Para alguns, como R, V.C. e F, o ensino médio é uma fase de crescimento e aprendizado. “Tristeza, comigo mesmo pelo fato de que sei que sou capaz de fazer várias coisas que me ajudariam a ter uma nota melhor, porém optei por não fazer por conta da preguiça.” (C. 19 anos), “Apesar dos diversos trabalhos, Enem, cursos e pressões, creio que consegui organizar bem as coisas e fazer tudo que deveria.” (V.C 18 anos), “Me sinto triste pois me arrependo de não ter levado os anos anteriores a sério, e já observo a falta que faz, mas tive meus momentos de felicidade.” (F. 18 anos). Para outros, é um espaço de reflexão sobre falhas e sucessos passados, com a promessa de mudança futura, como expressa G. “Jamais serei o mesmo daqui por diante vou procurar sempre dar o meu máximo e sempre ser o melhor nas coisas que eu fizer. Um dia almejo contar minha história para os alunos que daqui fizeram parte.” (G. 17 anos).

As histórias contadas por esses jovens revelam o ensino médio como um campo fértil para construção e crises de identidade, ecoando as complexidades das teorias de Freud, Moscovici e Foucault. JK (18 anos), por exemplo, encapsula a experiência de um sujeito cuja jornada é marcada por processos conscientes e inconscientes intrincados, (...) certas matérias me ajudaram a me descobrir...”, “sempre busquei cumprir minhas obrigações mesmo quebrando regras”. A escola, enquanto dispositivo, é um palco onde se desenrola a luta constante pela autodefinição e pela negociação de espaços entre o eu, o outro e a sociedade.

A fase do ensino médio é caracterizada pela imposição de um conjunto de normativas idealizadas e pré-determinadas ao discente, inserido em um contexto social dominado por um discurso tecno científico restritivo que pode limitar a expressão de sua

individualidade e singularidade. Esta etapa educacional é frequentemente percebida como um prelúdio ao ensino superior ou como um preparatório para o ingresso no mercado de trabalho formal. Neste sentido, questiona-se se há um desfecho infrutífero para aqueles que não se encaixam nesses parâmetros, tal como o indivíduo que aspira tornar-se um MC de batalhas de rap após concluir o ensino médio.

Essa intersecção entre as exigências do ensino médio e as aspirações individuais gera uma carga emocional significativa, resultando no desenvolvimento de mecanismos de defesa entre os jovens que cultivam relações e identidades singulares dentro de um universo simbólico próprio. A confluência dos sentimentos de angústia, a incerteza quanto ao acesso ao ensino superior e a procura por oportunidades qualitativas no mercado de trabalho, são sobrepostos pelas expectativas individuais de um futuro alinhado aos seus desejos.

Os relatos analisados refletem a preocupação dos jovens estudantes com a complexidade de ser no contexto do ensino médio, que é simultaneamente visto como uma via de acesso ao ensino superior, um meio de desenvolvimento de competências profissionais, ou como desconectado das experiências pessoais no processo de transição para a vida adulta. A interpretação que os jovens conferem a este mal-estar contemporâneo, conforme discutido por Bauman em 1998, especialmente no ambiente do ensino médio e em meio a laços sociais caracterizados por elevadas turbulências, pode ser uma oportunidade para uma travessia marcada tanto por rompimentos quanto por novas conexões.

CONCLUSÃO

O presente estudo conclui que a atual estrutura do ensino médio tem o potencial de exacerbar o mal-estar entre os adolescentes durante uma fase crítica de desenvolvimento da sua subjetividade. Apesar de enfrentarem um ambiente social complexo, com interações e um conhecimento normativo e disciplinar que lhes são impostos, os jovens demonstram a capacidade de criar discursos próprios que funcionam como válvulas de escape e mecanismos de resistência contra o mal-estar cultural.

Os relatos coletados mostram que os estudantes reelaboram suas angústias - fruto de suas experiências individuais - em meio a um ambiente educacional marcado por rotinas e exigências que cruzam seus caminhos enquanto transitam para outra fase da vida. Observou-se, particularmente no último bimestre do ano letivo - um período definidor das expectativas futuras - que os alunos enfrentam a pressão de exames de ingresso universitário, qualificação profissional e o medo da estagnação. No entanto, eles também exploram diferentes maneiras de lidar com a repressão de sentimentos e a restrição de desejos, criando assim projetos de vida únicos e maneiras inovadoras de navegar pelas complexidades da sociabilidade e do desempenho escolar.

Por outro lado, o estudo destaca a possibilidade de a escola atuar como um espaço de escuta atenta, em um contexto de relações sociais marcadas por conflitos significativos e sofrimento durante a transição para a vida adulta. O ato de escutar - que vai além do simples ato de ouvir - implica em compreender e empatizar com as experiências, emoções, medos e preocupações dos jovens. Ao aceitar e acolher essas expressões sem julgamento, a escola torna-se um ambiente de suporte e humanização, reconfigurando a percepção dos jovens sobre a autoridade e a disciplina, e permitindo que eles encontrem sentido na própria existência e desenvolvam soluções para os problemas que enfrentam.

Além disso, a escola deve proporcionar momentos que permitam aos estudantes expressar livremente seus sentimentos e aspirações, contribuindo para a construção de um repertório diversificado que pode informar novas estratégias pedagógicas em resposta à exclusão crescente dos jovens dos espaços sociais, e fortalecendo suas individualidades.

Investir na escuta dos estudantes oferece bases sólidas para a ação educativa, respaldando os profissionais da educação que operam em contextos análogos. Reconhece-se também que as estruturas educacionais, longe de serem fixas e imutáveis, estão sujeitas a transformações ao longo do tempo.

Por fim, é importante sublinhar que investigações desta natureza fomentam o diálogo entre a psicanálise, com sua ênfase no sujeito, no inconsciente e na linguagem, e outras áreas do saber, particularmente as ciências sociais e a educação, iluminando a intersecção desses campos no tratamento e compreensão dos fenômenos educacionais.

159

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O amigo e o que é um dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014.

ALBERNAZ, Â., FERREIRA, F. & FRANCO, C. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira.** Rio de Janeiro: Departamento de Economia da PUC-Rio, maio 2002.

ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente.** Rio de Janeiro: Rio Imbiciosos, 1999.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas psicologia.** v.1, n.1, abr. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006>.

ANAYA, V. **Currículo, educação à distância e cultura do Estudo Autônomo em curso de Pedagogia: limites e possibilidades.** 155 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/>>.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, p. 15-80, 1994.

BORGES, A. I., MANSO, D. S., TOMÉ, G., & MATOS, M. G. de. Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e gênero. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 26, n. 4, p.551-561, out. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/74/1/ap_2008_%2026_551.pdf>.

160

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BZUNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. É. R. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23, n. 4, pp. 415-422. out-dez 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/QbpD8Ptq4bVXrVG6dnrFfQ/>>.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 3, n.2, p.221-236. 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>>.

CUNHA, D. F. da & ARAÚJO, C. C. S. N. D. de. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública**, v. 21, n.3, jan. 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>>.

CUNHA, F. W. de & LIMA FILHO, A. M. de. Revisão bibliográfica das pesquisas sobre evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 56-68, dez. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65658/1/2021_art_fw Cunhaamlimafilho.pdf>.

FAGUNDES, C. V. Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11212/0>>.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos: IX Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. Rio Janeiro: Graal, 2004.

FREUD, S. **O mal-estar da cultura** (1930). Porto Alegre, RS: L&MP, 2010.

FREUD, S. **Obras completas**, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**. v.7, n.1.jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100013&script=sci_abstract>.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares**. Madrid, España: Morata. 1996.

HERNANDES, R. & NATENZON, P. E. A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 3-22, dez. 2003. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2167>>.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2018. Disponível em:< <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/index> >.

MARTINS, A. M. & BOTLER, A. M. H. Conflitos, indisciplina e violência em escolas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 161, p. 560-564. Jul 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4153>>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MUNIZ, K. C. P. **Mal-estar e ativismo juvenil**: ato do desejo. 2022. 264 f. Tese (Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

MUNIZ, M. & FERNANDES, D. C. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.20, n.3, p. 427-436, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/6XmcRh7Zy5FNXwvmVWRhbFm/?format=pdf>>.

OLIMPIO, E. MARCOS, C. M. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da Psicanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300006>.

PEREIRA, M.C. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 04, ed. 02, v. 1, p. 36-51. fev. 2019. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evasao-escolar>>.

PORFÍRIO, B. Jr & REIS, D. A. dos. As condições de pobreza e a evasão escolar no Ensino Médio: Estudos de casos do município de Pains/MG. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 41, out 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/as-condicoes-de-pobreza-e-a-evasao-escolar-no-ensino-medio-estudos-de-casos-do-municipio-de-painsmg>>.

ROCHA. L. F. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 34, n.1, p. 46-65. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/>>.

RODRIGUES, C. G., RIOS-NETO, E. L. G. & PINTO, C. C. de X. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Revista brasileira de estudos populacionais**, v. 28, n.1, p.5-36. Jun 2011. Disponível em: <<https://www.mendeley.com/catalogue/1a2ab8b3-42ae-3411-b7ee-c5fa9281abd7/>>.

SADALA, G., BORGES, S. & CRUZ, C. A realidade do desejo no ambiente escolar. In: NAMEN, A. (org.). **Um caleidoscópio do Ensino de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Armazém Digital, p.101-128. 2013.

SILVA FILHO, R. B. da, ARAUJO, R. M. de L. & BARBOSA, R. C. Reformas do Ensino Médio no Brasil: implicações e desobrigações no Estado do Amapá. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 32, ago 2022. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>>.

