

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Daniel Cardoso

**DESEJO E EDUCAÇÃO:**  
**um estudo em psicanálise sobre o desejo na cena educativa**

Belo Horizonte  
2023

Daniel Cardoso

**DESEJO E EDUCAÇÃO:  
um estudo em psicanálise sobre o desejo na cena educativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Cardoso de Miranda Júnior

Área de concentração: Processos Psicossociais

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C268d Cardoso, Daniel  
Desejo e educação: um estudo em psicanálise sobre o desejo na cena educativa / Daniel Cardoso. Belo Horizonte, 2023.  
73 f.

Orientador: Hélio Cardoso de Miranda Júnior  
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

1. Rhoden, Cacau - Nunca me sonharam - Crítica e interpretação. 2. Psicanálise - Brasil. 3. Psicanálise e educação - Brasil. 4. Educação - Aspectos sociais. 5. Desejo. 6. Ambiente escolar - Brasil. 7. Professores e alunos. I. Miranda Júnior, Hélio Cardoso de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.964.2:37

Daniel Cardoso

**DESEJO E EDUCAÇÃO:  
um estudo em psicanálise sobre o desejo na cena educativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

---

Prof. Dr. Hélio Cardoso de Miranda Júnior – PUC Minas (Orientador)

---

Prof. Dra. Valeria Freire de Andrade – PUC Minas (Banca Examinadora)

---

Prof. Dra. Juliana Marcondes Pedrosa de Souza – UNIFEMM (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 27 de junho de 2023

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram, direta e indiretamente, com a produção deste trabalho dissertativo, expresso minha gratidão. Em especial:

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e à FAPEMIG por possibilitarem a realização desta pesquisa com a concessão da bolsa institucional.

Ao orientador e professor Dr. Hélio Cardoso de Miranda Júnior, que me acolheu e, com paciência, possibilitou a finalização deste trabalho.

A todos os professores e professoras que, durante esse percurso, contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, Luciana Kind, pelo carinho e incentivo de sempre, e Ilka Franco Ferrari, pelas contribuições na pesquisa.

À professora Dra. Valéria Freire de Andrade, que tanto me motiva, pela leitura carinhosa de sempre e à Dra. Juliana Marcondes Pedrosa de Souza, pelo aceite e pela leitura atenta.

Aos companheiros de mestrado, que tornaram, em tempos de pandemia, esta distância menos curta e, em especial, à Regiane Fernanda Castro, pelo afeto nos momentos difíceis.

Por fim, à minha família pelo apoio durante a caminhada da vida. Em particular, meu companheiro Renan por ter, de inúmeras formas, ajudado a tornar possível este sonho.

## RESUMO

Esta dissertação estudou os fatores que afetam a continuidade dos estudos formais nas escolas, assim como seus efeitos. Mais especificamente, com auxílio do filme-documentário “Nunca me Sonharam”, de Cacau Rhoden (2017), foi realizada uma pesquisa qualitativa sobre a presença do desejo atravessando a cena educativa, considerando os atores envolvidos nos processos de aprendizagem escolar, ou seja, aluno, professor e instituições educativas. A partir das falas selecionadas, foi possível perceber o desejo em relação ao estudante, como desejo do Outro e desejo de saber, bem como o desejo do professor, manifestando-se como desejo de transmitir a cultura e na aposta de que o estudante possa aprender. Em um nível social, também foi possível identificar o desejo relacionado à escola, no que a sociedade espera da instituição, dos estudantes e os laços estabelecidos entre aqueles que ali frequentam. Para iniciar a dissertação, se apresenta a obra filmica e em um segundo momento, realiza-se um recorte das construções teóricas sobre o desejo, em psicanálise. Depois, se tece considerações sobre educação, na tentativa de construir uma relação dialógica entre psicanálise, educação e sociologia. No quarto capítulo, a partir das falas dos atores sociais entrevistados no filme-documentário, a cena educativa se torna objeto de análise, pensando-a no âmbito das interações entre professores e alunos, nas quais o desejo é veiculado. Como resultado, a análise das falas dos atores sociais entrevistados no filme-documentário, possibilitou verificar o atravessamento do desejo na relação estabelecida entre professor e aluno, ressaltando, assim, a importância de se ter o desejo como norte na educação. Assim, espera-se que a publicação dos resultados desta pesquisa traga contribuições para a comunidade, promovendo discussões sobre o tema, de modo a fazer ecoar os dados obtidos e, conseqüentemente, beneficiando os implicados.

Palavras-chave: educação; estudante; professor; desejo; psicanálise.

## RESUMEN

Esta disertación estudió los factores que inciden en la continuidad de los estudios formales en las escuelas, así como sus efectos. Más específicamente, con la ayuda de la película documental “Nunca Me Han Soñado”, de Cocoa Rhoden (2017), se realizó una investigación cualitativa sobre la presencia del deseo a través de la escena educativa, teniendo en cuenta los actores involucrados en los procesos de aprendizaje escolar, es decir, estudiante, maestro e instituciones educativas. A partir de los discursos seleccionados, era posible percibir el deseo de que el estudiante, como el deseo y el deseo de saber, así como el deseo del maestro, manifestándose como un deseo de transmitir la cultura y la apuesta que el alumno puede aprender. A nivel social también fue posible identificar el deseo relacionado con la escuela, en lo que la sociedad espera de la institución, de los alumnos y los vínculos que se establecen entre quienes allí asisten. Para dar inicio a la disertación, se presenta el trabajo filmico y, en un segundo momento, se realiza un corte de las construcciones teóricas sobre el deseo, en psicoanálisis. Posteriormente, se hacen consideraciones sobre la educación, en un intento de construir una relación dialógica entre el psicoanálisis, la educación y la sociología. En el cuarto capítulo, a partir de los discursos de los actores sociales entrevistados en el documental, el escenario educativo se convierte en objeto de análisis, considerándolo en el ámbito de las interacciones entre docentes y alumnos, en las que se transmite el deseo. Como resultado, el análisis de los relatos de los dos actores sociales entrevistados en el documental permitió constatar el cruce del deseo en la relación que se establece entre docente y alumno, destacando además la importancia del ser o el deseo como hilo conductor en la Educación. Finalmente, se espera que la publicación de los resultados de esta investigación contribuya a la comunidad, promoviendo discusiones sobre el tema, con el fin de hacer eco de los datos obtenidos y, en consecuencia, beneficiar a los involucrados.

Palabras clave: educación; alumno; maestro; deseo; psicoanálisis.

## SUMÁRIO

<b>"TEM MUITO SONHO, MUITA IDEIA E POUCA GENTE ESCUTANDO"</b>	<b>13</b>
<b>1. "NUNCA ME SONHARAM": o filme-documentário</b>	<b>17</b>
<b>2. "EU QUERO SER": o sujeito e o desejo em psicanálise</b>	<b>25</b>
<b>2.1. A falta e a experiência de satisfação</b>	<b>26</b>
<b>2.2. A castração e o ideal do eu</b>	<b>29</b>
<b>2.3. O desejo e seus destinos</b>	<b>32</b>
<b>2.4. A contemporaneidade e suas implicações</b>	<b>34</b>
<b>3. "EDUCAÇÃO É MEU NORTE": uma proposta dialógica</b>	<b>39</b>
<b>3.1. A escola e o vínculo educativo</b>	<b>40</b>
<b>3.2. Limites da educação no contemporâneo</b>	<b>42</b>
<b>3.3. O sujeito de desejo na cena educativa</b>	<b>45</b>
<b>3.4. Quem pode sonhar?</b>	<b>47</b>
<b>4. "MUDAR A NOSSA ESCOLA": escutando sonhos</b>	<b>53</b>
<b>4.1. Desejo de Saber</b>	<b>55</b>
<b>4.2. Cultura e Aposta</b>	<b>56</b>
<b>4.3. Desejo do Outro</b>	<b>60</b>
<b>4.4. A Escola e os Laços Possíveis</b>	<b>63</b>
<b>"ESPERO QUE NÃO SEJA UM FUTURO MUITO DISTANTE"</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>



## **"TEM MUITO SONHO, MUITA IDEIA E POUCA GENTE ESCUTANDO"**

Esta pesquisa surgiu diante do interesse do pesquisador pela área da educação que, no decorrer da vida pessoal, acadêmica e profissional, sempre foi atravessado por questionamentos referentes ao que motiva, ou não, uma pessoa a dar prosseguimento aos estudos formais e, conseqüentemente, os efeitos que o contato com a educação proporciona para os estudantes que dela se beneficiam. Para além das possibilidades econômicas individuais, acentuadas em regiões de grande desigualdade social como o Brasil, há fatos que colocam em questão os laços possíveis, estabelecidos neste processo, favorecendo-os ou não.

Neste sentido, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte pergunta: na cena educativa é preciso contar com o desejo que a atravessa, considerando os atores envolvidos nos processos de aprendizagem escolar? A partir desse questionamento, a dissertação se norteou pelo seguinte objetivo geral: pesquisar a presença do desejo atravessando a cena educativa, considerando os atores envolvidos nos processos de aprendizagem escolar, ou seja, aluno, professor e instituições educativas. Como objetivos específicos destacaram-se: (1) circunscrever o desejo e as particularidades que lhe concerne; (2) considerar os sujeitos/agentes da educação, em cena institucional na qual o desejo tem papel destacado; (3) cotejar o desejo no ato educativo, contando com o auxílio do filme-documentário, de Cacau Rhoden (2017), “Nunca Me Sonharam”.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo e responder à pergunta norteadora, foi realizada uma pesquisa qualitativa, contando com recurso de um filme-documentário como ilustração do que se estudou sobre o assunto, ou seja, a obra “Nunca Me Sonharam”, de Cacau Rhoden (2017). Uma vez que se toma a psicanálise como linha teórica e se debruça sobre um objeto de estudo fora da clínica, de acordo com Weinnann (2017), significa que a psicanálise é utilizada como uma lente que olha o objeto fílmico, mas que não propõe reinvenções teóricas.

Nas considerações de Ramirez (2012), neste caso se trata da psicanálise na investigação de fenômenos sociais, em estudo que não conta com interpretação da enunciação dos participantes, já que não se trata de processo analítico, mas de seus enunciados. O pesquisador transcreveu as falas dos participantes e, baseando-se na divisão do diretor por temáticas, agrupou e dividiu as falas em eixos temáticos que serão trabalhados nos capítulos seguintes. As transcrições foram fíéis, considerando repetições e alguns vícios de linguagem.

A utilização de filmes, em pesquisas científicas, é bastante comum. Pode-se observar que diversos estudos se debruçam não apenas sobre os critérios técnicos e de recepção de um filme, mas, também, como eles constituem um meio possível de se compreender um problema.

Por ser uma produção cultural, eles dizem sobre seus autores e sobre as sociedades que o produziram (Weinmann, 2017). Freud (1908/1986) mostrou como a arte pode ser comparada ao brincar infantil e o fantasiar do adulto, apontando os desejos inconscientes como sua fonte. Neste sentido, uma obra fílmica trata de representações e repetições da vida cotidiana e facilitam a identificação do espectador, criando uma conexão singular entre o sujeito e a obra.

Vale ressaltar que, apesar de tomar um filme como objeto de estudo, isso não significa que esta pesquisa pertença aos estudos do cinema. Sobre isso, Weinmann (2017) afirma que:

a análise fílmica psicanalítica não consiste em um método, mas em uma singular reflexão de cunho metodológico, na qual se inspiram algumas pesquisas. Ela decorre do anseio do autor, firmemente enraizado na tradição psicanalítica, de tomar as produções da cultura – mais precisamente, seus efeitos subjetivantes – como o que faz contraponto à clínica, isto é, o que permite pensar, de outro ângulo, os problemas que ela coloca (p. 9).

Neste sentido, uma vez que se trata de um documentário com falas reais, de pessoas reais, a respeito de questões que circundam a temática da educação, a análise se deterá nos depoimentos desses participantes, com seus enunciados acerca do assunto. Isso significa que, embora componham a obra, não se pretende, aqui, analisar a montagem e as cenas. Prioriza-se, então, os significantes que se repetem e o possível significado que se pode retirar, na tentativa de responder à questão colocada.

Ainda que os sujeitos entrevistados não detenham o sentido do filme, uma vez que este é o “resultado do trabalho de montagem de som e imagem, onde emerge o ponto de vista sobre o relato e, conseqüentemente, o atravessamento discursivo e seus efeitos de sentido” (Sobrinho, 2020, p. 13), o foco na pesquisa recai sobre as falas. O caminho percorrido é, então, do micro para o macro, do subjetivo para o social. Em outras palavras, ao convidar jovens e adolescentes para falar para as câmeras, Cacau Rhoden (2017) evidencia essas vozes e utiliza o filme-documentário como uma ferramenta de luta e mudança social. Na esteira, esta pesquisa utiliza essas mesmas falas na tentativa de depreender algum sentido, ainda que subjetivo, de como o desejo atravessa a cena educativa.

No que diz respeito ao que foi proposto para este estudo, o pesquisador optou por selecionar as falas que, de alguma forma, remetem a algo da ordem do desejo. Nesse sentido, foi possível observar a aproximação a este conceito a partir daquele que ocupa a função de estudante, de professor e o que aparece como vindo da instituição, ou seja, a escola. Ainda que os estudantes e os professores sejam os atores centrais na cena educativa, não é possível deixar de fora a questão institucional e social, uma vez que as políticas do país e a desigualdade social

também afetam diretamente a relação em sala de aula. Sendo assim, os eixos temáticos desta pesquisa foram divididos em “O Estudante”, “O Professor” e “A Escola”.

No primeiro capítulo, apresenta-se o filme-documentário que provocou as inquietações que se consolidaram com os questionamentos que norteiam esta pesquisa, e a partir do qual os capítulos seguintes se sustentam. O segundo capítulo é dedicado a formalizações sobre o desejo, a partir da orientação psicanalítica, centrando-se em sua importância na obra de Freud e autores contemporâneos que se orientam por esta prática. No terceiro capítulo, a cena educativa se torna objeto de análise, pensando-a no âmbito das interações entre professores e alunos, nas quais o desejo é veiculado, tendo como foco principal a possibilidade de o ato educativo considerar sua promessa de formulações de perguntas sobre o mundo. No quarto capítulo, as falas dos atores sociais entrevistados no filme-documentário são analisadas à luz da teoria. Por fim, nas considerações finais, pondera-se as articulações realizadas neste texto.

Diante do exposto, considera-se que este estudo se faz relevante por abordar tema de interesse social. Isso pode ser observado, pois a ideia de uma educação de qualidade é consenso em nosso tempo, sendo temas não apenas de filmes, documentários e pesquisas acadêmicas, mas também pautas jornalísticas e conversas cotidianas. Apesar disso, não se vê, em grande escala, políticas públicas consolidadas que efetivem a permanência dos estudantes nas escolas e, quando permanecem, seus resultados nem sempre se traduzem em aprendizagem efetiva e de qualidade. Espera-se, assim, que a publicação dos resultados desta pesquisa traga contribuições para a comunidade, promovendo discussões sobre o tema, de modo a fazer ecoar os dados obtidos e, conseqüentemente, beneficiando os implicados.

A partir de um olhar psicanalítico, o foco da discussão a respeito da realidade educacional brasileira recai no particular, por aquilo que é subjetivo em cada sujeito, educador e estudante. Nesse sentido, é possível considerar o desejo do aluno e do professor como um operador importante para o processo educativo (Medel, 2008a). Por isso, ao tecer aproximações entre psicanálise e educação, será possível demonstrar a importância de se trabalhar tendo o desejo como norteador de práticas educativas.

A escolha de “Nunca me Sonharam” se deu por acreditar que o filme-documentário, a partir do nome, coloca em cena a importância do sonho, utilizado aqui como sinônimo de desejo. Os depoimentos das pessoas envolvidas nas gravações apontam não apenas para o desejo do aluno, mas também do professor e da realidade social em que se inserem. Antes de aprofundar o conceito a partir de uma perspectiva psicanalítica, vale lembrar que, em “Interpretação dos Sonhos”, Freud (1986b/1900b) afirma que é o desejo que movimenta o sujeito.

Ao final dessa obra, após fundamentar o funcionamento psíquico com base em seus estudos sobre os sonhos oníricos, o autor brinca com a teoria de que os sonhos seriam visões do futuro. Ele comenta:

ao retratarem nossos desejos como realizados, os sonhos decerto nos transportam para o futuro. Mas esse futuro, que o sonhador representa como presente, foi moldado por seu desejo indestrutível à imagem e semelhança do passado (Freud, 1900b p. 186).

Com isso, o autor nos mostra que é a partir do passado, da sexualidade infantil recalcada, que o sonho, enquanto realização de desejo, nos mostra um futuro possível de realização. Assim, evidencia-se, aqui, o desejo não apenas como instrumento que possibilita o sonhar, mas também sua capacidade ímpar de colocar o sujeito em movimento, em direção ao futuro. Mais adiante no texto, Freud recorre às palavras do poeta Novalis para dizer que os sonhos são como ferramentas de defesa contra a monotonia, ajudando a libertar a imaginação, assim como o brincar para as crianças (Freud, 1900b). Isso ajuda a compreender por que se chama de sonho, aquilo que desejamos.

## 1. “NUNCA ME SONHARAM”: o filme-documentário

Tela preta. O silêncio é interrompido pelo sinal de uma escola. O Artigo 205 da Constituição Federal surge na tela:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2022).

O som da sirene se esvai e é substituído pelo som de jovens conversando. O barulho remete ao início das aulas, as conversas ficam mais altas, fazendo com que o espectador se sinta imerso nesse ambiente. A tela fica escura novamente e alterna para a cena de um mar calmo. A conversa dos jovens reduz até ser substituída pela trilha sonora, de Conrado Goys, que compõe todo o filme-documentário. O mar é substituído por uma sucessão de cenas de diversas cidades e regiões, evidenciando a diversidade existente no Brasil. Ao fundo, surge então a primeira voz que diz: “*Eu quero ser...*”.

A montagem das cenas iniciais, do filme-documentário “Nunca Me Sonharam”, de Cacau Rhoden (2017), consegue, com poucos recursos, despertar diversos sentimentos no espectador. Os sons familiares do sinal e dos jovens carregam significados singulares para quem escuta, mas possibilita que se evoque a atmosfera escolar. Já o Artigo 205 da Constituição Federal, que diz respeito à universalidade da Educação, bem como da importância do Estado, da família e de toda a sociedade em garanti-la, dá o tom do documentário, apontando não apenas a importância da educação em uma sociedade, mas a necessidade de que diversas instituições e atores sociais se debruçam sobre esta temática. Por sua vez, a música clássica de Conrado Goys, composta por violinos, pianos e violoncelos, traz à tona uma sensação de esperança e alegria, permitindo que o espectador acredite que o sonho de uma educação de qualidade seja possível para todos.

A estudante, cuja voz havia ressoado, continua: “Eu quero ser... uma adulta, criança, jovem, adolescente”. Em seguida, outro diz: “Eu num queria ser jovem, não. Queria passar logo direto pra fase adulta”. Aos poucos, enquanto ainda vemos as cenas das cidades, as vozes vão surgindo ao fundo, cada uma a sua vez: “Eu acho que eu vivo no mundo da lua”; “Eu sou... um defeito de fábrica. Eu acho que eu sou assim. Eu sou diferente de todo mundo”; “A única certeza que eu tenho é que um dia eu vou morrer, então eu tenho que fazer tudo que eu quiser fazer enquanto eu ainda tenho essa oportunidade que é respirar, viver”; “A partir do momento que o

sonho foi tirado de mim, daí eu desisti dele também”; “Eu quero que você saia do seu mundinho e cresça”.

Ao final dessas falas, que sintetizam algumas temáticas que serão abordadas em seguida, surge na tela o nome da obra: “Nunca Me Sonharam”. Inicia-se, então, os depoimentos de diversos atores sociais envolvidos com a cena educativa: alunos, professores, gestores e especialistas sobre o tema. Ao produzir “Nunca Me Sonharam”, Cacau Rhoden (2017) opta por não deixar explícito o fio condutor do filme. Por não haver narrador, a ênfase recai no depoimento dos entrevistados. Com isso, não é possível saber mais a respeito daqueles que contam suas experiências, nem o que lhes foi perguntado com precisão e, por vezes, sequer é possível identificar quem está falando.

A montagem das cenas é feita com a alternância de cortes das entrevistas. No entanto, o que a princípio parece aleatório acaba por evidenciar que as falas dos participantes constroem uma espécie de grande texto. Este movimento se estende ao longo da obra e as falas dos adolescentes vão, juntas, construindo, a partir dos recortes de cada fala, o sentido dado pelo diretor. Também é possível observar que as falas são agrupadas por temáticas, dividindo o filme em seções. As falas dos participantes vão desde a perspectiva singular que o adolescente tem da educação e de sua implicação no processo educativo, até contextos mais políticos, em que se trabalha as grades curriculares e a desigualdade social.

Com ênfase em alunos adolescentes, o filme-documentário mostra que a dimensão do desejo aparece nas falas de forma muito enfática. Afinal, o que quer o jovem? E o que se quer dos jovens e para os jovens? Cacau Rhoden (2017) propõe que se discuta a atuação do professor e das políticas educacionais, enquanto questiona o tipo de educação que se quer em uma sociedade. Assim, o caminho percorrido por essa pesquisa tem sua base no que suscita este filme-documentário, enquanto instrumento que, a partir da escuta dos atores sociais, proporciona uma perspectiva diferente sobre a cena educativa e vai buscar respostas sobre esses fenômenos educativos na literatura especializada.

O documentário, um tipo de filme não ficcional, pretende narrar, em um formato de curta, média ou longa metragem, algo do “real”, e o que aqui se apresenta não foge à regra. Quando se pensa na produção e reprodução de um filme-documentário, espera-se que seus temas digam respeito a questões reais do cotidiano: uma figura importante para a sociedade, um grupo de pessoas ou, até mesmo, uma temática relevante socialmente. Por outro lado, por se tratar de uma obra de grande alcance, ela é colocada numa posição favorável que pode proporcionar mudanças sociais (Sbragia, 2020). Quando se acrescenta a possibilidade de

identificação com a arte, isso se potencializa, evidenciando a importância dos filmes-documentários em nossa sociedade.

Sobrinho (2020), ao trabalhar com os efeitos do dispositivo confessional no documentário, faz um panorama sobre essas produções. Esse autor também aponta como, historicamente, o Brasil produz documentários com um cunho político, sempre pautados pelo interesse em criticar o *status quo*. Pode-se observar que as produções que priorizam as respostas dos participantes, como é este caso, direcionados ao sujeito-câmera como forma de contar uma história, enquadra esses relatos como formas de entrevistas ou depoimentos (Sobrinho, 2020), o que situa as falas dos sujeitos entrevistados no filme-documentário de Cacau Rhoden (2017) como confessionais, por se tratar de situações pessoais atravessadas por questões políticas.

Após essa introdução, inicia-se a primeira seção do filme-documentário. Ao todo, o diretor trabalha com sete seções: “Tempestade e Trovão”, traz as particularidades da adolescência e os impactos da desigualdade; “A Chave”, analisa o papel da educação na construção da cidadania e como possibilitadora de novas possibilidades de vida; “Nunca me Sonharam”, foca na importância do contexto social dos jovens estudantes; “Grades”, pondera as dificuldades institucionais e sociais existentes no processo de educação escolar; “Utopia”, apresenta projetos e possibilidades de uma educação mais inclusiva e acolhedora; “Orquestra”, ressalta a importância de que os atores envolvidos na cena educativa trabalhem em sintonia; e “Tâmaras”, pensa a educação enquanto um investimento para o futuro.

Na primeira seção, o psicanalista Christian Dunker fala dos primeiros movimentos filosóficos que dão conta da adolescência e da juventude, “*sturm und drang*” (Tempestade e Trovão). Essa expressão utiliza o processo de formação da chuva, o acúmulo de água evaporada nas nuvens, como metáfora para o que ocorre com os adolescentes, representando o acúmulo de hormônios e, também, o engrandecimento do eu que ocorre durante essa fase, o que faz com que haja uma força que faz o jovem descarregar essa energia.

As falas desta seção apontam para um desejo de se tornar adolescente e de conquistar a tão sonhada “liberdade”. No entanto, logo em seguida surge a frustração do encontro com a realidade que os cerca. As falas evidenciam as dificuldades vivenciadas durante a adolescência, principalmente a respeito das cobranças para que estabeleçam uma identidade definida. Também são apresentadas falas que se opõem: jovens que se consideram fechados para novas amizades e outros que gostam de estar em grandes grupos; pessoas decididas e outras que demoram a tomar decisões; alguns adolescentes que estão sempre mudando de ideia sobre profissões e o futuro, enquanto outras querem tantas coisas que sequer sabem por onde começar.

Em sua fala, Gersem Baniwa, professor indígena, cita a expressão “ritual de passagem” para se referir ao momento que, em algumas tribos, as crianças se tornam adultas. O professor defende que embora os não-indígenas não possuam um ritual específico, o ensino médio funciona de maneira similar. Em seguida, surge um contraponto de Regina Novaes, antropóloga, propondo que se pense a escola não apenas como um lugar de passagem, mas um lugar em que “acontecem coisas que mudam a sociedade, acontecem coisas que enriquecem os adultos e as crianças”. Novaes acrescenta que nem todo jovem brasileiro tem a mesma oportunidade e, por isso, devemos falar em juventudes, no plural.

Seguindo esse pensamento, André Luis Barroso, professor, questiona qual é o jovem que pode sonhar, pois a vida já estaria dada para uma grande parte da sociedade. Após uma série de falas em que se discute a desigualdade social, Christian Dunker diz que para essa “juventude mais vulnerável, desfavorecida, a infância se encurta”. O estudante Felipe de Lima (Nova Olinda - CE), de 17 anos, afirma que para ele é difícil planejar o futuro diante de tantas incertezas.

Em sua fala, Regina Novaes acrescenta que “se você restringe o que esse jovem pode ver, né, você está empobrecendo o Brasil, o futuro, a sociedade, não é? Porque é justamente nesse momento que cria a possibilidade e que cria esse desejo, que cria a vontade do conhecimento, que cria a possibilidade de querer ter acesso a bens culturais”. A discussão sobre a importância de uma educação atenta para as desigualdades sociais inicia a segunda seção do filme, “A Chave”. Ricardo Paes de Barros, economista, relata sobre o prazer de ver uma pessoa aprender e coloca a educação como “a porta de entrada para mil outros direitos”. A estudante Ana Karoline de Melo (Teresina - PI), de 18 anos, refere-se à educação como uma “chave para abrir portas” e como ferramenta para compreender o mundo.

Apesar do sonho de “ser alguém na vida” e alcançar uma situação econômica superior à dos pais, os estudantes apontam a dificuldade que eles possuem para fazer esse movimento, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino público. A estudante Jacqueline Rosa (Belém - PA), de 17 anos, diz: “tenho medo de não realizar meus desejos. Tenho medo de não realizar os meus sonhos”. Os atores sociais reforçam que o jovem quer ter uma escola boa, desmistificando a ideia de que adolescente não quer estudar.

A discussão sobre o fato de a baixa qualidade da educação pública dificultar o acesso desses jovens a novas possibilidades de vida finaliza a segunda e dá início à terceira seção, denominada “Nunca me Sonharam, com o mesmo título do filme. Nesta seção, algumas falas apontam que a precariedade do ensino acaba gerando desinteresse pela escola. Uma fala, impossível de se identificar o autor, diz que “a cada momento que a escola abre mão de se

dedicar à aprendizagem dos estudantes, ela está aumentando o custo da sociedade”. Também entra em cena a discussão acerca da evasão escolar e dos adolescentes de famílias em vulnerabilidade socioeconômica que trocam a escola pelo trabalho por acreditarem que este daria um retorno mais rápido.

Os atores sociais afirmam que diante desse conjunto de fatores de vulnerabilidade social, o adolescente acaba vendo o crescimento no crime organizado como a única saída. Questiona-se, também, sobre a dificuldade da escola em produzir a emancipação dos estudantes, principalmente ao repetir, dentro da instituição, a discriminação e a opressão que já existe na sociedade. A partir dessas questões, o foco recai sobre a importância do incentivo da família na continuidade do processo escolar. Na fala que nomeia o filme, o estudante Felipe de Lima (Nova Olinda - CE), de 17 anos, conta que seus pais nunca o haviam sonhado cursando alguma faculdade, por não conseguirem vislumbrar essa possibilidade de vida para o filho.

Em seguida, outros adolescentes trazem que muitas vezes a escola ocupa esse lugar de refúgio de casa e alguns professores comentam sobre a baixa participação dos pais no processo de escolarização dos filhos. No entanto, Luciana Lima, assistente social, ressalta sobre o perigo de colocar essa responsabilidade inteiramente na família, justamente porque pensar em formas de mitigar as desigualdades sociais passa também por considerar as diversas configurações familiares.

A partir disso, alguns jovens trazem situações pessoais, questões familiares, o sono e o cansaço como fatores que afetam o desenvolvimento escolar. Eles avaliam que esses problemas são intensificados por um desinteresse pela escola, principalmente diante da falta de sentido no processo de escolarização. A partir desse chamado de responsabilidade para o professor e a escola, tem início a quarta seção, “Grades”, momento em que o filme-documentário apresenta análises sobre as dificuldades institucionais e sociais existentes no processo de educação escolar.

Os atores sociais discutem, principalmente, sobre a estrutura curricular defasada e que não acompanha o conhecimento que está sendo produzido na contemporaneidade, tornando-se desinteressante para os estudantes. Estes, por sua vez, questionam sobre os métodos ultrapassados utilizados para decorar os conteúdos e, conseqüentemente, a dificuldade que eles têm de integralizar os diversos conhecimentos que são transmitidos. Assim, após partir da adolescência enquanto uma fase de descobertas e que deseja aprender, passar pelas diversas juventudes brasileiras, atentando-se para a desigualdade social existente no Brasil, bem como as diferentes realidades de cada família e da falta de preparo da escola e do professor, Cacau

Rhoden (2017) introduz a seção “Utopia”, que apresenta projetos que viabilizam uma educação mais inclusiva e acolhedora.

Professores e alunos falam de diferentes projetos que existem e que contribuem com a permanência dos adolescentes nas escolas. Os jovens discutem sobre a possibilidade de aulas mais divertidas, olimpíadas temáticas, professores engajados e, acima de tudo, a importância de incluir o jovem em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Os atores sociais também reforçam a importância de trazer a arte e outros bens culturais de forma transversal para a sala de aula, utilizando literatura, música, poesia, filmes e teatro, por exemplo. Alguns estudantes dizem do interesse por aulas mais participativas, como seminários, e contam sobre projetos que fortalecem o vínculo do estudante com a escola e, conseqüentemente, reduzem a evasão escolar.

A seção finaliza com diversos estudantes falando da relação entre professor e aluno e de como isso contribui para o vínculo com a escola. Em seguida, inicia-se a penúltima seção, “Orquestra”, quando o filme-documentário ressalta a importância de que os atores envolvidos na cena educativa trabalhem em sintonia. Macaé Evaristo, mestre em educação, reforça a importância de relações mais horizontais, a construção de coletivos e o aprendizado em redes. Maria Deuzanir da Silva e Luciana Sousa, professoras, também falam sobre a necessidade de que as várias instituições da sociedade trabalhem em harmonia, como uma orquestra, para contribuir com o jovem e com a educação.

A partir dessas falas, Cacau Rhoden (2017) introduz questões mais políticas, trazendo falas que evidenciam o descontentamento geral que se tem com a educação nos tempos atuais e a importância de se pensar a educação enquanto investimento para o futuro. Assim, inicia-se a última seção do filme-documentário, “Tâmaras”. O nome metafórico expressa que a educação, tal como a tâmara, fruta que demora cerca de cem anos para se colher, precisa ser pensada como um investimento a longo prazo. Com a aproximação do final, Cacau Rhoden (2017) volta a dar ênfase na trilha sonora, alternando cenas que, com a música, despertam uma forte sensação de alegria.

Ao final da montagem, Ana Carolina Mello (Vitória - ES), de 17 anos, diz: “já disseram que eu não ia ser ninguém. Agora eu vou focar nos meus objetivos, fazer minha faculdade, e realizar meus sonhos”. Airton de Sousa (Juazeiro do Norte - CE), de 21 anos, diz em Libras: “eu quero ser advogado, porque eu sou surdo. E eu quero também ajudar os meus amigos surdos”. Rarley Oliveira (Porto Alegre - RS), de 16 anos, diz: “eu tenho o sonho de querer tudo, de... é, de conhecer o mundo”. As falas que se sucedem mantêm esse tom e revelam os sonhos que os estudantes têm para o seu futuro. Uma estudante, impossível de ser identificada, diz: “Eu acho que se eu não for professora, eu vou ser presidente do Brasil. Então...”. A tela

escurece, os créditos se iniciam e, ao fundo, o filme-documentário se encerra com a voz dos adolescentes dizendo a profissão que desejam seguir no futuro.

A apreciação de “Nunca me Sonharam” deixa evidente a importância de sonho, do desejo. As falas dos estudantes e dos atores sociais entrevistados são fortemente atravessadas por essa dimensão, evidenciando a importância de se contar com ele na cena educativa. No que diz respeito mais especificamente aos estudantes, é possível perceber que o investimento no processo de escolarização está intimamente ligado ao lugar que este ocupa no desejo desses jovens, como será melhor trabalhado adiante. Para além dos adolescentes, o desejo também pode ser observado na atuação do professor, assim como no que a sociedade espera da escola, enquanto instituição.

No campo do cinema, muito se discute sobre os limites do factual e da ficcionalidade em documentários. Um filme é, também, a perspectiva do seu realizador sobre um objeto, o que configura um documentário não apenas como um dispositivo que permite o contato com um assunto específico, mas também possibilita a ressignificação da realidade. Em outras palavras, um filme documentário é como uma representação do real. No entanto, isso não apaga a sua capacidade de provocar reflexões, pois o tratamento artístico e o alcance da obra potencializam a voz daqueles sujeitos que falam (Sbragia, 2020).

No que diz respeito à capacidade de ouvir o outro, Cacau Rhoden (2017) consegue aproveitar as particularidades do documentário. O diretor nos coloca de frente com adolescentes, professores e gestores que, ao expressarem sua opinião a respeito da educação, provoca os espectadores a pensarem sobre o assunto (Sbragia, 2020). Nesse sentido, a utilização de documentários se mostra eficaz como “agente de transformação”, pois permite confrontar perspectivas, analisar a realidade e gerar movimentos que proponham saídas possíveis para os problemas sociais (Diniz, 2018).

Apesar de apontar as faltas existentes no campo da educação, “Nunca me Sonharam” parece ser eficiente na tentativa de provocar movimento no espectador. Weinmann (2017) pontua que a maior identificação do espectador é com o olhar da câmera, o que nos faz pensar sobre o caminho que Cacau Rhoden (2017) percorre e nos sentimentos que seu olhar suscita em quem assiste. Nesse sentido, enquanto sujeitos de falta, uma obra filmica pode contribuir com essa sutura, nesse processo de costurar o vazio. Assim, esta pesquisa também compõe essa tessitura, nessa busca de produzir algum sentido diante daquilo que nos afeta. Todavia, esse movimento acarreta uma perda, um resto, e é justamente aquilo que não é possível que nos move a continuar buscando.



## 2. “EU QUERO SER”: o sujeito e o desejo em psicanálise

Para compreender as implicações do desejo na vida do sujeito e suas relações na cena educativa, é preciso recorrer ao caminho de construção de formalizações a respeito deste conceito e de outros que facilitarão o seu entendimento. Freud designa o desejo (*Wunsch*) como um representante psíquico da pulsão, sendo, então, o responsável por colocar o aparelho psíquico em ação visando a obter a vivência primária de satisfação. Ao longo de sua obra, Freud retomou o conceito de desejo em diversos momentos, sempre reforçando o desejo enquanto motor da vida humana.

Este entendimento foi possível quando em um de seus textos mais importantes, “Interpretação dos Sonhos”, Freud (1986a/1900a) faz um estudo sobre o papel dos sonhos e percebe a importância do desejo em sua constituição. No “Dicionário comentado do alemão de Freud”, escrito por Luiz Hanns (1996), apresenta-se que, ao contrário de “Lust”, vontade, e “Wille”, querer, a palavra utilizada por Freud, em seus textos, para designar desejo, “Wunsch”, refere-se a algo que se almeja e se idealiza.

Nas palavras de Hanns (1996, p.137), as palavras utilizadas tanto em alemão (*Wunsch*) quanto em português (desejo) “podem ser utilizados como ‘mediadores’ entre o que o sujeito ‘quer’ e a expressão social desse ‘querer’ na forma de ‘pedido’”, e que também são “utilizados para expressar algo menos imediato, objetos que se apresentam para o sujeito como um ‘ideal’, algo ‘sonhado’”. A tradução de “Wunsch” como algo sonhado e idealizado nos mostra o papel fundamental que o desejo exerce para fazer com que o sujeito se movimente em busca de algo que idealiza, uma vez que acredita que isso lhe falta.

Neste sentido, para melhor entender o conceito de desejo, também é preciso falar sobre a falta que constituiu o aparelho psíquico. Favorece, então, iniciar este percurso tendo como ponto de partida “A Interpretação dos Sonhos” (1900a), uma vez que o próprio autor chegou a considerar o sonho como a via régia para o inconsciente e, a partir dos sonhos, conseguiu construir sua concepção de aparelho psíquico, interpretando-os enquanto realização de desejo inconsciente.

A teoria dos sonhos também contribui para elucidar o processo de recalque e as formações inconscientes, principalmente no que diz respeito às suas considerações acerca da experiência de satisfação. Em seguida, o desejo e a falta serão analisados a partir do complexo de Édipo e da castração. Neste capítulo, ainda será trabalhado o processo de identificação, os possíveis destinos do desejo e, na tentativa de ampliar a discussão, se lançará luz nas relações

sociais. Com isso, espera-se que a teoria dos discursos abra caminhos para melhor compreender a cena educativa que, por sua vez, se insere em nossa sociedade contemporânea.

## **2.1. A falta e a experiência de satisfação**

Ao contrário de outros animais, os seres humanos nascem dependentes de seus genitores e necessitam de cuidados para satisfazer suas necessidades fisiológicas. Freud (1996f/1926) nomeia essa dependência como desamparo inicial. Ao longo de seu crescimento, o ser humano passa por sucessivas perdas: o seio materno, o desprendimento das fezes e, posteriormente, depara-se com a possibilidade da castração. Esta última, por sua vez, sendo a mais importante no que diz respeito à constituição do sujeito (Dor, 1989; Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999; Nasio, 2007).

Um bebê recém-nascido ainda possui um aparelho exclusivamente reflexo, de modo que as excitações sensoriais, como fome e dor, só podem ser escoadas através do choro e de movimentos com os membros. Assim, quando o bebê sente fome, para saciá-lo, a cuidadora cede o peito para amamentá-lo, fazendo com que a criança retenha uma lembrança dessa experiência de satisfação e a ative novamente quando sentir fome outra vez, com a intenção de satisfazer-se novamente. Nas palavras do autor:

O bebê faminto grita ou dá pontapés, inerte. Mas a situação permanece inalterada, pois a excitação proveniente de uma necessidade interna não se deve a uma força que produza um impacto momentâneo, mas a uma força que está continuamente em ação. Só pode haver mudança quando, de uma maneira ou de outra (no caso do bebê, através do auxílio externo), chega-se a uma “vivência de satisfação” que põe fim ao estímulo interno. Um componente essencial dessa vivência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade foi despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará recatexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo, e o caminho mais curto para essa realização é a via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo para uma completa catexia da percepção. Nada nos impede de presumir que tenha havido um estado primitivo do

aparelho psíquico em que esse caminho era realmente percorrido, isto é, em que o desejo terminava em alucinação (Freud, 1900b p. 151).

Assim, é importante perceber que a realização de desejo pela via da alucinação não consegue satisfazer as necessidades fisiológicas e acaba sendo substituída por outras ações motoras que são mais eficazes neste sentido. Apesar deste método precário de atuação do aparelho psíquico ser ineficaz, não o excluímos, mas reduzimos o seu uso. Este processo foi denominado de “processo primário”, por caracterizar este primeiro tempo na vida do sujeito. A alucinação, modelo mais primitivo relegada ao inconsciente, acaba sendo substituída pelo pensamento, “processo secundário”, responsável pelo processo de censura. Assim, devido à redução da atividade de censura exercida pelo pensamento durante o sono, esse material acaba se manifestando através das imagens oníricas (Freud, 1900b).

O exemplo da nutrição do bebê, chamada por Freud de experiência de satisfação, evidencia a distinção entre necessidade, desejo e demanda. A manifestação do bebê é apenas motora e, por isso, não tem valor de mensagem. Apenas ao alimentar a criança, a mãe dá sentido a essa experiência, “o bebê está com fome”, elevando o choro de seu filho à categoria de mensagem, uma demanda, e inserindo-o na linguagem. Após a experiência da “primeira mamada”, o bebê registra os traços mnêmicos de satisfação e, ao sentir fome, reativa psiquicamente o caminho daquela lembrança (Quinet, 2003/2000).

Apesar dessa lembrança não saciar a necessidade orgânica de alimentação, passa a ocorrer uma confluência em que ela se associa à lembrança de satisfação anterior. A criança passa a não querer apenas saciar a fome, mas também a reviver a sensação de satisfação obtida naquele primeiro momento. No que diz respeito à lembrança primária de satisfação, esta continua inatingível (Quinet, 2000). Em outras palavras, a pulsão se apoia em uma necessidade e adquire valor sexual, passando a ser realizado através da fantasia da experiência de satisfação (Nasio, 1999).

Nota-se, então, que a experiência de satisfação origina o que se chama de desejo, ou seja, o movimento do aparelho psíquico em direção à busca daquilo que lhe falta. Como dito, a alucinação seria a primeira ferramenta na busca por satisfação e que, mais tarde, acaba relegada aos sonhos, momento em que a censura do aparelho psíquico se enfraquece devido ao sono. Por isso se diz, em psicanálise, que os sonhos são considerados realização de desejo. Enquanto manifestações inconscientes, os sonhos estão, assim como os sintomas e os chistes, sujeitos à lei da censura exercida nos conteúdos recalçados que retornam à consciência (Freud, 1900b).

Para compreender a censura, é preciso ressaltar que o recalque se dá em dois momentos. No primeiro momento, nomeado por Freud como recalque primário, há uma fixação das

experiências infantis como conteúdo inconsciente. Em um segundo momento, o recalque secundário acontece quando os conteúdos inconscientes chegam à consciência e, então, o “eu” exerce uma força que faz com que esses conteúdos retrocedam ao nível inconsciente. Isso acontece porque, ainda que esses conteúdos alcancem a consciência através de representantes pulsionais, estes materiais despertam desprazer, uma vez que remetem a um conteúdo recalcado (Nasio, 1999).

Enquanto mecanismo de defesa, o recalque não é completamente eficaz. Primeiramente, porque o afeto relacionado àquela lembrança não é recalcado, permanecendo no sistema consciente e se associando a outras formações. Em segundo lugar, o desejo inconsciente permanece e retorna à consciência a partir de outras formações em busca de realização; é o retorno do recalcado. Vale ressaltar que as manifestações inconscientes não são reconhecidas como desejo por conta da censura exercida pelo processo secundário (Freud, 1900b).

Sobre o aparelho psíquico, pode-se apontar quatro tempos importantes para o seu funcionamento: (1) o movimento em busca de obter prazer ou, em outras palavras, o movimento para reduzir a tensão que gera desprazer; (2) a interrupção do escoamento dessa energia pela barra do recalque; (3) retorno da energia ao nível inconsciente e que provoca novas excitações e; (4) a transposição da barreira do recalque pela energia pulsional em busca de satisfação, ainda que parcial (Nasio, 1999). O quarto tempo diz do retorno do recalcado, ou seja, as formações inconscientes: os atos falhos, os chistes, os lapsos e os sonhos.

Na tentativa de realizar um desejo inconsciente, a energia pulsional exerce uma força para tornar-se um pensamento consciente e, em contrapartida, o “eu” exerce uma força contrária, de censura, na tentativa de realizar o desejo de maneira controlada, evitando o desprazer decorrente daquele desejo, uma vez que ele viola as leis internalizadas pelo sujeito (Freud, 1900b). As formações inconscientes são, assim, uma formação de compromisso em que o ego maquia o desejo inconsciente a fim de não provocar desprazer e, ao mesmo tempo, realizá-lo, ainda que precariamente.

Diante do exposto, verifica-se que esse processo de busca por satisfação é o que Freud chamou de desejo e que, por sua vez, é sexual. Em resumo, a necessidade é aquilo que de mais animal há no ser humano e, para sua satisfação, há sempre um objeto correspondente. Por outro lado, como Lacan afirma, segundo Quinet (2000), a linguagem inaugura a demanda que se dirige ao outro através da linguagem. Por isso, não há satisfação plena, elegem-se outros objetos substitutos. Assim, pode-se dizer que é entre a necessidade e a demanda que se instaura o desejo (Quinet, 2000).

Assim, é possível afirmar que o inconsciente se organiza a partir de uma falta; a impossibilidade de se atingir uma satisfação plena que se deu anteriormente. A partir dessa impossibilidade, diversos outros objetos são elencados como substitutos para se alcançar uma satisfação que carrega também uma insatisfação em função de sua não realização. No entanto, além de se poder dizer que o desejo surge a partir de uma falta e coloca o aparelho psíquico em movimento, servindo como motor da vida humana, pode-se apontá-la como algo inerente ao sujeito do inconsciente. Por isso, a próxima seção se deterá em outros aspectos da falta, valendo-se do processo de castração e do complexo de Édipo que, por sua vez, estabelece o sujeito enquanto um ser desejante.

## **2.2. A castração e o ideal do eu**

Após a articulação entre falta e desejo, é possível prosseguir o caminho para compreender os atravessamentos do desejo na vida do sujeito. Considerando que, ao nascer, a criança não possui um “eu” formado, nem um corpo unificado, Freud (1996d/1914) identifica que a constituição do “eu” se dá com o que ele diz ser uma ação específica da mãe. Em outras palavras, os cuidados exercidos com a criança seriam os responsáveis pela unificação do corpo. No primeiro momento, a satisfação da criança é um movimento autoerótico e, após a distinção da criança com a mãe, a sua energia libidinal dirige-se ao primeiro objeto de apoio: a cuidadora (Dor, 1989; Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999; Nasio, 2007).

Freud (1996c/1909) constata que, durante a fase fálica, a energia das crianças se volta para os genitais. As crianças iniciam, então, suas indagações a respeito dos órgãos genitais e, também, da origem dos bebês. As pesquisas infantis culminam com fantasias acerca do nascimento dos bebês e com a descoberta de que nem todas as pessoas possuem um pênis. Ao se deparar, no entanto, com a descoberta de que a mãe não possui o falo, entra em cena o complexo de castração. Com a intrusão do pai na relação, a criança constata que é o pai quem possui a mãe e se afasta dela por medo de ser castrado (Dor, 1989; Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999; Nasio, 2007).

Vale ressaltar que, no caso do menino, prevalece a angústia de ser castrado e este abandona a mãe como objeto de amor. Por outro lado, a menina, que já se vê sem o pênis, assim como sua mãe, passa a acreditar que a mãe é incapaz de lhe dar um. Assim, a menina se volta para o pai que, por sua vez, também lhe nega o falo. Por fim, a criança, de ambos os sexos, entra em uma fase de identificação com o pai. Nota-se, mais uma vez, que o sujeito se vê atravessado pela falta. A impossibilidade de completude, ou seja, a impossibilidade de

corresponder ao objeto de desejo do Outro, remete à falta, que estabelece a clivagem do sujeito, constituindo o inconsciente e, conseqüentemente, estabelecendo um sujeito faltoso. Esta falta é caracterizada simbolicamente pelo falo, no qual incide a castração simbólica (Dor, 1989; Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999; Nasio, 2007).

Em sua releitura, Lacan compreende o complexo de Édipo como tendo três tempos. O primeiro diz respeito à relação imaginária que existe entre a mãe e a criança. No segundo momento há a entrada do pai em cena e, conseqüentemente, a entrada no registro simbólico. Por fim, o terceiro tempo do Édipo marca a identificação do pai com a criança. No que diz respeito ao desejo, o filho ocupa o lugar de falo da mãe, objeto de desejo. Por sua vez, a criança está alienada ao desejo da mãe, pois ocupa esse lugar de preenchimento da falta da mãe e ainda não pode ser vista como um sujeito. Por isso, é possível dizer que o primeiro desejo da criança é o desejo da mãe. Assim, a entrada da função paterna se estabelece por duas vias: por um lado, interdita a mãe, privando-a de seu objeto fálico e, por outro, frustra a criança, impedindo-a de seu objeto de desejo (Dor, 1989; Garcia-Rosa, 2009; Nasio, 1999).

A entrada da função paterna, ao romper a completude imaginária da mãe com a criança, a possibilita de ter acesso à Lei do Pai. Neste momento, a criança deixa o registro do ser (o falo da mãe) e passa para o registro do ter, questionando-se, então, se tem ou não o falo. Este movimento estabelece o recalque do desejo de união com a mãe. Por sua vez, a entrada na linguagem e no registro simbólico possibilita que o sujeito possa nomear o seu desejo. Uma vez recalcado, o desejo, inconsciente, passa a elencar diversos objetos substitutivos para, assim como dito anteriormente, ultrapassar a barreira do recalque e alcançar a consciência através de uma formação de compromisso, obtendo um prazer parcial (Dor, 1989; Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999).

Como visto, o terceiro do tempo do Édipo diz respeito à identificação da criança com o pai. Este movimento se dá porque a criança entende que o pai é aquele a quem a mãe deseja. A rivalidade de outrora que se estabeleceu com o pai transforma-se, segundo Freud (1996e/1921), em um movimento de identificação, sendo, então, o primeiro laço social do sujeito. Assim, o filho internaliza uma série de atributos do pai que considera serem necessários para se ter o amor da mãe e, posteriormente, de outros amores substitutivos. A entrada no simbólico e a dissolução do complexo de Édipo inauguram, então, o supereu e o ideal do eu (Dor, 1989; Garcia-Rosa, 2009; Nasio, 1999; Nasio, 2007).

Neste sentido, o supereu seria a instância psíquica responsável pela regulação do sujeito e o ideal do eu seria uma espécie de imagem que o sujeito constrói como sendo aquilo que ele precisa ser para ter o amor do outro. Sobre isso, Nasio (1999) diz:

Quem somos nós, do ponto de vista do nosso psiquismo? O que é o eu? Isto é, de que substância é feito o nosso eu? Pois bem, a resposta da psicanálise é muito clara: somos feitos de todas as marcas que deixam em nós os seres e as coisas que amamos fortemente agora ou que amamos fortemente no passado e às vezes perdemos. Isto é, os seres e as coisas com os quais nos identificamos. Então, quem sou eu? Sou a memória viva daqueles que amo hoje e amei outrora e depois perdi. A identificação é aquilo que me faz amar e ser o que sou (Nasio, 1999, p. 84).

Em outras palavras, pode-se dizer que com o rompimento da relação narcísica com a mãe e a entrada na cultura, o sujeito passa a ter, ao longo dos anos, contato com outras pessoas e, com isso, vai construindo outras identificações. Essa mesma herança cultural que permite que o sujeito atravesse o estado de natureza e entre na ordem social é o que permite, também, que o sujeito, a partir do seu contato com o outro, construa sua subjetividade (Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999).

No que diz respeito ao desejo, é preciso ressaltar que, apesar de se separar do desejo da mãe, o sujeito permanece alienado à linguagem, herança do outro. Em outras palavras, enquanto na alienação o Outro é percebido como completo, na separação o sujeito se depara com a incompletude do Outro, ou seja, com o fato de que o Outro também é marcado pela falta. Cai o véu da fantasia imaginária e o sujeito, então, pode abrir mão das identificações primárias e lançar-se em busca de outras identificações, na promessa de vir a ser. A partir do encontro com a falta constitutiva, causa de desejo, objeto *a*, o sujeito sai em busca desse reconhecimento do Outro (Pisetta e Besset, 2011).

Diante do exposto, é possível verificar como a constituição psíquica está intimamente relacionada ao Outro. Uma vez que se compreende que o ideal do eu é a imagem que o sujeito constrói como sendo o que ele considera necessário ter ou ser para possuir o amor do outro, é possível afirmar que as variadas relações que o sujeito estabelece ao longo da vida continuam deixando marcas que impactam o desejo do sujeito. Por isso, pode-se dizer que um sujeito marcado pelo desamparo e pela falta buscará incessantemente ser essa imagem idealizada do que acredita que o outro espera de si, imagem esta que, por sua vez, é construída com as sucessivas identificações que faz ao decorrer da vida (Dor, 1989; Garcia-Roza, 2009; Nasio, 1999).

Ainda sobre o desejo, é preciso ressaltar que a função paterna deve ser compreendida como uma metáfora. Afinal, a metáfora paterna consiste no fato de a mãe desprender-se da criança e mostrá-la que deseja outras coisas que não apenas ela. Este movimento é o que irá provocar a desalienação da criança com a mãe, fazendo-a se identificar com aquilo que, então,

a mãe deseja. Este apontamento é importante, inclusive, porque além da impossibilidade de se alcançar a vivência primária de satisfação com a mãe, é diante da possibilidade de o objeto de desejo da mãe ser “qualquer coisa”, que constituirá o desejo como sendo sempre insatisfeito, inserindo o sujeito desejante nessa eterna busca de objetos substitutos (Dor, 1989).

### 2.3. O desejo e seus destinos

Como visto acima, a dissolução do complexo de Édipo marca uma passagem importante na vida da criança. A partir deste momento, o sujeito se desvincula da cena familiar e se volta para o social em busca de resposta para suas questões sobre o mundo. Após um período de latência, a adolescência pode ser analisada como um túnel que leva o sujeito da infância à fase adulta. Mas antes disso, um ponto importante neste percurso diz respeito ao surgimento do desejo de saber como um destino possível das pesquisas infantis acerca da diferença entre os sexos e da origem dos bebês. Nesta seção se trabalhará, então, os destinos do desejo após o complexo de Édipo.

Com Hans, Freud (1909) nos mostra o empenho do menino em descobrir a respostas para suas indagações a respeito do mundo. No entanto, as respostas dos adultos não atendem às expectativas infantis, uma vez que estas pensam e buscam respostas atravessadas pela pulsão em seu corpo. A este movimento nomeia-se “pulsão de saber ou de investigar” (Anacleto, 2018, p. 73). A autora completa:

Freud dá o nome de pulsão de saber à ideia de que o pensamento é movido pela pulsão a querer saber sobre a sexualidade e, conseqüentemente, sobre o desejo em causa na almejada existência de um sujeito. [...] Procurou-se mostrar como Freud se debate com tais questões por não fechar os olhos (ou melhor, os ouvidos) ao enigma que a angústia de Hans suscita. No entanto, é com a leitura estruturalista de Lacan que os impasses de Freud quanto à questão da causa – na forma de impasses quanto à origem da ameaça de castração – se encaminham no sentido da formalização de um objeto causa do desejo, ou simplesmente objeto *a* (Anacleto, 2018, p. 74).

Nesse sentido, o enigma da sexualidade permite que o sujeito encontre uma saída para o impossível da falta e possibilita a incessante busca pela verdade sobre o seu próprio desejo que, por sua vez, se dirige ao outro (Anacleto, 2018). Com a dissolução do Édipo, o interesse do sujeito pela família entra em uma espécie de adormecimento e sua atenção se volta para fora, entrando em cena o social (Bonfante, 2020).

Essa transferência libidinal desperta o desejo de saber e impulsiona a curiosidade, abrindo espaço para a elaboração de dúvidas e investigações acerca do mundo. Sobre isso, Bonfante (2020) afirma:

É nesse momento, nesse virar a direção do olhar, que a constituição do sujeito se instaura, quando ele começa a fazer suas próprias escolhas, quando ele se vê permeado de desejo de saber, desejo de saber não apenas sobre si, mas, também, sobre o outro, com o qual ele próprio se constitui. Esse desejo de saber tornará possível sua aprendizagem dentro e/ou fora dos espaços educacionais, onde a aprendizagem estiver em foco (Bonfante, 2020, p. 69).

Assim, diante da insuficiência das teorias infantis, a criança se volta para o social em busca das respostas sobre o mundo. No entanto, no que diz respeito à sexualidade, ela passa por um estado de latência que dura até a puberdade. Com as mudanças biológicas e hormonais que acontecem durante essa fase, o adolescente se depara com a possibilidade de consumir suas fantasias incestuosas, fazendo-o se confrontar com a lei e culminando no afastamento dos pais.

Isso nos faz pensar a adolescência como um processo de luto; um luto pela sua infância (Rosa, 2002). Em uma perspectiva psicanalítica, a adolescência deixa de ser apenas um processo orgânico e se torna uma construção psíquica e social. A falta de ritos de iniciação nas formas de laço social existentes nas culturas ocidentais faz com que o adolescente se veja diante de um cenário em que precisa encontrar ferramentas para realizar a passagem da cena familiar para o social (Gursk e Pereira, 2016).

Como resultado, o adolescente se volta para a sociedade, colocando à prova sua posição subjetiva, diante da busca pela inserção social. Sabe-se, então, que baseado no ideal do eu, o sujeito se identifica com objetos externos e os incorpora, assumindo traços que considera importantes para esse processo de aceitação. Vale lembrar que esses traços são atualizações do complexo edipiano. Assim, o adolescente tem de encontrar, a partir dos laços sociais, traços, nomes-do-pai, que possibilitem que ele forje seu lugar e se sustente na relação com o outro (Rosa, 2002; Gursk e Pereira, 2016).

Nesse sentido, para se integrar socialmente e fazer parte dos grupos, o sujeito precisa buscar referências para encontrar sua posição social. Por isso, faz parte do rito de passagem do adolescente, o reconhecimento social como membro de um grupo que, por sua vez, tende a projetar-lhe uma posição, na expectativa de que ele assumira esse lugar. Se antes essa função era exercida pelo discurso parental na cena familiar, agora o sujeito, afastado de seus pais, procura essa validação social como forma de referência, ficando dependente das estratégias oferecidas pelo grupo inserido. Tem início, então, uma atualização do processo de sedução. O adolescente

substitui o desejo da mãe e a lei do pai, pela aceitação nos grupos sociais e passa por um movimento de assujeitamento ao desejo desse Outro, agora, a sociedade (Rosa, 2002).

Vale ressaltar que a adolescência não é apenas uma fase de repetição, em que o Édipo é revivido, mas de reestruturação. Há, de fato, um processo de atualização na adolescência. Como diz Rosa (2002), o jovem “reinscreve-se, superando, conservando e revelando o histórico do sujeito e conferindo-lhe novas significações” (p. 238). Como dito, os sintomas da adolescência estão ligados à busca pela inserção social, o que faz com que os acontecimentos dessa fase sejam importantes neste percurso de reestruturação.

No que diz respeito ao desejo, o sujeito rearticula o narcisismo para a entrada na cena social. O ideal do eu, fundado a partir do desejo do Outro familiar, se volta para o social, buscando identificações que possam sustentar sua entrada na cena social. Suas identificações e desejo passam, então, a se articular ao grupo social em que busca inserção, seja um grupo de amigos na escola, no trabalho, ou, até mesmo, em grupos religiosos e esportivos ao longo da vida (Rosa, 2002). No entanto, em situações de vulnerabilidade social, o jovem pode ter dificuldade de encontrar um Outro que ancore seu desejo (Catroli e Rosa, 2013).

Diante do exposto, é possível dizer que o adolescente é como um estranho, vagando em busca de um lugar para chamar de seu. Diante de um cenário de fragilidade social, o sujeito pode acabar vinculando-se a laços sociais perversos nessa busca por uma identidade. Por isso a importância de referências que sirvam de ancoramento para que esses adolescentes consigam construir identificações e consigam se lançar em um projeto de futuro (Rosa e Vicentin, 2010).

#### **2.4. A contemporaneidade e suas implicações**

Uma vez reconhecida a relação entre a falta e o desejo na constituição do sujeito, é preciso estabelecê-lo enquanto elemento que atravessa a cena educativa. Antes, no entanto, é importante considerar o contexto social em que as escolas, assim como quem ali frequenta, se inserem na contemporaneidade. Sabe-se da relação intrínseca entre o sujeito e o Outro, assim como da aquisição da linguagem como herança cultural. Por isso, não é difícil supor que o processo de civilização exige renúncias para a passagem do ser biológico para o ser social.

Com a entrada na cultura, o sujeito troca a satisfação imediata por outra mediada pela linguagem e, portanto, parcial. Por sua vez, essas renúncias marcam e geram um mal-estar social, mas carregam, também, um certo nível de bem-estar, que é oferecido pela vida em sociedade. Assim, para lidar com o mal-estar, o sujeito deve encontrar formas socialmente aceitas para escoar a energia libidinal (Freud, 1996g/1929; Nasio, 1999). Diante do mal-estar

vivenciado na relação entre o sujeito e a civilização, a sociedade contemporânea tem experienciado um grande avanço científico e tecnológico.

Para além da difusão de um discurso de bem-estar, que faz com que o sujeito encontre uma distração no movimento de lidar com a infelicidade (Assoun, 2012), os avanços sociais têm produzido um curto-circuito na forma do sujeito lidar com os objetos substitutivos (Braunstein, 2010). Para melhor compreender a situação, é preciso recorrer ao estudo de Lacan, no que diz respeito aos discursos vigentes. A teoria dos discursos se torna importante, porque, uma vez que se considera o inconsciente estruturado como uma linguagem, é possível, também, verificar que as relações sociais se dão a partir dos discursos.

Essa teoria considera que os quatro discursos, “quadrípodas”, seriam a forma com que, na sociedade, os sujeitos formariam laços entre si. Assim, eles são apresentados como fórmulas, ou matemas. Como pode ser observado abaixo, cada um dos discursos apresenta quatro posições: o agente, o outro, a produção e a verdade.

agente	outro
verdade	produto

O agente do discurso é de onde o sujeito fala, se dirigindo a um outro, para quem se fala. Na posição abaixo do outro, temos aquilo que é produzido pelo discurso e, fechando a volta, debaixo do agente, temos a causa da verdade, inalcançável pelo sujeito que opera o discurso; barrado pela castração. Vale reforçar que, assim como a verdade, o produto do discurso também é separado por uma barra, o que simboliza a impotência do discurso (Braunstein, 2010; Passone, 2013; Ribeiro; Barbosa, 2014).

Cada posição do matema está ligada por um vetor de conexão e é ocupado, em alternância, por, a saber: “S1”, “S2”, “*a*” e “\$”. O S1 representa o significante mestre, aquilo que representa o sujeito. Por sua vez, S2 representa o saber inconsciente. Já o objeto *a* é a causa de desejo e representa o mais-gozar na cadeia do discurso. Por último, \$ representa o sujeito barrado, castrado, dividido entre o seu desejo e o desejo do outro. Os representantes alternam as posições, a cada quarto de volta e, assim, formam os Quatro Discursos de Lacan: o Discurso do Mestre, o Discurso da Universidade, o Discurso da Histórica e o Discurso do Analista. Cada discurso representa uma forma de laço entre os sujeitos (Braunstein, 2010; Passone, 2013).

Os discursos, ou os laços sociais, são responsáveis pelo aparelhamento do gozo. Ou seja, o sujeito se direciona ao outro em busca do seu desejo e, por este ser inalcançável, não encontra a verdade de seu desejo. Essa insatisfação, aliada à pulsão de morte, direciona o sujeito à

repetição. Nesse sentido, o laço social representa, também, a renúncia pulsional. Por isso, os discursos nos ajudam a compreender o mal-estar na sociedade contemporânea (Passone, 2013).

Em resumo, pode-se dizer que o Discurso do Mestre diz da época em que soberanos regulavam os seus súditos, representado pelo significante mestre, S1, que se dirige ao outro, S2, produzindo o mais de gozar,  $a$ , e, como verdade escondida, o mestre também é barrado,  $\$$ . Já o Discurso da Universidade surge com a apropriação da técnica e do conhecimento, isso fica evidente pois o agente do discurso é o próprio saber. Assim, o S2 se dirige ao outro,  $a$ , que deseja o conhecimento e tem, como produto, o sujeito barrado,  $\$$ . Por fim, a verdade desse discurso é o significante mestre.

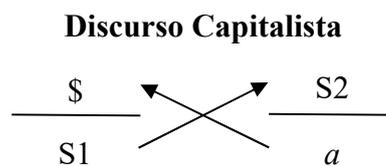
Por sua vez, no Discurso da Histórica observa-se o sujeito barrado como agente, que se dirige ao mestre, S1, na expectativa de saber sobre o desejo do outro, S2. Neste discurso, a verdade é o desejo do sujeito,  $a$ , que está escamoteado pela barra. Por fim, o Discurso do Analista tem o próprio desejo (objeto  $a$ ) como agente. Dessa forma, ao atuar como objeto de desejo do outro, o analista impele o sujeito barrado,  $\$$ , a revelar sobre o seu desejo, produzindo o significante mestre, S1. Como verdade desse discurso, temos o saber inconsciente, S2. Abaixo, é possível visualizar os matemas (Braunstein, 2010; Passone, 2013).

<p><b>Discurso do Mestre</b></p> <table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{S1}{\\$}</math></td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">▲</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{S2}{a}</math></td> </tr> </table>	$\frac{S1}{\$}$	▲	$\frac{S2}{a}$	<p><b>Discurso da Universidade</b></p> <table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{S2}{S1}</math></td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">▲</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{a}{\\$}</math></td> </tr> </table>	$\frac{S2}{S1}$	▲	$\frac{a}{\$}$
$\frac{S1}{\$}$	▲	$\frac{S2}{a}$					
$\frac{S2}{S1}$	▲	$\frac{a}{\$}$					
<p><b>Discurso da Histórica</b></p> <table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{\\$}{a}</math></td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">▲</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{S1}{S2}</math></td> </tr> </table>	$\frac{\$}{a}$	▲	$\frac{S1}{S2}$	<p><b>Discurso do Analista</b></p> <table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{a}{S2}</math></td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">▲</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"><math>\frac{\\$}{S1}</math></td> </tr> </table>	$\frac{a}{S2}$	▲	$\frac{\$}{S1}$
$\frac{\$}{a}$	▲	$\frac{S1}{S2}$					
$\frac{a}{S2}$	▲	$\frac{\$}{S1}$					

Em seus seminários, Lacan apresenta também O Discurso Capitalista como um “quinto” discurso, que seria uma espécie de deturpação do Discurso do Mestre. Esse discurso não funciona como os outros quatro, porque não produz laço social. O Discurso Capitalista é dominante na sociedade contemporânea e representa o mercado e o capital enquanto “mestres” que regem a sociedade atual. Neste matema, Eric Ferdinando Kanai Passone (2013), a partir de Lacan, afirma que:

no discurso capitalista não há disjunção entre \$ e *a*, entre o consumidor e o objeto de gozo. A produção da relação direta  $a \rightarrow S$  revela que o sujeito é comandado pelo objeto, que ele mesmo produz. É nesse contexto que o assalariado é chamado a colocar seu saber-fazer (S2) a serviço de seu empregador (\$) cuja preocupação principal será extrair um lucro (*a*) necessário à manutenção do processo de produção (Passone, 2013, p. 416-417).

Como pode ser observado na imagem abaixo, o sujeito produz e consome na expectativa de encontrar o objeto de desejo. O sujeito barrado se vê, então, forçado, pelo significante mestre, a consumir. Por isso, é possível dizer que não há laço social no Discurso Capitalista, uma vez que o sujeito não direciona seu discurso a um outro, mas a objetos de mercadoria (Braunstein, 2010; Passone, 2013).



Diante do exposto, é possível verificar que o objeto não se encontra mais na ordem do impossível, fazendo com que a falta perca seu lugar para os produtos de consumo que são criados com o intuito de massificar o gozo e transmitir a ilusão de uma satisfação plena. Assim, o sujeito tem a ilusão de completude, pois os objetos de desejo estariam sempre ao seu alcance. Em uma sociedade capitalista, a castração é colocada em xeque e o sujeito se vê sustentado pelo desejo do mercado (Braunstein, 2010; Passone, 2013).

Tendo essas ideias como pano de fundo, Jorge Alemán (2008) pontua que os efeitos causados pelo Discurso Capitalista são profundos, porque um sistema que se propõe a não ter barreiras e que não há nada que funcione como ponto de amarra, provoca crise em qualquer estrutura. O capitalismo impossibilita o corte, uma vez que está sempre conectando a tudo e a todos. Assim, o Discurso Capitalista se afasta da castração, da falta, e dissemina um discurso de satisfação plena que pode ser preenchido pelos objetos de mercado e pelos discursos de bem-estar (Alemán, 2008).

A concepção do mal-estar e a teoria dos discursos traz grandes contribuições para se compreender a sociedade contemporânea. Por isso é possível inferir que a escola, enquanto instituição inserida em determinada sociedade, por onde circulam pessoas que transitam por outros espaços, também é afetada por esse mal-estar.



### 3. “EDUCAÇÃO É MEU NORTE”: uma proposta dialógica

Diante do que foi exposto no capítulo anterior, é possível constatar a importância do desejo para a vida do sujeito. A questão do desejo é, para a psicanálise, uma postura ética. Ética porque diz de uma postura diante do outro: considerar o sujeito inconsciente; o sujeito de desejo. Por isso que, seja nos primeiros anos de vida, na sua constituição em relação ao Outro e, inclusive, na cena educativa, o desejo importa. No entanto, antes de pensar o desejo na cena educativa, é preciso voltar aos pensadores desse campo para compreender a origem do que se discute atualmente.

Em um texto bastante claro e objetivo, Violeta Núñez (2008a) apresenta algumas dessas concepções acerca da educação. Partindo de Kant e Herbart, passando por Hegel e Gramsci e terminando com Durkheim e Émile-Auguste Chartier (Alain), a autora demonstra a relação intrínseca entre a espécie humana e a educação. Núñez (2008a) aponta que após os cuidados primários que a criança necessita, ressaltando aqui as particularidades intrínsecas do ser humano nesse momento da vida, difere-se, a *disciplina* e a *instrução*.

Enquanto a primeira diz respeito aos limites que se devem estabelecer à criança, a segunda fala dos processos exercidos para que a criança adquira conhecimentos culturais. Nessa linha, podemos compreender a *formação* enquanto efeito, as marcas, e o posicionamento ético dos sujeitos decorrente desses processos (Núñez, 2008a). Vale ressaltar a impossibilidade de que haja educação sem antes ter acontecido a instrução.

Neste sentido, a educação funciona como um processo de construção. Ao decorrer da vida, as etapas educacionais se complementam e possibilitam que o estudante construa novas formas de ler, interpretar e modificar o mundo. A partir disso, compreende-se que a educação é um processo exercido pelas gerações anteriores que constrói o sujeito de sua época. No entanto, esse processo não se dá em uma única via. A transmissão da herança cultural depende da aceitação do sujeito que aprende, pois o sujeito precisa se abdicar de seus instintos para entrar na vida social (Núñez, 2008a).

Uma vez estabelecido o papel da educação, é importante elucidar o lugar que a escola assume em nossa sociedade, bem como as particularidades do ato educativo, pensado a partir do vínculo educativo. Depois, o foco se volta para os limites da educação, analisando o rechaço ao vínculo educativo tanto em um nível macro, pensando-o social e institucionalmente, quanto em um nível subjetivo, avaliando-o pelo lado do professor e do estudante. Em seguida, será abordado o sujeito de desejo na cena educativa, considerando suas implicações e as possíveis

saídas para o mal-estar presente nos ambientes educacionais. Por fim, será realizado um recorte do contexto educacional brasileiro.

### **3.1. A escola e o vínculo educativo**

Considerando que o ser humano é a espécie que mais demanda cuidado e instrução quando nasce e durante o seu crescimento, não é possível deixar de salientar a importância da instrução no processo de desenvolvimento. Como já foi explicitado, sabe-se do processo de constituição do sujeito, da importância da linguagem no processo civilizatório e de outros movimentos que marcam o processo de inserção na vida social (Tizio, 2008).

Com o desenvolvimento de nossa sociedade, as escolas se tornaram as instituições responsáveis pela transmissão de nossa herança cultural, colocando-a em um lugar de centralidade no processo de inserção do sujeito na cultura. Assim, pode-se considerar que o vínculo educativo exerce um papel fundamental na regulação pulsional e, conseqüentemente, uma função civilizadora atualmente (Tizio, 2008). Vale lembrar que o processo de educação necessita da criação de limites e da instrução para conduzir a criança na aquisição de bens culturais.

Nesse sentido, o ideal educativo consiste no controle pulsional necessário para a entrada no mundo simbólico e na cultura (Ramirez, 2008). O que acontece, então, é o deslocamento da energia libidinal de atividades sexuais para outras que são socialmente mais aceitas. Este processo também pode ser nomeado como regulação de gozo, ou seja, o sujeito se depara com limites e compreende que não pode fazer determinadas coisas, mas que pode fazer outras (Tizio, 2008).

O vínculo educativo se dá a partir de três elementos, a saber: o sujeito da educação, o agente da educação e os conteúdos da educação. O sujeito da educação, o estudante, seria aquele que aprende, que consente em ser civilizado e adquirir os conhecimentos produzidos pela cultura. Já o agente da educação, o professor, seria aquele que assume a posição de representante do mundo e dos bens culturais que são transmitidos aos estudantes. Por último, os conteúdos da educação são os conhecimentos definidos para serem transmitidos para as gerações mais novas. Os conteúdos da educação são responsáveis por mediar o professor e o estudante, pois é através da posição de representante da cultura que o professor consegue transmitir os conteúdos culturais para o estudante que, por sua vez, o aceita. Este sistema configura o vínculo educativo (Núñez, 2008a).

Pensar o vínculo educativo significa compreender que o consentimento de aprendizagem do sujeito da educação se dá a partir de uma postura sustentada pelo agente da educação. Por sua vez, a sustentação dessa posição acontece a partir de algumas características do professor. Primeiramente, é preciso que o processo de ensinar não seja algo mecânico, ou seja, o agente da educação deve cultivar essa tarefa. Outro ponto importante diz respeito ao interesse e simpatia pelos estudantes e pelo processo de educação. Em terceiro lugar, é necessário que o professor tenha um apreço pela cultura, pelos conhecimentos que ensina e que consiga ministrá-los com autonomia. Por último, é importante uma postura correta e um local adequado (Núñez, 2008a).

Sobre os dois últimos apontamentos, sabe-se que, muitas vezes, o ato educativo se dá em condições adversas, principalmente em regiões de maior vulnerabilidade social. Já no que diz respeito aos professores, é necessário dizer que estes não precisam ser figuras perfeitas, pois trata-se, aqui, de um semblante. Em outras palavras, o agente da educação precisa assumir uma postura que sustente a proposta educativa, uma vez que a transmissão se dá, efetivamente, pelo lugar de representante da cultura que o professor assume (Núñez, 2008a).

No ato educativo, o professor precisa acolher o tempo dos estudantes e ministrar tarefas adequadas para o progresso, de modo que ele consiga perceber, gradativamente, o que pode fazer com o ensino adquirido. Nesse sentido, o ensino não pode ser fácil demais e nem difícil demais, pois embora a necessidade de que o trabalho seja desafiador, o estudante também precisa conseguir vencer os desafios. Percebe-se, então, que o processo de aprendizagem precisa ser como uma aventura em que o sujeito da educação vá, aos poucos, descobrindo o mundo (Núñez, 2008a).

Vale ressaltar que pensar o vínculo educativo implica um determinado nível de abertura entre os três elementos, o que significa que não há uma relação simétrica entre o agente e o sujeito da educação, pois ambos são mediados pela cultura e pelo conhecimento. O professor deve sustentar uma certa distância do aluno e seu interesse deve ser direcionado à cultura e ao desejo de ensiná-la. Pode-se vislumbrar que o ato educativo se consolida com um agente que não renuncie sua posição e que consiga sustentar a relevância da cultura e do conhecimento transmitido. No entanto, é preciso compreender que, apesar do que demonstra a expressão, o “vínculo” educativo não se dá de maneira definitiva, mas funciona como uma “atadura” entre as gerações, possibilitando que o sujeito da educação se inscreva no registro simbólico e busque seu próprio lugar no mundo (Núñez, 2008a).

No que diz respeito ao sujeito da educação, é preciso compreendê-lo como ocupante de um lugar que se constrói. Não é incomum que os estudantes cheguem com o peso do discurso

do Outro, entende-se, assim, que aqueles que, por algum motivo, são considerados “problemáticos”, não desejam ou têm alguma dificuldade para aprender. Isso acontece porque, como já dito, a oferta educativa precisa ser consentida pelo estudante. Para isso, é preciso algumas condições prévias e tempo para que seu interesse surja como enigma a ser desvelado pelo conhecimento (Leo, 2008a). Essas condições prévias são da ordem da palavra, tornando necessário que a instituição de ensino tenha um lugar que acolha a demanda do sujeito, possibilitando que ele transforme seus atos, articulando os conhecimentos culturais ensinados aos seus interesses, dando sentido ao ato educativo (Medel, 2008a).

Abrir espaços adequados para a escuta possibilita que a palavra seja colocada em cena. Com isso, o estudante consegue construir uma demanda para sua questão. O interesse do estudante pode ser convertido em um enigma que pode ser respondido pelos conhecimentos culturais, fazendo com que o ato educativo adquira sentido na vida daquele sujeito, pois se apresenta como possibilidade de reconhecimento e projeto de futuro, estabelecendo, assim, o vínculo educativo (Medel, 2008a).

A educação pode ser compreendida, então, como um “antidestino”, uma vez que possibilita que o sujeito perceba seus interesses e dê sentido ao processo de aprendizagem, transformando sua vida (Leo, 2008a). No entanto, é importante ressaltar que, uma vez que se considera a necessidade de consentimento do estudante para o estabelecimento do vínculo educativo, que por sua vez funciona como uma espécie de atadura que apresenta o sujeito às heranças culturais e o insere no mundo social e simbólico, é preciso contar com a possibilidade de recusa desse processo, culminando em desobediência e rebeldia por parte do estudante (Medel, 2008a).

Ainda no que diz respeito ao não fechamento do vínculo educativo, vale dizer que essa incompletude na estrutura gera uma disfunção educativa, um mal-estar no processo de transmissão de conhecimento que não é possível solucionar. Compreende-se, então, que é a partir desse limite, dessa separação, que o agente precisa admitir o impossível que toca a transmissão educativa e sustentar essa aposta, capitalizando o interesse do estudante para que ele possa consentir com a proposta educativa (Leo e Moyano, 2008).

### **3.2. Limites da educação no contemporâneo**

Pensar os limites da educação significa considerar os fatores que enfraquecem o vínculo educativo nos tempos atuais. Por um lado, questiona-se a autoridade do agente da educação e, por outro, o declínio da cultura coloca em suspensão os conteúdos ministrados. No que diz

respeito ao sujeito da educação, o que se costuma chamar de fracasso escolar ocorre quando o estudante rechaça a proposta educativa, seja por não enxergar os conteúdos da educação como uma saída possível, seja pela impossibilidade de lidar com o retorno do recalcado na cena educativa (Medel, 2008b)

Sabe-se que a psicanálise parte da ideia de que o sujeito porta um mal-estar, que diz da sua entrada na vida social. Neste sentido, a educação, enquanto transmissão da herança cultural, assume essa função de vincular o sujeito à sociedade (Aromí, 2008). Com a castração simbólica e a entrada na cultura, o sujeito se vê diante de uma proibição e precisa deslocar o desejo para outras atividades, reformulando-o. A educação é uma dessas possíveis saídas apresentadas em nossa sociedade (Ramirez, 2008).

Nesse ponto, é preciso retomar que capitalizar o desejo de saber é um dos principais fatores na condução da criança em seu processo de escolarização. Em outras palavras, é preciso despertar o desejo da criança em ser educada. No entanto, as mudanças que têm ocorrido em nosso tempo contemporâneo prejudicam a capitalização desse desejo de saber, enfraquecendo o vínculo educativo (Ramirez, 2008).

No que diz respeito à teoria dos discursos, foi possível observar que para que ocorra a situação de aprendizagem, o Discurso da Universidade opera com o saber na posição de agente, S2, que se dirige a um outro que deseja saber, *a*. Na linha de baixo, temos o sujeito barrado como produto, \$, e o significante mestre, S1, como verdade do discurso. Com isso, verifica-se que, do lado do professor, é preciso utilizar a figura do mestre para sustentar o seu saber. Já do lado do aluno, que deseja saber, é possível observar o sujeito barrado como produto, ou seja, a impossibilidade de tudo saber (Ribeiro; Barbosa, 2014).

<b>Discurso da Universidade</b>	
S2	<i>a</i>
-----	-----
S1	\$

Sabe-se dos avanços do capitalismo que têm ocorrido na contemporaneidade. Diante das crescentes demandas por lucro, as instituições de ensino têm provocado alterações na maneira de ensinar, transformando-se em comércios. Aliado a isso, como visto, o Discurso do Mestre tem sofrido mutações, causando o declínio simbólico desse lugar (Ribeiro; Barbosa, 2014). Essa ponderação introduz o segundo fator, do lado do agente da educação, que enfraquece o vínculo educativo: a queda da autoridade e o rechaço do vazio, provocados pelo

avanço da ciência e pelo Discurso Capitalista. Atualmente, é possível verificar a facilidade de acesso a objetos substitutos efêmeros que tentam tamponar o vazio. Além disso, é comum a utilização de dispositivos ao alcance das mãos que respondem a todas as perguntas. Como resultado dessas alterações, verifica-se a predominância de práticas imediatistas, em detrimento de outras que demandam um tempo subjetivo, como a psicanálise e a pedagogia (Aromí, 2008).

As consequências disso no discurso pedagógico são contundentes, pois, como já evidenciado, é necessário que o professor assuma uma posição de autoridade técnica e epistêmica. Em primeiro lugar, o professor precisa sustentar a posição de transmissor da herança cultural para as gerações mais jovens, entretanto ele frequentemente se vê questionado na sociedade contemporânea. Por outro lado, é preciso ter um apreço pela cultura, hoje desvalorizada, que se ensina. Assim, para despertar o interesse dos estudantes, o professor precisa, antes, estar interessado no conhecimento que transmite.

Como exposto, as mudanças sociais que ocorrem nos tempos atuais contribuem para o enfraquecimento do vínculo educativo (Aromí, 2008). Resta, então, dizer a respeito do sujeito da educação, ou seja, o estudante. Antes, no entanto, vale ressaltar sobre a impossibilidade que circunda a educação. No que diz respeito ao impossível da educação, Freud (1996h/1937) a coloca ao lado de outras duas profissões: o governar e o curar. Para o autor, essas três profissões carregam algo do impossível, porque as intervenções, nestes campos, são incertas e os resultados dependem de um trabalho subjetivo de cada sujeito (Pereira, 2013).

Para a pedagogia, o saber é algo que se pretende ensinar, ou seja, existe um mestre que porta um saber que se dirige ao outro e que, por sua vez, não o detém. Em contrapartida, a psicanálise, operando a partir do Discurso do Analista, possui o “objeto *a*” como agente, que se dirige a um sujeito barrado, suscitando, assim, o desejo do outro. Essa operação evidencia que, para a psicanálise, é o sujeito inconsciente que detém o saber (Ribeiro; Barbosa, 2014).

Em psicanálise podemos diferenciar dois tipos de saberes: um consciente e outro inconsciente. De um lado há o saber consciente, que pode ser ensinado e aprendido, a cultura. Por outro lado, o saber inconsciente é de outra ordem e a marca aquilo que se sabe, mas que não se quer saber. Falar de saber inconsciente implica dizer que precisa haver satisfação em jogo, pois o desejo está em cena. No entanto, ainda que o processo de aprendizagem precise envolver algum nível de satisfação, isso não significa “fazer o que quer”, pois o desejo é de outra ordem e não tem a ver com a demanda, ou seja, aquilo que o sujeito busca conscientemente (Brignoni, 2008).

Lidar com o não-saber da educação implica em aceitar que não é possível prever quando acontecerá o seu consentimento (Medel, 2008b). Por isso, aceitar os limites da educação é

percebê-la, assim como proposta por Freud, um fazer impossível, pois aponta para algo subjetivo: o desejo inconsciente (Leo e Moyano, 2008). Isso nos abre, então, caminho para trabalhar a última faceta desse vínculo, o estudante.

### **3.3. O sujeito de desejo na cena educativa**

Enquanto discursos independentes, pedagogia e psicanálise trabalham com diferentes sujeitos, se a primeira se organiza a partir do sujeito da educação, aquele que se relaciona na cena educativa, a segunda se detém no sujeito do inconsciente, diferenciando-se de abordagens psicológicas que atuam com aquilo que é consciente e passível de ser observável. Neste ponto, ambas as teorias se aproximam, uma vez que lidam com aquilo que não pode ser controlado e carregam, em sua práxis, um não-saber que corresponde ao tempo subjetivo do estudante ou do analisando (Troianovski, 2008).

Como vimos, a psicanálise reconhece que o inconsciente carrega saberes que podem retornar à consciência a partir das formações sintomáticas e afetar a vida do sujeito. No período escolar também é possível observar a irrupção destes sintomas que, neste contexto, são compreendidos como déficits e diagnósticos que dificultam o processo de aprendizagem. Na cena educativa o professor se vê, então, diante de impasses que representam limites ao discurso pedagógico (Troianovski, 2008).

Diante disso, o professor tende a particularizar esse sujeito, abrindo mão das referências culturais, ou a cair no ciclo de repetição que o estudante já está inserido, exigindo uma postura homogeneizada, reforçando seu sintoma. As ditas pedagogias do amor ou do castigo falham, porque colocam o estudante, respectivamente, em uma posição de vítima ou de culpado, tendendo para os excessos e inviabilizando o processo de responsabilização e, conseqüentemente, de ressignificação dessa posição (Medel, 2008b).

Neste sentido, ainda que as marcas que os sujeitos carregam possam afetar o vínculo educativo, é importante que o agente da educação não se atenha a esses sintomas e não fixem os estudantes nesse lugar vindo do Outro. Assim, não se trata de psicologizar os problemas que atravessam a cena educativa, pelo contrário. Afinal, apenas reconhecendo as marcas subjetivas do inconsciente o professor poderá encaminhar o estudante para a resolução dessas questões e, sustentando a proposta educativa, oferecer a possibilidade de um novo lugar para o sujeito (Troianovski, 2008).

Além de formar cidadãos, o papel na regulação pulsional implica a escola nesse movimento do sujeito em construir uma outra saída para suas satisfações, afinal, o sujeito

precisa compreender que não pode “isso”, mas que pode “aquilo”. No entanto, não há um caminho universal e cada criança precisa encontrar uma resposta singular que inclui o desejo do Outro. Nesse momento, entram em jogo as identificações, seja no âmbito familiar ou no educacional, em que o sujeito constrói um “Ideal do Eu” baseado naquilo que considera desejável (Tizio, 2008).

Como já visto, a entrada na cultura deixa marcas nas crianças que acabam por aparecer na cena educativa. Se, por um lado, essas marcas podem ser compreendidas enquanto as manifestações inconscientes que aparecem como sintomas que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, essas marcas também aparecem na relação entre aluno e professor. Em outras palavras, enquanto figuras de autoridade, os professores são representantes da cultura e, conseqüentemente, ocupam um papel semelhante ao dos pais na vida psíquica dos estudantes (Ramirez, 2008).

O processo de transferência que ocorre no vínculo educativo pode ser comparado à transferência analítica. Se assim for, é sabido que para haver transferência é preciso haver autoridade. No entanto, pôde-se observar que, na contemporaneidade, a autoridade e a cultura estão em declínio. O que se vê, então, atualmente, são professores desgastados por não conseguirem bancar esse lugar e, conseqüentemente, enfrentando dificuldade em sustentar o vínculo educativo. A tarefa do professor, que consiste na apreciação e transmissão da cultura, opera a partir da transferência, com o intuito de despertar o interesse do sujeito da educação, pois é preciso criar consentimento para que ocorra o vínculo educativo. Neste sentido, é o próprio desejo do agente da educação que abre um campo de possibilidades do que fazer com o saber transmitido (Tizio, 2008).

Seja diante do surgimento de sintomas ou da não capitalização do desejo de saber do estudante, pode-se dizer, então, que o “fracasso escolar” surge como um “não” à proposta educativa, quando há um rechaço ao vínculo educativo ou quando os conteúdos recalçados emergem como sintoma (Brignoni, 2008). Em resumo, uma vez que o vínculo educativo não pode se dar sem o consentimento do sujeito que aprende, a manutenção desta posição se dá pelo professor, sustentando esse desejo de saber.

Sabe-se que para sustentar a proposta educativa, o professor precisa assumir a posição de representante da cultura e apostar que o estudante possa aprender. Ou seja, entra em cena o desejo do professor de ensinar algo da cultura para o estudante, exercendo sua autoridade técnica e epistêmica. Isso significa que o professor não deve apenas saber dos conteúdos, mas também reconhecer os limites da educação, acolhendo o não-saber, transmitindo os conteúdos culturais como uma verdadeira possibilidade para o sujeito (Núñez, 2008b).

Em outras palavras, o professor deve acolher o mal-estar, ao invés de confrontá-lo, e apostar que o estudante possa aprender, apresentando a cultura como um caminho, possibilitando que o sujeito consiga vislumbrar um futuro e produzir novos significados. Essa aposta carrega o “não-saber”, que diz, justamente, da subjetividade do vínculo para cada pessoa. Para isso, é necessário provocar inquietudes e capitalizar o interesse do estudante (Medel, 2008b). O professor deve se atentar para como transmitir os conteúdos culturais, fazendo com que ele obtenha novas satisfações a partir de sua entrada na cultura, permitindo, então, um reposicionamento do sujeito (Aromí, 2008).

Para a efetivação do vínculo social é preciso produzir furos, inculcar a dúvida, romper essa completude e instigar que se procure respostas, e mais, que essas respostas podem ser encontradas com os conteúdos ensinados. Apenas recuperando essa dimensão do desejo é que o vínculo educativo será reinventado e produzirá novas formas de laços, percebendo que a cultura transmitida na cena educativa pode oferecer novos caminhos e possibilidades de vida (Tizio, 2008).

### **3.4. Quem pode sonhar?**

Antes de iniciar a análise do filme-documentário, importa fazer algumas considerações sobre o sistema educacional brasileiro para melhor contextualizar a fala dos entrevistados. Vale ressaltar a impossibilidade de se estabelecer uma fotografia única sobre o sistema educacional brasileiro, pois desde o processo de redemocratização, com a Constituição Federal de 1988, o federalismo ficou estabelecido como modelo vigente no Brasil (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2022). Assim, cada estado e município que compõe o pacto federativo possuem atribuições e orçamentos próprios para aplicar na educação. Como se verá a seguir, isso contribui para as particularidades que o sistema educacional apresenta na realidade político-social de cada ente da federação.

Desde a constituinte, o país tem como fundamento a defesa dos Direitos Humanos. Não é à toa que já nos primeiros artigos, defende-se “a cidadania” (inciso II do artigo 1), “a dignidade da pessoa humana” (inciso III do artigo 1º), a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária” (inciso I do artigo 3º) e a erradicação da “pobreza e da marginalização” (inciso III do artigo 3º), assim como a redução das “desigualdades sociais” (inciso III do artigo 3º) e a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (inciso IV do artigo 3º) (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2022).

No que diz respeito mais especificamente à educação, no 6º artigo, também fica resguardado, como direito social, o acesso à educação. No 23º artigo, fica estabelecido que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são, juntamente, responsáveis por proporcionar não só o acesso à educação, mas também à cultura. Segundo o 206º artigo, a educação no Brasil deve seguir os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2022). Ainda sobre os princípios que regem a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforça esses pontos e acrescenta a importância da vinculação da escola com o "mundo do trabalho e à prática social", o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (inciso IV, artigo 3º) e a "valorização da experiência extraescolar" (inciso X, artigo 3º) (Lei n. 9.394, 1996).

O texto de 1996 define a União, para além de órgão regulador, como o responsável pelo Ensino Superior. Enquanto isso, aos Estados e Distrito Federal ficarão responsáveis, principalmente, pelo Ensino Médio e aos Municípios, caberá o Ensino Fundamental e a Educação Infantil (Lei n. 9.394, 1996). Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017 são documentos lançados pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de orientar os estados e municípios na aplicabilidade do ensino nas escolas.

Diante deste cenário, é possível perceber que, ainda que sua característica central pretenda garantir a diversidade existente entre os Estados e, também, entre os Municípios, é importante levar em conta as diferenças existentes na distribuição de renda, pois, na prática, observamos o aumento da desigualdade e da vulnerabilidade em determinados lugares. No que diz respeito ao filme-documentário “Nunca me Sonharam” (2017), que entrevista adolescentes do ensino médio de várias regiões do país, é possível observar as diferenças entre as diversas escolas. Nesse sentido, ainda que insuficiente, um recorte regional, de classe e de raça contribui para melhor compreender o lugar de alguns dos entrevistados.

De acordo com o infográfico produzido pelo Instituto Unibanco em 2021, baseado em dados oficiais dos últimos anos, ainda que o FUNDEB determine um valor mínimo por estudante, a discrepância na distribuição dos recursos financeiros ainda existe. Maranhão (MA), Pará (PA), Ceará (CE), Amazonas (AM), Bahia, (BA), Piauí (PI), Alagoas (AL), Pernambuco (PE), Paraíba (PB), Rio de Janeiro (RJ) e Rio Grande do Norte (RN) investem apenas o mínimo por aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, R\$3349,56, sendo que apenas RN não conta com complemento da União (Observatório da Educação, 2021).

Enquanto isso, Minas Gerais (MG), Espírito Santo (ES), Acre (AC), Paraná (PR), Sergipe (SE), Goiás (GO), Rondônia (RO) e Mato Grosso (MT) investem até R\$3968,00. Já

Mato Grosso do Sul (MS), Distrito Federal (DF), Santa Catarina (SC), São Paulo (SP), Amapá (AP), Tocantins (TO), Rio Grande do Sul (RS) e Roraima (RR) investem acima de 4 mil, sendo que RR alcança R\$4809,00. No entanto, as maiores desigualdades são observadas dentro dos próprios estados (Observatório da Educação, 2021).

O infográfico mostra que a diferença de investimento entre o menor valor por aluno e do maior valor por aluno chega, em Minas Gerais, a 5,1. No Rio Grande do Sul essa diferença alcança 4,4 e 4,3 em Goiás. Em números brutos, enquanto o maior valor por aluno de MG alcança R\$17.591,30, o menor valor é apenas R\$3.444,60. Por outro lado, os estados com a menor diferença são Amapá, Roraima e Amazonas, respectivamente, 1,2, 1,3 e 1,4. O menor valor por aluno do Amapá é de R\$3916,40 e o maior valor chega a apenas R\$4848,00 (Observatório da Educação, 2021).

Quando esses dados são analisados por região, enquanto a média de investimento por aluno no Nordeste é de R\$2.848,88, no Sul esse valor chega a R\$4.092,33. Já no Centro-Oeste, Sudeste e Norte, os números são, respectivamente, R\$3.964,50, R\$3.964,50 e R\$3.615,71. Outro dado consolidado pelo infográfico, aponta que o investimento anual por aluno na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil, em dólares, é de US\$2.795,00 e no Ensino Médio esse valor alcança US\$3.835,00. Em contrapartida, a média desses valores em países da OCDE alcançam, respectivamente, US\$8.640,00 e US\$10.017,00 (Observatório da Educação, 2021).

Vale ressaltar que os dados informados aqui referem-se apenas aos investimentos em escolas públicas, o que significa que essa disparidade pode ser ainda maior na rede privada de ensino. Assim, uma vez que se fala em desigualdade, é possível verificar escolas, ainda que dentro do espectro público, alcançam resultados satisfatórios de ensino, enquanto outras ficam abaixo do esperado. No entanto, quando se analisa o retrato geral do Brasil, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, mostram que, entre os 79 países avaliados em termos de desempenho acadêmico em matemática, ciências e leitura, o Brasil alcançou 487 em Leitura, 384 pontos em Matemática e 404 em Ciências, colocando o país, respectivamente, entre as posições 55º e 59º, 69º e 72º e 64º e 67º (Portal MEC, 2019).

A falta de investimento em educação também pode ser observada nos números de evasão escolar. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto de Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), em 2022, para a Fundo das Nações Unidas (UNICEF), aponta que 2 milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos abandonaram a escola antes de concluir a educação básica. Esses números representam 11% da amostra pesquisada, sendo que 4% pertencem à classe AB e 17% à classe DE (UNICEF, 2022).

A pesquisa ainda revela que 48% deixaram a escola porque precisava trabalhar e 30% indicaram dificuldade de aprendizagem. Entre os que ainda estão na escola, 21% dos estudantes de escola pública entre 11 e 19 anos pensaram em deixar a escola nos últimos meses. Outro dado importante desta pesquisa mostra que 80% dos estudantes de escola pública relatam que gostariam que a escola ofertasse apoio psicológico e espaços para que pudessem elaborar questões sentimentais (UNICEF, 2022).

A situação da educação no Brasil se agrava ainda mais quando se faz um recorte de raça dos dados. Um consolidado de dados do Instituto Unibanco feito a partir do Observatório da Educação, mostra que a infrequência e o abandono escolar de estudantes do ensino médio têm como principais causas o trabalho, a gravidez e falta de interesse nos estudos. O consolidado também evidencia que entre esses números são ainda mais graves em jovens de baixa renda (Observatório da Educação, 2020). No que se refere aos atravessamentos de raça:

Quando o contexto familiar do aluno é de uma família chefiada por um homem branco, com pelo menos a escolaridade média completa, renda alta e residente de área urbana, a chance deste aluno frequentar normalmente a escola é de, no mínimo, 79%. Quando se trata de famílias chefiadas por mulheres negras, analfabetas e de área rural, o índice máximo é de 65% no Estado do Maranhão e de 21,7% em Santa Catarina (Observatório da Educação, 2020).

Quando se compara os dados de evasão escolar de 2017 e 2018, é possível observar que enquanto a evasão escolar de estudantes negros subiu 0,1%, a de estudantes brancos diminuiu 0,1%. Em dados gerais, é possível afirmar que, apesar de a evasão escolar estar reduzindo, os dados apontam que a distância entre jovens brancos e não brancos se mantém quase a mesma, com uma distância de 2,8 pontos percentuais. Dentre os estudantes fora da escola, 59,8% são de estudantes não brancos. Já entre estudantes de 4 a 17 anos, os estudantes negros e indígenas correspondem a 71,3%. No que diz respeito ao abandono escolar, os dados revelam que estudantes não brancos são mais afetados, evidenciando que o sistema educacional brasileiro reflete, dentro das escolas, a exclusão sistemática que acontece na sociedade (Observatório da Educação, 2020).

Sabe-se que, para além dos recortes aqui estabelecidos, também há grande desigualdade de gênero no sistema educacional brasileiro. Quando se pesquisa, no Google ou no ChatGPT, por exemplo, palavras-chave como “evasão escolar” e “índices de aprendizagem”, associadas a recortes de raça, gênero e sexualidade, é possível verificar o atravessamento dessas questões nos resultados obtidos nessas plataformas. No entanto, mais do que trazer diversas pesquisas e números exatos, a proposta desta seção é a de contextualizar algumas das questões que vem à

tona ao se assistir e analisar o filme-documentário “Nunca Me Sonharam” (2017). O que se questiona, aqui, é para qual jovem é dada a possibilidade de sonhar.

Quando se pensa em estudantes de camadas sociais mais baixas, principalmente aqueles que residem e estudam em regiões periféricas de grandes cidades, é possível identificar uma acentuação nos processos de exclusão. Se as alterações decorrentes do discurso capitalista, assim como a incidência das políticas neoliberais, propiciam a sensação de tamponamento das faltas pela via do consumo, é possível perceber como esses adolescentes são, mais uma vez, deixados à margem dessa realização, porque, na maioria das vezes, essas famílias são privadas de capital financeiro para o consumo (Rosa, 2002).

Para além da falta de recurso financeiros e a impossibilidade de acesso a bens de consumo, é possível observar um discurso social que deslegitima a capacidade de transmissão no discurso familiar dessa parcela da população. Ou seja, muitas vezes, essa família, atravessada por recortes sociais, carrega significantes de exclusão. Assim, esse adolescente se vê como um estranho, sentimento que se liga à angústia diante da precariedade de sua identidade, remontando ao desamparo primordial. Essa incapacidade acaba marcando o laço social desse adolescente, estabelecendo sua posição em relação ao outro (Rosa, 2010).

Ao articular o exílio de adolescentes com as noções de periculosidade, Miriam Debieux Rosa (2010), reforça que o processo de exclusão sofrido pela juventude pobre no Brasil é corroborado pelo discurso jurídico e médico. Salienta-se, ainda, como essa exclusão é intensificada pelas questões de raça, etnia, gênero, sexualidade e classe social, o que acaba por ampliar essa posição de uma certa parcela dos adolescentes brasileiros, impedindo a criação de referência para esses jovens. Assim, ao invés de minimizar os impactos da segregação, muitas vezes a exclusão sistemática se repete nas instituições e amplia ainda mais a exclusão social já sofrida.

Rosa (2002) vai dizer que “a construção da subjetividade fica articulada aos laços sociais possíveis em dados grupos sociais, podendo promover mudanças estruturais e/ou vinculações a laços sociais perversos” (p. 231). Nesse sentido, aquilo que falta na cena social pode surgir como manifestação sintomática. Assim, a autora entende que:

a adolescência como a produção de um processo subjetivo tecido na modernidade para suprir as falhas nas estruturas sociais em atribuir ao adolescente um lugar em harmonia com sua condição de sujeito desejante. Tais falhas favorecem a sua exclusão da estrutura social, especialmente na sociedade brasileira, em que a diferença nas classes sociais significa diferentes direitos quanto a saúde, educação, direitos, profissão etc. e exclusão dos modos de gozo deste momento social (p. 231).

Diante do exposto, fica evidente que a devido à escassez de acesso a bens culturais, a inserção desses adolescentes pode ficar comprometida. Nesse sentido, a escola se torna importante por ser uma instituição por onde circulam muitos jovens, durante um longo período. Nesses espaços, os jovens também contam com figuras de referência. Além disso, em diversas regiões e para vários adolescentes, a escola é o único equipamento que possibilita esse intercâmbio cultural.

No entanto, como instituição integrante da sociedade, a escola também pode se tornar veículo de exclusão ou de inclusão social. Fato merecedor de atenção, portanto, é considerar a escola como um espaço importante e que se constitui, mais que nunca, em equipamento que favorece legado cultural, impensável sem laços sociais estabelecidos. Resta-nos, então, analisar, a partir do filme-documentário “Nunca me Sonharam” (2017), a importância de se ter o desejo como norte na cena educativa.

#### 4. “MUDAR A NOSSA ESCOLA”: escutando sonhos

Após introduzir brevemente o filme, formalizar o conceito de desejo para a psicanálise e tecer aproximações com a educação, é possível realizar algumas considerações sobre “Nunca me Sonharam”. Antes, no entanto, é preciso elucidar o percurso realizado durante este processo. Ao tomar como objeto de análise o filme-documentário de Cacau Rhoden (2017), as falas dos entrevistados foram transcritas para facilitar o acesso ao conteúdo.

Trabalhar com a análise de conteúdo significa que, ao tratar o material escolhido, serão encontrados “núcleos de sentido” que podem contribuir na compreensão do problema colocado. Inspirado pela psicanálise, e aqui também sustentado por essa ótica, um dos processos deste método consiste na leitura flutuante do material escolhido (Bardin, 1977/2016). No que diz respeito ao filme-documentário, a escuta e, posteriormente, a leitura do material, possibilitou a identificação, como já exposto, de três eixos temáticos: “Estudante”, “Professor” e “Escola”.

Ao se tomar o desejo como norte, esses eixos temáticos se destacaram porque as entrevistas evidenciam como estes atores sociais são atravessados pelo desejo na cena educativa. No que diz respeito à escola, é possível observar, por parte dos entrevistados, algo que se deseja desta instituição. Partindo desta ideia, foi possível formular hipóteses que direcionaram a formulação das categorias analisadas. Vale ressaltar que, para esta análise, as categorias surgiram do material utilizado (Bardin, 1977).

Uma vez que se identificou as unidades de significado, foi possível organizá-las em categorias dentro dos eixos temáticos selecionados. No que diz respeito ao processo de interpretação, é importante pontuar que, por permitirem uma vasta aplicação, a análise das categorias desta pesquisa se dará à luz da Psicanálise, permitindo, assim, que se leve em consideração não só aquilo que se repete na fala de todos, mas também o que é da ordem do singular.

Diante da fala dos entrevistados, foi possível, então, depreender categorias de cada eixo temático. No que diz respeito ao Estudante, o desejo aparece como “desejo de saber” e “desejo do Outro”. Já para o professor, o desejo de ensinar aparece no interesse em transmitir os conteúdos culturais, denominado “cultura”, e quando acredita que o estudante é capaz de aprender e, conseqüentemente, fazer algo com aquilo que se ensina, categorizado como “aposta”.

Por fim, no eixo temático “Escola”, o desejo aparece relacionado ao que a sociedade espera do “estudante” e da instituição em si, tendo o “professor” como seu representante. Como exposto, enquanto instituição inserida na sociedade, a escola também reflete e é atravessada por

questões sociais. Por isso, em “Nunca me Sonharam” (2017), também é possível observar o surgimento de falas que remetem ao social e para as formas de laço que os sujeitos estabelecem entre si. Nesse sentido, ainda que de forma tangencial, a análise se deteve na importância das políticas públicas e das relações de poder que atravessam a cena educativa.

Por isso, ainda que não se aprofunde, aqui optou-se por agrupar tais falas no eixo temático “Escola” e defini-lo como uma terceira categoria, “laços”, remetendo aos laços sociais do ensino de Lacan. Na tabela abaixo, é possível visualizar melhor essas categorias.

<b>Eixo Temático</b>	<b>Categoria de Análise</b>		
Estudante	Desejo de Saber		Desejo do Outro
Professor	Cultura		Aposta
Escola	Estudante	Laços	Professor

Vale ressaltar que, apesar da divisão das categorias e eixos temáticos, aqui se fala do desejo que atravessa os atores sociais na cena educativa. Isso significa que em alguns momentos essa distinção não fica tão clara, pois os sujeitos estão em relação. Assim, como forma de fazer jus ao que acontece na cena educativa, optou-se por fazer uma análise que contemple a relação entre estudante e professor.

Para isso, a categoria “Desejo de Saber” do eixo temático do “Estudante” foi trabalhada primeiro. Depois, o foco passa para o eixo temático do “Professor”, começando pela categoria “Cultura”, por acreditar que a postura do professor na apreciação dos conteúdos ensinados está diretamente ligada ao movimento de despertar do desejo de saber. Posteriormente, foi realizada a análise da segunda categoria deste eixo temático, “Aposta”.

Esse movimento acontece porque, muitas vezes, é difícil fazer a distinção na prática efetiva do professor. Ao manter essa ordem, é possível perceber a postura do professor em relação ao aluno na categoria que se passou e na categoria que virá: o “Desejo do Outro”. Assim, a última categoria do eixo temático do “Estudante” conclui a análise da relação do vínculo educativo.

Em outras palavras, para que o estudante desperte o desejo de saber, é necessário que o professor sustente esse lugar, acreditando que os conteúdos ministrados possam dar sentido às questões ali colocadas. Por outro lado, apostar que os estudantes podem aprender e, conseqüente, desejar para eles um futuro que inclua a educação escolar, é uma das formas de possibilitar que o estudante ancore seus desejos. Por fim, serão feitas algumas considerações a

respeito das questões sociais e dos laços estabelecidos entre os sujeitos presentes na cena educativa. Segue, então, a análise dessas categorias.

#### 4.1. Desejo de Saber

Tendo o desejo de saber do estudante como ponto de partida desta análise, já é possível observar, logo no início do filme, o estudante Guilherme Gonçalves (Santarém - PA), de 19 anos, dizer que “é mais a curiosidade que move a gente, assim... a vontade de fazer as coisas”. Ou seja, apresenta-se aqui um ponto determinante, a curiosidade, como força que impulsiona o sujeito em realizar suas ações. Essa curiosidade também pode ser observada na fala de Hellen Lobato (Belém - PA), de 17 anos, quando diz que “[...] queria olhar lá no microscópio lá, eu queria que tivesse astronomia aqui, nossa, eu queria ver os planetas assim, a Lua bem de perto assim no telescópio, mas infelizmente...”.

A fala de Hellen evidencia que o desejo de saber é algo que precisa ser instigado. O professor e a escola precisam escutar as questões que os estudantes trazem sobre o mundo e capitalizar isso, transformando em desejo de saber. No entanto, aqui se colocam duas questões. A primeira diz de uma questão social, deixando claro que a falta de investimento em educação deixa déficits no processo de escolarização, seja por falta de investimento ou por desmotivação dos professores. O segundo ponto coloca em foco o professor, trabalhado a seguir.

Sobre o primeiro ponto, é possível observar, pela fala de Antonio de Brito Júnior (Cocal Dos Alves - PI), de 17 anos, que o investimento em educação voltado para a manutenção dessa curiosidade colhe bons frutos. O estudante diz que em sua escola há diversos tipos de olimpíadas:

Tem olimpíada de tudo, tem olimpíada de matemática, tem olimpíada de foguete, tem olimpíada de astronomia, que é adjunta com a de foguete, tem a de português, tem o jovem senador, tem olimpíada de robótica, tem olimpíada de informática, tem olimpíada de física, olimpíada de química, tem de geografia, de oceanografia também tem.

Pode-se observar que uma escola com um clima agradável e que capitalize o desejo de estudar favorece a continuidade dos estudos, aumentando as probabilidades de o estudante permanecer na escola. Nayara Ferreira (Belém - PA), de 16 anos, afirma: “prefiro mil vezes ficar na escola o dia todo do que ir pra orla, pro shopping, que sair”.

Porém, há também desmotivação na fala de alguns estudantes. Um estudante afirma que não lembra do que aprendeu nos anos anteriores e que isso “tira o entusiasmo de estudar”, ele

ainda afirma que “isso é um grande fator das pessoas largarem o colégio”. Francisco Ronildo da Silva (Campos Sales - CE), de 18 anos, também fala de sua desmotivação pessoal: “uma impressão de que o trabalho seria mais prático, mais rápido, né? Não era bem... não era a melhor opção pra mim continuar estudando”.

As falas dos estudantes deixam evidente que o desinvestimento na educação tem como consequência o desinteresse do estudante pela escola. No que diz respeito a uma parcela mais vulnerável da sociedade, a situação se agrava diante de um ensino descolado das experiências que as contemple. Somado a isso, muitas vezes a exigência de garantir um trabalho que garanta a sobrevivência da família acaba se sobrepondo aos estudos e impedindo que alguns jovens deem continuidade aos estudos.

A fala de Ana Karoline de Melo (Teresina - PI), de 18 anos, ressalta a importância de se apropriar da cultura ao comparar a educação com uma chave: “quando você chega num lugar, onde você... você pode ter essa chave pra abrir as portas, é algo assustador porque é um poder que você tem”. Ao evidenciar o poder da educação, a estudante nos mostra os possíveis prejuízos da falta de acesso a uma educação de qualidade. No entanto, vale ressaltar também que sua fala diz uma relação com a educação que aponta, justamente, para uma apreciação do conhecimento, o desejo de saber.

Pensar o desejo de saber como um movimento que precisa ser sustentado nos mostra, para além das questões sociais, a importância da postura do professor diante do estudante. Afinal, é preciso que o sujeito da educação acredite, assim como a estudante acima, que os conteúdos culturais possam ter as respostas para as questões da vida e do mundo. Nesse sentido, a segunda face dessa moeda nos leva para a próxima categoria.

## **4.2. Cultura e Aposta**

Como visto, o desejo do professor pode ser observado enquanto desejo de ensinar os conteúdos quando acredita que o estudante pode aprender e fazer algo com aquilo que se ensina, categorizados aqui, respectivamente, como “cultura” e “aposta”. No que diz respeito à categoria cultura, a fala de um dos atores sociais do documentário exemplifica de forma clara suas relações com a cena educativa. Quando diz que restringir os conteúdos ensinados é, também, empobrecer o Brasil e o futuro, Regina Novaes, antropóloga, ressalta a importância de se transmitir o legado cultural para as novas gerações.

Novaes diz: “é justamente nesse momento que cria a possibilidade e que cria esse desejo, que cria a vontade do conhecimento, que cria a possibilidade de querer ter acesso à bens

culturais”. Aqui, ela evidencia a importância de se cultivar no estudante o desejo de aprender, ou seja, ensinar é como abrir uma porta para o conhecimento, que permite e instiga que o sujeito busque outros aprendizados. Ricardo Paes de Barros, economista, acrescenta:

A educação tem um valor intrínseco, pela beleza de você ver alguém pensando, pela beleza de você ver alguém sabendo, é a porta de entrada pra mil outros direitos. Quer dizer, sem a educação você não consegue nem garantir o teu direito à saúde, nem teus direitos políticos, porque você não entende a sociedade que você vive, você não entende você mesmo.

Além de corroborar com a ideia de que o acesso ao legado cultural permite a entrada na cultura e, conseqüentemente, aos direitos, Paes de Barros também ressalta a beleza por trás do processo de ensino e aprendizagem. A postura do economista evidencia o processo de apreciação da cultura. Afinal, como ter interesse em aprender algo que a própria pessoa que ensina não aprecia ou sequer vê utilidade para tal conhecimento?

Em uma fala, um professor acrescenta que considera a educação uma ferramenta de libertação: “não somente garantir a continuidade de valores que temos, mas como uma possibilidade, inclusive, de construir novos valores, novas possibilidades melhores de vida”. Ao dizer da importância de se ter acesso aos bens culturais, essas falas deixam evidente o papel da educação em nossa sociedade. No entanto, vale ressaltar que para que o estudante veja sentido no processo de ensino e aprendizagem, é necessário não apenas mais investimento e valorização da educação, mas também o desejo de ensinar do professor, que leva em conta a apreciação da cultura, assim como a aposta de que o estudante possa fazer algo com o conteúdo ensinado.

Ainda sobre possíveis formas de o professor despertar o desejo de saber, vale aprofundar na forma que se estrutura o conhecimento em sala de aula, pois esse foi um dos pontos levantados no filme-documentário. Um dos professores diz que há formas de tornar esse processo mais agradável, ligando o conhecimento à vida do estudante. Essa fala é confirmada por um estudante, ao dizer que assim consegue associar melhor o que foi aprendido. Ao contar da experiência que teve com um professor de sua escola que levou a turma ao rio, ele acrescenta:

Acho que a maioria dos alunos já tinham brincado dentro de uma piscina, no Igarapé, e visto realmente que nosso corpo fica com um peso diferente dentro da água, mas não sabia explicar o porquê, e foi bacana o professor explicando com a gente fazendo a experiência lá dentro da água e tal.

Outro estudante diz da importância de que os professores englobem a arte com o conteúdo ensinado: “a gente fazia muita peça teatral improvisada, ali a gente entrava na sala, a

gente não sabia o que ia ter e a gente tinha que inventar ali sabe, era muito bom”. Em outras palavras, o que essa estudante demanda é que os conteúdos ensinados na escola façam sentido e que estejam associados à cultura que ela vive e experiencia fora da sala de aula.

Em síntese, é possível observar, através de falas de professores e estudantes, como a postura do professor em relação ao conteúdo ensinado reflete na relação do estudante com o conhecimento, ou seja, o desejo de saber. Quando o professor sustenta a transmissão do conhecimento vinculado às experiências do estudante, acaba favorecendo o despertar do desejo de saber, porque este, por sua vez, está ligado ao fato dos conteúdos ministrados serem percebidos como possíveis de responder às questões sobre a vida e o mundo. Isso nos leva ao segundo ponto da análise ligada ao professor: a aposta de que o estudante pode aprender.

Ao falar sobre a necessidade de ir além da família no que diz respeito a evasão escolar, a assistente social Luciana Lima demarca a importância da aposta na dimensão do vínculo educativo:

então se a gente também, voltando, não trabalhamos com a diferença, inclusive nas composições familiares, dificilmente essa família vai vir na escola. Né, porque assim, que o filho é problemático, que o filho não obedece, que o filho é isso, que o filho é aquilo. Ela já sabe. Que tal tu me contar uma coisa nova? Seu filho é fantástico fazendo desenho, seu filho é fantástico escrevendo, você sabia que o seu filho escreve muito bem? “Não.” Então às vezes a gente vai lá e malha mais ainda, o moleque que só é malhado por todo mundo.

A fala da assistente social aponta para a necessidade da escola e do professor em não reforçar um discurso que aprisiona o estudante em manifestações sintomáticas. Quando o professor se recusa a ver o estudante como o “problemático” e acredita que ele pode aprender, apresentando possibilidades do que fazer com os conteúdos culturais, é possível que ele construa algo novo a partir disso, seguindo seu próprio tempo.

Outro relato que evidencia isso é o do André Luis Barroso, o professor conta que certa vez, quando era diretor, pegou alguns estudantes tidos como problemáticos e os levou para jogar com um time de futebol profissional. Após a derrota, chegou ao vestiário e ouviu os estudantes dizerem que haviam decepcionado o diretor. Ele conta:

Aí foram pro vestiário, né? Derrotados. Aí eu cheguei devagar no vestiário, eles “caraca”, a conversa deles: “caraca, decepcionamos o diretor. A gente falou que ia ganhar, viemos aqui, o diretor acreditou na gente, e a gente perdeu”. Aí eu entrei. Aí falei pra eles: “ninguém perdeu aqui, todo mundo ganhou. Vocês continuam sendo a equipe da escola, agora a gente vai começar a treinar. E eu quero falar pra vocês o

seguinte, vocês perderam por quê? Porque vocês não estudaram, porque o quê que é o... qual o resultado dum bom jogo? Quem é que ganha o jogo? É quem treina mais. Esses moleques que vocês jogaram com eles treinam todo dia, todo dia estão aqui treinando. Então vocês agora têm que começar a treinar pra gente poder ganhar”. Aí naquele dia à noite, o Guilherme falou assim: “caraca, ninguém nunca acreditou em mim como o André acreditou!” e dali pra cá, esses moleques, 60% deles passaram de ano, 20% estão em dependência em alguma disciplina, e os outros 20 ficaram reprovado porque tinha que ficar reprovado. Não queria salvar o mundo e nem vou conseguir, e nem é a minha pretensão. Mas eles perceberem que eles mudaram de vida e alguém acreditou neles, foi a deixa pra eles mudarem. Esses moleques que estão hoje na escola, são os mesmos que não deprezam mais a escola e inclusive ajudam a escola. Semana passada eu pintando a sala, um deles veio “professor quer que a gente ajude?”, aí vieram pra ajudar a pintar a sala. Então o rendimento tá ligado diretamente à gestão, tá ligado diretamente a como você trata o aluno.

A fala de André é importante, pois ao contar sua experiência como diretor, ele apresenta justamente a história de adolescentes que rechaçavam o vínculo educativo. Como não se tem acesso a versão destes estudantes, não é possível saber o motivo da recusa. No entanto, fica evidente que os estudantes eram tidos como problemáticos e, após a aposta do diretor, eles mudaram de postura na escola. Em outras palavras, ao acreditar nestes estudantes, André também serviu como uma espécie de fiador de seus desejos.

Um professor afirma que “quando você enxerga o lado humano do aluno, o saber de uma forma geral, ele tem mais significado”. Depois, o professor acrescenta: “eu não vou ser só um glossário pra explicar as palavras difíceis de biologia. Isso faz com que eles tenham uma visão de que tem alguém por eles”. Essas falas colocam em evidência a subjetividade dos estudantes. O professor ressalta não apenas a dimensão da aposta, mas também a importância de se considerar o tempo de cada estudante, o que faz com que os conteúdos façam sentido.

A professora Samara Macêdo Diniz acrescenta que além de respeitar o tempo de cada estudante, é preciso levar em conta seus sonhos. Ela diz que por vezes o desejo do estudante é atropelado por alguma exigência escolar e reforça a importância de respeitar as escolhas dos estudantes. Outros dois professores acrescentam: “eu não gostaria de mais adentro encontrar com nenhum aluno, com nenhuma pessoa que desistisse de buscar os seus sonhos porque um dia lá atrás eu desisti dele”; “é o que o Salgado Maranhão costuma chamar nesse ‘vício do sonho’”.

Um professor ressalta que diante das adversidades da profissão, muitas vezes o professor esquece dos sonhos que estão dentro da sala de aula: “você não consegue perceber que ali tem dezenas de sonhos, dezenas de frustrações, dezenas de não sonhos, né, não possibilidades de sonhar. Todas elas dentro da sala de aula”.

Essas falas nos levam, então, ao que aqui se chama de “desejo do Outro”. Ao trazerem à tona a importância de se levar em conta o desejo dos estudantes, a fala desses quatro professores revela que, a partir de suas práticas, das relações que estabelecem com os alunos, é possível perceber a necessidade de uma postura que ancore o desejo dos estudantes, ou seja, que é preciso acreditar neles. A partir da fala dos estudantes do filme-documentário, é possível verificar o efeito dessa aposta, o que nos leva para a última categoria que trata da relação entre o professor e o estudante: o desejo do Outro.

### 4.3. Desejo do Outro

Como visto, em psicanálise, desejo é aquilo que movimenta o sujeito em direção àquilo que acredita que lhe falta. Por sua vez, esse Ideal é constituído a partir das relações de identificação que se estabelecem durante a vida, ou seja, o sujeito busca aquilo que acredita ser necessário para se ter o amor o outro. Nesse sentido, ao questionar sobre o desejo que atravessa a cena educativa, é preciso contar que “estudar” esteja no *hall* de desejos do estudante.

Através das falas dos profissionais, foi possível observar a importância de que o professor sirva como fiador desse desejo. A partir de agora, então, será possível ver, com relatos de alguns estudantes, o outro lado dessa relação. A fala de Mel Duarte, poeta, mostra que às vezes simples gestos podem fazer a diferença para alguns estudantes:

Eu tenho muito carinho pela minha professora da quinta série, assim... essa mulher, ela não sabe a transformação que ela fez em ter falado pra mim “continua”. Ela colocou um recado fofo no meu caderno, assim... que eu guardo até hoje e aquilo pra mim fez muita diferença. Foi aquele caderno da minha escola, no Braz Leme, na Zona Norte, que me fez falar “nossa! Poesia é legal, quero fazer isso”.

Ao contrário da poeta, que teve uma professora que a fez se enxergar fazendo poesia no futuro, o estudante Francisco Ronildo da Silva (Campos Sales - CE), de 18 anos, conta que se afastou da escola porque não se via naquele lugar. Ele conta que acreditou que o trabalho seria melhor e somente após receber uma carta da escola, através de uma “busca ativa”, decidiu retornar. Ele diz: “eu achava que eu era só mais um, assim... Também me achava um pouco incapaz, eu não me sentia bem no meio, não me sentia bem com os conteúdos, não conseguia

desenvolver”. Ele relata que pela carta, que contava com assinatura de alguns colegas, ele percebeu que sua presença era importante. A fala de outra estudante reforça isso:

Os professores acreditaram em mim até no último momento, me ajudaram a acreditar e a sonhar, e isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições, de onde eu estava e de onde eu poderia chegar. Eu não tinha perspectiva de vida, não tinha perspectiva de futuro.

Outro ponto importante sobre a relação entre professores e estudantes diz respeito ao processo transferencial. Sabemos que, ao decorrer da vida, o sujeito repete em suas relações o drama edípiano. Por isso, em um processo similar ao de uma análise, o estudante também estabelece uma relação transferencial com os professores. A fala do estudante Felipe Machado (Cocal Dos Alves - PI), de 16 anos, evidencia esse processo. Quando comenta sobre o professor de matemática, Felipe diz: “isso influencia, a gente se sente mais obrigado a estudar nas aulas de matemática”. O estudante Igor Veríssimo (São Paulo - SP), de 15 anos, também fala a respeito: “tem umas aulas que eu fico, porque eu gosto do professor, eu gosto da forma do professor de ensinar”. Depois, ele acrescenta que, para entender um conteúdo, é preciso guardá-lo na mente, não no caderno.

A fala de Igor não diz apenas do processo de decorar um conteúdo, pelo contrário. Quando o estudante diz da necessidade de guardar o conteúdo na mente, sua fala aponta justamente para a importância de que o estudante aceite o vínculo educativo. Em outras palavras, o conteúdo precisa estar revestido de afeto, seja pela utilidade daquilo que se aprende, ou pela transferência que se estabelece entre o professor e o estudante. A fala de Gabriel Ferreira (Goiânia - GO), de 16 anos, também reforça a importância da transferência que o estudante estabelece com o professor. Ele diz:

A maioria dos professores que eu tive aqui [...], eles conseguiam nos envolver com a matéria. Com a própria experiência de vida deles, e esse envolvimento faz com que a matéria venha, fique em mim, e não saia nunca. Não é uma matéria que vai vir, ficar, vou fazer uma prova, vou ganhar minha nota, e ano que vem, se você me perguntar... é daquela matéria que se você me perguntar daqui a 10 anos eu vou falar: “poxa, eu tive uma professora que me ensinou assim, assim, assim”, e essas são as coisas que marcam.

Indo ao encontro do que foi proposto por Freud, ao final o estudante acrescenta que “é o professor que marca e não a matéria”. Nesse sentido, é evidente que a relação estabelecida entre os atores envolvidos na cena educativa, agente e sujeito da educação, afeta diretamente o vínculo educativo.

Para além da relação entre professor e estudante, vale à pena lançar luz sobre outras relações existentes na escola quando se fala sobre o desejo do Outro na cena educativa. Os colegas, assim como os professores e os familiares, também assumem um papel importante na cena educativa. No que diz respeito à família, a fala de Felipe de Lima (Nova Olinda - CE), de 17 anos, exemplifica a importância do desejo do Outro. Ao contar sua experiência, o estudante profere, também, a fala que nomeia o filme:

Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força pra estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente, sabe? Pra eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar de roça, tipo vendedor, alguma coisa do tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam, eles não me ensinaram a sonhar, eu aprendi a sonhar sozinho. Tô aprendendo a viver também, praticamente só.

Quando afirma que seus pais não o haviam sonhado fazendo um curso superior, Felipe revela que a continuidade de seus estudos poderia ser comprometida, pois se formar não estava nos sonhos que os pais tinham para ele. Ainda que o estudante esteja, como disse, aprendendo a sonhar sozinho, sua fala aponta para a importância da família na constituição de seu desejo.

Em outras palavras, enquanto um representante do Outro para o estudante, os pais têm papel importante nesse movimento. No entanto, é preciso ressaltar que, para além da família, a existência de vários Outros também aparece em sua fala. Como visto, o Ideal do Eu se constitui com a dissolução do Édipo, mas a imagem que o sujeito acredita precisar ser para ter o amor do outro vai se atualizando a partir das identificações que faz nas relações que estabelece ao longo da vida. Assim, ainda que diga que está aprendeu a sonhar sozinho, é possível observar a existência de um Outro, diferente dos pais, que serviu para que ele se questionasse e colocasse o próprio desejo em cena. Isso o permitiu construir algo para além do que lhe era esperado.

Diante das desigualdades e, por vezes, da falta de acesso a bens culturais de uma parcela da sociedade, o papel da escola em apresentar caminhos possíveis para os estudantes se torna ainda mais importante. Por isso, a fala de Airton de Sousa (Juazeiro Do Norte - CE), de 21 anos, de que, por ser surdo, quer ser advogado para “também ajudar os [meus] amigos surdos”, parece referir não apenas a ajudá-los legalmente, mas também como um exemplo, pois para sonhar é preciso, antes, enxergar que algo é possível de ser alcançado.

Ainda sobre a questão do desejo do Outro e a relação familiar, uma estudante conta que quer se formar em pediatria. Ela diz: “foi o sonho da minha mãe, que ela não realizou, que eu

vou realizar pra ela”. No entanto, a fala de Ana Carolina Mello (Vitória - ES), de 17 anos, assim como a de Felipe, mostra que o desejo dos pais não é absoluto. A estudante diz: “já disseram que eu não ia ser ninguém. Agora eu vou focar nos meus objetivos, fazer minha faculdade, e realizar meus sonhos”. Como visto, apesar da importância da marca que vem do Outro, a estudante evidencia que esse movimento não é impositivo, pois o desejo é, justamente, o que o sujeito faz com aquilo que vem do Outro. Por isso, ao ofertar possibilidades para o estudante, a escola permite que ele construa seu próprio caminho.

A discussão a respeito da oferta de possibilidades aos estudantes nos leva ao último ponto a ser discutido: a dimensão social do desejo. Afinal, a situação das escolas brasileiras reflete o que a sociedade espera dela e, conseqüentemente, do que espera dos estudantes que ali frequentam. Por isso, se torna impossível falar de sonho, desejo, sem considerar os impactos subjetivos causados pela desigualdade em nosso país.

#### 4.4. A Escola e os Laços Possíveis

O percurso realizado nesta pesquisa deixa evidente os atravessamentos do desejo na cena educativa. A importância de querer ensinar, de querer aprender, de sonhar com um futuro e, por último, mas longe de ser o menos importante, a importância de saber que é possível sonhar. No entanto, como visto, a realidade brasileira desfavorece determinadas parcelas da sociedade.

Quando Felipe de Lima (Nova Olinda - CE), de 17 anos, conta que seus pais não o sonharam formando em um curso superior, sua fala vai além das possibilidades de vida reais daquela família. Velado em seu discurso, está a falta de representatividade, pois os pais do estudante não têm, em seu horizonte, pessoas como eles formadas. Em outras palavras, é possível perceber a importância de alguém que se mostre fiador desse desejo, afinal, é sabido que o que a sociedade espera dos jovens, depende da sua posição social.

Quando Francisco Ronildo da Silva (Campos Sales - CE), de 18 anos, afastou da escola por acreditar que o trabalho daria um retorno melhor e mais rápido, sua fala aponta, também, para a dificuldade de se ver habitando aquele espaço, pois em sua realidade social as pessoas não podem estudar e desejar ascender socialmente, pois as necessidades reais da família são prioridade. Neste sentido, a pergunta de André Luis Barroso nos faz pensar:

O jovem pode sonhar, mas qual jovem pode sonhar? Qual jovem que tem capacidade, tem tempo... tempo pra sonhar, né? Acordar e falar assim “hoje eu vou fazer isso”, não, não, hoje a vida tá dada pra ele. É acordar, atravessar o Rio [de Janeiro], e vir pra escola.

A fala do professor coloca em questão que, para sonhar, é preciso, antes, ter o básico. Afinal, como olhar para o futuro, se o presente é incerto? Para que seja possível olhar o mundo e enxergar possibilidades de futuro, é preciso que o presente esteja estabelecido. Em seguida, Christian Dunker faz considerações a respeito da relação que essa população mais vulnerável possui com o conhecimento:

Pra juventude mais vulnerável, desfavorecida, a infância se encurta. Você brinca menos, você está assediado pelo... pela iminência de trabalhar mais cedo. Você tem uma relação com a aprendizagem, com a educação, que é fortemente instrumental, ou seja, aprender para... aprender uma atividade, um ofício para profissão, aprender a versão mais simples das coisas, aprender sem ambicionar muito. Essa compressão da adolescência e da infância, ela produz o que me parece ser a principal sequela psicológica que é o encurtamento dos sonhos. Isso é pior do que oferecer oportunidades reais não equitativas. Isso é matar o futuro.

A fala do psicanalista somada à do professor André, denunciam as dimensões que se esgarçam com a desigualdade social. Como visto, para além da necessidade das referências e da oferta de possibilidades, a desigualdade também afeta a relação dessa camada da sociedade com a educação. Nesse sentido, seja por não conseguir sonhar diante de questões mais urgentes como a falta de dinheiro ou por não acreditar que seja possível estudar e se formar, fica evidente os impactos subjetivos da desigualdade. Em outro momento, Felipe conta:

Eu vivo praticamente sem ter certeza do que vai acontecer amanhã já, então eu nem espero muito. Eu tento planejar alguma coisa que vai acontecer na minha vida, mas eu não espero muito, sabe?

Pode-se dizer, então, parafraseando Felipe, que a sociedade não sonha esses jovens, a sociedade não sonha uma educação que contemple essa parcela da população. Por isso, quando Ricardo Paes de Barros, economista, diz que “a escola precisa ter seus próprios sonhos. A escola... ela tem metas que tem que ser próprias, que nascem dela mesma, e metas que ela combinou com a sociedade”, sua fala ressalta a importância de se analisar como as mudanças contemporâneas impactam a educação.

Um outro relato que evidencia a importância de se olhar com cuidado para cada estudante é o do professor Rurdiney da Silva. Ele conta que visitou a casa de um estudante que havia repreendido por apresentar o caderno sujo para dar visto. Sobre a visita, ele diz:

Quando eu cheguei na casa desse aluno, aí eu vi uma senhora com neném no colo, mais outras crianças menores agarradas na saia. Falei assim: “Sou Rurdiney”. Aí ela: “Ahhh, você é o professor de matemática”, e na hora eu já fiquei assim, né? poxa, ela sabe quem

eu sou! Aí a mulher me chamou pra entrar, tomar um café, e mostrou a casa deles, uma casa, assim... muito humilde, era um quadrado com parede de madeira, forro de papelão, uma pilha de colchão no canto, um fogãozinho no chão assim pra poder cozinhar, né? “Ó, o meu filho gosta muito de matemática, ele é, assim... apaixonado por essa área, ele faz atividade dele aqui nesse cantinho. Deita no chão, pega o café, o pão, vai fazendo atividade”. E listando, ela tava contando com detalhes como que ele estudava, e assim... eu comecei a voltar um pouquinho a fita e imaginar o que eu fiz com ele na sala de aula, e isso me deixou, assim... muito chateado na época! Comigo mesmo, né? A compreensão que os nossos alunos, eles têm uma bagagem antes de vir na escola, eu acho que é muito importante pra qualquer professor conseguir, a partir daí, ensinar algo ou transmitir algo de novo pra essa pessoa.

Em sua fala, o professor ressalta a importância de se atentar para a subjetividade de cada estudante. A fala de Rurdiney, embora foque na desigualdade social, também revela que cada estudante leva para a escola uma bagagem, social e psíquica. Um caderno sujo, que para alguns é desleixo, para outros pode ser o que é possível. No entanto, enquanto instituição inserida na sociedade, sabe-se que, muitas vezes, ela repete os processos de exclusão social. Uma estudante conta sobre o preconceito que viveu na escola:

A escola pra mim foi um lugar de discriminação. É o lugar onde eu sofri tanto discriminação em virtude, na época, começar a me descobrir lésbica, dá de cara com o racismo, e isso é muito duro pra quem é adolescente, pra quem tá buscando um lugar no mundo.

Por isso, o comentário de Macaé Evaristo, mestre em educação, é importante, pois reforça a necessidade de que as mudanças precisam acontecer, também, fora da escola: “eu quero é educação pra todos, mas resolver a educação, é também a gente resolver esses conflitos, né, éticos, que nós temos na sociedade e que impactam fortemente a escola”. Em determinado momento, Luciana Lima pauta a discussão sobre os estudantes que evadem da escola. A assistente social diz:

A gente perde pro tráfico, a gente perde pra gravidez, a gente perde, perde, a gente não consegue manter os meninos na escola. E a gente nunca para pra perguntar, nunca de fato ouve um menino “Por que você não quer ficar na escola?” “Não quer nada com a vida, não quer estudar, esse menino não vai dar pra nada.”. Quem é que se torna o grande bandido temido? É aquele que ninguém quer! Mas por que será que pra bandidagem ele se tornou tão incrível? E a gente não consegue ver isso!

Na sequência, Christian Dunker acrescenta sobre os signos de autoridade que a carreira no tráfico oferece. O que se mostra evidente a partir dessas falas é que, muitas vezes, o adolescente vê o tráfico como a única possibilidade de ascensão social. Afinal, em uma sociedade atravessada por signos de exclusão, pela impossibilidade de acesso a bens, pouco acesso à cultura e uma escola que não consegue sonhá-lo, onde encontrar um lugar possível?

Assim como o documentário se encerra com uma série de jovens dizendo sobre o que sonham para os seus futuros, vale trazer a fala de uma dessas estudantes. Ela diz: “eu consegui superar uma coisa que eu vivi, a diretora sabe bem, e então eu quero ajudar as outras pessoas a se superarem”. Ao relembrar a fala de um gestor, que diz que o professor aprende que é possível educar diante das adversidades, a fala dessa estudante ganha ainda mais força. Em síntese, percebe-se que quando há desejo de ensinar e se ofertam possibilidades que consigam capitalizar o desejo do estudante, é possível superar algumas dessas barreiras e contribuir para que o estudante construa sua própria saída possível.

## "ESPERO QUE NÃO SEJA UM FUTURO MUITO DISTANTE"

Diante do exposto, é possível realizar algumas considerações sobre o percurso realizado durante esta pesquisa. Ao se questionar sobre o que motiva, ou não, os estudantes a darem continuidade aos estudos, surgiu a hipótese, a partir do filme-documentário “Nunca me Sonharam”, da importância de se levar em conta o desejo na cena educativa. Buscou-se responder, então, se na cena educativa é preciso contar com o desejo que a atravessa, considerando os atores envolvidos nos processos de aprendizagem escolar.

Tendo a psicanálise como lente teórica, foi definido um percurso na tentativa de responder a esta questão. Após uma breve apresentação e contextualização da obra fílmica, foi possível, no segundo capítulo, circunscrever o desejo e as particularidades que lhe concerne, tendo como norte a elucidação da centralidade do desejo em diversas fases da vida, assim como da sua importância enquanto algo que movimenta e impulsiona o sujeito.

Foi possível perceber que, tendo a falta como elemento constitutivo do aparelho psíquico, o sujeito busca preencher este vazio. Desejo, então, seria este movimento em busca de reviver uma satisfação primária, a busca pela sensação imaginária de completude e, em última instância, a tentativa de ser aquilo que o outro espera, por acreditar que o reconhecimento possa preencher esse vazio.

Uma vez que se pretende responder uma questão do campo educacional, importa levar em consideração o desejo como responsável pelo interesse em adquirir conhecimento. Tendo como base as pesquisas infantis em busca de responder questões sobre a sexualidade, o desejo de saber seria, então, a manutenção dessa curiosidade em saber acerca do mundo. Nesse sentido, seja por acreditar que estudar é importante na busca por reconhecimento, ou por acreditar que estudar possa ajudar na busca de respostas para as perguntas da vida e do mundo, é possível vislumbrar a importância do desejo no processo educacional.

Antes de concluir essa etapa da dissertação, foi possível, também, visualizar as particularidades do tempo contemporâneo. Com a ajuda do ensino dos discursos de Lacan, pôde-se perceber os impactos da ciência e do capitalismo nos laços sociais estabelecidos e que afetam a escola e as pessoas que ali frequentam. No início do último capítulo teórico, apresentou-se a ideia do vínculo educativo e o papel da escola enquanto instituição que transmite a herança cultural, inserindo o sujeito na vida social.

Diante dos limites impostos à educação devido às mudanças sociais contemporâneas, reforça-se a necessidade de se ter como norte o desejo na cena educativa, considerando os sujeitos e os agentes da educação. Foi possível perceber, então, a importância da postura do

agente diante do sujeito da educação. Afinal, o estudante traz bagagens e é preciso que o professor não as reforce, aprisionando o sujeito nesses significantes. Como saída, é preciso conseguir direcioná-las, apostando que o estudante pode aprender os conteúdos ensinados e acreditando que estes, por sua vez, possam servir como respostas às questões colocadas. Assim, o professor capitaliza o desejo de saber do estudante.

Por outro lado, foi possível verificar que, para uma grande parcela da sociedade, a escola é a única instituição que possibilita o acesso aos bens culturais. Por isso, questiona-se, também, a quais jovens é dado o direito de sonhar. Nesses casos, a cena educativa assume um papel importante de ofertar possibilidades a estes estudantes e o professor, muitas vezes, assume um lugar de fiador do desejo desses adolescentes.

Por fim, a análise das entrevistas dos atores sociais de “Nunca me Sonharam” possibilitou cotejar o desejo presente no ato educativo. Uma vez que se propõe a ouvir estudantes, professores, gestores e especialistas envolvidos com a temática educacional de diversas regiões do país, o filme-documentário serviu como uma valiosa ferramenta que permitiu verificar os atravessamentos do desejo e, conseqüentemente, responder à questão proposta neste texto dissertativo.

Neste sentido, a fala dos entrevistados evidenciou o atravessamento do desejo na relação estabelecida entre professor e aluno, ressaltando, assim, a importância de se ter o desejo como norte na educação. No entanto, não é uma tarefa fácil tornar essa ideia uma realidade. Vale ressaltar, que a maior parte da população acessa a rede pública de educação, o que significa que o investimento depende de políticas públicas, ficando, assim, a cargo do interesse dos políticos eleitos. Por sua vez, a falta de investimento reflete não apenas em uma descola desinteressante, mas também na desvalorização do professor e, conseqüentemente, na falta de capacitação desses profissionais.

Sabe-se que, ainda que a educação de qualidade seja uma pauta constante em nossa sociedade, esses discursos não refletem em políticas públicas efetivas. Por isso, em vias de conclusão, é possível salientar que esta pesquisa deixa em aberto a possibilidade de se investigar, *in loco*, práticas educativas que tenham como norte o desejo. Espera-se, então, que a publicação dos resultados desta pesquisa traga contribuições para a área, ecoando os dados obtidos e promovendo discussões sobre o tema. Acredita-se, assim, que esta dissertação cumpre a função de provocar e despertar o desejo para a realização de outras pesquisas que trabalhem com a interface entre psicanálise e educação.

## REFERÊNCIAS

- Alemán, Jorge (2008, 24 de dezembro). La metamorfosis de la ciencia en técnica: el discurso capitalista. 22 de dezembro de 2008. *AMPBlog*.  
<http://ampblog2006.blogspot.com.br/2008/12/la-metamorfosis-de-la-ciencia-en-tenica.html>.
- Anacleto, Julia Maria Borges. (2018). *Conhecimento e desejo nas formulações infantis* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP.  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-152444>
- Aromí, Anna. (2008). ¿De dónde parte el psicoanálisis?. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 119-138) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Assoun, Paul-Laurent (2012). Malestar en el bienestar: pulsión de muerte y goce colectivo. In B. Zelcer (ed), *Bien/mal estar en la cultura* (pp. 27-45). Buenos Aires: Lugar/APA.
- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de Conteúdo* (Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, trad.). São Paulo: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977).
- Bonfante, Julia Maria Borges. (2020). *A transferência aluno-professor e o desejo de saber* [Dissertação de Mestrado, Universidade Veiga de Almeida]. Repositório Produções UVA. <https://repositorio.ufsc.br/handle/12345678/2548108>
- Catrolí, Viviani Sousa do Carmo; ROSA, Miriam Debieux. (2013). O laço social na adolescência: a violência como ficção de uma vida desqualificada. *Estilos da Clínica*, 18(2), 297-317. Recuperado em 01 de outubro de 2020.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200006&lng=pt&tlng=pt).
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2022). Brasília. Recuperado em 10 de agosto de 2022.
- Braunstein, Néstor. (2010). O discurso capitalista: quinto discurso? O discurso dos mercados (PST): sexto discurso?. *A Peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia*, 2(1), 143-165. <https://doi.org/10.5546/peste.v2i1.12079>
- Brignoni, Susana. (2008). El saber inconsciente y los contenidos culturales. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 199-212) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Diniz, Debora. (2016). A Casa dos Mortos: a ética e a estética do documentário. In R. Carneiro; L. Kind (org.), *Narrativas, Gênero e Política* (pp. 231-242) Curitiba: CRV.
- Dor, Joel. (1989). *Introdução à Teoria de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem* (Carlos Eduardo Reis, trad). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Freud, Sigmund. (1996a). A Interpretação de Sonhos. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 4, pp. 205-209)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900a).
- Freud, Sigmund. (1996b). A Interpretação de Sonhos. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 5, pp. 205-209)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900b).
- Freud, Sigmund. (1986). El creador literario y el fantaseo. In *Sigmund Freud: Obras completas (Vol. 9, pp. 123-135)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, Sigmund. (1996c). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 10, pp. 11-133)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, Sigmund. (1996d). Introdução ao Narcisismo. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 12, pp. 75-108)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, Sigmund. (1996e). Psicologia de Grupo e Análise do Ego. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 18, pp. 11-154)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).
- Freud, Sigmund. (1996f). Um Estudo Autobiográfico; Inibições, Sintomas e Ansiedade. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 20, pp. 79-168)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926).
- Freud, Sigmund. (1996g). O mal-Estar na civilização. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 21, pp. 75-174)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1929).
- Freud, Sigmund. (1996h). Análise terminável e interminável. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 23, pp. 231-270)* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Garcia-Roza, Luiz Alfredo. (2009). *Freud e o Inconsciente* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Gurski, Rose, & Pereira, Marcelo Ricardo. (2016). A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. *Psicologia USP*, 27(Psicol. USP, 2016 27(3)), 429–440. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150005>
- Hanns, Luiz Alberto. (1996). *Dicionário Comentado do Alemão de Freud* Rio de Janeiro: Imago.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 set. 2021.

- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Plano Nacional de Educação. BRASIL. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 set. 2021.
- Leo, Miquel. (2008a). El sujeto de lá educación: un lugar que se construye. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 56-64) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Leo, Miquel; Moyano, Segundo. (2008b). Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 65-72) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Medel, Encarna. (2008a). El sujeto de la educación: condiciones previas y oferta educativa. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 49-55) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Medel, Encarna. (2008b). Trabajo educativo con adolescentes. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 73-84) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Nasio, Juan-David. (1999). *O Prazer de Ler Freud* (Lucy Magalhães, trad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Nasio, Juan-David. (2007). *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa* (André Telles, trad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Núñez, Violeta. (2008a). El vínculo educativo. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 19-48) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Núñez, Violeta. (2008b). ¿Que se quiere decir con evaluar?. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 85-102) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Observatório da Educação. (2020) Instituto Unibanco. Disponível em: [https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQjw\\_r6hBhDdARIsAMIDhV-vKcs4daj3NybsOKJzPTqKSIP75sFnO\\_JLhOcBncSXYNXREvAgVx8aAp0yEALw\\_wcB](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQjw_r6hBhDdARIsAMIDhV-vKcs4daj3NybsOKJzPTqKSIP75sFnO_JLhOcBncSXYNXREvAgVx8aAp0yEALw_wcB). Acesso em: 28 mar. 2023.
- Observatório da Educação. (2021) Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/especiais/financiamento-da-educacao-publica-no-brasil/>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- Passone, Eric Ferdinando Kanai. (2013). Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. *ETD - Educação Temática Digital*, 15(3), 407–424. <https://doi.org/10.20396/etd.v15i3.1263>

- Pereira, M. R.. (2013). Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*, 38(Educ. Real., 2013 38(2)), 485–499.
- Pisetta, Maria Angelica Mello; Besset, Vera Lopes. (2011). Alienação e separação: elementos para discussão de um caso clínico. *Psicologia Em Estudo*, 16(Psicol. Estud., 2011 16(2)).
- Portal MEC. (2019) Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=Quando%20comparado%20com%20os%20pa%C3%ADses,\(391\)%20e%20st%C3%A3o%20na%20frente](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=Quando%20comparado%20com%20os%20pa%C3%ADses,(391)%20e%20st%C3%A3o%20na%20frente.). Acesso em: 28 mar. 2023.
- Quinet, Antonio. (2003). *A Descoberta do Inconsciente: do desejo ao sintoma* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 2000).
- Ramirez, Lidia. (2008). Los niños y los adolescentes de hoy. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 139-152) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Ramirez, Mario Elkin. (2012). El método clínico de Freud aplicado a la investigación de fenómenos sociales. In M. E. Ramirez & H. Gallo, *El psicoanálisis y la investigación en la universidad*. (pp. 129-142). Buenos Aires: Grama.
- Resolução nº 4/2013 do Conselho Nacional de Educação (CNE). (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 3 set. 2021.
- Resolução nº 2/2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE). (2017) Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 set. 2021.
- Rhoden, Cacau. (Diretor). (2017). *Nunca me sonharam* [Filme]. Maria Farinha Filmes.
- Ribeiro, Matheus Rodrigues; Barbosa, Ana Rita Lage. (2014). Discurso do Mestre na Educação Contemporânea. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0859.pdf>
- Rosa, Miriam Debieux. (2002). Adolescência: da Cena Familiar à Cena Social. *Psicologia USP*, 13(Psicol. USP, 2002 13(2)), 227–241. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200013>
- Rosa, Miriam Debieux, & Vicentin, Maria Cristina. (2010). Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. *Revista Psicologia Política*, 10(19), 107-124. Recuperado em 10 de julho de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100010&lng=pt&tlng=pt).

Sbragia, Piero. (2020). *Novas fronteiras do documentário: entre a factualidade e a ficcionalidade*. São Paulo: Editora Chiado Books.

Sobrinho, Gilberto Alexandre. (2020). *O dispositivo confessional no documentário e os seus efeitos*. *Revista FAMECOS*, 27(1), e37567. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.37567>

Tizio, Hebe. (2008). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 165-184) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.

UNICEF Brasil. (2022) UNICEF. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%2C%20realizado%20pelo,profund a%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil. Acesso em: 28 mar. 2023.>

Troianovski, Leonora. (2008). El sujeto del inconsciente. In H. Tizio (org.), *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (2a ed., pp. 153-164) Espanha: Editorial Gedisa, S.A.

Weinmann, Amadeu de Oliveira. (2017). Sobre a análise filmica psicanalítica. *Revista Subjetividades*, 17(1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i1.5187>