

## Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social<sup>1</sup>

**Luciana Gageiro Coutinho**

Docente. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói. Rio de Janeiro. Brasil.  
[luqageiro@uol.com.br](mailto:luqageiro@uol.com.br)

---

Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social

### Resumo

O artigo trata da importância da instituição educativa no trabalho psíquico da adolescência, supondo que este inclui necessariamente a relação com o social e a cultura. Aborda as dificuldades na relação entre o jovem e a escola hoje, diante das mudanças na transmissão do saber e na aquisição do conhecimento, bem como do cenário atual de enfraquecimento das instituições da Modernidade como referências nos processos de subjetivação. Discute a questão da inclusão social de jovens, levando em conta que o atravessamento da adolescência inclui as experiências proporcionadas pela escola como instituição primordial na socialização de crianças e jovens. A partir de experiência de pesquisa-intervenção anterior, apresenta possibilidades de encaminhamento de soluções para os impasses na relação do jovem com a educação através da realização de grupos de reflexão com adolescentes nos quais as relações na escola e com a escola possam ser faladas, compartilhadas e repensadas.

**Palavras-chave:** Subjetivação; Adolescência; Educação; Inclusão social.

---

Research-intervention in school: adolescence, education and social inclusion

### Abstract

This article deals with the significance of educational institutions in adolescent psychological work, assuming that it necessarily includes relating to social and cultural aspects. It approaches the difficulties in the relationship between youngsters and school today, considering the changes in how knowledge is transmitted and acquired, as well as the current scenery where Modern institutions are weakened references in subjectivity processes. It poses a debate on the social inclusion of youngsters; taking into account that going through adolescence includes experiences provided by the school in its role as a primary institution for socializing children and youngsters. Departing from a previous research-intervention experiment, it presents possibilities of finding solutions to deadlocks in youngsters' relations with education through the forming of adolescent reflection groups, where relations in schools and with schools can be debated, shared and remodeled.

**Keywords:** Subjectivity; Adolescence; Education; Social inclusion.

## Resumen

El documento analiza la importancia de la institución educativa en el trabajo psicológico de la adolescencia, en el supuesto de que este incluye necesariamente la relación con el social y la cultura. Se refiere a las dificultades de la compleja relación entre los jóvenes de hoy y la escuela, dados los cambios en la transmisión y la adquisición de conocimientos, así como el escenario actual de un debilitamiento de las instituciones de la modernidad como referencias en los procesos de la subjetivación. Se discute el tema de la inclusión social de los jóvenes, teniendo en cuenta que la travesía de la adolescencia incluye la experiencia que ofrece la escuela como una institución esencial en la socialización de los niños y jóvenes. A partir de una experiencia de búsqueda-intervención anterior, presenta posibilidades de desarrollar soluciones al impasse en la relación entre los jóvenes y la educación mediante la realización de grupos focales con adolescentes donde las relaciones en la escuela y con la escuela se puede hablar, compartir, y repensar.

**Keywords:** Subjetividad; Adolescencia; Educación; Inclusión social.

---

## Introdução

Vivemos hoje um momento de muitos questionamentos e debates a respeito do lugar ocupado pela escola na educação de crianças e jovens em nossa cultura ocidental. O modelo escolar universal baseado na racionalidade, inaugurado na Modernidade, parece apresentar-se incompatível com o novo momento histórico em que nos encontramos. Momento este caracterizado pelo enfraquecimento das grandes narrativas no campo da ciência, a aceleração da globalização em diversos níveis, a instauração da sociedade de consumo, o esgarçamento da lacuna entre passado e futuro, o declínio das autoridades simbólicas, a decadência do modelo político centrado no estado-nação, entre outros fatores.

Ao lado dessas transformações em maior escala, ganham relevância as particularidades da situação da adolescência diante desse novo contexto, na qual os problemas relativos ao engajamento do jovem na escola se destacam. Indisciplina, descrédito na escola, enfraquecimento da autoridade dos professores, violência são alguns dos temas recorrentes quando se fala na relação dos jovens com a escola (Novaes, 2003; Sposito, 2005). Isso é recorrente principalmente no que diz respeito à escola pública brasileira, campo de investigação para nossa pesquisa. Há quem diga que tal situação tem suas raízes no verdadeiro divórcio entre a racionalidade (da organização da escola e dos conteúdos ensinados) e a subjetivação dos alunos, que tem sido produzido pelo modelo escolar vigente (Amaral, 2007). Assim, o desinteresse dos alunos em relação ao intercâmbio com os professores e com o saber por eles transmitido talvez seja um sinal de que a escola não está mais correspondendo aos anseios de crescimento intelectual e até mesmo emocional que são nela, paradoxalmente, ainda depositados por eles.

O presente trabalho toma como pressuposto central a concepção da adolescência como trabalho psíquico que envolve necessariamente uma relação ao contexto sociocultural no qual se dá (Coutinho, 2009). Tem como foco os impasses na relação entre o jovem e a escola, bem como as dificuldades na abordagem dessa questão pelos profissionais nela envolvidos, pelas políticas públicas e pelos projetos sociais voltados para jovens. Utilizamos aqui o termo adolescência, e não juventude, propositalmente. Falaremos em adolescência sempre que nos referirmos ao trabalho subjetivo, psíquico, que caracteriza a experiência de transição da infância para a idade adulta em nossa sociedade desde a Modernidade. O termo juventude será adotado para designar a classe dos jovens, demarcada por uma faixa etária, que, segundo a legislação brasileira atual, vai de 15 a 24 anos, incluindo nela o período referente à adolescência – que, nesse contexto, também é considerada como faixa etária; entre 12 e 18 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, visamos discutir a questão da inclusão social dos jovens, tão em voga nas discussões sobre a juventude no contemporâneo (Novaes, 2003), problematizando as questões referentes à educação, cuja participação é, sem dúvida, fundamental nesse processo.

A questão da inclusão social dos jovens tem sido alvo de bastante preocupação no âmbito das intervenções e políticas públicas para a juventude. Gostaríamos de explorar aqui um dos possíveis pontos de impasse quanto ao sucesso dessas iniciativas, ressaltando os aspectos subjetivos que estão

envolvidos na inserção do jovem na sociedade, ou seja, o modo pelo qual ele se apropria das referências simbólicas oferecidas a ele pela cultura e pela sociedade da qual faz parte, referências essas que o antecedem. Acreditamos que o trabalho subjetivo em torno da exclusão (real ou potencialmente experimentada) é imprescindível para uma política de inserção social, para além da oferta de condições materiais e oportunidades reais de acesso aos bens socioculturais.

A construção desse argumento teve como antecedente um trabalho realizado com jovens estudantes de uma escola situada no município de Duque de Caxias, onde foram realizados grupos de reflexão – no decorrer de 8 a 10 encontros semanais com cada grupo – com estudantes do nono ano do ensino fundamental durante os anos de 2006 e 2007. Na fala dos jovens, notamos a menção a uma experiência frequente de exclusão, dentro e fora da escola, emergente de forma hegemônica nas narrativas e produções realizadas ao longo do projeto. Chamou-nos a atenção o modo com que essa experiência de exclusão se apresentava, pelo menos inicialmente, no discurso dos jovens. Eles se diziam violentos, perigosos e marginais e acrescentavam “é isso aí que somos, o que aparece na televisão”. No caso das meninas, a exclusão também aparecia vinculada a uma questão de gênero, em falas tais como “mulher é burra mesmo, gosta mesmo é de ficar em casa cuidando do homem”. Ou seja, eles se apresentavam a nós identificados, colados, ao lugar de exclusão que a sociedade – sobretudo através do discurso midiático – designa a eles. Incluídos pela via da exclusão? Como entender a relação entre essa experiência de exclusão e os impasses na relação desses jovens com a escola e com os professores? Como trabalhar a favor de uma inclusão social outra para esses jovens? Como superar os impasses na relação entre os jovens e a escola, entendendo que aí se presentificam muitos dos impasses experimentados na relação da juventude com o social de forma mais ampla?

Claro está que, desse lugar de exclusão no qual muitos jovens se situam, muita coisa pode ser produzida, vide o movimento hip hop e o rap, que agrega tantos jovens de nossas periferias (Kehl, 2004). Entretanto, supomos que a própria iniciativa de produzir algo a partir desse lugar já implica em um reposicionamento subjetivo para além de uma simples alienação ao que lhes é imposto pelo discurso social. Assim, nossa proposta pressupõe que, para que a escola possa ser promotora de inclusão dos jovens na cultura e na sociedade, ela deve ser também um lugar de produção/transformação subjetiva. Enfim, talvez possamos dizer que o objeto desta investigação se situa na fronteira entre os domínios da clínica, da educação e do político, permitindo dessa forma que o discurso da psicanálise possa ser um dos instrumentos a contribuir para a superação dos impasses sociais que se colocam para os jovens de nosso tempo.

Reconhecendo a importância da educação escolar para crianças, jovens e adultos, é importante pensar e colocar em prática estratégias que possam auxiliar a jovens, pais e educadores na busca de novos caminhos e na invenção de soluções para melhorar a qualidade da relação do jovem com a escola. Supomos que é preciso conhecer o que pensam os jovens, quais são as manifestações culturais sobre as quais têm se interessado e por que consideram que a escola tem cada vez menos a lhes oferecer – enfim, o porquê do desencanto com a escola. Por outro lado, acreditamos que é preciso proporcionar espaços para que os professores e a própria escola possam repensar seu modo de funcionamento, suas prioridades e sua própria concepção acerca da tarefa educacional. Valorizando os sujeitos e os laços que estabelecem com e no espaço escolar, pretendemos contribuir para fomentar a discussão acerca da relação entre adolescência e educação.

### **A educação na subjetivação adolescente: em busca de novos paradigmas**

A construção da presente proposta tem como pilares para sua sustentação teórica a psicologia sócio-histórica de Vygotsky (2003) e seus colaboradores, aliada a certas formulações críticas da psicologia do desenvolvimento (Castro, 1998; Souza, 1996), bem como as contribuições da psicanálise – atravessadas pelas ciências sociais – para a concepção de adolescência (Calligaris, 2000; Kehl, 2004; Rassial, 2000) e para o trabalho de pesquisa-intervenção nas escolas (Amaral, 2007; Mello, 2004; Biarnés, 1998).

Pensando a partir de Vygotsky (2003), consideramos que constituição da subjetividade é mediada por experiências propiciadas pela cultura, nas quais a linguagem assume um papel fundamental. Inicialmente para permitir a comunicação, a linguagem e os conceitos que através dela internalizamos da cultura tornam-se instrumentos fundamentais para a humanização. Assim, o funcionamento do nosso psiquismo naquilo que nos caracteriza como humanos não se dá fora de um contexto social e afetivo, e sim através de relações e de experiências com outros. É dessa forma que nos singularizamos, constituindo-nos socialmente. As repercussões dessas constatações de Vygotsky para o campo da psicologia são enormes. A aprendizagem, mediada pela presença do outro e da cultura, é precursora dos processos de desenvolvimento, o que permite sair de um “psicologismo” que limitava, e ainda limita bastante, algumas correntes teóricas da psicologia.

Nesse enfoque, não podemos estudar os fenômenos psicológicos, tais como a constituição da subjetividade, sem investigar a sua história e o seu contexto sociocultural. A subjetivação humana se dá

através do processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, inclui a apropriação singular de sentidos a partir de uma herança cultural e social. Estabelece-se assim uma relação entre a educação e a subjetivação. Tais pressupostos, hoje amplamente difundidos, mas cujas potencialidades ainda não se esgotaram, nos permitem ampliar o espectro da investigação psicológica em educação, incluindo nela a dimensão subjetiva de forma mais contundente.

Na Idade Média, a educação se dava principalmente através da convivência familiar e cotidiana, com exceção das escolas para formação religiosa. Assim, a transmissão de conhecimentos não se separava das experiências sociais e afetivas da vida de cada criança, jovem ou adulto. A difusão da escolarização em grande escala e a institucionalização da Pedagogia ocorrem com a Modernidade, por volta do século XVI, estando profundamente ligadas aos valores universalistas e racionalistas difundidos com o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Reforma (Libâneo, 1997). No século XVIII surgem os grandes nomes da pedagogia clássica, como Rousseau e Pestalozzi, que difundem os princípios da educação para a cidadania, da educação universal, gratuita e obrigatória. Com base nesses discursos, há o desenvolvimento da educação pública estatal fundada na razão, como advertem Foucault (1987) e Ariès (1981), constituindo-se em um aparelho de normatização do indivíduo.

Esse modelo escolar calcado no projeto científico da Modernidade dirige-se a um aluno ideal, identificado exclusivamente pelo seu bom desempenho escolar, deixando-se de lado toda a sua vida fora da escola. Para isso, a pedagogia nascente se alimenta de uma concepção de desenvolvimento humano linear e universal, predominante nas teorias modernas sobre a educação e sobre infância, cujo caráter extremamente normativo produz a "infância sob medida", como bem observa Castro (1998). Dessa forma, tal modelo escolar pretensamente "para todos" acaba, muitas vezes, operando às avessas, contribuindo para a produção da exclusão daqueles que não se encaixam na normatividade disciplinar.

A construção desse modelo escolar nos remete, ainda, à constituição do Estado Moderno, que, ao se encarregar da inserção cidadã e da regulação das trocas sociais, acaba por enfraquecer as sociabilidades e as filiações espontâneas, produzindo efeitos desastrosos do ponto de vista da coesão social e da integração social (Castel, 1998). Assim, como aponta Castel (1998), as políticas de inserção social, já em sua origem, obedecem a uma lógica de "discriminação positiva" (Castel, 1998: 538), ao definirem a clientela e as zonas singulares do espaço social que estão em situação deficitária, dentre os quais situa o grupo dos alunos que fracassaram na escola, perpetuando assim a exclusão. Nesse sentido, o autor desenvolve argumentos em favor de políticas de integração e não de inserção. Ou seja, o autor critica as políticas voltadas especificamente para um grupo social categorizado como não-integrado ou excluído e defende a expansão de iniciativas que visem ao resgate da sociabilidade e da integração social a partir da partilha de experiências e sentidos comuns.

Portanto, desde a Modernidade, em nossa sociedade letrada, a escola constitui-se em uma instituição de referência na subjetivação de crianças e jovens, podendo ser tomada como microcosmos do espaço público ampliado na qual se insere. Importa, assim, sobretudo no caso dos jovens, situar a escola como espaço de referência extrafamiliar fundamental, ainda que possa ser colocado em questão o lugar que ela ocupa no mundo contemporâneo como instituição pedagógica universal, já que hoje divide esse espaço com outras agências pedagogizantes, tais como a televisão, a internet, o cinema etc. (Castro, 1998).

No campo da educação, de fato, tem-se constatado a crise do modelo escolar pautado no paradigma moderno da racionalidade que visa isolar a presença de elementos estranhos à razão do interior da instituição educativa. Nesse sentido, tem-se pensado na perspectiva da educação não formal, que favoreça distintos "ecossistemas educacionais" (Candau, 2000), diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, bem como na criação e reconhecimento de identidades, práticas sociais e culturais diversas. Segundo Candau (2000), a escola está sendo convocada a mudar, deixando de ser apenas um locus de apropriação do conhecimento científico e passando a se constituir como um espaço de diálogo entre diferentes saberes – o científico, o social, o escolar etc. – e linguagens. Espaço também, portanto, de exercício cotidiano da cidadania e de construção de laços sociais. A partir disso, acrescentamos que, diante da derrocada de ideais modernos, que davam sustentação a um lugar de autoridade inquestionável para a instituição escolar, se trata de favorecer processos através dos quais os próprios jovens possam construir novas relações com ela e fora dela.

Nessa reinvenção da escola, pensamos que uma visão crítica da psicologia do desenvolvimento (Castro, 1998; Souza, 1996), instrumentalizada pela Filosofia da linguagem e pelas contribuições de Benjamim, mostra-se bastante útil como um referencial que possibilite pensar de forma renovada também a instituição escolar (Kramer, 1996). Ao colocar a linguagem no centro da subjetivação humana, a criança e o adolescente tornam-se sujeitos ativos e produtivos no processo educativo, convidando-os não mais a simplesmente se enquadrarem nas estruturas de saber-poder disciplinares, mas principalmente a reelaborá-las criativamente. Assim, como observa Kramer (1996), é possível deixar de lado uma concepção de infância – e de adolescência, acrescentamos – de natureza meramente biológica, vista a partir de determinadas idealizações que a engessam em um modelo imposto de fora.

Resgatando filósofos como Arendt (2001) e Benjamim (1984), que entendem a criança inserida na história, parte da cultura e produtora dela, é possível caminhar numa outra direção, desnaturalizando conceitos como a infância e a adolescência e valorizando os processos subjetivos em curso nesses sujeitos, bem como as ações deles no mundo.

A contribuição da psicanálise torna-se também interessante, por favorecer o olhar para a dimensão do sujeito, do desejo, que engendra e é ao mesmo tempo engendrado de forma singular no seu encontro com a Educação. Como tem sido estudado por vários autores interessados na interlocução entre a psicanálise e a educação (Lajonquière, 1992; Kupfer, 1989; Lebrun, 2004), constatar a presença do desejo, da transferência, das identificações no interior da instituição escolar nos ajuda a atentar para fatores tão fundamentais ao bom andamento da atividade educativa quanto às preocupações com os conteúdos curriculares ou com os métodos.

Nesse sentido, o encontro do jovem com a escola e com a Educação envolve bem mais do que a aquisição do conhecimento, possibilitando o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos que constituem a subjetividade consciente e inconsciente. Quanto a isso, o depoimento do próprio Freud a respeito de sua experiência como jovem na escola, no artigo "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar" (Freud, 1914/1974), revela o valor inestimável das relações com os professores e com os outros alunos, segundo ele, em grande parte responsável pelos seus interesses futuros. De fato, supomos que o laço do jovem à escola e as experiências vividas na escola tomam parte no trabalho subjetivo da adolescência, tal como é concebido em psicanálise. A definição de adolescência na psicanálise com a qual trabalhamos parte das indicações iniciais de Freud (1905/1972; 1914/1974), articulando-as com as contribuições atuais a ela através das teorias lacanianas (Alberti, 2004; Rassial, 2000) e winnicottiana (Winnicott, 1962/2001; 1968/1975b; Jeammatt, Corcos, 2005).

A ênfase é colocada na adolescência como um momento lógico, e não cronológico (Rassial, 2000), de passagem "da família ao social", ressaltando-se os elementos psíquicos e sociais envolvidos nessa operação. A adolescência implica o afastamento do Outro parental da infância e o reencontro com o Outro da cultura (Alberti, 2004), de modo que diz respeito a uma mudança discursiva traduzida no modo pelo qual o sujeito é olhado e falado, com as novas exigências pulsionais que se fazem acompanhar. Vale lembrar que o Outro na concepção de Lacan designa um lugar simbólico no qual o sujeito se inscreve e que o determina, interna ou externamente. Esse lugar simbólico é ocupado de diversas maneiras ao longo da história do sujeito, seja pelos pais (Outro primordial), pela cultura (Outro social), seja pelo encontro com a sexualidade (Outro sexo), configurando assim os caminhos do desejo para cada sujeito (Miller, 1987).

A presença do simbólico (Outro) nesse processo permite, por um lado, integrar as variações históricas e culturais ao modo de conceber a adolescência e, por outro, marca a necessidade de que o próprio sujeito adolescente como um ser de linguagem deva se "apropriar", de alguma forma, dos discursos que o constituem. Portanto, esse deslocamento comporta não apenas um deslocamento formal da família ao social mais amplo, mas um deslocamento discursivo, que, por sua vez, implica para o sujeito o engajamento em novas redes simbólicas e a assunção de uma nova posição (subjetiva) diante do *socius*. Para isso, o adolescente deve encontrar no social referenciais que lhes permita projetar-se no futuro, para que o afastamento do primeiro suporte, oferecido em geral pela família, não se traduza em perda de todo suporte identificatório.

Portanto, o material simbólico que é ofertado pela cultura, cuja transmissão é feita em grande parte pela escola, tem participação importante nesse processo. Esse trabalho de subjetivação que constitui a adolescência depende das experiências do jovem no espaço público, o que reforça a importância do espaço escolar como uma de suas possíveis realizações.

### **Adolescência e inclusão social: desafios e encaminhamentos**

Diante da falência dos grandes ideais sociais e da pulverização do simbólico no mundo contemporâneo, o trabalho psíquico da adolescência tem sido marcado por entraves e desafios. Fala-se em uma "nova condição juvenil" (Abad, 2003: 25), caracterizada pela desinstitucionalização, cujos efeitos se fazem notar no interior da escola. A escola perde seu lugar de referência hegemônica para os jovens. Abala-se a própria relação ao saber e à autoridade conferida por tal saber presente naqueles que ensinam. Mas se a relação de autoridade (simbólica), ligada à ideia de uma anterioridade, que permite sustentar um lugar de transmissão (Lébrun, 2004), de suporte da transferência, não está mais dada, não seria o caso de reabilitá-la com a participação de todos aqueles que estão envolvidos? Isso é o que já tem sido feito por

alguns psicanalistas no Brasil (Santiago, 2008; Kupfer, 2000) que nos servem de referência e base para refletir agora mais especificamente sobre a situação dos adolescentes no contexto educacional.

Como já foi dito, temos como pressuposto que a travessia adolescente implica na possibilidade de novas inscrições subjetivas do laço social a serem feitas pelo jovem. Não é à toa que os adolescentes são tão afeitos aos grupos, que lhes proporcionam um meio de identificações e de partilha de experiências no momento de uma reafirmação da pertença ao meio sociocultural em maior escala. Assim, como foi trabalhado (Coutinho, 2009), a busca espontânea dos adolescentes pelos grupos de pares, pelas "tribos", expressa um trabalho subjetivo em curso. Trabalho este que, de certa forma, visa a uma "inclusão social" engendrada e ritualizada por eles próprios.

Voltando às contribuições de Castel (1998) sobre essa questão da inclusão social, é interessante evocar aqui o seu argumento de que o sentido de novas políticas de inserção, as quais têm os jovens como um de seus alvos, poderia ser exatamente o de recriar sociabilidades ou dar-lhes mais consistência para que possam favorecer algum tipo de integração. Como observa o autor, a exclusão social e a desafiliação não dizem respeito necessariamente à ausência completa de vínculos, "mas também à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido" (Castel, 1998: 536). Com isso, ele marca que, no mundo atual, o que falta aos jovens é menos a comunicação com outrem do que a existência de projetos coletivos, diríamos ideais, através dos quais as interações ganhem sentido.

A constatação de Dubet (Sposito; Peralva, 1997) relativa à desinstitucionalização característica do mundo contemporâneo, com prejuízo para as relações entre os adolescentes e a escola, caminha numa direção semelhante. Ao apostar na escola ainda como um lugar importante na socialização dos adolescentes, Dubet propõe a instauração de uma verdadeira "democracia escolar", de "uma cidadania escolar" através de permanentes contratos de convivência coletiva entre todos os atores nela presentes.

Como tem sido constatado, para os jovens, não há evidências de que a inclusão social se dará pelo caminho do trabalho ou da educação. Como interroga Novaes (2003), "afinal qual escola e que trabalho estão em jogo?" (Novaes, 2003: 136). Pela análise do discurso dos jovens, a autora conclui que não há mais uma crença de que a formação escolar garanta um emprego. Por outro lado, a escola aparece como uma das instituições sociais em que os jovens mais confiam. Mas a escola é vista principalmente como um lugar para viver a sociabilidade juvenil, de forma que aqueles que são jogados prematuramente para fora da escola são marcados, de certa forma, por uma exclusão social. Pensamos que esse é um dado bastante interessante para que possamos pensar, efetivamente, no modo pelo qual a escola e a educação podem contribuir para a inclusão social das crianças e dos jovens.

Dito isso, reiteramos aqui a posição de alguns psicanalistas (Mello, 2004; Costa 2004) que reconhecem que a travessia adolescente depende da possibilidade de novas inscrições legitimadas pelo Outro. O que, segundo eles, quer dizer que ela depende do espaço público, na concepção de Arendt (2001), pois só este permite tanto reunir os sujeitos humanos em sua diversidade quanto separá-los, fornecendo um lugar fecundo para o exercício da singularidade que nos constitui a cada um. O espaço público equivale, nesse sentido, ao espaço transicional, lugar por excelência da experiência cultural como uma ampliação dos fenômenos transicionais e do brincar, no qual, segundo Winnicott (1953/1975a), é possível viver a coincidência paradoxal entre separação e união, ou, ainda, entre a originalidade e a aceitação da tradição. Paradoxo esse que é tão caro aos adolescentes, tão absortos que estão nesse trabalho de corte e costura com a cultura e a sociedade. Daí a importância, também sinalizada por Winnicott, do resgate da dimensão transicional na adolescência (Winnicott, 1962/2001; 1968/1975b), presente no encontro do adolescente com objetos da cultura, "intermediários" (nem subjetivos nem objetivos), que possam ser apropriados e utilizados de forma singular por cada sujeito. Tais observações sobre a transicionalidade na adolescência, a nosso ver bastante pertinentes para pensar a relação do jovem com a educação, apontam também para o trânsito entre alienação e separação do Outro, segundo uma compreensão lacaniana, como parte fundamental do trabalho psíquico da adolescência (Costa, 2004).

A proposta de trabalho nos grupos de reflexão com jovens na escola apresentada anteriormente (Coutinho, Rocha, 2007) surge, em parte, por favorecer a investigação e a intervenção exatamente numa situação de sociabilidade, de transicionalidade, entre os adolescentes, ao mesmo tempo atravessada pela instituição escolar. O trabalho com os grupos de reflexão tem inspiração teórica, por um lado, nas metodologias participativas e na pesquisa-ação oriundas das ciências sociais (Thiolent, 1998), e, por outro, numa abordagem clínica sustentada pelos pressupostos da psicanálise, utilizados fora de seu dispositivo de intervenção tradicional (Elia, 2000). Nesse sentido, os grupos de reflexão nos parecem particularmente favoráveis a uma pesquisa-intervenção relativa à questão da inclusão social dos adolescentes, levando em conta a dimensão subjetiva implicada nesse processo. Nos grupos, privilegia-se o ponto de vista dos próprios adolescentes sobre sua situação no espaço público, importando, inclusive, se for o caso, a experiência de exclusão vivenciada, subjetiva e objetivamente por eles. O trabalho envolve também um questionamento sobre as repercussões dessa experiência de exclusão, que, muitas vezes, é reproduzida por eles próprios na maneira com que se apresentam e se

posicionam no social. Assim, o grupo proporciona a oportunidade para que os jovens construam novos sentidos para as suas experiências privadas e individuais a partir da interlocução entre eles.

A intervenção nos grupos de reflexão pressupõe que o psicanalista, ou alguém que seja atravessado pelo discurso da psicanálise, possa sustentar essa função, ao garantir um lugar de fala e reconhecimento das questões que afligem os adolescentes em um setting diferente da clínica privada, no caso na escola. No entanto, ao contrário de se identificar com o sujeito suposto saber, fornecendo as respostas e os significados, promovendo com isso um saber fechado ao qual os adolescentes devam se submeter e se identificar – o que faria com que o trabalho fosse puramente imaginário –, o psicanalista deve apenas garantir um lugar de alteridade. Suporte de transferência para onde as falas possam ser endereçadas e apropriadas e os sujeitos possam se situar diante desse Outro, produzindo um saber em nome próprio.

Os grupos de reflexão e ação com jovens na escola visam, portanto, trabalhar a favor da inclusão social, estimulando os processos subjetivos que devem acompanhar e viabilizar a educação e a construção do sentimento de cidadania (Castro, 2001). Dessa forma, pretendemos contribuir para a criação de dispositivos que possam potencializar os efeitos dessa instituição de referência para eles, que é a escola, e, simultaneamente, promover a abertura de novas perspectivas e referências extrainstitucionais, tidas como instrumentos cognitivos necessários para que possam vir a atuar e participar efetivamente na construção de si mesmos, de sua comunidade e de sua cidade.

Consideramos que tais dispositivos não se reduzem, obviamente, aos grupos de reflexão, mas sim que podem contribuir para que novas estratégias sejam construídas a partir desses encontros na e com a escola. Nesse sentido, tanto o contato com os professores quanto a possibilidade de circulação do material produzido nos grupos para fora deles são fundamentais. Trata-se de um trabalho de encaminhamento de questões que poderá servir para contribuir na busca de soluções singulares, não-previsíveis, que se apresentem em um momento e um contexto específico.

Portanto, pensamos que 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, como já marcou Freire (1996). 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.

## **Referências**

- Abad, M. (2003) Crítica política das políticas de juventude. In M. R. Freitas & F. C. Papa, (Org) Políticas Públicas: Juventude em Pauta (pp. 13-32.). São Paulo: Cortez.
- Alberti, S. (2004) O Adolescente e o Outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Amaral, M. (2007) "Culturas juvenis X cultura escolar: repensando as noções de (in)disciplina e autoridade no âmbito da educação". Anais do VI Colóquio LEPSI / FE USP, São Paulo. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 20/05/2008.
- Ariés, P. (1981) História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arendt, H. (2001) A condição humana. Rio de Janeiro: Forense.
- Benjamim, W. (1984) Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus.
- Biarnés, J. (1998) O ser e as letras: da voz às letras, um caminho que construímos todos. Revista da Faculdade de Educação, 24(2). Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 05/07/2009.
- Calligaris, C. (2000) Adolescência. São Paulo: Publifolha.
- Candau, V. (2000) Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In V. Candau (org.) Reinventar a escola (pp. 25-32). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Castel, R. (1998) As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes,.

Castro, L. R. (Org.) (2001) *Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ.

Castro, L. R. (1998) Uma teoria da infância na contemporaneidade. In L. R. Castro, (Org.) *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo* (pp. 105-124). Rio de Janeiro: Nau.

Costa, A. (2004) A transicionalidade na adolescência. In A. Costa (Org). *Adolescência e Experiências de Borda* (p. 165-196). Porto Alegre: Editora UFRGS.

Coutinho L. G. & Rocha, A. P. R. (2007) Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. *Psicologia Clínica*, 19(2), 71-86.

Coutinho, L. G. (2009) *Adolescência e Errância*. Rio de Janeiro: Nau.

Elia, L. (2000) *Psicanálise: clínica e pesquisa*. In S. Alberti, & L. Elia. *Clínica e Pesquisa em Psicanálise* (pp.18-34). Rio de Janeiro: Marca D'água.

Foucault, M. (1987) *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.

Freud, S. (1972) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Edição Standard Brasileira, Vol. 7, Original publicado em 1905, pp.123-252). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1974) Algumas Reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Edição Standard Brasileira, Vol. 13, Original publicado em 1914, p.281-289). Rio de Janeiro: Imago.

Jeammet, P. & Corcos, M. (2005) *Novas Problemáticas da Adolescência: Evolução e Manejo da Dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kehl, M. R. (2004) A Juventude como sintoma da cultura. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs) *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação* (pp. 89-114). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania.

Kramer, S. (1996) Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In S. Kramer & M. I. Leite *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa* (pp. 13-38). Campinas, Papirus.

Kupfer, M. C. (1989) *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione.

Kupfer, M. C. (2000) *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.

Lajonquière, L. (1992) *De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens*. Petrópolis: Vozes,.

Lébrun, J. (nov.-dez. 2004) Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation. *Le Débat*, (132), 151-176.

Libâneo, J. C. (1997) *Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola*. In P. Ghiraldelli Jr *Infância, Escola e Modernidade*. Paraná: Editora da UFPR.

Mello, E. D. (2004) O espaço público na passagem adolescente. In Comissão De Aperiódicos Da Associação Psicanalítica De Porto Alegre (Org.) *Adolescência: um problema de fronteiras* (pp. 57-69). Porto Alegre: APPOA.

Miller, J. (1987) *Percurso de Lacan: Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Novaes, R. (2003) Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In M. R. Freitas E F. C. Papa (org) *Políticas Públicas: Juventude em Pauta* (pp.115-134). São Paulo: Cortez.

Rassial, J. (2000) O Adolescente e o Psicanalista. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Santiago, A. L. (2008) O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação. In L. R. Castro & V. L. Besset, (Orgs) Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude (pp. 113-131). Rio de Janeiro: Nau editora.

Sposito, M. (2005) Algumas reflexões e muitas indagações sobre a relação entre juventude e escola. In: H. Abramo & P. Branco (orgs.) Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional (pp. 114-145). São Paulo: Inst. da Cidadania, ed. Perseu Abramo.

Sposito, M. & Peralva, A. (1997) Quando o sociólogo quer saber o que é professor – entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação, (5/6), 222-231.

Souza, S. J. (1996) Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In S. Kramer & M. I. Leite (2007) Infância: Fios e Desafios da Pesquisa (pp. 39-56). Campinas, SP: Papyrus, ,.

Thiolent, M. (1998) Metodologia da Pesquisa-Ação (8ª ed.). São Paulo: Ed. Cortez.

Valverde, I. A., Leal, A. C. & Shan, L. S. (Org) (2001) Estatuto da Criança e do Adolescente: lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Vygotsky, L. (2003) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. (1975) Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In D. Winnicott, O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro, Imago.

Winnicott, D. (2001) Adolescência: transpondo a zona das calmarias. In D. Winnicott Família e Desenvolvimento Individual. São Paulo: Martins Fontes,.

Winnicott, D. (1975) Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In: D. Winnicott O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago.

Submetido em: 02/09/2010

Revisto em: 03/01/2011

Aceito em: 04/01/2011

<sup>1</sup>Texto referido à pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Rio de Janeiro, E.R.J., Brasil.