

ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E O TEMPO NA PANDEMIA

*Cláudia Braga de Andrade**

*Luciana Gageiro Coutinho***

*Andréa Martello****

*Aline Araújo Lenwenskopf*****

*Daniel Escano Bitencourt******

RESUMO: O artigo se propõe a pensar o retorno dos adolescentes às escolas após a pandemia, fazendo a articulação entre conceitos psicanalíticos e a importância da escola na transição que a adolescência representa para a constituição psíquica do sujeito. A partir de uma experiência de pesquisa-extensão em uma escola com estudantes do Ensino Médio, pensamos sobre como o laço social contemporâneo impacta os modos de subjetivação e a educação, relacionando-o ao mal-estar nos estudantes adolescentes nos contextos educacionais brasileiros. Além disso, a dimensão da temporalidade, tanto a própria da adolescência, quanto a da escola e a da pandemia que lhe atravessam, foi tomada como direcionamento, sendo o artigo dividido três partes: tempo na pandemia, tempo da escola e o tempo da adolescência.

PALAVRAS CHAVES: adolescência; Ensino Médio; pandemia; temporalidade; inconsciente.

ADOLESCENCE, SCHOOL AND TIME IN THE PANDEMIC

ABSTRACT: The article proposes to reflect on the return of adolescents to schools after the pandemic, articulating psychoanalytic concepts and the importance of school in the transition that adolescence represents for the subject's psychic constitution. Based on a research-extension experience in a school with high school students, we reflect on how the contemporary social bond impacts the modes of subjectivation and education, relating it to the malaise of adolescent students in Brazilian educational contexts. Furthermore, the dimension of temporality, both that of adolescence, as well as that of school and the pandemic that they are experiencing, was taken as guideline, with the article divided into three parts: time during the pandemic, time at school and the time of adolescence.

KEYWORDS: adolescence; High school; pandemic; temporality; unconscious.

* Doutorado em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Professora da Escola de Educação da UNIRIO.

E-mail: claudia.andrade@unirio.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0122-3049>

** Doutorado em Psicologia pela PUC-RJ. Professora da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: lugageiro@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5535-5931>

*** Doutorado Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Professora da Escola Educação, UNIRIO.

Email: andrea.martello@unirio.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8000-8138>

**** Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Santa Úrsula. Graduanda em Pedagogia pela UNIRIO. Bolsista pela PIBIC/CNPQ. E-mail: alinelewenkopf@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0009-0008-5599-1338>

***** Graduando em Psicologia pela UFF. E-mail: daescanobitencourt@id.uff.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9062-4404>

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre laço social, modos de subjetivação e educação, que investiga o mal-estar dos estudantes adolescentes e o laço educativo nos contextos contemporâneos.¹

A pesquisa está articulada ao Projeto de Extensão “Da escola à universidade: escutando o mal-estar” que oferece oficinas para o público de estudantes adolescentes matriculados em uma escola pública localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. No contexto da Pandemia de Covid 19, mais especificamente do retorno às aulas presenciais no ano de 2022, após um período prolongado de ensino remoto, construímos, conjuntamente à escola, estratégias para enfrentamento do mal-estar e para criação de novos laços institucionais.

As oficinas foram realizadas, durante o ano de 2022, com cinco turmas do 3º ano do Ensino Médio. A escolha pelas turmas do último ano do Ensino Médio foi acordada entre direção da escola e coordenação do projeto de pesquisa, considerando a vulnerabilidade deste grupo em questão, que afastados há dois anos da convivência do espaço escolar, na ocasião, retornavam à escola para concluir o ‘tempo’ da escola, ou seja, para finalizar o Ensino Médio, ingressando pela primeira vez no ambiente escolar justamente no momento de ir embora. As tantas mudanças/transições que marcam a experiência adolescente, se tornaram ainda mais sensíveis considerando os fortes impactos causados pela pandemia do Covid-19, que trouxeram alterações profundas no cotidiano provocadas pelas medidas de distanciamento social, o que ocasionou dificuldades para a interação entre os pares e intensificou a convivência familiar.

Dentre diversas questões observadas pela pesquisa, destacaremos neste artigo a atemporalidade do sujeito adolescente e sua relação com a escola profundamente marcada pela experiência traumática da pandemia. Trabalhando a partir do método da pesquisa-intervenção (CASTRO; BESSET, 2004) articulada ao referencial psicanalítico, os encontros foram registrados na forma de crônicas construídas pela equipe participante e que permitiram a construção de categorias de análise dos relatos e falas, extraídos das experiências junto ao grupo de adolescentes.

Destacamos três aspectos sobre a experiência de temporalidade do adolescente atravessada pela pandemia: no seu projeto de futuro, na sua identificação como adolescente e na sua relação com a escola.

¹ Os projetos de pesquisa e extensão estão vinculados ao Diretório de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE) composto por pesquisadores da UNIRIO, UFRJ e UFF. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética sob o CAAE nº 20131119.6.0000.8160 e todos os participantes receberam o TCLE ou o TALE no momento de adesão às atividades.

O tempo da pandemia

No dia 15 de maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde decretou o fim do ‘tempo’ da pandemia, contudo, apesar do controle do contágio do coronavírus, ainda sofremos seus efeitos de ordem social, econômica, política e psíquica.

O acontecimento da pandemia da Covid-19 produziu uma descontinuidade histórica que nos colocou diante de transformações nas formas de vida e sociabilidade, trazendo novas maneiras de pensar, de sentir, de subjetivar, de agir (BIRMAN, 2020). O prolongado período de isolamento social, como medida de contenção da pandemia, produziu uma alteração profunda no cotidiano, inclusive com relação a nossa percepção e o uso do tempo.

Na vida do adolescente o tempo da escola tem um lugar significante, pois se articula ao tempo de construção de laço social. A ausência da convivência no espaço escolar, durante o período pandêmico, produziu efeitos que ainda não conseguimos dimensionar.

A ocupação do tempo na escola organiza a rotina do estudante através de diversas formas de marcação: o tempo de aula, o intervalo do recreio, o período das provas, o recesso escolar, entre outros. A partir da referência do calendário escolar se organiza também a trajetória do estudante nas etapas de formação. A pergunta corriqueira “que ano você está?” traduz o valor desta inscrição. O percurso escolar se configura como uma forma de pertencimento e localização subjetiva para o adolescente. Uma outra mudança relevante, considerando a modalidade de ensino remoto, foi a alteração da rotina da vida escolar que impôs uma nova forma de lidar e usufruir do tempo e de compartilhar o espaço privado da casa.

Para analisar a experiência de temporalidade do adolescente, neste contexto histórico da pandemia, partiremos de um breve percurso acerca do tempo como um conceito social. Norbert Elias (1998), defende o caráter social do tempo, como uma instância reguladora dos acontecimentos sociais e de uma modalidade da experiência humana. Deste modo, é uma representação simbólica que se tornou indispensável na sociedade.

O tempo é uma construção social e as suas formas de representá-lo demarcam mudanças da sociedade e da cultura, especialmente no modo de percepção do tempo e sua relação com o modelo de mundo (GOUREVITCH, 1975). Todas as culturas pré-modernas já possuíam maneiras de calcular o tempo, por exemplo, o calendário. Mas o tempo sempre esteve associado ao lugar, neste sentido, “ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores socioespaciais” (GIDDENS, 1991, p.27). Desde a modernidade, se descaracterizou a passagem do tempo regulada pelos ciclos da natureza. A invenção do relógio mecânico, nos primórdios do século XVIII, permitiu uma outra representação de tempo, desta vez, separada do espaço. O relógio permite uma nova forma de apropriação do tempo esvaziado de sua significação subjetiva, como afirma Giddens, o relógio expressa “uma dimensão uniforme de tempo vazio” (1991, p.27). A sociedade moderna inaugura uma relação produtivista com o tempo regulada pelo dinheiro, o tempo tem um valor e não se pode ‘perder’ tempo (KEHL, 2009). A dimensão temporal faz parte da lógica da sociedade moderna, sendo a aceleração uma

das marcas das transformações sociais. A relação de pressa e velocidade na gerência do tempo, por exemplo, são marcas que parecem naturalizadas no século XXI. No entanto, durante a pandemia tivemos uma ruptura com a lógica da produtividade que costuma servir de baliza para medir o tempo. Os longos períodos de isolamento social e a suspensão das atividades presenciais na escola, por exemplo, não podem ser calculados de forma linear, já que os efeitos desta temporalidade são singulares.

A percepção subjetiva do tempo, a temporalidade, se articula as trocas do sujeito com a cultura e pautas da sua época. Neste sentido, tal como afirma Antonio Candido, o tempo “é o tecido da nossa vida” e um elemento central na constituição psíquica. O sujeito da psicanálise não se define por um lugar espacial, mas por sua lógica temporal. Jacques Lacan (1944/1998) postula que o sujeito do inconsciente advém de um intervalo entre significantes, o que implica que não há nada essencialista ou nato no sujeito. Justamente por ocupar esta posição intervalar, o sujeito se constitui a partir de um trabalho de significação, sendo definido, por sua estrutura temporal, do *a posteriori*. O sujeito, portanto, se constitui sempre em um *a posteriori*, a partir de um processo de identificação e, na experiência da adolescência, o espaço de socialização da escola e a troca entre os pares ocupam uma centralidade neste processo.

A vivência da pandemia produziu novas experiências com relação a temporalidade. Nas oficinas com um grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio são recorrentes as falas sobre a dificuldade de identificação subjetiva e um estranhamento com relação ao ano que estão cursando na escola. A percepção subjetiva do tempo os deixa em uma espécie de ‘entre-lugar’. No retorno às aulas presenciais na escola, os estudantes pontuam a dificuldade de alinhar-se ao seu tempo, tal como o estudante testemunha que “os próprios alunos reconhecem, que eles não são 3º ano” (A. Crônica 19/05/2022), fazendo menção ao período da pandemia e a perda significativa que sofreram com o ensino remoto. Dentre os relatos, destacam-se os dos alunos que dizem estar no terceiro ano, mas, não “sentir nada” de novo, em relação à passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, como se nada especial ou diferente nesse contexto esteja acontecendo. Relatam que o Ensino Médio é só mais uma etapa, e que depois dela virá outra, expressando, desta forma, a falta de identificação com o momento de vida. Depois de praticamente dois anos afastados do dia a dia da escola, esses estudantes não experimentaram o ‘ser calouro’ no Ensino Médio, tal como aquela posição no jogo que ainda é ‘café-com-leite’. Ao contrário, foram imediatamente situados como ‘veteranos’ na escola. Como expressam, “aqueles que devem ser vistos como os que já sabem e logo estarão indo embora”.

O acontecimento traumático da pandemia foi disruptivo na organização social, destacamos, neste contexto, a suspensão das aulas presenciais nas escolas e a falta de previsibilidade do cotidiano escolar que provocaram uma reordenação na nossa relação com o tempo e o espaço. Ficou explícito, neste grupo de estudantes, como o fator da desigualdade social e econômica os impediu de manter os laços educativos. A recomendação de distanciamento social durante a pandemia não pode ser atendida por grande parte dos estudantes que precisaram trabalhar e/ou auxiliar em tarefas domésticas. Também foi revelado o medo e a insegurança que sentiram com o que está por vir, pois não se reconheceram como pertencentes

ao terceiro ano do Ensino Médio, em virtude da perda significativa que sofreram com o ensino remoto. A expressão de que perderam ‘o tempo da escola’ está relacionada à perda com relação ao tempo de construção de um projeto de futuro.

A condição do adolescente é marcada por incertezas com relação ao seu futuro. Com a vivência do fenômeno da pandemia, associado ao que não se pode controlar, a dificuldade de fazer planos, a sensação de incerteza do futuro e o sentimento de desamparo se intensificam. A experiência da adolescência na sociedade atual é definida como um período de entrada na incerteza, que se define como a incerteza de toda subjetivação. Neste sentido, a apropriação do laço social por parte dos adolescentes se complexifica bastante na atualidade, uma vez que, a sociedade ocidental deixa a encargo de cada um a tarefa de elaborar sua própria filiação. A falta de referentes simbólicos culturais produzidos na sociedade contemporânea promove o sentimento de não-pertencimento, de não filiação para o sujeito adolescente na contemporaneidade (HASSOUN, 1996; KEHL, 2008). Nesta dinâmica se produz um esvaziamento dos processos de simbolização, marcado pela incerteza em que não se torna possível traçar de maneira segura as relações entre presente e futuro (BIRMAN, 2012).

Encontramos nas falas dos estudantes muitas expressões que apontam os temores com relação ao futuro ou na dificuldade de imaginar um futuro possível, tais como o “medo de não ser capaz” (T. Crônica, 23/05/2022). Explicam que medo e insegurança remetem a estar no 3º. ano, sem saber o que vai acontecer daqui para frente. Contam que é o encerramento de um ciclo e não sabem quais serão os próximos passos. Recorrendo a letra da música do Cazuza, um estudante pontua a diferença entre o tempo antes e após a pandemia, afirma “aquele garoto que ia mudar o mundo, mudar o mundo, agora assiste a tudo em cima do muro, em cima do muro” (A. Crônica, 12/05/2022). Outro estudante acrescenta que com as mudanças que tem vivido, começou a ter outras responsabilidades e sonhos mais reais com os pés mais fincados no chão, “sonhos mais prudentes da vida”. (T. Crônica 12/05/2022). A relação de desinvestimento no futuro é bastante recorrente no grupo, tal como expressa a estudante “precisei parar de ser aquela adolescente sonhadora, parar de idealizar um futuro, existem futuros diferentes e tá tudo bem. Me encontro hoje em processo de amadurecimento, acho que é isso” (A. Crônica 12/05/2022). O percurso escolar costuma estar associado ao projeto de futuro, e podemos notar o quanto o afastamento do cotidiano da escola afetou as motivações subjetivas dos adolescentes na busca pela realização de suas projeções futuras.

A experiência devastadora e disruptiva da pandemia no cotidiano somada a um sentimento de desproteção por parte do Estado, impactou profundamente a expectativa de futuro do jovem. O surgimento da pandemia se configurou como um acontecimento traumático. Pelo viés da psicanálise, o trauma se define por uma irrupção do real sobre o psiquismo que, na ausência de recurso de linguagem, permanece como uma lacuna na representação, uma impossibilidade de simbolização do vivido. Desta forma, o trauma está relacionado a uma dimensão subjetiva, da qual cada um, ao seu modo singular, vivência aquilo que havia de indizível naquele momento histórico (BIRMAN, 2020). Em torno da

sensação de hiato de tempo e de vivências de perdas se buscava encontrar um contorno ao que não havia representação. A própria condição traumática, torna-se uma impossibilidade de uma atualização do presente, sejam nos recursos de experiências passadas ou nas construções futuras.

O afastamento do espaço escolar de socialização que oportuniza a convivência entre os estudantes, reduziu ainda mais os recursos de tornar possível a elaboração e simbolização do real vivido. Neste contexto, ao lado do desamparo social, soma-se o desamparo discursivo (ROSA, 2017) uma vez que muitas vezes esses sujeitos ficam aprisionados a uma condição de invisibilidade e de silenciamento do sofrimento psíquico.

Como estratégia para potencializar um discurso que sustente possibilidades de laços sociais e de ações no cotidiano escolar, utilizamos a metodologia de intervenção clínicopolítica através de dispositivos de escuta. A dinâmica das oficinas possibilitou a circulação da palavra e um espaço de fala/escuta sobre a experiência de temporalidade no contexto da pandemia. O testemunho, o reconhecimento e o compartilhamento das perdas vivenciadas permitiram a construção de uma narrativa coletiva que resgatou a posição desejante dos sujeitos no laço com o outro, como às modalidades singulares e coletivas de resistência aos processos de sujeição e adoecimento (ROSA, 2017).

O espaço dos encontros foi marcado por uma certa informalidade. Em nossos encontros, sentados em roda, convidamos que cada estudante falasse livremente. O espaço de escuta depois de dois anos afastados do cotidiano escolar foi marcado por surpresas e compartilhamento da experiência de viver uma espécie de hiato de tempo. O contentamento de retornar à escola foi acompanhado pela angústia de estar prestes a se despedir dela. Os estudantes iniciaram o 1º. ano do Ensino Médio em março de 2020 e, poucas semanas depois, as aulas presenciais foram suspensas devido a pandemia. Em 2022, estes estudantes retomaram ao ensino presencial para cursar o terceiro ano do Ensino Médio. Suas falas marcam a pressão que sentem na necessidade de focar seu tempo na “correria” entre os estudos para o ENEM, para a escola e os outros muitos afazeres, como cuidar da casa, tirar título de eleitor, certificado de reservista além das horas diárias no transporte público. A dificuldade de construção de laços com os colegas foi diversas vezes lembrada. A estudante reconhece que “estar no 3º ano é muita correria, então não tem tempo para se pensar em laços” (T. Crônica, 02/05/2022) e outro estudante acrescenta, “mas como é só o último, não dá tempo de conhecer ninguém” (O. Crônica, 12/05/2022).

A perda de um período de vida e a dificuldade de retomar as demandas do cotidiano são compartilhadas no grupo de diversas formas. Um estudante declara que “tá sendo difícil o retorno, a gente precisa ver uma forma de se adaptar e superar” (C. Crônica 05/05/2022). Outro estudante acrescenta que também está preocupado com sua saúde mental, argumentando que a pandemia tem relação direta com sua dificuldade em se estabelecer no “novo normal”. Já G. reclama, chateado, que os colegas agem como se tivessem todo o tempo do mundo para aproveitar a escola. “Eles acham que estão no 1º. ano, que vão ter um tempão aqui ainda” (G. Crônica 18/05/2022).

Destaca-se o fato de que a alteração no espaço da escola, a ausência da vivência em comum, afetou a experiência de temporalidade do adolescente. Uma temporalidade que implica em trânsito, da infância para a idade adulta, em atravessamentos e apostas, onde as questões relativas ao tempo se presentificam subjetivamente de modo sensível: incertezas, construções, lutos. A pandemia e o isolamento tornaram este tempo de atravessamento, compactado, esmagado entre o fim do ensino fundamental e o fim do ensino médio.

O tempo da escola

Durante a pandemia do COVID-19, o chamado “chão da escola” deixou de existir. Esse espaço que antes já trazia consigo o reflexo de inúmeros problemas sociais não estava presente entre os jovens estudantes para garantir-lhes pelo menos alguma aprendizagem, alimentação e convívio com seus pares.

De acordo com o Censo Escolar do 2021, desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de Ensino Básico espalhadas pelo Brasil, a fim de evitar a propagação do coronavírus (INEP, 2022). A pandemia da Covid-19 impôs assim, uma forma de viver bastante peculiar, na qual as escolas deixaram de ser espaços centrais e cotidianos para crianças e adolescentes.

No contexto do processo ensino-aprendizagem, as escolas precisaram reagir rapidamente para adaptar as suas práticas pedagógicas. Diversos recursos tecnológicos foram utilizados para que as escolas não parassem. De modo bastante distinto e inédito, a pandemia trouxe a escola literalmente para dentro de casa de forma remota, fosse através de encontros virtuais on-line ou através das apostilas de exercícios no papel.

Não havia mais o pátio, a escada e a correria. Algo do laço geográfico e afetivo com o lugar se perdeu, e para os “veteranos calouros”, jovens de aproximadamente 15 anos em 2020, esses laços nem chegaram a ser construídos. O convívio físico em uma arquitetura comum só seria retomado em 2022. Neste intervalo ficaram em suspenso as relações presenciais entre professor-aluno, a relação entre colegas, junto a isso, a possibilidade de novos amigos e a relação das escolas com as famílias mudou de foco e de dinâmica. Onde antes havia uma separação territorial e geográfica, aonde ir para escola era uma forma de estar na cidade, ir para outro bairro. Durante a pandemia casa e escola co-habitaram o mesmo espaço.

A enorme diferença social se impôs, separando os que puderam ter acesso à internet, às tecnologias e condições mínimas do trabalho escolar em casa, dos que tiveram esse tempo escolar “roubado”, passando esse período com muitos processos de escolarização suspensos. De fato, essas soluções emergenciais, quando existiram, de forma minimamente eficiente, não afastaram esses jovens das diferentes fontes de sofrimentos que se acentuaram ainda mais durante esse período, como: desemprego, empobrecimento, exposição à violência doméstica, ambiente familiar conturbado e

moradias pequenas, acarretando a escassez de meios e espaço para estudar, ausência de privacidade, isolamento social e luto entre outros. Verificou-se que a pandemia e as medidas sanitárias adotadas para controlar a contaminação são associadas a problemas de saúde mental em adolescentes. Especificamente, os adolescentes têm vivenciado de forma negativa as medidas de distanciamento social e fechamento das escolas (OLIVEIRA, et al., 2020, p.1).

De acordo com uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental na periferia de Belo Horizonte (NOBRE et al., 2022), foi observado, que os adolescentes expressavam sua insatisfação em relação à frequente solicitação de ajuda dos familiares nas tarefas domésticas, bem como no cuidado com os irmãos mais novos. Eles relataram a necessidade de realizar as tarefas domésticas, auxiliar os irmãos e ensiná-los. Além disso, muitos destacaram que sentiram falta da rotina escolar durante a pandemia, mencionando que não puderam estudar online.

No ano 2022, adentramos a uma nova realidade no Brasil: o ensino voltou a ser 100% presencial. Houve a flexibilização das regras sanitárias de prevenção da COVID-19. No Rio de Janeiro, exceto a indicação ou obrigatoriedade do uso de máscaras em alguns ambientes fechados, a impressão era de que tudo havia voltado ao “normal”, mas o alto índice de sofrimento psíquico entre jovens que já era considerado uma questão de saúde pública (MACHADO, 2019), foi agravado depois da pandemia. A pesquisa *Juventudes e Pandemia: E agora?* - coordenada pela Atlas da Juventude, que entrevistou 16 mil jovens em todo o país, em sua 3ª edição em 2022 apontou da seguinte forma as principais preocupações desse segmento da população:

Ainda que para a grande maioria, a pandemia esteja controlada, o principal medo de jovens continua sendo perder familiares ou amigos devido à covid-19. Quase 4 a cada 10 têm o receio de surgirem outras pandemias ou de passar por dificuldade financeira. E a preocupação com a saúde não está restrita à covid-19: jovens temem o agravamento de problemas de saúde física e emocional (JUVENTUDE, 2022, p. 35).

As escolas públicas brasileiras, em geral, não tiveram o suporte necessário para lidar com as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o período de isolamento. A falta de investimentos públicos na educação contribuiu para a situação de desamparo, sofrimento e desalento de muitos jovens que se encontravam em condições de maior vulnerabilidade social. A reforma do Ensino Médio, em disputa desde 2016 através da medida provisória nº 746/2016 de Michel Temer, e que no momento passa por uma revisão e retomada da discussão pública, estava em curso, sendo implementada nas escolas no ano de 2021. Essa disputa pela definição dos rumos do Ensino Médio agravou o impacto da pandemia, principalmente entre docentes e gestores, afetando consequentemente o/as estudantes.

Os docentes enfrentaram na pandemia os desafios de adaptação de suas dinâmicas, estilos e didáticas, junto à mudança no uso do suporte tecnológico que os obrigaram a uma forçada “formação continuada”. Em muitos aspectos as transformações operadas na pandemia vieram para ficar e o uso da tecnologia é um desses aspectos. No ano de 2022, no retorno às aulas, além da falta de suporte para um

retorno seguro do ponto de vista físico e mental, os professores tiveram a incumbência de implementar o Novo Ensino Médio que propunha mais alterações, no exercício da atividade escolar, com profundas modificações de currículo e deslocamento de áreas de conhecimento. A concomitância de currículos, retorno presencial, crise econômica e financeira marcaram o período da pandemia para os docentes, além do enfrentamento, obviamente, de seus próprios traumas e dificuldades para lidar com essa nova realidade.

Como se preparar para esse momento inédito na história? Como seria o retorno às aulas nesse novo normal? Quanto tempo cada indivíduo precisaria para se restabelecer? Era possível voltar ao ponto inicial? Ninguém dispunha dessas respostas.

Nas redes públicas, o número de matrículas no ensino básico no ano de 2022, segundo o Censo Escolar 2022, apresentou uma queda de 2,73% com relação à 2018, a resolução N° 1604 – RJ de 03/02/2022, que foi publicada em conjunto pelas Secretarias de Educação, Saúde e Ciência e Tecnologia, instituiu protocolos e orientações complementares para o período de volta as aulas presenciais nas redes de ensino vinculadas ao sistema estadual do Rio de Janeiro, mas não previu dentro dos seus 10 artigos, nenhuma referência aos cuidados com a saúde mental para este período. Todos sabiam que deveria haver um plano de acolhimento, mas efetivamente poucas escolas públicas estavam preparadas para realizarem esse plano.

A gestão escolar e corpo docente, mesmo considerando as dificuldades, não tinham como saber de todas as implicações que seriam impostas e como geri-las. Como enfrentar o medo, as revoltas, a ansiedade e outros males sentidos por esses adolescentes, que ao chegarem à escola, externariam esse mal-estar, sob a forma de agitação, indisciplina, violência ou apatia?

Do ponto de vista da psicanálise, o mal-estar na cultura e o sofrimento psíquico são inevitáveis, mas também é a partir da cultura que se pode encontrar modos de tratá-los (FREUD, 1930/1976). A partir da compreensão freudiana do mal-estar na cultura e do sofrimento psíquico como inevitáveis, se fez necessário reconhecer e trabalhar na reconstrução das relações afetivas e sociais afetadas durante o período de afastamento do ambiente escolar.

Diante dessa realidade, era importante perceber que a retomada das atividades escolares não poderia ser vista apenas como um retorno à rotina anterior. Era necessário reconhecer que com a brusca interrupção da rotina escolar, muitos laços ainda não haviam se formado ou haviam sido desfeitos durante esse período de isolamento, portanto, trabalhar na capacidade e desejo de reconstrução dessas relações e no fortalecimento de um ambiente culturalmente saudável na escola, seria fundamental.

A aposta foi na palavra como forma de reordenar a realidade compartilhada e abrir espaços de reflexão, de escuta, que operassem deslocamentos e articulações maiores que apenas a reclamação ou o lamento. Apostamos que a palavra reavivaria o espaço escolar promovendo os laços e as elaborações subjetivas. Rodas de conversa livres e opcionais foram propostas com a finalidade de construção de saídas coletivas para os problemas. No primeiro encontro, diante da pergunta sobre como é estar no terceiro

ano surge respostas como “A vida está uma m..., não tem nada, está tudo ruim! É isso” (P. Crônica 04/05/2022), “Trágico” “Estou em depressão”, “Quero morrer” (T. Crônica, 09/05/2022), “cada um precisaria de 7 psicólogas” (G. Crônica, 11/05/2022) e uma sequência de palavras igualmente carregadas de dor, raiva, culpa, indignação, decepção, sentimento de injustiça e temor pelo que virá depois da escola. Apesar da densidade de alguns encontros, bem como a delicadeza de certos depoimentos, o efeito de compartilhar revoltas, dores ou errâncias estabelecia, ao menos momentaneamente, uma conexão a partir de vivências e experiências semelhantes e a possibilidade de algo novo poder emergir, uma palavra, um sentimento, uma saída, um conselho, uma troca, uma identificação, operações psíquicas e simbólicas extremamente necessárias para o adolescente/jovem encontre amparo em sua travessia. Elementos que pudessem alimentar narrativas, reflexões sobre o seu lugar no mundo, no tempo e no espaço atual.

Cabe ressaltar nessa proposta de intervenção que fomentasse a palavra, a participação dos alunos graduandos do curso de Pedagogia (UNIRIO/UFRJ) e Psicologia (UFF/UFRJ), além de alguns alunos de pós-graduação, que tornavam a conversa mais ágil, intensa, e próxima dos jovens. A interação entre universitários e secundaristas se mostrou extremamente frutífera do ponto de vista da abertura de horizontes e do exercício da escuta para pedagogos e psicólogos.

Dos poucos alunos interessados em prestar o vestibular do ENEM tínhamos muitas comparações com o ensino privado, “Eles tiveram aula, a gente não! Como vamos conseguir passar no ENEM assim? Não temos professor de biologia” ou “Na Constituição, somos todos iguais perante a lei, mas na prática...” (Crônica 04/05/2022), a precariedade institucional se apresentava como questão para alguns deles, como por exemplo a questão da disciplina de Física, em que o professor era, na verdade, de Química do 1º ano, mas teve que lecionar Física no 3º ano para que eles não ficassem sem aulas.

O clima agressivo dava a tônica dos relacionamentos, a desconfiança e falta de vínculo com o espaço e a escola se intensificou com a ameaça de ataques que ocorreram em algumas escolas. Em 2022 e 2023 registraram-se os maiores índices de ataques a escolas dos últimos anos. Tal ameaça e a insegurança gerada, não foi apenas um exagero dos jovens ouvidos, foi de fato uma sombra que permeava o cotidiano do “chão da escola”, tendo um caso de aluno mais velho, repetente, assediando e ameaçando colegas, tendo sido banido pelos alunos das suas redes sociais e posteriormente abandonado a escola.

Com tantas queixas e aspectos negativos da vivência escolar expressados, ao serem interpelados sobre o quê afinal a escola tem de bom, outros aspectos surgiram como a relação com os professores e com os colegas. Neste momento surge a escola como lugar do encontro com o semelhante e o diferente, diante da pergunta “Mas e aí? Apesar de tudo isso, vocês gostam de vir para a escola?” (Crônica, 04/05/2022). Dentre as respostas surgiram falas como: “olha, eu aturo. Essa é a verdade. O ensino aqui já foi melhor, eu gosto delas (apontando para as amigas), mas é muito estresse com os professores” (T. Crônica, 4/05/2022), diante de amigas que concordam, desanimadas com a situação, e se apoiando na amizade entre elas; ou ainda, “a escola é um bom lugar para socializar. É o que mais vale a pena” (R. Crônica, 19/05/2022).

Certas falas, apresentadas, nos ajudam a entender esse papel social da escola no processo de travessia adolescente: “A escola ajuda a esquecer os problemas que se tem” (T.) “Tem problemas que eu disse aqui e não disse em lugar nenhum, nem em casa.” (V.) “Às vezes o problema é a própria família e você não vai falar com o problema do problema” (R.) “Não estar em casa, não pensar em coisas ruins sobre a minha vida” (J. Crônica, 19/05/2022).

Depreendemos destas falas que, como Freud (1910/1976) coloca, a escola é um espaço onde se opera uma separação em relação à família, seja através de novas configurações sociais, seja como refúgio do mal-estar que muitas vezes acompanha o adolescente em suas relações familiares. O espaço escolar deve, portanto, ter a função de acolher e propiciar esse lugar Outro, tão importante neste período da constituição subjetiva.

Curiosa é a relação com os professores. Em geral, escutamos muita reclamação, com revolta: “Professores ruins, não sabem explicar, faltam porque querem, dão matéria com má vontade e são grossos. Dão um lanche mínimo e querem que a gente sobreviva a tarde inteira.” (T. Crônica, 19/05/2022). “A maioria das vezes a escola chega a ser desinteressante pela falta de carisma dos professores” (W.) “eles são velhos, né? Não prendem a gente. Eles não conseguem explicar e parece que o problema é da gente (A., 16 anos) “Chegava a perguntar: “você é burro?” E você olhando...” (J., Crônica 19/05/2022). “Eles não sabem explicar, a gente não entende e acha que o problema é a gente” (H. Crônica, 19/05/2022).

A clareza em relação à falência dos antigos modos de transmissão e ensino foi patente no retorno às aulas. Professores distantes, indiferentes, marcaram as narrativas e se colocaram como aspecto importante do mal-estar vivenciado. A questão quanto ao desejo que anima o educador vinha na forma de uma pergunta: “Então, por que é professor?!” (T. Crônica 19/05/2022), apontando para o cerne da experiência educativa que é inquirir sobre o desejo de educar do Outro, no caso, encarnado pelo professor.

A fala de revolta se soma à questão da culpa de não ter estudado o suficiente durante o ensino remoto. Relatavam que os professores cobravam matérias dos anos anteriores que eles não tinham tido contato. A questão da aprovação automática também ajudou a ‘largar de mão’ os estudos, exceto para os mais aplicados.

“A escola é um lugar péssimo para estudar.” M. 16 anos, conta que os professores falam e gritam. Depois dizem “não vou gritar com 3º. ano” (M. Crônica, 19/05/2022), uma fala que revela a falência da comunicação e do entendimento entre professores e alunos.

Chama a atenção o fato de que apesar de toda destituição e rebaixamento do diálogo com os professores algo do lugar da transferência se mantém: “Os professores são ótimas pessoas, mas na maior parte do tempo não entendemos o que eles falam” (V. Crônica, 19/05/2022). Uma fala que evidencia uma ambivalência nas relações entre alunos, professores e escolarização.

Tanto do ponto de vista dos coordenadores e direção quanto dos professores, encontramos pessoas preocupadas com os alunos e encontramos apoio dos funcionários para as propostas de oficinas e ocupações de espaço. Não faltavam boas relações entre os adolescentes mesmo que as brigas entre alunos marcassem o cotidiano da escola.

O maior agravo parecia recair na desconexão dos alunos com os conteúdos ensinados em aula, sua desatenção e preferência pelas rodinhas de conversa, ou da ineficiência de transmissão dos professores impotentes diante do atraso relativo a seus conteúdos curriculares.

A escola não se apresentava a estes jovens com alguma promessa de futuro. A desestrutura do convívio e da aprendizagem provocada pela pandemia se somava a desestrutura curricular atravessada pela gestão e docência escolar. Tal condição não permitia à escola estar de fato no lugar de espaço de transição, espaço de vivências, onde as diferenças buscam convivência fora do ambiente familiar, espaço público e social de construção de identidades, ao mesmo tempo que íntimo, campo de possibilidade para a constituição subjetiva do adolescente diante do Outro, do mundo.

O tempo da adolescência

A adolescência representa um novo tempo na constituição do sujeito, quando, no só-depois da infância, muitas operações se consolidam, resultando em novas configurações simbólico-imaginárias para dar conta do real que a puberdade introduz. Nesse tempo o que está em jogo é uma temporalidade lógica, já que não é questão de uma duração específica dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, mas de uma posição subjetiva dentro do campo do Outro. Um sujeito que cada vez mais se vê desgarrado desse Outro primordial encarnado, muitas vezes, na mãe, passa a querer encontrar o mundo lá fora, uma vez que nessa relação inaugural seu lugar é o de objeto.

Em psicanálise, o sujeito se constitui na relação ao desejo do Outro, sendo que essa relação vai se modificando ao longo do tempo, na medida em que as posições em relação ao desejo do Outro vão se modificando. No caso do *infans* essa posição é de objeto fálico, pois o sujeito ainda não está num lugar de tomar parte em relação a sua própria vida. Assim, um filho é para uma mãe um filho-falo, de modo que isso implica em a mãe considerar que sempre sabe o que é melhor para seu filho, ou seja, ela sempre sabe o que ele quer, já que ele pertence a ela. Na infância, portanto, esse filho está referido ao desejo do Outro como um sujeito falado, ou seja, ainda é muito mais sintoma dos pais do que um sujeito fala por si (DOLTO, 2013).

A emergência daquilo que é propriamente sexual, ao mesmo tempo que linguageiro, passa a ser tomada como uma demanda pelo sujeito que precisa se colocar no mundo, tomar parte em relação daquilo que ele faz parte, enfim, tomar a palavra, falar por si mesmo, responsabilizar-se (LACADÉE, 2011). Esse encontro com o mundo é anseio por encontrar-se, na medida em que encontrar-se é

reconhecer-se, e, para isso, faz-se necessário essa ida ao mundo, já que o reconhecimento dentro do laço familiar é quase impossível, na medida que o estatuto de criança é sempre o de ser colocado num lugar de objeto, de imaturo, de dependente. Na adolescência, esses lugares ainda estão presentes, porém algo de diferente está acontecendo: a emergência da sexualidade. Um anseio por lidar com questões referidas a um lugar que ele mesmo reconstrói, ou pelo menos tem a ilusão de estar reconstruindo autonomamente. Ilusão no sentido de que a gente se faz sujeito sempre dentro de uma relação ao Outro, de tal forma que há a necessidade dessa reconstrução ser sempre em relação a alguém. Essa reconstrução se dá pois nesse tempo da adolescência, no qual há a necessidade de elaboração por parte do adolescente dessa mudança de lugar para conseguir lidar com essa saída de um posicionamento já construído na família ligado à infância e a construção de um outro lugar referido ao mundo público. Sair da cena familiar e ir para a cena do social não é nada fácil, já que não há regras bem estabelecidas, e nem preocupação de nossa cultura em cuidar dessa passagem, exigindo do sujeito adolescente um árduo trabalho psíquico.

Um dos principais anseios do adolescente é se inscrever no social a partir de um lugar em que ele possa ser sujeito, participar da esfera sociopolítica, expandindo sua sexualidade, a partir do encontro com seu próprio desejo, com as reconstruções em relação ao lugar já estabelecido na infância e a busca no mundo dos objetos sexuais que dariam conta desse furo do real efetuado pela puberdade. Evidentemente que tem um resto que nunca cessará de não se inscrever. Porém há algo que faz parte da peculiar transição adolescente que carrega em si a exigência de se inscrever no laço social, só que certas condições de possibilidade são necessárias, tal qual o reconhecimento dos outros. Assim, esse reconhecimento é também sinônimo de possibilidade de inscrição no campo do Outro não mais enquanto *infans*, mas sim como sujeito desejante (LACADÉE, 2011).

Portanto, a adolescência precisa de tempo, tempo para errar, tanto no sentido de erro, quanto no de errância (LACADÉE, 2011). Já que a reconstrução desse lugar simbólico está sempre sujeita a equívocos, mudanças de rumos e incertezas, de maneira que errar e estar na errância necessariamente farão parte desse tempo. A questão é que nossa cultura não oferece balizas para essa passagem, de tal modo que muitas vezes ela é acompanhada de angústia. Já que não há referência simbólica que dê conta desse excesso de gozo no qual adolescente precisa tomar parte, sem que o Outro sempre diga o que é melhor, o que ele quer, quem ele deve ser, mas sim que o Outro seja uma referência pela qual o adolescente possa se orientar ou se distanciar.

Tais dilemas estruturais constituintes da adolescência na relação ao Outro assumiram formas e intensidades bem singulares em razão dos distanciamentos sociais provocados pelo contexto da pandemia COVID-19. A começar pelo afastamento da escola e a convivência forçada e muitas vezes quase que exclusiva com seu núcleo familiar, o que trouxe novos conflitos e contornos ao trabalho da adolescência na relação ao Outro. Com a realização das rodas de conversa, pudemos recolher alguns desses efeitos, que aparecem na fala dos jovens estudantes do terceiro ano do EM com os quais trabalhamos durante o ano de 2022.

No contexto de pandemia, em que as perdas foram inúmeras, os adolescentes se viram desamparados pela falta de referências que se deu no real, seja no caso em que familiares morreram, seja pela perda de acesso aos lugares em que essa transição poderia ocorrer em outra cena que não a familiar. Por conta disso, surgem nas rodas muitas falas acerca de uma angústia daquilo que foi perdido e sem possibilidade de ser elaborado. Como diz um dos alunos: “Todo mundo sofreu alguma coisa na pandemia, eu perdi amigos e familiares, conheço gente que também perdeu, às vezes eu sentia vontade de estancar a cabeça na parede, a cabeça estava cheia, cheia de nada, sabe como é?” (F. Crônica, 05/05/2022). Supomos que essa cabeça “cheia de nada” talvez seja expressão do efeito traumático que a pandemia implicou, uma vez que ocasionou mortes, fechou escolas e dificultou essa passagem tão delicada que é a da adolescência. É importante ressaltar que a ausência de recursos simbólicos para elaborar essa passagem talvez possa ser atribuída à perda de referências que se deu no real, tanto na família, quanto em relação à escola. Por outro lado, aparece também uma exigência de encurtamento desse tempo do trabalho psíquico da adolescência, tal como enuncia uma das alunas, quando diz que, por conta da pandemia, ela precisou acelerar essa passagem por conta das novas urgências que surgiram.

É importante ressaltar o quanto, durante a pandemia, o tempo subjetivo próprio da adolescência se chocou com o tempo da escola, pois apesar de notarmos como os adolescentes se viram numa situação em que essa delicada transição sofreu com a perda de experiências sociais, por conta do enfraquecimento de relações no campo extrafamiliar e mesmo escolar, as exigências de desempenho e produtividade por parte da escola se mantiveram de modo contínuo no retorno deles às aulas. Apareceram muitas vezes nas falas deles durante as rodas de conversas queixas acerca de professores, os quais, segundo um dos adolescentes, “não nos compreendem”. Uma das adolescentes diz, acerca de uma das professoras, que “ela não explica nada direito e acha que somos obrigados a saber! Para vocês terem noção, só 4 alunos não ficaram em recuperação na matéria dela e a turma é grande! Nem dá vontade de ir pra aula”. Além disso, segundo os alunos a professora não se sensibilizou que querendo ou não, todos entraram diferentes, “muita gente morreu, teve gente que entrou em depressão, teve ansiedade” (S.; L.; Crônica, 05/05/2022). Portanto, o retorno às aulas evidenciou perdas que se somaram aos lutos inevitáveis da adolescência em diversos sentidos, desde perda de familiares, passando por perdas no campo Simbólico, até perdas em termos de conteúdo escolar.

Uma adolescente que participou das rodas, diz se sentir como “uma bebê gigante” (S. Crônica, 12/05/2022), referindo-se ao modo pelo qual o pai a chamava, sendo que ele se suicidou quando ela tinha 3 anos. Pensamos que tal fala remete ao paradoxo de, por um lado manter a sustentação de uma posição infantil, sendo também uma forma de fazer o pai presente, mas por outro, não deixar de fazer referência ao fato de ter crescido, ou melhor, de ser exigida a crescer. Consideramos que a expressão “bebê gigante” expressa bem o quanto o tempo subjetivo da adolescência pode ser vivido de modo singular por cada sujeito, já que diz respeito à posição de cada sujeito no laço, e não corresponde ao tempo cronológico da escola.

De modo semelhante, outra adolescente diz que antes sentia-se “como uma princesa”, mas que depois que seu pai começou a namorar, esse lugar foi se perdendo, fazendo com que surgisse a necessidade de uma elaboração psíquica, de tal modo que essa adolescente, a partir dessa perda de lugar enquanto criança que o pai estava sempre cuidando, teve que “tornar-se adulta” (T. Crônica, 09/05/2022). Aqui o tempo do “antes” da pandemia parece se confundir com o “antes” do infantil, quando não fica claro exatamente a que se refere na medida em que o assunto da roda naquele momento era o antes e o depois da pandemia. Por outro lado, um adolescente, que talvez não tenha se dado conta do que falou diz que era “uma pessoa muito infantil, mas que agora havia amadurecido”. Mas logo em seguida, diz também que “não mudou nada, apenas a personalidade” (N. Crônica 16/05/2023). Pareceu-nos de fato difícil para esse jovem definir o que exatamente mudou neles, possivelmente também pela experiência da perda de referências subjetivas vivida no real diante do distanciamento social imposto pela pandemia.

Ao falar sobre a escola, uma adolescente diz: “Eu gosto porque, aqui, posso ser quem eu sou de verdade” (I. Crônica, 04/05/2022). Essa fala nos chamou a atenção por apontar para a importância subjetiva da Escola enquanto um Outro lugar na vida dos adolescentes, uma vez que lá eles podem experimentar serem vistos e ouvidos de modo diferente da criança que foram para os pais e/ou para os primeiros cuidadores. Tal lugar que aponta o corte necessário com as relações daqueles que apenas enxergam, ouvem, endereçam-se ao que de infantil ainda resta em todos nós. Desse modo, é importante ressaltar que o espaço da escola é de extrema importância na vida de um jovem em termos da aquisição de um percurso formativo e profissional, mas também que a oportunidade de lá estar significa a possibilidade de construção subjetiva de um novo lugar Simbólico que é crucial para essa travessia da adolescência. Ademais, a importância da escola enquanto lugar Simbólico também é referida aos encontros com professores e outros estudantes que ali se dá, pois, como disse um dos jovens que participou das rodas, “algumas conversas com professores ou com alunos nos ajudam a entender o próximo e a nós mesmos” (H. Crônica, 19/05/2022).

No que diz respeito à menção aos colegas e às colegas de classe, somos remetidos à importância em estabelecer laços horizontais na escola e do quanto isso também reverbera no trabalho psíquico das adolescências. O fato de poder compartilhar na escola com outros e outras adolescentes as descobertas e buscas próprias a essa travessia mesmo que de maneiras diferentes – já que supomos que tal processo não se reduz a uma generalidade biológica, mas sim que possui a singularidade de um encontro marcado por múltiplas determinações, sempre sobrando um fio de desejo indeterminado que caberá ao sujeito dar conta – é de extrema importância, pois a maior angústia dos adolescentes se funda na experiência solitária que estão atravessando e na queixa de não serem compreendidos, sobretudo pelas figuras familiares.

Considerações finais

Em nossas sociedades escolarizadas, o tempo da escola se sobrepõe ao tempo da adolescência e constitui-se em uma possibilidade de elaborar o traumático que está implicado em todo trabalho psíquico da adolescência. Nelas, a escola oferece balizas para o tempo subjetivo da adolescência, que, entretanto, se complexifica quando tais balizas se fragilizam, seja pela precarização dos laços com e na escola que tem se dado diante das aceleradas transformações sociais e culturais decorrentes das novas tecnologias, bem como pelas incidências do neoliberalismo no campo da educação. Sabemos que, no Brasil, tais entraves se intensificaram nos últimos anos pelo cenário sociopolítico que se instaurou, o que se agravou com a presença da pandemia.

Numa cultura em que as referências têm ficado cada vez mais pulverizadas, a escola não deixa de ser um lugar importante como um dos marcos para essa passagem, uma vez que nela há a possibilidade desse encontro com o Outro (COUTINHO, 2020) e com os outros, sejam adultos, adolescentes ou crianças. Além disso, não só o encontro com pessoas de diferentes idades, mas também vale ressaltar que é o encontro com diversos mundos, onde as multiplicidades sociopolíticas se fazem presentes. Na escola, a possibilidade de tomar parte dentro do campo do Outro é maior, uma vez que o adolescente convocado a falar em nome de si – seja nas situações corriqueiras do dia a dia, seja naquilo que a instituição cobra em termos pedagógicos.

Nesse sentido, entendemos que os jovens que escutamos no projeto puderam nos dar um testemunho dos efeitos nefastos desse tempo pandêmico sobre uma fatia da geração daqueles que cursaram o ensino médio durante a pandemia. Vale apontar que, ao serem interrogados sobre seus projetos de futuro, poucos deles consideravam a possibilidade de fazer o ENEM e muitos outros não sabiam dizer quais eram os seus planos para quando terminassem a escola. Fica claro que o tempo subjetivo das adolescências ali vividas muitas vezes entrou em choque com o tempo cronológico da escola e das exigências sociais referentes ao término do ciclo escolar.

O fato desses jovens terem ficado tanto tempo fora da escola, orbitando ao redor da família e muitas vezes sem outras redes de cuidado, na impossibilidade de buscarem um novo referencial devido ao isolamento, provocou nessa geração pós-pandêmica, uma parcial desaceleração do processo de ruptura do referencial parental. Em seus relatos, ficaram perceptíveis, como as mudanças estavam sendo mapeadas por cada um deles. Como cada um percebia essa ideia de ruptura e de que forma esse tempo subjetivo vinha gerando conflitos com os familiares, na escola e com eles próprios diante do seu tempo de ser adolescente. Neste cenário, se torna crucial que a escola, considere as experiências subjetivas dentro e fora da família decorridas durante esse período e busque por estratégias que estimulem a construção de novas referências e relações na volta às atividades escolares.

Através das narrativas descritas nas crônicas dos encontros, foi possível conhecer um pouco dos traumas, sonhos, desejos e as críticas sociais que o grupo direcionava à escola, família, políticos e

sociedade como um todo. Os registros também apontaram que, durante o avançar dos encontros, o sentimento de vergonha em participar das rodas de conversa, relatado por alguns jovens no início do projeto, ia sendo substituído pela sensação de acolhimento. Nesse sentido, pudemos notar que o fortalecimento dos laços sociais entre esses jovens, favoreceu o enfrentamento dos desafios comuns das adolescências vividas por eles e elas, que foram agravados pela pandemia, especialmente por estarem frequentemente imersos em contextos sociais e econômicos vulneráveis. Reafirmamos, com isso, a importância de que as instituições de ensino sejam capazes de abrigar espaços que possibilitem a construção de estratégias para o enfrentamento do mal-estar e para a criação de novos laços sociais e institucionais, possibilitando, através de um ambiente de escuta e reflexão, fomentar o apoio mútuo entre os jovens e seu envolvimento na vida escolar.

REFERÊNCIAS

- BIRMAN, Joel. **Trauma na pandemia do coronavírus**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- BIRMAN, Joel. **Sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CASTRO, L. R., BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008.
- COUTINHO, Luciana Gageiro et al. **Desamparo e laços sociais na escola: uma oficina com adolescentes da rede pública**. Cad. Psicanálise., Rio de Janeiro, v. 42, n. 43, p. 117-136, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952020000200006&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 16 jun. 2023.
- DOLTO, Françoise. **Seminário de Psicanálise com crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREUD, Sigmund. (1910). **Breves escritos: contribuições para uma discussão acerca do suicídio**. p. 245-246. (ESB, 11) Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, Sigmund. (1930). **O mal-estar na civilização**. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOUREVITCH, Aaron Yakovlevitch. **O tempo como problema de história cultural**. Em: Ricoeur, P. (org) *As cultas e o tempo*. Petrópolis, Editora Vozes, 1975.
- HASSOUN, Jacques. **Los Contrabandistas de La Memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor S.L., 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP – **Censo Escolar da Educação Básica, 2022**- Brasil 2022 - disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf; Acesso em 19/06/2023

JUVENTUDE, Atlas (coord) - **Juventudes e Pandemia: E agora?** — 2022, disponível em <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/> - Acesso em 19/06/2023

KEHL, Maria Rita. **A fratria órfã**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LACADÉE, Phillipe. **O despertar e exílio**: ensinamentos psicanalíticos das mais delicadas das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

LACAN, Jacques. (1944). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. Em: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

MACHADO, R.P. A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades. In: **The Intercept Brasil**, 15/10/2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/> Acesso em 19/07/2023

NOBRE, Márcio et al., **Que escola pós-pandemia?** – Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338> - Acesso em 19/07/2023

OLIVEIRA, Wanderlei; SILVA, Jorge; ANDRADE, André; DE MICHELE, Denise; CARLOS, Diene; SILVA, Marta Angélica. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review – **Cadernos de Saúde Pública** – Campinas – SP, 2020, disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n8/e00150020/pt> - Acesso em: 05/03/2022

RIO DE JANEIRO - SEEDUC/SES/SECTI - **Resolução Conjunta Nº 1604** - 03/02/2022 – disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=427143> Acesso em 19/06/2023

ROSA, Miriam. **A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento**. São Paulo, Escuta, 2017.

*Recebido em: 10 de outubro de 2023.
Aprovado em: 05 de dezembro de 2023.*