

Dossiê

Adolescência, Ensino Médio e projetos de vida na escola pública

Vlória Jamile dos Santos Jucá

Resumo. A partir de conversações realizadas com alunas de uma escola estadual, em Fortaleza (CE), apresentamos os elementos geradores de impasses na travessia do ensino médio para a vida após a formatura. A passagem entre o lugar ocupado na infância e a construção de um lugar para si no campo do Outro é atravessada pelas incertezas acerca das possibilidades concretas de continuar os estudos depois do ensino médio. Sonhos referentes ao ingresso na universidade fizeram-se presentes, mas sempre recobertos por indagações acerca da viabilidade de entrar em uma graduação. Nos casos em que os sofrimentos psíquico e social se encontravam particularmente agudizados, as adolescentes vivenciavam uma dilatação do presente, sem projeções para o futuro. O estudo aponta para a importância de espaços nos quais os jovens possam discutir seus projetos de vida durante o ensino médio. Por meio da oferta de um lugar para falar, os determinantes sociais e subjetivos relativos ao futuro podem ser trabalhados na tentativa de romper com as repetições subjetivas e políticas que atualizam as desigualdades sociais. **Palavras-chave:** adolescência; psicanálise; ensino médio; projetos de vida; escola pública.

Adolescencia, enseñanza secundaria y proyectos de vida en la escuela pública

Resumen. Basado en conversaciones con estudiantes de una escuela estatal en Fortaleza (CE), presentaremos los elementos destacados como generadores de impases en el transcurso de la escuela secundaria a la vida adulta. La transición entre el lugar ocupado en la infancia y la construcción de un lugar para uno mismo en el campo del Otro está atravesada por las incertidumbres sobre las posibilidades concretas de continuar los estudios. El sueño de acceder a un título estaba presente, pero siempre cubiertos por preguntas sobre su viabilidad. En los casos en que el sufrimiento psicológico y social fue particularmente agudo, los adolescentes experimentaron una expansión del presente, sin proyecciones para el futuro. El estudio señala la importancia de los espacios en los que los jóvenes pueden discutir sus proyectos de vida desde la escuela secundaria. Al ofrecer un lugar para hablar, se pueden trabajar los determinantes sociales y subjetivos del futuro, en un intento de romper con las repeticiones subjetivas y políticas de las desigualdades sociales. **Palabras clave:** adolescencia; psicoanálisis; enseñanza secundaria; proyectos de vida; escuela pública.

Adolescence, High School and life projects in public school

Abstract. Based on conversations with students from a state school in Fortaleza (CE), we will present the highlighted elements as generating impasses in the crossing from high school to life after its conclusion. The transition between the place occupied in childhood and the construction of a place for oneself in the field of the

* Professora-Associada, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: vladiajuca@gmail.com

Other is crossed by uncertainties about the concrete possibilities of continuing studies after the completion of high school. Dreams regarding admission to the University were present, but always covered by questions about the feasibility of entering a degree. In cases where psychological and social suffering was particularly acute, adolescents experienced an expansion of the present, with no projections for the future. The study points to the importance of spaces in which young people can discuss their life projects during high school. By offering a place to speak, the social and subjective determinants of the future can be worked on, in an attempt to break with the subjective and political repetitions that update social inequalities.

Keywords: adolescence; high school; psychoanalysis; life projects; public school.

Adolescence, lycée et projets de vie à l'école publique

Résumé. Sur la base de conversations avec des étudiants d'une école publique de Fortaleza (CE), nous présentons les éléments qui génèrent des impasses dans le passage du lycée à la vie après l'obtention du diplôme. La transition entre la place occupée dans l'enfance et la construction d'une place pour soi dans le champ de l'Autre est traversée par des incertitudes sur les possibilités concrètes de poursuivre des études après le lycée. Les rêves liés à l'entrée à l'université étaient présents, mais toujours couverts par des questions sur la faisabilité d'accéder à un diplôme. Dans les cas où la souffrance psychologique et sociale était particulièrement aiguë, les adolescents ont connu une expansion du présent, sans aucune projection pour l'avenir. L'étude souligne l'importance des espaces dans lesquels les jeunes peuvent discuter de leurs projets de vie au lycée. En offrant un lieu de parole, les déterminants sociaux et subjectifs du futur peuvent être travaillés pour rompre avec les répétitions subjectives et politiques qui actualisent les inégalités sociales.

Mots-clés: adolescence; psychanalyse; lycée; projets de vie; école publique.

Para abordar a experiência da conclusão do ensino médio entre alunas de uma escola pública, apresentamos, inicialmente, o conceito de adolescência com uma inflexão fundamental: considerar a particularidade de fazer a transição da infância à condição de jovem adulto em um contexto marcado pela vulnerabilidade social. Trataremos, portanto, não apenas do entendimento da adolescência a partir da psicanálise, mas do pressuposto segundo o qual é essencial considerarmos a incidência dos processos de exclusão na constituição subjetiva das adolescentes.

As discussões realizadas no presente artigo derivam de uma pesquisa-intervenção em andamento, realizada em uma instituição escolar da rede estadual do município de Fortaleza (CE). A ideia da investigação surgiu a partir das inquietações por parte de professores e gestores, bem como por parte de algumas alunas que, em outros espaços de extensão universitária, haviam compartilhado suas preocupações com a saúde mental na escola, em particular, com o sentimento de impotência diante das manifestações do sofrimento psíquico: automutilações, tentativas de suicídio, crises de ansiedade e depressão entre adolescentes. Estamos tratando de alunas porque, entre os discentes, as garotas se encontravam mais mobilizadas para realizar alguma ação e, quando propusemos criar um espaço de conversação, elas aderiram, seguidas de outras adolescentes. O grupo de conversação foi composto por seis meninas cisgêneras e um garoto transexual.

Foram realizados seis encontros durante o segundo semestre letivo de 2019. Divulgamos, em todas as salas do ensino médio, a proposta de trabalho, assim, as inscrições aconteceram voluntariamente. As conversações foram realizadas no contraturno das aulas. Os encontros foram conduzidos pela autora do artigo – coordenadora do projeto, assessorada por dois

estudantes de graduação – e contaram com a participação de sete adolescentes, conforme assinalamos acima.

A conversação é uma metodologia norteada pela psicanálise, originalmente pensada como dispositivo para a discussão de casos clínicos e posteriormente aproveitada para intervenções e para a realização de pesquisas no âmbito escolar. Philippe Lacadée ocupa um lugar importante nessa transposição, pois criou o Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança (CIEN) na França, em 1996, com o propósito de ampliar o campo de investigação psicanalítica por meio de um diálogo interdisciplinar com outros campos do saber voltados para a criança e o adolescente (Miranda, Vasconcelos & Santiago, 2006). A proposta das conversações afina-se com a reivindicação dos coletivos juvenis no Brasil, pois eles afirmam a necessidade de estudos e de políticas construídos *com eles* em vez de *sobre eles* ou *para eles*.

Para que uma conversação aconteça, é fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança. Isso surgiu, com muita clareza, no nosso último encontro, quando solicitamos às adolescentes que falassem como havia sido a experiência do grupo para elas. Diante de nossa indagação, Estela¹ nos respondeu: “*Pra mim, foi muito importante porque eu consegui falar mais. Consegui falar mais sobre o que eu sentia, principalmente quando eu tô em momentos de crise*”. Diante da fala da colega, Lys observou “*Sem dizer que no começo foi um pouco difícil, né? Ninguém tinha intimidade com ninguém. Aí, depois, todo mundo começou a falar e a ver que todo mundo tinha um problema parecido*”. Na sequência, aparece a confiança, como elemento necessário para driblar o temor inicial de que as questões abordadas na conversação se espalhassem pela escola, revelada nas palavras de Rosa: “*Aumentou mais a confiança porque, tipo, ela ia e me contava uma coisa da vida dela e, depois, tava metade da escola falando?!*”.

Nessa direção, algumas condições de possibilidade para que as conversações efetivamente acontecessem foram: (i) a instituição de espaços de fala e de construção coletiva de um saber sobre o mal-estar na adolescência *com elas*; (ii) o respeito pela livre expressão de cada uma; (iii) o pacto de que nossas conversas ficariam entre nós e (iv) a sustentação do pacto por elas próprias e pela equipe. Sem a confiança adquirida a partir desses quatro elementos não seria viável a circulação da palavra e os efeitos gerados, dentre os quais destacamos – seguindo o que afirmaram as participantes – a possibilidade de falar sobre si como um outro modo de lidar com o mal-estar.

Com o mote inicial de discutir as questões relativas ao sofrimento psíquico e por meio do estabelecimento de uma relação de confiança durante as conversações, surgiram temas diversos associados pelas adolescentes ao próprio mal-estar. Dentre os vários temas, destacaremos as questões referentes à transição do ensino médio para o tempo por elas nomeado como “*depois da formatura*”.

Por uma questão de contingência, nossa presença na escola se deu nos meses do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A essa coincidência temporal, agregou-se o fato de que nos apresentávamos às adolescentes como professora e estudantes universitários. Não surpreende, portanto, que o significativo “universidade” tenha sido recorrente nas falas que expressavam as incertezas e os embaraços relativos ao futuro, mesmo que nem todas as adolescentes participantes se projetassem no ensino superior. Para essas adolescentes, a possibilidade de conjugar um futuro atrelado à vida universitária envolve ir além das fronteiras sociais e educacionais de suas

¹ Utilizamos nomes fictícios para preservar as identidades das participantes.

famílias, atualizadas através de gerações. Trata-se da possibilidade de alcançar um lugar, de certo modo, interdito aos seus antepassados, através de uma história pautada na exclusão social, sobretudo, de indígenas e de afrodescendentes.

O ensino médio se apresenta nesse contexto como momento crucial marcado pelo cruzamento de duas travessias delicadas: (i) as operações psíquicas relativas à adolescência e (ii) a conclusão de um ciclo escolar. Como argumentaremos na segunda parte deste texto, nossa inserção na escola, iniciada em setembro de 2019, possibilitou, para algumas jovens, no final do ano, a articulação de desejos relativos à continuidade dos estudos. Todavia, para outras participantes em intenso sofrimento psíquico e desamparo social, o tempo passível de conjugação era o presente. Mesmo entre as que colocavam a universidade no horizonte, a possibilidade concreta de entrar em uma graduação despontava como um sonho com poucas chances de concretização, sobretudo, se o plano era ingressar em uma universidade pública, referenciada por elas como um espaço de difícil acesso em função da intensa concorrência.

Os impedimentos em projetar-se no ensino superior são, em parte, oriundos das dificuldades concretas, como a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família, mas são também de outra ordem. Originam-se do ponto de confluência entre o subjetivo, o social e o político. O projeto construído por cada adolescente se articula a partir de determinações diversas, nem todas facilmente identificáveis ou compreensíveis. As repetições produzidas por identificações provocam impasses diante da possibilidade de ultrapassar as barreiras educacionais e sociais de suas famílias. Nessa direção, vale resgatar o pressuposto da psicanálise lacaniana, segundo o qual o sujeito constitui-se a partir dos laços sociais engendrados como discursos, através dos quais ele é posicionado (e posiciona-se) na relação com o Outro. Portanto, é necessário pensar os projetos de vida – quando eles existem – como resultado de tensionamentos subjetivos, sociais e políticos, presentes nos laços sociais.

Adolescência em contextos de vulnerabilidade

A adolescência, enquanto um tempo da vida ao qual se atribui características próprias, surgiu na Europa Ocidental, entre os séculos XVIII e o XIX, com a ascensão da burguesia e o surgimento dos primeiros sistemas nacionais de educação. O forjar de uma experiência subjetiva que passou a ser designada como adolescência esteve intimamente vinculada a um movimento literário alemão do século XIX, denominado *Sturm and Drang* (Tempestade e Pressão); movimento representativo da emergência da adolescência como fenômeno social, pensada enquanto tempo de tormenta a ser atravessado (Alberti, 2009).

Para a psicanálise, a adolescência não se delimita por uma faixa etária. Trata-se, outrossim, de um trabalho psíquico desencadeado pela puberdade, fenômeno disruptivo pelas mudanças corporais provocadas. As mudanças são hormonais, implicam o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários e conduzem a uma reorganização da sexualidade sob a égide da genitalidade. Sobre as transformações corporais, interessa, sobretudo, pensar na elaboração psíquica a se fazer como consequência da incidência do real no corpo. As mudanças provocadas pela maturação biológica desorganizam a imagem corporal, morada da identidade.

Em seu texto “O estádio do espelho como formador da função do eu” (1949/1998a), Lacan descreveu como a imagem corporal se estrutura na relação do *infans* com aquele que investe libidinalmente e antecipa para o bebê uma imagem na qual ele poderá, por fim, reconhecer-se. Em Freud, essa discussão se faz presente em “Sobre o narcisismo: uma introdução”

(1914/1996), quando afirma ser o eu uma instância psíquica decorrente da relação com o outro primordial, o qual projeta sobre o bebê seus ideais, elevando-o à condição de “sua majestade”. Certamente, as projeções sobre os bebês são as mais variadas e portam ambivalências. Nem todos os bebês serão reconhecidos como “sua majestade” e destinados a realizar os sonhos interrompidos de seus pais. De qualquer sorte, o mais importante é a incidência do investimento realizado sobre o corpo do bebê por parte de alguém cujo olhar antecipa, para a criança, um lugar no mundo. É alienando-se nesse olhar primeiro que o bebê adquire um corpo unificado e, assim, torna-se um eu.

Desse modo, a desconstrução da imagem corporal da infância na puberdade coloca em xeque a configuração primeira do eu a ser reconstruído durante a adolescência e mediante os ideais prevalentes em sua época. Tanto para os adolescentes quanto para os pais, os tensionamentos são diversos: os primeiros vivem as alterações no próprio corpo, precisam haver-se com a reconstrução de uma imagem e de um lugar para si no campo do Outro e, para isso, tentam apartar-se dos pais. Em suas tentativas de separação, os adolescentes deixam cair idealizações outrora existentes. Com astuta sensibilidade, eles percebem as fragilidades das suas figuras de referência, apontam tais características com insistência e seguem em busca de novas balizas. Os pais, por sua vez, deparam-se com a transmutação do corpo do adolescente e precisam suportar a perda do lugar que um dia ocuparam no psiquismo dos filhos. Estranhamento e luto estão, assim, presentes na elaboração psíquica a ser feita de modo singular pelas adolescentes. Insistimos aqui na perspectiva de que entendemos a adolescência como um tempo (lógico) de elaboração. Apesar de ser provocada pela puberdade, nada garante o tempo cronológico no qual essa elaboração realizar-se-á, tampouco a própria realização de tal elaboração.

Portanto, a adolescência não é um limbo, tempo de espera para uma outra etapa que virá naturalmente por uma maturação pré-determinada. Trata-se de um tempo de intenso trabalho psíquico e, por esse motivo, Lesourd (2004) a denomina “operação adolescente”. Pela referida operação, o adolescente buscará inscrever-se através de novos significantes no campo do Outro. A adolescência pensada como uma operação é:

a passagem entre o discurso infantil referido ao Pai para os discursos sociais referidos ao Outro social. O remanejamento imposto por esta passagem entre duas formas de referência ... implica um remanejamento da organização psíquica e da relação do sujeito com o mundo. (Lesourd, 2004, p. 14)

Nessa operação, insere-se o real não apenas através das mudanças biológicas, mas também através da reativação dos restos edípicos, ou seja, daquilo que não foi elaborado acerca dos enigmas relativos à filiação e ao desejo do Outro. Na trama entre real, simbólico e imaginário, o adolescente segue constituindo-se entre a experiência de uma unidade egóica – mesmo que em mutação – e uma alteridade referente ao “Outro do inconsciente que o sujeito não reconhece como eu e que não deixa de ter sido constituído a partir da incorporação dos pais na infância” (Alberti, 2010, p.9). A adolescência entendida enquanto operação psíquica será realizada por cada um de modo singular e, de acordo com a autora, será marcada por dois longos trabalhos de elaboração: a elaboração das escolhas e a elaboração da falta no Outro.

A falta no Outro torna-se mais visível para o adolescente à medida que as defesas erguidas contra a percepção dessa falta tendem a ruir, principalmente quando o adolescente amplia seus horizontes e visualiza, a partir de outro ângulo, as limitações de seus pais, de seus professores, bem como as contradições de sua época. Destacamos as palavras de Vitória, adolescente que participou das conversações: “*é tipo assim, eu, eu sempre tenho meu pai e minha mãe como, tipo assim, é... referências. Minha mãe e meu pai não são aqueles pais, assim, que eu esperava*

que eles fossem, só que eles sempre foram o melhor deles pra mim". A percepção de Vitória de que os pais deram "*o melhor deles*" foi única no grupo. Cada participante, a seu modo, apontou as falhas que percebiam em seus pais, sobretudo, em suas mães. O desejo de serem mães melhores foi recorrente por parte das garotas cisgêneras. Rosa afirmou: "*Se um dia eu tiver um filho, eu quero ser uma mãe século cinquenta*". Ressentimento, desejo de reparação, projetos de ser uma mãe melhor foram ideias e afetos que circularam nas conversações, quando a relação entre as adolescentes e seus pais surgia nas associações tecidas.

Acerca do trabalho de elaboração das escolhas destacado por Alberti (2010), vale assinalar que as motivações dessas escolhas não são facilmente acessíveis para os próprios adolescentes. Espaços nos quais se pode falar sobre o futuro, quando possível articulá-lo, auxiliam na elaboração tanto dos desejos que os movem em uma direção específica como daquilo que se coloca como impedimento para seu desejo.

De qualquer sorte, nas escolhas singulares também se faz presente a força dos contextos social e político nos quais elas acontecem e o resultado desse contexto como baliza para um futuro possível. A própria possibilidade de projetar-se para o futuro, bem como a posição na qual cada um se projeta, é um movimento não apenas subjetivo, mas também político. Nesse ponto, reencontramos o pressuposto apresentado no primeiro parágrafo do presente artigo, segundo o qual viver a infância e a adolescência em comunidades marcadas pela exclusão social não é sem consequências. Compartilhamos, desse modo, a leitura de Rosa e Carmo-Huerta. Para elas:

o trabalho psíquico do jovem sujeito pode ser bastante dificultado em contexto social avesso à transformação, a questionamentos e à mobilidade social. As trajetórias adolescentes, suas histórias singulares inscritas no corpo e na sexualidade, carregam as modalidades de transmissão do poder e da transformação social. (Rosa & Carmo-Huerta, 2020, p.6)

As autoras destacam que a teoria lacaniana nos leva ao complexo ponto de articulação do psiquismo com os campos social e político. O desafio que se coloca é, então, "problematizar o modo como as coordenadas políticas que definem lugares e posições sociais intervêm sobre o real pulsional, de modo a propiciar ou dificultar a construção da posição do sujeito no laço social" (Rosa & Carmo-Huerta, 2020, p.6).

O lugar ocupado pelo sujeito no laço estabelecido com o Outro é perpassado pelas identificações constituintes da subjetividade, impulsionadoras de repetições que fogem ao domínio da consciência, mas capturam o sujeito em circuitos afetivos e políticos reprodutores de relações de dominação:

há aquilo que permite ao poder circular e que não é nem minha vontade, nem a vontade do Outro. Algo que produz vínculos sem ser a expressão da vontade de um sujeito, mas expressão de uma dinâmica inconsciente de afetos. (Safatle, 2017, p.212)

Os deslocamentos sociais e políticos são inibidos ou, pelo contrário, facilitados pelos laços entre o sujeito e o Outro. Desse modo, uma escuta pautada nos moldes da clínica psicanalítica e atenta aos atravessamentos sócio-políticos, realizada em espaços que não se restringem ao *setting* clínico tradicional, são potentes no trabalho com jovens oriundos de famílias marcadas por trajetórias de exclusão social. Romper com os circuitos afetivos que contribuem para a perpetuação das desigualdades requer mudanças relativas à renda das famílias, ao acesso à saúde, ao lazer, à cultura e a uma educação de qualidade. No entanto, para que as mudanças sejam efetivamente estruturais, há que se ofertar também espaços diversos nos quais os

impedimentos subjetivos e a atualização transgeracional das relações de escravidão e de subserviência possam também ser tratados.

Depois da formatura: os projetos de vida possíveis

A transição do ensino médio para o ensino superior encontra uma barreira nas desigualdades socioeconômicas, alimentadas pelos ecos do regime escravocrata e pela ausência de políticas públicas destinadas a interromper a repetição da divisão social do trabalho, por meio da qual a classe mais privilegiada detinha os meios de produção e retinha os lucros, a classe média ocupava o lugar de prestadora de serviços e aos pobres cabia servir às duas outras camadas da estratificação social.

Com a divisão perpetuada por meio de gerações de famílias brasileiras, eram os filhos das classes mais abastadas que ocupavam as vagas das universidades públicas brasileiras. A mudança nesse quadro aconteceu, no país, recentemente, com as políticas afirmativas. Um marco nas políticas pensadas para reduzir as desigualdades foi o Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O Reuni resultou em uma ampliação significativa de vagas nas universidades públicas federais e na interiorização de tais vagas. Nele, estava presente o germe da política de cotas que se tornou política pública apenas em 2012, por meio da Lei 12.711. Com a lei, 50% das vagas das universidades e dos institutos federais passaram a ser destinadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede pública. Dessas, 50% foram reservadas a estudantes cuja renda familiar era menor ou igual a um salário mínimo. Vale ainda destacar que pretos, pardos e indígenas passaram a ter direito a uma quantidade de vagas proporcional ao número de pretos, pardos e indígenas residentes em determinada unidade da federação (Gurgel & Colaço, 2020).

A abertura realizada pelas políticas afirmativas não foi suficiente, no entanto, para que a universidade se colocasse no horizonte de possibilidades de todos os jovens. Em um estudo envolvendo estudantes de doze escolas do município de Fortaleza, as pesquisadoras Menezes, Colaço e Adrião (2018) destacaram que, entre alunas(os) do ensino médio, predominava o desconhecimento ou o conhecimento parcial sobre a política de cotas. A pesquisa-intervenção proposta sofreu, então, uma inflexão metodológica importante. Investidas inicialmente do propósito de observar como a existência das cotas incidia nas perspectivas de ingresso na universidade, ao depararem-se com a ausência de conhecimento sobre a política, as autoras se organizaram para fazer uma apresentação primeira da lei para os jovens. Apenas após essa etapa, o questionário para investigar as perspectivas sobre o ingresso na universidade foi aplicado em 479 estudantes. As autoras refletem sobre a importância do acesso à informação para que seja possível acessar a política de inclusão no ensino superior.

Não obstante a informação seja indispensável no acesso às políticas públicas, o mesmo estudo apresenta outros dados inquietantes, a partir dos resultados obtidos:

O primeiro aspecto investigado pelo questionário diz respeito às expectativas de futuro dos participantes da pesquisa. Esta categoria foi avaliada pela Escala de Percepção de Oportunidades de Futuro e os resultados indicam que, em todos os itens da escala, os participantes possuem alta expectativa de futuro. Os resultados mais elevados foram encontrados com relação a concluir o Ensino Médio (89%), ser respeitado na própria comunidade (81%), ter um emprego que garanta boa qualidade de vida (78,9%) e ter uma

casa própria (78,2%). O item que recebeu menor nível de expectativa foi entrar na universidade, com 66,7%. (Gurgel & Colaço, 2020)

As dificuldades relativas ao “perceber-se na universidade”, relatadas pelo estudo acima, também estiveram presentes nas falas das adolescentes participantes das conversações. Um momento a ser destacado é o de intensificação das discussões acerca dessa questão, desencadeado pela proximidade do ENEM e do vestibular da Universidade Estadual. Entre novembro e dezembro, as preocupações relativas à realização das provas e ao desempenho das adolescentes durante os exames, bem como as reflexões sobre a vida após o ensino médio, tornaram-se centrais nas conversações e não deixaram de ser atravessadas por outras inquietações referentes, por exemplo, ao cotidiano e à violência no território, à relação com os pais e às dificuldades na escola.

No entanto, consideramos que a coincidência temporal com os exames para entrada no ensino superior não foi o único elemento desencadeador das falas sobre as expectativas acerca da continuidade dos estudos após o ensino médio. O fato de sermos representantes de uma universidade pública – eu, na condição de professora, e as alunas, enquanto extensionistas – gerou, nas participantes das conversações, certa convocação para falarem sobre as perspectivas relativas a uma entrada na universidade. O pertencimento institucional, traço que nos unificava no olhar das estudantes, colocou em jogo uma transferência atravessada pelo significante “universidade”. A curiosidade acerca desse universo e o desejo de nele ingressar surgem no discurso delas porque a nossa presença aciona também a possibilidade de articular o desejo de continuidade dos estudos, legitimando-o. Não estamos afirmando que sem a nossa presença não haveria o desejo das jovens de se tornarem universitárias, tampouco que tal perspectiva deva se colocar como a ideal para todas. Afinal, a psicanálise opera exatamente na interrogação dos ideais. No entanto, as alteridades social e educacional que representávamos, bem como o deslocamento de uma expectativa primeira de que, enquanto psicóloga, eu ali estava para explicar algo acerca do sofrimento psíquico para a sustentação de um lugar, através do qual convidávamos as jovens para falar, levaram à produção de um saber que versava sobre os desafios presentes em pensar o futuro, sobretudo, um futuro que rompesse com a história de suas famílias.

A necessidade de escolher algo para “*depois da formatura*” despontava para as adolescentes como fonte de pressão. Na fala de Lys: “*Quando você não sabe, parece que é pior, né? Fica mais pressão. Tipo: Olha, tu tem que escolher logo o que tu quer da tua vida*”. Não saber o que fazer após o ensino médio não é aceito pelas famílias nem pela escola. Não se trata da possibilidade de escolher, mas do imperativo de fazê-lo e, de preferência, que se faça uma escolha que agregue estudo e trabalho. Clara, ao responder com um “*não sei*”, ao ser indagada pela mãe acerca de suas pretensões com relação a fazer uma faculdade, recebe uma resposta, sob a forma da seguinte pergunta: “*Tu é piranguieira², é?*”. Rosa, ao escutar as associações em torno das pressões vividas, adverte suas colegas sobre a intensificação das cobranças que chegam com a maioridade: “*Calma... os dezoito anos [fazendo gesto de espera com a mão], que vocês vão ver o que é*”. Para as jovens em vulnerabilidade social, as pressões são tão intensas quanto a falta de perspectivas em termos de ingresso em uma graduação e no mundo do trabalho.

² Termo utilizado no Ceará para fazer referência a jovens com trejeitos próprios, adeptos a um estilo surfista e pertencentes às periferias. Comumente, quando se qualifica um (a) jovem como piranguieiro (a), há uma conotação pejorativa em jogo. No caso das mulheres, pesa um julgamento associado às questões de gênero, sendo usado como sinônimo de “vadia”.

Todas concordavam neste ponto: é difícil lidar com as pressões sobre o rumo a tomar após o ensino médio presentes nas falas de familiares e professores. O terceiro ano que, para muitos jovens, corresponde à virada para a maioria, despontou como uma situação que beira o insuportável. A ambivalência presente na fala de alguns professores que, ora exigiam dedicação, ora sublinhavam as poucas chances de ingresso na universidade, era interpretada por elas como um descrédito dos seus mestres na capacidade de serem bem-sucedidas no ENEM e no vestibular.

Os fatos de estudar em uma escola pública e, mais especificamente, de pertencer a um território marcado pela exclusão social, estigmatizado pela violência, intensificavam as dúvidas, por parte delas, acerca da real chance de ingresso em uma universidade pública e dos cursos nos quais poderiam realmente entrar. As dúvidas apareciam não apenas nos ditos, mas nos silêncios, nos semblantes das adolescentes ao tratarmos do tema e no modo pelo qual as projeções eram feitas, resumindo-se no fazer o ENEM e o vestibular, sem discussões maiores acerca do que imaginavam sobre os cursos referidos e sobre o estar na universidade.

Um momento importante relativo à possibilidade de projetar-se no espaço universitário foi a visita que articulamos com a escola para que estudantes interessados pudessem conhecer o *campus* no qual se encontra o Departamento de Psicologia do qual fazemos parte. A ideia da visita nasceu durante as conversações com as adolescentes. A concretização da visita demandou articulações, por parte do diretor, para conseguir ônibus e uma professora para acompanhar os jovens. Os esforços empreendidos fizeram a visita acontecer e tiveram um resultado interessante. O primeiro ponto a destacar é a saída dos jovens de seu território para uma outra parte da cidade na qual se situa a universidade. Pisar no espaço simbolicamente valorado de modo oposto ao território no qual pertencem provocou falas espontâneas e carregadas de afeto acerca de como seria estudar ali. Os estudantes mostraram-se muito curiosos e atentos acerca dos espaços apresentados. A visita foi finalizada com uma ida à reitoria, onde, sentados no gramado, conversaram com alunas(os) do centro acadêmico. Uma fala, em particular, comoveu os estudantes: a de um universitário oriundo do mesmo território no qual situa-se a escola, portanto, alguém cuja origem assemelha-se a deles. O aluno, em questão, falou sobre sua travessia para a universidade e deixou transparecer que a sua experiência de estar ali fez com que ele pudesse ressignificar o olhar que tinha acerca da sua condição de um jovem negro da periferia. A fala e o lugar ocupado pelo jovem em questão abrem a possibilidade de identificação através do mecanismo de projeção que coloca em jogo movimentos desejantes.

Voltando às conversações, as preocupações em ajudar suas famílias e a urgência em arranjar um trabalho eram presentes. Concluir o ensino médio colocava, para algumas, a possibilidade de continuar os estudos, mas a necessidade de conjugar estudo e trabalho fez-se presente. Lys, adolescente que já trabalhava, sentia-se implicada no cuidado com os pais. A percepção das fragilidades psíquicas do casal parental fazia com que ela agisse de modo cauteloso para não transparecer seu próprio mal-estar. Por meio do trabalho, tentava ajudar nas despesas da casa: *“Eu trabalho. Eu trabalho, eu quero ajudar a pagar as contas e minha mãe fala ‘Não! É seu! Fica’”*.

Mesmo quando os sonhos eram incompatíveis com o futuro que uma mãe considerava possível – como no caso de Estela, uma jovem movida pelo desejo de ser modelo – as expectativas daquilo que poderia ofertar à mãe, ao alcançar seu propósito, apareciam: *“Aí eu fico dizendo pra ela: Mãe, deixa eu dizer uma coisa pra senhora. Quando eu virar modelo, a senhora vai viver com roupa. Todo dia eu vou comprar coisa pra senhora”*. Rosa também nos trouxe, na mesma conversação, os embates entre seus sonhos e as expectativas familiares: *“A*

mãe quer meu dinheiro? Porque eu disse assim: Mãe, eu vou fazer faculdade de dança". Ao que a mãe, possivelmente, havia retrucado: "*Não. Vai ganhar dinheiro*".

Conseguir uma atividade remunerada apareceu, nas conversações, como a possibilidade de contribuir com a renda familiar, o que se torna, em alguns casos, um imperativo, diante das dificuldades financeiras. Por outro lado, ter um emprego surge como um modo de realizar a separação da relação com os pais. O sonho de ter a própria casa ou dividir um espaço com as amigas apareceu, inclusive, como a trilha imaginária para livrar-se dos conflitos familiares.

Nos encontros em torno do ENEM e do vestibular, elas relatavam as tensões vividas e mostravam-se reticentes quanto às possibilidades de continuidade dos estudos. Sobre a escolha do curso, ter alguém que houvesse sonhado com o ingresso delas na universidade fez diferença. Pai, mãe e avós foram invocados nesse lugar. O desejo do Outro opera como aposta e franqueia a possibilidade de ultrapassar os limites sociais e educacionais da família, mesmo que seja para seguir em outra direção, escolher um curso diferente daquele inicialmente sonhado. Como afirma Lacan, é a partir de uma interpretação acerca do desejo do outro que inicialmente nos norteamos: "o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro" (Lacan, 1953/1998b, p.268).

Em dois casos mais específicos, as projeções para o futuro mostravam-se particularmente difíceis. Uma situação específica foi a de uma pessoa em transição de gênero que se encontrava tomada pela rejeição materna e sofria ao persistir na demanda de amor dirigida a uma mãe que não a reconhecia em outro gênero. Outro caso foi o de uma adolescente também imersa em uma relação conflituosa com a mãe, em quem a estudante lia uma total indiferença.

Assim, das sete integrantes que participaram dos encontros de conversação, a possibilidade mesma de projetar um futuro se encontrava enodada em seus respectivos processos de separação com relação aos pais. Mesmo com a singularidade de cada adolescente, chamou nossa atenção o ceticismo acerca das reais chances de poder ascender à condição de jovem universitária. O ceticismo revelava mais do que uma simples dúvida do medo de falhar no exames. Parecia estar em jogo a dinâmica inconsciente dos afetos acima referenciada. Para transpor os muros da universidade, há um deslocamento importante a ser realizado que é, ao mesmo tempo, subjetivo e político, posto a indissociabilidade entre ambos.

Importante também considerar o debate em torno de projetos de vida entre jovens. Leão, Dayrell e Reis (2011) afirmam ser a perspectiva de um futuro parte essencial dos "*esquemas culturais da modernidade*" (p.1072), pautados no princípio de um indivíduo autônomo, dotado de racionalidade em suas escolhas e com domínio acerca delas. Em nome de um projeto de vida, satisfações imediatas seriam adiadas e o indivíduo se submeteria a uma disciplina que levaria a uma realização pessoal a longo prazo. Tal compreensão das perspectivas futuras fez sentido para a alta burguesia e a classe média; relaciona-se inclusive com os investimentos que passam a ser feitos em crianças e adolescentes pertencentes a essas camadas sociais em termos de acesso a uma educação formal. Para os jovens pertencentes a camadas desfavorecidas, a inserção na escola formal aconteceu tardiamente no Brasil e, mesmo assim, a capacidade de cada um articular-se em tempo futuro é atravessada por questões referentes à travessia da adolescência e aos recursos com os quais efetivamente pode-se contar, como afirmamos anteriormente. A ideia de uma projeção para o futuro que parte do pressuposto de um eu senhor de si não é compatível com o que a psicanálise nos ensina acerca da determinação psíquica e da alienação como constituintes da subjetividade.

A noção de projeto de vida enquanto articulação do presente e do futuro complexificou-se ainda mais com o advento da contemporaneidade:

Se antes dominava o futuro aberto, passível de colonização na direção de uma terra prometida, na contemporaneidade o futuro passa a ser indeterminado e indeterminável, governado pelo risco. Ou seja, o futuro foge do controle, gerando um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência. Nesse sentido, a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. O futuro se torna passível de perder o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planificável. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle. (Leão, Dayrell & Reis, 2011, p.1073)

O futuro nunca foi aberto, do mesmo modo, para todos. O presente estendido foi a experiência temporal dominante entre as camadas mais desfavorecidas, antes mesmo da contemporaneidade. A mudança na renda familiar básica e as políticas afirmativas referentes à entrada na universidade contribuíram para uma mudança importante nesse sentido. O ingresso de jovens oriundos de famílias pobres na universidade e a obtenção, por parte deles, de um título de graduação fizeram com que, em suas comunidades, eles operassem como exemplos do deslocamento possível. Mesmo assim, há muito o que se fazer com relação à passagem do ensino médio para o superior. As dificuldades concretas, acrescidas do desconhecimento das políticas de acesso, somam-se ao trabalho de elaboração psíquica de cada adolescente. No entanto, se a política de cotas e o conhecimento delas, por um lado, são fundamentais, por outro lado, não são suficientes para que o jovem da periferia faça a transição para a condição de jovem universitário.

Considerações finais

Abordamos, no presente artigo, os impasses referentes aos projetos de vida após a conclusão do ensino médio para jovens de uma escola pública situada em um bairro marcado pela exclusão social, em Fortaleza (CE). Foram considerados as particularidades de uma adolescência vivida em contextos sociais desfavorecidos e os tensionamentos vividos pelas participantes das conversações nas tentativas de conjugar um futuro que rompesse com o circuito de reprodução das desigualdades sociais que atravessam suas famílias de modo transgeracional.

O futuro possível é tecido na singularidade da travessia psíquica de cada adolescente, por isso é fundamental atentarmos para a dinâmica inconsciente dos afetos que se expressa em cada jovem, mas ao mesmo tempo concerne a uma tradição política brasileira marcada pelas barreiras no acesso a um ensino qualificado pelo significante “superior”. A contingência temporal que une a travessia da adolescência e a conclusão do ensino médio faz com que as adolescentes sejam lançadas na iminência de uma escolha profissional pela qual são cobradas. No caso das adolescentes que estiveram conosco nas conversações, a escolha envolvia continuar os estudos, conseguir um emprego e conciliar ambos, se houvesse tal possibilidade. Conseguir um emprego desponta, na verdade, como um imperativo. Assim, o final do ensino médio não é apenas o término de um ciclo formativo, ele demarca economicamente a passagem para a condição de um jovem adulto, no que diz respeito às responsabilidades econômicas a serem assumidas.

Concluir o ensino médio põe em relevo a tarefa presente na adolescência, pensada enquanto operação psíquica, de construir outros nomes para si, ou seja, outros modos de reconhecimento

no campo social. Afinal, o que será de cada uma das participantes das conversações quando o ensino médio findar: Trabalhadora? Estudante universitária? Modelo? *Youtuber*? O que está por advir? O renomear-se demanda uma elaboração psíquica que implica um novo giro edipiano. Alimentadas inicialmente pelo norte dado a partir da interpretação do Desejo do Outro, cada uma buscará articular o seu próprio caminho e encontrar novos horizontes, se possível for.

Ações políticas operadas para a transformação da estrutura social, que atravessa a história do país, marcada pelos processos de exclusão, são necessárias. Em conjunção com tais ações, trabalhos que ofertam espaços de escuta para os jovens, sobretudo, espaços coletivos, são tão necessários quanto as referidas ações, afinal, a exclusão não incide apenas sobre o indivíduo enquanto membro do corpo social, ela é matéria-prima de constituição subjetiva, portanto, tem ressonâncias em uma subjetividade cindida entre um eu e um sujeito do inconsciente.

Referências

- Alberti, S. (2009). *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos/Contra Capa.
- Alberti, S. (2010). *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Freud, S. (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 77-113). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Gurgel, L. L. & Colaço, V. de F. R. (2020). Sistema de cotas para entrada no Ensino Superior: perspectivas de jovens negros. *Psico*, 5(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.1.29823>
- Lacan, J. (1998a). O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 96-103). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).
- Lacan, J. (1998b). Função do campo da fala e da linguagem em psicanálise. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 238-324). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953).
- Leão, G., Dayrell, J. T. & Reis, J. B. (2011). Juventude, projeto de vida e Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, 32 (117), 1067-84. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>
- Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social* (L. Magalhães, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Menezes, J. de A., Colaço, V. de F. R. & Adrião, K. G. (2018). Implicações políticas na pesquisa-intervenção com jovens. *Revista de Psicologia*, 9 (1), 8-17. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20638>
- Miranda, M. P., Vasconcelos, R. N., & Santiago, A. L. B. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In Anais do 6o Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, educação e transmissão. São Paulo, SP: USP. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext

Rosa, M. & Carmo-Huerta, V. (2020). O que resta da adolescência. *Estilos da Clínica*, 25(1), 5-20. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i1p5-20>

Safatle, V. (2017). Lacan, revolução e liquidação da transferência: a destituição subjetiva como protocolo da emancipação política. *Estudos Avançados*, 31 (91), 211-227. doi: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191016>.

Revisão gramatical: Aline Carvalho Cerqueira

E-mail: alinecarvace@outlook.com

Recebido em junho de 2020 – Aceito em agosto de 2020.