

Adolescência e o *Ocupa Escola*: retorno de uma questão?

Luciana Gageiro Coutinho¹
Maria Cristina Poli²

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ – Brasil

²Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Adolescência e o *Ocupa Escola*: retorno de uma questão? O artigo aborda a operação da adolescência em contextos que possibilitam a subversão discursiva e o questionamento do lugar de mestria no laço social. Para tanto, focaliza-se o movimento *Ocupa Escola* e são tecidas aproximações com o movimento de maio de 1968. Na interface entre a psicanálise, a educação, e a política, analisa-se os laços sociais presentes nas ocupações de escolas, seja através da concepção de fratria, extraída do paradigma freudiano, seja pela proposição dos discursos em Lacan. As ocupações permitem pensar sobre a possibilidade de instauração de novos modos de fazer laço dentro da escola, protagonizados pelos adolescentes, que dão lugar ao desejo e ao singular na transmissão do saber.

Palavras-chave: **Adolescência. Psicanálise. Educação. Laço Social. Movimentos Juvenis.**

ABSTRACT – Adolescence and the *Occupy School*: returning of a question? The article discusses the operation of adolescence in contexts that make possible the discursive subversion and the questioning of the mastery place in the social bond. To that end, the authors focus on the *Occupy School* movement and make approximations with the May 1968 movement. At the interface between psychoanalysis, education and politics, it analyses the social bonds present in school occupations, whether through the conception of phratry, extracted from the Freudian paradigm, or by the proposition of the discourses in Lacan's theory. The occupations allow us to think about the possibility of establishing new ways of bonding within school, carried out by the adolescents, who give way to desire and to the singular dimension in the transmission of knowledge.

Keywords: **Adolescence. Psychoanalysis. Education. Social Bond. Youth Movements.**

Introdução

Aos 50 anos dos acontecimentos de 1968 em todo o mundo, momento em que os jovens emergem como sujeitos políticos por excelência na cena social, somos convocados a pensar novamente sobre suas repercussões e desdobramentos. Muitos olhares são possíveis sobre 1968, que podem ir desde a glorificação do movimento juvenil no questionamento das estruturas de poder, seja no âmbito acadêmico, cultural ou político, até a sua condenação no sentido do favorecimento da ascensão neoliberalista e da consolidação de uma cultura individualista que instauram novos dispositivos de controle.

É nesse cenário do final dos anos 1960 que tanto Foucault quanto Lacan teorizam sobre os discursos, cada qual a seu modo, e sua participação no novo campo de embates de saberes e poderes em que a política passa a se dar. Mas é também nesse momento que assistimos a uma conjunção até então inusitada de novas relações sociais horizontais e solidárias entre estudantes e operários na luta contra diversas formas de opressão que abrangiam as esferas econômica, política, cultural, estética, questionando também os saberes instituídos. Se o maio de 1968 francês foi marcado por ocupações de fábricas, escolas e universidades, em um movimento unificado que culminou numa greve geral envolvendo o país inteiro, no Brasil também pudemos encontrar movimentos paralelos de resistência tanto por parte de secundaristas, estudantes universitários e operários, embora mais marcados pela forte repressão e violência características da ditadura militar brasileira (Mhereb; Corrêa, 2018).

Cinquenta anos depois, alguns acontecimentos retomam algo do *espírito de 1968*, o *ano que não terminou*, conforme a feliz expressão e título do livro de Zuenir Ventura (2008). As manifestações de 2013 e as ainda mais recentes ocupações de escolas pelos estudantes secundaristas entre 2015 e 2017 no Brasil lembram em vários aspectos, e igualmente de forma controversa, aquele marco original de revolta estudantil. Neste artigo, propomos a discussão de aspectos relativos a estes dois tempos do movimento estudantil na história, suas complexidades e paradoxos. Tal discussão é possível a partir de uma pesquisa¹ realizada entre 2017 e 2018 com estudantes que participaram do movimento que ficou conhecido como *Ocupa Escola*². Buscaremos então situar nossas reflexões acerca da significação deste acontecimento para esses jovens, considerando o cenário social e político no qual se dá.

De Maio de 1968 às Ocupações de Escolas: desdobramentos

Definitivamente, como aponta Badiou (2012), não há consenso entre aqueles que se empenharam em analisar os impactos de 1968 sobre a vida social. Há controvérsias se este foi um marco da vitória do individualismo pós-moderno ou se, e também, representou uma experiência importante de conquistas nos processos de emancipação de setores sociais submetidos às mais diversas formas de dominação (co-

lonial, patriarcal, sexual, étnico-racial, política, entre outras). Badiou que tem se destacado por sua reflexão a respeito da política no mundo contemporâneo, afirma que Maio de 1968 é em si um acontecimento de grande complexidade e que é impossível oferecer uma imagem unificada e cômoda dele. Situa a heterogeneidade de forças envolvidas, tendo em vista a sobreposição de três atores, a saber: a rebelião da juventude universitária e secundarista; a greve geral estimulada pela maior central sindical da França, a CGT (Confederação Geral do Trabalho), e, por fim, a jornada libertária empreendida pelas mulheres e homossexuais. Há ainda, segundo ele, um quarto processo articulado ao movimento que se desdobrou entre os anos 1960 e 1980 relativo ao questionamento a respeito do que é a política, que dá origem a diversos debates acerca dos modos usuais do fazer político através de entidades representativas.

Paralelamente, podemos identificar no movimento de 1968 também uma crítica à perspectiva estruturalista encabeçada por Lévi-Strauss, evidenciada pelos estudantes através da frase emblemática estampada nos muros da Sorbonne: *as estruturas não descem às ruas*. Tal crítica visa apontar que o lugar da história ficaria eclipsado nas teorias estruturalistas, colocando em questão o estatuto e o alcance da transformação social em pauta. Lacan (2008 [1968-1969]) é também interpelado por essa crítica, respondendo a ela em seu seminário *De um Outro ao outro* quando comenta os acontecimentos de maio de 1968. Em uma das suas manifestações sobre o movimento declara que se trata de um fenômeno estrutural, onde as relações entre desejo e saber estão postas em questão. Em seguida ocupa-se de redefinir a relação do real com a estrutura inscrevendo o gozo na própria rede simbólica, o que será desdobrado no seminário seguinte (Lacan, 1992 [1969-1970]) no qual apresenta os quatro discursos. Neste formaliza algumas das consequências antevistas no movimento de 1968, que, segundo ele, não destituiu o mestre, mas contribuiu para sua transformação através da consolidação do discurso universitário e do discurso capitalista.

Este olhar sobre a multiplicidade e abertura que os movimentos de 1968 incitam nos indica um possível fio condutor para articularmos com o nosso atual contexto brasileiro em que movimentos espontâneos conformados em grande parte por jovens, tais como as jornadas de 2013 e diversos movimentos sociais desvinculados de partidos e demais representações institucionais que desde então tentam ganhar espaço no cenário político, têm sido desqualificados e deslegitimados de sua potência transformadora. Particularmente, no que toca aos questionamentos relativos ao movimento estudantil, gostaríamos de propor algumas reflexões a partir do discurso dos jovens participantes das recentes ocupações de escolas ocorridas no Brasil.

Entre os anos de 2015 e 2017 pudemos testemunhar um movimento social inédito no Brasil, tanto por sua dimensão quanto por suas estratégias, o *Ocupa Escola*. O movimento foi protagonizado por estudantes de escolas e universidades em todo o país, ocupadas por eles como forma de protesto e resistência diante de medidas tomadas pelos governos, em âmbito estadual e federal, que ameaçavam a quantidade e a

qualidade dos investimentos na educação de forma intermitente neste período. O movimento teve sua primeira grande manifestação em São Paulo no ano de 2015 diante do risco de fechamento de quase cem escolas de nível médio proposto pelo governo estadual (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016). Depois teve grande expressividade no Rio de Janeiro em 2016, inicialmente em apoio à greve dos docentes da rede estadual e, por fim, se constituindo como um movimento à parte, com suas assembleias e pautas próprias. No final de 2016, o *Ocupa Escola* se avolumou enormemente e se disseminou por mais de mil escolas em todo o Brasil, além de centenas de universidades, em repúdio à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que depois se tornou PEC 51, a qual limita os gastos públicos na área da educação, e a Medida Provisória (MP) 746 que determina uma reforma no ensino médio no país. Nesse momento, as ocupações ganharam uma dimensão que surpreendeu e envolveu grande parte da sociedade, suscitando afetos de grande intensidade, seja do lado dos que o apoiaram, seja dos que se opuseram a ele. Como disse na ocasião Brum (2016), a *palavra encarnada* trazida por esses jovens há muito tempo não se fazia presente no campo dos embates políticos no Brasil.

Dentro deste escopo, como psicanalistas, nosso interesse vai além da macropolítica que ocorre nos espaços públicos – e que também não é feita sem sujeitos e sem desejo; pois concerne também à micropolítica que ocorre nas bordas entre os discursos sociais e os sujeitos que são por eles atravessados a todo o momento sendo capazes de subvertê-los. Os acontecimentos de 1968 explicitam as condições sociais que consolidaram o surgimento da experiência subjetiva da adolescência, forjada no seio de uma relação ambígua com as gerações anteriores: por um lado provocando fascínio e admiração, por outro, suscitando tentativas de controle e contenção. Sabemos que os adolescentes vivem tal subversão intensamente, já que o trabalho da adolescência implica justamente em transformar aquilo que recebemos como herança simbólica, tornando possível alguma apropriação singular disso, embora sempre marcada por algo de real que a transcende e a excede. A revolta dos estudantes de 1968 expressa a potência dessa subversão adolescente para a emergência do desejo em nome próprio que passa pela busca de desalienação das demandas do Outro. Entretanto, algumas questões relativas a 1968 ainda se fazem pertinentes: que leituras podem ser feitas dessa subversão? É possível destituir totalmente o mestre? Como avaliar a potência desses movimentos sem recorrer a índices puramente objetivos das conquistas alcançadas, mas incluindo também a dimensão do sujeito e do desejo em nossas análises?

Nesse sentido, vale evocar aqui o que diz Calligaris (2018, s/p) a partir de sua própria experiência de 1968: “As Revoluções (com R maiúsculo) não adiantam nada sem o esforço para sermos revolucionários (com r minúscula), ou seja, sem o esforço para escapar da nossa própria paixão de reger e controlar a vida concreta, a dos outros e a da gente”. Para além dos discursos fechados e extremistas que têm se disseminado hoje no campo da política, levando a leituras estanques a respeito do

fracasso ou sucesso dos movimentos sociais, pensamos que a psicanálise pode contribuir para ampliar o espectro dessa discussão. É através desta, e da leitura que ela permite, que podemos aproximar o movimento da juventude de 1968 e as recentes sublevações nas escolas brasileiras: mais do que propriamente um embate revolucionário, trata-se de dar lugar a uma subversão da ordem discursiva que não se faz sem o sujeito em sua singularidade. É esta a potência da rebeldia adolescente que quando ganha a dimensão de um coletivo pode, de fato, afetar de modo decisivo algo do ordenamento político-social. É o que tentaremos demonstrar aqui a partir de um olhar sobre a adolescência nas ocupações das escolas do Rio de Janeiro em 2016/2017

O Adolescente, o Outro e a Educação

Como já indicamos, nossa discussão toma como base uma pesquisa, construída na interface entre a psicanálise e a educação, cujo objetivo é investigar a relação entre o trabalho psíquico da adolescência e os laços sociais, mais especificamente a partir do fenômeno recente das ocupações de escolas realizadas por estudantes de ensino médio do estado do Rio de Janeiro. Tomamos como pressuposto que pesquisar a adolescência nas ocupações é também pesquisar o laço social, particularmente o laço educativo na escola. A adolescência é tomada como reedição edípica e narcísica (Coutinho, 2009), momento de um novo encontro com o Outro (Alberti, 2004) e de contestação da significação fálica constituída na infância em prol de uma nova construção sintomática (Poli, 2014) com efeitos nos modos do sujeito se enlaçar no social. Isso implica em novos modos de se representar como singular no coletivo, através de novas narrativas e novos endereçamentos discursivos. O sujeito adolescente tem como desafio ir além do lugar ocupado no discurso familiar e nos discursos sociais que possam aliená-lo ou silenciá-lo.

Podemos dizer que o trabalho psíquico dos adolescentes é um trabalho de construção de bordas, que dão contornos à pulsão e são retificadas na adolescência, o que não se dá fora da cultura e do laço social. Razão pela qual a pesquisa sobre a adolescência nos convoca sempre ao diálogo com outros campos do saber que tratam das relações humanas, sejam eles a educação, as ciências sociais e políticas ou o campo jurídico. Para a psicanálise, como tem sido apontado por vários autores (Alberti, 2004; Coutinho, 2009; Poli, 2014; Rassial, 1999), a adolescência nos remete ao fato de que nosso corpo nada tem de natural, de modo que a puberdade impõe a construção de novos circuitos pulsionais a partir de novos laços sociais, incluindo-se aí o exercício de uma posição sexual³.

Numa visada freudiana, como já foi trabalhado por Kupfer (1996), para aprender/crescer é necessário superar o mestre – ou seja, tornar-se seu próprio mestre – a partir da apropriação de seus ensinamentos. Podemos pensar que esse conflito expressa então um embate entre o sujeito e a educação, já que para crescer, leia-se também aprender, é necessário matar simbolicamente o mestre. A relação dos adolescentes

com os educadores, de modo análogo à relação com os pais, é atravessada também pela queda de ideais e pelo desligamento da figura paterna, como observou Freud (1996a [1914]). Essa relação de transferência aparece sob a forma de uma ambivalência do aluno em relação ao professor e, por outro lado, repercute sob a forma de um mal-estar recorrente na prática educativa com adolescentes. Assim, o adolescente pode tanto se identificar com o mestre quanto desqualificar sua autoridade.

A tensão entre a alienação e a separação, teorizada por Lacan (1988 [1964]), é central na adolescência (Alberti, 2004; Poli, 2014). Desta forma, podemos situar o paradoxo fundamental vivido pelo adolescente em relação ao mundo adulto: encontrar/confrontar para dele se separar, identificar-se para singularizar-se. O declínio das idealizações dos pais é alimentado pelo movimento de separação, de saída de uma posição de dependência e alienação vivida como mortificante, na adolescência. O adolescente vive sob a permanente ameaça de objetualização, e essa ameaça estará presente em todas as relações com os representantes do mundo adulto, o que se faz presente de modo marcante na escola.

Entretanto, quando o saber e o ensinar passam pelo desejo, dá-se a transmissão de um desejo de saber, ou seja, o que se transmite no ensino é o desejo e a relação com o saber e assim, muitas vezes, aquilo que poderia ser desinteressante e impessoal passa a ser interessante (Gutiérrez, 2003). Nesse sentido, é importante ressaltar o lugar de referência que professor ocupa quando está no lugar de mestre, diferenciando-se do aluno. Mas, se situado como um mestre não todo, está transmitindo algo da ordem da aposta, ou seja, dando espaço para que o sujeito adolescente possa ali engancha o seu desejo, o que remete também à possibilidade de novos enlaçamentos discursivos e sociais. Para o adolescente isso parece ser importante, pois ali há a possibilidade de construção de algo novo a partir de seu próprio inconsciente. Constata-se que quando os professores se preocupam em ouvir seus alunos sobre suas experiências, sem necessariamente abrir mão do conteúdo formal, o efeito disso favorece o aprender e instiga o desejo de saber. Por outro lado, o adolescente muitas vezes tenta desestabilizar aquele que ocupe um lugar de mestria, já que seu próprio trabalho subjetivo implica em se separar e exige do professor a possibilidade de ser não todo (Pereira, 2016). A docência com adolescentes é, neste sentido, um paradigma dos desafios atuais neste campo, acirrando o golpe narcísico e o mal-estar em sustentar sua prática a despeito do contexto adverso.

O questionamento relativo ao lugar de mestria é intrínseco ao trabalho de desalienação em curso na adolescência. Nesse sentido, o professor é convocado a se posicionar em sua docência a partir de seu inconsciente, marcado pelo desejo e pela falta na sua relação com o saber. Contudo, quando o educador se retira e renuncia a ocupar esse lugar tão incômodo, prevalece a anomia no laço educativo, deixando aberto assim o espaço para um discurso social legitimado pela ciência e pela racionalidade instrumental que estigmatiza, segrega, e/ou vitimiza crianças e jovens (Rosa; Vicentin, 2013). Quando não há mais lugar para o ofício impossível do educador, muitas vezes entra em cena o mé-

dico, o juiz, o empresário, aliados ao poder do Estado ou do Mercado, e os adolescentes são muitas vezes destituídos de sua palavra e de seus atos, sendo-lhes oferecida como única possibilidade de nomeação uma identidade patologizante, criminalizante ou, de alguma forma, marginalizante. Com isso, como observa Rosa (2016), corre-se o risco da naturalização do desamparo social, que apaga a força discursiva dos que por ele estão submetidos, de forma que, aliado ao desamparo social, produz-se o desamparo discursivo desses sujeitos adolescentes que são silenciados e excluídos do campo de saberes e poderes.

Portanto, o trabalho da adolescência implica muitas vezes em atos de resistência e subversão em relação a discursos instituídos, de modo que ao campo subjetivo está sobreposto um campo político de embates e disputas com o qual o adolescente tem de se deparar. Assim, o lugar ocupado pela escola é fundamental enquanto espaço público potencial para a reconfiguração da rede simbólica na adolescência, propiciando novos encontros com o Outro e com os outros, o que não se dá fora do embate discursivo presente no campo social mais amplo que ali se atualiza. A pesquisa realizada no contexto das ocupações de 2016/2017 nos traz elementos para avançarmos em relação a estas questões, como veremos a seguir.

A Pesquisa: enquadre e método

O material da pesquisa⁴ é decorrente do encontro com adolescentes participantes das ocupações realizadas em escolas estaduais e federais do estado do Rio de Janeiro, através de duas fontes principais: 1) entrevistas individuais ou em grupo; 2) diários de campo escritos por aqueles que realizaram as entrevistas⁵. O encontro com os adolescentes foi feito após o término do movimento, através de contatos prévios com os participantes durante a ocorrência das ocupações ou através das redes sociais (troca de mensagens pelas páginas no Facebook das ocupações e de grêmios estudantis de escolas que foram ocupadas) e não foi mediado pela escola, já que o movimento se deu fora do funcionamento regular dessas instituições. A autorização para participação na pesquisa foi requerida (TCLE e TALA) e concedida pelos próprios jovens ou por seus responsáveis, quando se tratavam de menores. Adotamos como critério de inclusão/exclusão dos jovens na pesquisa, possuir entre 14 e 20 anos de idade, ter participado da ocupação da escola onde estuda ou estudava no momento e se dispor voluntariamente a falar sobre sua experiência. As entrevistas foram realizadas em espaços acordados entre os adolescentes e os pesquisadores, geralmente tomando como ponto de encontro inicial a entrada da escola, tendo como questão central a experiência da ocupação na vida do adolescente e em sua relação com a escola. Todas as 12 entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Inspiramo-nos no paradigma da pesquisa em psicanálise, pautada pelos princípios éticos que norteiam a sua clínica (Alberti; Elia, 2000), tomando o desejo do analista (pesquisador) como aquele que instaura

a possibilidade de uma fala na qual o sujeito tenha lugar (Rosa; Domingues, 2010). Não buscamos um saber prévio, mas sim visamos possibilitar ao entrevistado formulá-lo de forma singular, a partir de um laço transferencial que permite que o inconsciente, que inclui o campo relacional com o pesquisador, possa se expressar (Costa; Poli, 2006).

A partir do exercício de uma escuta psicanalítica na pesquisa, assim como no *setting* analítico, consideramos a fala do entrevistado em associação livre, e a atenção flutuante do pesquisador-psicanalista através de uma posição de saber não todo que sustenta a própria dimensão do inconsciente e abre possibilidades para que o desejo se expresse. Considerando a proposta de uma *escuta-flânerie* como dispositivo de pesquisa em psicanálise (Gurski; Strzykowski, 2018), através dos registros feitos em forma de diários de campo, a experiência do pesquisador no momento das entrevistas também foi levada em conta. Tal dispositivo nos permitiu dar lugar para o imprevisível de cada encontro e para aquilo que pôde se manifestar não somente pela palavra, mas também através do agir dos adolescentes na relação de pesquisa.

O trabalho com as falas dos ocupantes não visou à construção de categorias sobre o seu conteúdo de forma objetiva e neutra. Inspirando-nos na *atenção flutuante* como modo de escuta do analista tal como propõe Freud (1996c [1912]), foi feita uma *leitura flutuante* do material de campo articulando-o às referências teóricas da psicanálise sobre a adolescência e o laço social. Assim, as falas que evocamos aqui não cumprem a função de demonstrar considerações teóricas, mas sim nos servem como inspiração para pensarmos a partir delas e para ilustrarmos aquilo que a pesquisa permitiu apreender.

A Adolescência nas Ocupações de Escolas: novos laços sociais

Em contraste com o discurso dominante acerca dos embates inevitáveis entre os adolescentes e a escola, a rotina das escolas ocupadas era marcada pelo forte envolvimento dos ocupantes com a escola, seja nos cuidados com o seu espaço físico e com a manutenção da ocupação, seja na programação das atividades que ali se realizavam, ambos sustentados por regras e funções pactuadas e compartilhadas por todos. Diversas atividades educativas e culturais aconteciam na escola, programadas pelos próprios estudantes e muitas vezes com a colaboração de pais, professores e membros da comunidade do entorno que se ofereciam para contribuir. Durante a ocupação, a escola era gerida por várias comissões que se responsabilizavam por diferentes funções estabelecidas para garantir o funcionamento do espaço: a recepção, a cozinha, a limpeza, a segurança, a comunicação e o conteúdo pedagógico. Quase sempre os adolescentes se mantinham no mesmo comitê ao longo de toda a ocupação, pois achavam que isso facilitava o aprendizado e a execução das tarefas. Mas, quando necessário, eram feitas trocas ou outros vinham ajudar a um comitê específico em um momento de maior necessidade, como era o caso da cozinha em momentos de grande movimento no horário das refeições. Havia um respeito absolu-

to pelo trabalho de cada comitê. O movimento caracterizava-se desde o início pela horizontalidade das relações, seja dentro de uma mesma escola, seja no que diz respeito às trocas com outros ocupantes, avançadas em grande medida pelas redes sociais, que sem dúvida ajudaram a consolidar as estratégias e a organização das ocupações no Brasil, também a partir da experiência de outros países como a da *Revolta dos Pinguins* no Chile⁶.

Nas conversas com os adolescentes participantes das ocupações de escolas, em sua maioria de ensino médio, alguns pontos nos chamaram a atenção e nos fizeram trabalhar a partir deles. Em primeiro lugar, cabe mencionar que, das doze entrevistas realizadas, apenas duas foram feitas individualmente. Apesar das pesquisadoras terem feito um contato prévio com cada adolescente individualmente, no momento da entrevista, foi recorrente o pedido para a participação de outro(a) companheiro(a) de ocupação para falar em conjunto. Nesse sentido, foi interessante observar como cada pesquisadora reagiu a esse pedido, respondendo a ele com alguma resistência ou simplesmente acatando essa demanda como algo a ser compreendido na transferência constituída na situação de pesquisa. Algo semelhante também ocorreu a respeito da escolha do local onde ocorreria a entrevista. Inicialmente os encontros foram marcados em frente à escola na qual o adolescente estudava. Mas também, na maioria dos casos, o adolescente convidava a pesquisadora a entrar na escola, fazendo-a testemunhar sobre seu livre acesso à direção para pedir a autorização de entrada, bem como sua propriedade de transitar por vários espaços dentro da escola. Através deste ato, os adolescentes endereçavam-se à direção da escola como Outro da educação que lhes acolhia, autorizando-os a se pronunciarem. De modo semelhante, podemos supor que talvez a pesquisadora, advinda da universidade, também tenha sido posicionada na transferência de forma semelhante, na posição deste Outro da educação. Diante dela, os jovens não se sentiram acuados, pelo contrário, incluíram a atividade na série significativa promovida pela escola, e se permitiram participar da construção da situação de pesquisa, seja propondo o lugar onde seria feita a entrevista, seja convidando colegas a participarem.

Nas falas dos adolescentes, podemos destacar muitas menções a experiências tanto de identificação quanto de encontro com a alteridade nos laços sociais estabelecidos durante as ocupações. Por um lado temos a referência à identificação, ao outro enquanto semelhante presente em laços horizontais, de amizade, possibilidade de compartilhar experiências e ajudar-se mutuamente; por outro temos a experiência do Outro como alteridade, quando o outro aparece enquanto diferente e incita ao *senso de coletividade*, tal como é nomeado pelos secundaristas.

Com a ocupação, eu conheci as pessoas de outros turnos que até hoje são os meus amigos. Eles saem comigo hoje. A gente combina. Eu falo sobre a minha vida com eles. Eles se sentem à vontade para falar sobre a vida deles também comigo. São pessoas de diversas idades e diferentes gostos, mas que eu me identifiquei de alguma forma (Marina, 3º ano do ensino médio)⁷.

E eu vi aquilo e, cara, isso aí é a ocupação. É a união. E eu ficava olhando as pessoas fazendo tudo aquilo. É um sentimento de pertencimento, de orgulho. Isso aqui é ser aluno do Colégio X^o. Isso aqui é ser aluno e estar lutando pelo que a gente quer (Sônia, 3^o ano do ensino médio).

Se preocupar com coisas além do colégio, mas que tem muito a ver com a educação também, com o senso de coletividade. Acho que esse senso de coletividade é uma coisa muito difícil de encontrar e que na ocupação a gente teve um pouquinho de como seria isso. De como é você ter mais responsabilidade e como você ter a noção de indivíduo, mas que você vive dentro de uma sociedade, dentro de um coletivo. Como você é um indivíduo, você vive tudo no micro. Quando você tá na ocupação, você acaba vendo um pouco mais no macro (Marina, 3^o ano do ensino médio).

A importância do lugar do semelhante na constituição do sujeito, assim como dos laços horizontais na sustentação do laço social, é bastante enfatizada por Kehl (2000) quando propõe uma *função fraterna*. Com isso, a autora pensa a participação do semelhante como uma condição necessária e não contingente na constituição do sujeito. A experiência da fratria é tomada como uma reedição ao que se deu no estádio do espelho, promovendo a *socialização do narcisismo*, tal como nomeia Assoun (1998). O irmão introduz para a criança a experiência da semelhança na diferença, que força uma reelaboração da relação especular com o eu ideal e produz um distanciamento da identificação alienante ao Outro. Já na adolescência “[...] as experiências compartilhadas pela fratria confirmam e ao mesmo tempo relativizam o poder de verdade absoluta da palavra paterna, possibilitando ao sujeito reconhecer-se como criador de linguagem e/ou de fatos sociais” (Kehl, 2000, p. 44).

De fato, a partir da fala dos ocupantes, podemos pensar os laços identificatórios horizontais nas ocupações de escolas no sentido de dar sustentação a novas redes de significantes em que os sujeitos possam se dizer e se situar frente ao Outro na esfera extra-familiar, como, por exemplo, *ser aluno do Colégio X* ou *ser do movimento dos secundaristas* com as novas implicações sociais que tais insígnias podem apontar. Além disso, como nos têm alertado alguns psicanalistas (Kehl, 2000; Musati; Rosa, 2018), o eixo horizontal das identificações, o sentido de fratria, pode ser importante para conceber modos de fazer frente a discursos sociais hegemônicos, excludentes e estigmatizantes que silenciam o sujeito atribuindo-lhe identidades totalizantes. O relato dos adolescentes sobre as ocupações parece indicar outras possibilidades.

A forma como se pode testemunhar a construção de laços solidários na relação entre os jovens que ocuparam as escolas indica uma possibilidade de abertura à outra lógica que não aquela presente na psicologia das massas. Diferente do que ocorre nos fenômenos de grupos instituídos, descritos por Freud em 1921 (Freud, 1976a), marcados pela regressão, pela ilusão de onipotência e por uma lógica identitária, que remete ao eu ideal, as identificações horizontais ali instituídas podem ser pensadas em uma lógica fraterna, tal como proposto por Assoun (1998) e Kehl (2000). Na leitura de ambos, o eixo horizontal das identificações fraternas tem sido sistematicamente deixado em segundo plano pela psicanálise em favor da prevalência do eixo vertical referido ao lu-

gar do pai na horda ou do líder nas massas. Os laços fraternos remetem aos laços entre os irmãos no mito da horda primeva descrito por Freud (1976b [1913]).

Se o ato dos irmãos, no mito das origens, instituiu a função paterna, é a partir da cultura, da linguagem, que esta função continua operando. O pai real e as diversas autoridades que podem substituí-lo não fazem mais do que transmitir a Lei – à qual também estão sujeitos [...] assujeitados. Separar o pai real do pai simbólico equivale, na ontogênese, ao assassinato primordial; refazer na vida pessoal o percurso da horda primitiva à coletividade civilizada é tarefa que não se realiza sem a participação do semelhante (Kehl, 2000, p. 35).

Conforme comenta Kehl, no percurso do mito freudiano proposto em *Totem e tabu* (Freud, 1976b [1913]) o eixo horizontal das relações entre os irmãos é fundamental, desde a cumplicidade necessária para o crime contra o pai até a tarefa de separar o pai real do pai simbólico, garantida pelas identificações fraternas. Dessa forma, o que ela questiona é se a função paterna é capaz de operar se não for elaborada de forma coletiva e sustentada através das identificações horizontais entre os irmãos. As identificações horizontais, típicas da fratria, dependem da relação vertical ao pai, mas fazem a ela uma suplência indispensável, o que, segundo ela, pode ser pensado em termos de traços identificatórios secundários em relação à identificação primária ao pai, passagem de Lei ao regulamento.

Assoun (1998) ressalta que o esquema do laço social proposto por Freud em *Psicologia das massas* (Freud, 1976a [1921]) desliza da problemática proeminente da interdição marcada em *Totem e tabu* para a idealização. Segundo ele, o que Freud acentua em 1921 é a legitimação do interdito paterno pelos próprios sujeitos através da constituição do ideal e das identificações fraternas. Nos laços fraternais, os irmãos identificam-se justamente pelo desamparo e pela culpa coletiva decorrentes do assassinato do pai, o que os convoca a constituir um lugar para uma instância terceira, o ideal do eu, sustentada pelas relações horizontais entre eles. Assim, uma das marcas da fratria é o reconhecimento do desamparo por parte dos irmãos, o que faz com que a rivalidade seja matizada pela necessária renúncia à satisfação imediata das pulsões e pela experiência do necessário apoio mútuo, sustentado através de pactos e de construção de referências comuns no plano da cultura (ideais, religião, instituições etc.). Nas ocupações das escolas, o relato sobre as relações solidárias entre os jovens nos faz supor que uma das marcas do laço social que ali se faz é o fato de se fundar em condição similar ao pacto fraterno, apoiado no trabalho comum de luto pelo pai/mestre destituído.

Eu vejo uma pessoa do oitavo ano e eu falo 'e aí, como que tá? Precisa de alguma ajuda?' Eu tenho essa liberdade, sabe? Acho que as pessoas também não estão naquela coisa de hierarquia (Carolina, 3º ano do ensino médio).

Tanto que a gente se chama de família ocupa, porque de fato foi um convívio que tivemos, um ajudando o outro, uma afinidade muito grande (Diogo, 2º ano do ensino médio).

Estamos aí em um regime de sustentação fraterna – base da democracia⁹, diga-se – que implica no reconhecimento do desamparo, da falta e das diferenças entre seus membros, diferente do que se dá nos laços horizontais totalitários das massas, regidos pela lógica do idêntico e pela onipotência narcísica do eu ideal. Trata-se de uma aposta no viver coletivo para a construção de novos discursos que sustentem a renovação do pacto civilizatório. Nesse sentido, as identificações entre os ocupantes também aparecem em falas quando o sentimento de pertencer é evocado, mas não sem estar ancorado em modos singulares de ser e de estar, numa realização do singular no coletivo.

A gente conseguia lutar pelos nossos direitos como aluno e tudo mais. O que faz muita diferença para mim, sabe? Querendo ou não, eu sou uma aluna negra, pobre, menina dentro de um colégio elitista, branco, que os homens prevalecem na questão da inteligência e tudo mais. E que as chances de eu estar dentro do colégio eram pouquíssimas, sabe? E ver também como o colégio como instituição, sem ser na ocupação, não estava preparado para ter um aluno assim que não se identificasse e não gostasse tanto, que não se sentia tão confortável, mas que está aí para ver e ocupar o espaço. Na ocupação, eu senti mais isso. Eu senti mais liberdade para mostrar quem eu era, para mostrar o que eu sentia, mostrar que eu era mais humana também [...]. Não vou falar que eu estava fora desse mundo, mas eu me sinto mais dentro dele. Eu tenho essa sensação de que, no ambiente que eu vivo, eu pertencço mais a esse espaço como um indivíduo, como uma pessoa que tem características e que aceita isso (Marina, 3º ano do ensino médio).

A fala da adolescente faz referência a *ser um indivíduo* como forma de expressar a singularidade. Em psicanálise, o singular não corresponde ao individual, já que o sujeito se constitui no laço com o Outro e com os outros, trazendo a divisão como marca fundante. A convivência entre os adolescentes também nos evoca o encontro com o Outro em si próprio, através das experiências com a diferença na semelhança.

Eu não me dava bem com muitas pessoas, mas a gente tinha que se dar bem, porque a gente estava aqui, presos em um lugar, conversando e tendo que fazer a voz de um ser a voz do outro e conseguir dar um grito só. A relação foi bem chata, porque a gente queria que fosse uma coisa horizontal, mas nem sempre era (Gabriela, 1º ano do ensino médio).

Acabou sendo até uma experiência boa para aprender a lidar com alguns problemas e aprender a lidar com pessoas, como Sônia disse. Porque nem sempre você vai conseguir ter paciência para lidar com uma pessoa que está fazendo uma besteira com calma, sabe? A gente teve muito problema. Chegou a um nível que a gente teve que regrar as coisas, porque não dava, sabe? (Rafael, 2º ano do ensino médio).

Tais experiências, tal como expressam os ocupantes fez a eles uma exigência de trabalho, muitas vezes desgastante, e talvez sentida como outra forma de estar *preso* dentro da escola, enlaçado a ela, diferente do que experimentam em seu cotidiano. Desse modo, para além da identi-

ficação, a convivência entre os ocupantes na escola promoveu também o encontro com a alteridade. As falas dos ocupantes nos mostram uma oscilação entre identificação e singularização presente o tempo todo no movimento, denotando a tensão entre alienação e separação que na relação do sujeito com o grupo. Então, vale marcar a distinção entre os processos identificatórios, que têm como marca uma instabilidade necessária, e os processos identitários, que funcionam mais dentro da lógica do um, da massa, do discurso do mestre. A tensão entre alienação e separação, presente no trabalho da adolescência é uma das maneiras de se pensar essa balança entre identificação-singularização, “[...] que faz como que o sujeito se encontre no outro mas possa dele se afastar, de modo que haja, juntamente com o processo de alienação necessária e constituinte em relação a essa imagem que responde quem ele é, uma separação dessa resposta insuficiente” (Musati; Rosa, 2018, p. 97). Tal balança nos permite levar em conta aquilo que é próprio a cada sujeito sem desprezar a importância das construções coletivas.

Na Ocupação, o Discurso sem Palavras

Para além dos laços fraternos como esteio para a construção de novas narrativas e para a restituição de redes simbólicas nas quais o sujeito adolescente possa se localizar, a ocupação também trouxe mal-estar e experiências difíceis de nomear para os adolescentes que dela participaram. Há algo do real – termo lacaniano que se refere ao indizível – que parece comparecer e alimentar a mobilização e a adesão ao coletivo. Isso é enunciado através de falas sobre o que não se sabe bem dizer, explicar, mas que foi intenso, algo inédito, nunca antes sentido, que poderia trazer mal-estar, mas também os movia e os atraía fortemente a participar.

[...] era muita pressão de fora, de dentro e de dentro delas mesmo. Eu acho que você não dá conta de aguentar isso durante três meses, é pesado. Eu acho que fiquei doente também por isso. Aí eu tive que dar um tempo para respirar, entender e voltar e vir pra cá (Gabriela, 1º ano do ensino médio).

Nos três primeiros dias, eu não dormi mesmo. Eu tive uma parada que eu nunca senti. Foi tipo uma angústia ou sei lá. Era uma coisa que eu precisava estar ligada a todo momento. Aí eu fiquei ‘Caraca, eu nunca senti isso. Não sei o que está acontecendo’ e eu ficava muito estressada (Carolina, 3º ano do ensino médio).

Por outro lado, em contraste com a apatia que predomina no cotidiano escolar, que pode ser pensado como efeito da presença maciça do discurso capitalista, os ocupantes mostram-se bastantes desejantes e enlaçados com o movimento da ocupação. Na lógica da produção capitalista, o sujeito é abordado como objeto a ser consumido e produzido, excluindo o outro do laço social (Voltolini, 2001). Regida por esse discurso, a política educacional, tanto estatal quanto privada, investe na padronização dos sistemas de ensino, alimentada pela outra face do discurso do capitalismo no campo educacional, o discurso universi-

tário-científico, configurando um discurso do domínio e do poder do qual o sujeito com sua singularidade e desejo são excluídos.

De modo avesso, nas ocupações assistimos ao questionamento dos universalismos e das imposições de modelos de forma hierárquica e burocrática, através de laços sociais marcados pelo desejo, o que nos permite também pensar a adesão ao movimento a partir do discurso da histeria, tal como proposto por Lacan (1992 [1969-1970]). Isso não desqualifica a potência dos laços sociais estabelecidos a partir da identificação à falta e ao desejo do Outro, como já apontou Freud em 1921. Ao introduzir a noção de um discurso da histeria, Lacan aponta para a ideia de que a histeria não se define apenas pelo sintoma histérico, mas sim por um tipo de laço social, fundado pelo desejo.

Em ressonância às rebeliões de 1968, Lacan (1992 [1969-1970]) responde aos estudantes denunciando no movimento revolucionário a aspiração por um novo mestre, aproximando-os, de certa forma, do discurso histérico (Ferreira, 2018). Com base nas experiências das ocupações, podemos tentar avançar no sentido da construção de outra leitura disso. Há um laço que se faz a partir da partilha de um ideal inatingível e transitório, no sentido do esquema freudiano da fratria, que indicamos acima, ou aquele que se estabelece na identificação a um desejo, tal como o laço histérico formulado por Lacan. Este laço, segundo Soler (2016), remete à transferência almejada em uma análise em que o desejo produz saber, mas não se contenta com o mestre. Por isso, o trabalho do analista se orienta em direção à histericização do discurso. Assim, vale evocar a potência transformadora que tal discurso contém, posicionando no lugar do agente o sujeito do desejo, marcado pela castração, pelo seu não saber, que faz o movimento de dirigir-se ao mestre (S1) em busca do saber, mas, ao encontrar um analista, produz saber (S2) e movimento (Lacan, 1992 [1969-1970]).

Supondo que a ocupação abalou os mestres instituídos que orientam o funcionamento regular da escola, entre eles, a ciência, a burocracia e o capital, parece-nos que os adolescentes puderam produzir giros discursivos nos laços sociais instituídos no cotidiano da escola. Enquanto as políticas educativas apostam ainda, muitas vezes, no mecanismo da servidão voluntária das massas, no qual o sujeito é anulado em nome do *Um* homogeneizante, que remete ao discurso do mestre, nas ocupações os estudantes nos falam de experiências singulares, inéditas, marcadas pela presença do corpo e do desejo, trazendo para o centro dos debates que aconteciam em grande parte das atividades temas da vida como sexualidade, lugar social, corpo, culinária etc.

Evidenciando um lugar para o sujeito do desejo no espaço escolar, os ocupantes nos fazem pensar sobre as questões relativas à transmissão¹⁰. Ao fazer referência a diferentes experiências de relação com o processo de saber/aprender, eles indicam a distância entre o que ocorre no funcionamento regular da escola e o que se passou durante o momento das ocupações. Há, pois, que se observar a diferença entre um saber prévio que dispensa o sujeito de seu processo de construção e aquele que, sendo fruto da experiência, o inclui por princípio.

A gente teve um monte de aprendizado do tipo [...]. A gente não teve um aprendizado muito acadêmico, muito de matéria que a gente aprende na escola. Mas a gente teve aprendizado de vivência do tipo saber viver com o outro, saber respeitar o tempo do outro também é muito importante (Marina, 3º ano do ensino médio).

Fazer da escola um espaço geográfico que você usa para um determinado fim. A gente usava, antes da ocupação, para estudar e, depois, a gente usou também para aprender, só que outras coisas. A forma de ensinar mudou e a minha forma de aprender também mudou muito (Gabriela, 1º ano do ensino médio).

Ao tocarem nas questões do ensinar e do aprender, os ocupantes interrogam a escola e o campo da educação através de elementos que parecem ser desconhecidos por ambos, mas que dizem respeito ao que, em psicanálise, se denomina transmissão. Consideramos que o campo da educação teria muito a ganhar se tirasse consequências daquilo que os adolescentes ocupantes disseram sobre a experiência inédita com o saber que puderam ter neste movimento. Experiência que partiu do não saber vivido na adolescência e compartilhado por eles em direção à produção de saberes e discursos que lhes possibilitam novos enlaçamentos no Outro social.

Considerações Finais

Pensar o adolescente enquanto um ser de linguagem é pensar necessariamente nas relações discursivas que o constituem. Seja no que diz respeito às noções objetificantes e generalizantes que predominam nas teorias do desenvolvimento, ou na lógica medicalizante que impera hoje, seja no que diz respeito às possibilidades de ser sujeito, com suas palavras e seus atos no laço social. Implica também em considerar as condições históricas e sociais de construção da adolescência na tensão entre liberdade e controle, e de como isso se dá no Brasil, onde as referências ao espaço público são frágeis, predominando a relação privatista e familiarista no cuidado com as crianças e os adolescentes.

O movimento das ocupações de escolas no Brasil entre 2015 e 2017 foi um acontecimento histórico valioso tanto do ponto de vista da macropolítica quanto no que diz respeito à micropolítica que está no cerne dos mecanismos de subjetivação e que impacta de forma particular o sujeito adolescente. A possibilidade de estar presente na escola de maneira inédita e o vigor com o qual os jovens passaram a se referir a ela nos leva a crer que ainda há muito que se ouvir e o que se falar sobre isso.

Fazendo alusão ao movimento de 1968, talvez essa nova subversão adolescente também traga para a cena o impossível de concluir: 2016 ainda não terminou. Se ela teve êxito em seus propósitos e reivindicações, é motivo de controvérsias. A fala dos adolescentes que pudemos ouvir nos indica que houve sucesso no que diz respeito às produções discursivas e subjetivas que gerou e que talvez ainda esteja gerando.

A aproximação entre política, educação e vida, 50 anos depois, nos remete à insistência do desejo em retornar através da recorrência de questões como sexualidade, feminismo, racismo e diversas formas de opressão social. Mudanças na esfera subjetiva não são sempre também mudanças políticas (e vice-versa)? Foi sobre isso que Lacan se pôs a trabalhar na sequência do movimento de maio de 1968 através dos discursos como laços sociais. Sem efeitos visíveis nem alcances previsíveis, na fala dos adolescentes, as ocupações produziram muitas mudanças. Efeitos que não são passíveis de medir pela lógica da eficácia e dos resultados, tão presente no cotidiano escolar, mas podem ser considerados se pensarmos no que esse acontecimento proporcionou quanto à possibilidade de criar marcas simbólicas que inscrevam o desejo no e pelo mundo.

Recebido em 22 de outubro de 2018
Aprovado em 19 de fevereiro de 2019

Notas

- 1 Trata-se da pesquisa intitulada *Adolescência, Educação e Laço Social*, realizada no âmbito da Faculdade Educação da Universidade Federal Fluminense/Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e coordenada pela professora Luciana Gageiro Coutinho, contando com bolsistas de iniciação científica Pibic/Cnpq e Faperj.
- 2 O movimento foi bastante promovido e expandido através das redes sociais, principalmente pelo facebook, onde podemos encontrar uma página nomeada *Ocupa Escola*, além de diversas outras criadas para cada ocupação de escola ou organização comunitária ligada ao movimento.
- 3 Assumir um lugar na partilha dos sexos, afirmar-se homem ou mulher, não é uma derivação nem da anatomia, nem da escolha do objeto sexual e amoroso, trata-se mais de uma operação simbólica, de uma nova relação ao Outro, da qual o adolescente extrai novas referências fálicas para o desejo.
- 4 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Plataforma Brasil sob o CAAE 63079016.6.0000.5243.
- 5 No período em que ocorreram as ocupações de escolas, em momento anterior à pesquisa, foram feitas visitas a escolas ocupadas no estado do Rio de Janeiro, nas quais também se conversou com os adolescentes ocupantes e foram realizadas algumas rodas de conversa. Mas essas falas não foram registradas, há registro apenas da experiência da coordenadora desta pesquisa, que não deixa de estar incluída nas observações sobre as ocupações relatadas no presente artigo.
- 6 “A mobilização estudantil de 2006 corresponde a uma série de manifestações realizadas por estudantes secundaristas do Chile entre abril e junho de 2006 e entre setembro e outubro do mesmo ano. Esta mobilização é conhecida informalmente como *Revolução dos Pinguins* devido ao tradicional uniforme utilizado pelos estudantes. Estima-se que mais de cem estudantes de mais de cem colégios do país se encontravam em mobilizações na sexta-feira 26 de maio da greve nacional de estudantes convocada para 30 de maio, que contou com uma adesão de mais de 600.000 estudantes, tornando-se o maior protesto de estudantes na história do Chile, superando as ocorridas em 1972 durante

o governo de Salvador Allende e seu projeto da Escola Nacional Unificada e durante os anos 1980 contra as políticas do Regime Militar”. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Chile_em_2006>. Acesso em: 24 mar. 2019).

- 7 Os nomes atribuídos aos entrevistados são fictícios e as escolas não foram identificadas, embora seja importante informar que todos os entrevistados são (ou eram na época das ocupações) alunos de escolas da rede pública de ensino, estaduais ou federais, situadas em diversas localidades do estado do Rio de Janeiro.
- 8 Trata-se de um colégio da rede pública, tradicional, reconhecido pela sua qualidade de ensino e com várias sedes no Estado do Rio de Janeiro.
- 9 A ideia da fratria remete a um coletivo que se sustenta por um pacto e não pela submissão a uma imposição de poder de forma verticalizada e/ou por um modo de funcionamento totalitário. Em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, Freud ([1921]1976) faz menção à democracia como um regime no qual os indivíduos não ficam aderidos inteiramente a um grupo, mas podem pertencer a vários grupos, preservando sua singularidade e uma certa independência em relação a eles.
- 10 O conceito de transmissão em psicanálise remete ao impossível de educar evocado por Freud (1996b [1937]), apontando para a dimensão do real, do inapreensível em relação ao saber. O saber é não todo e é nesse furo que o sujeito comparece em toda relação de ensino, mas isso nem sempre é acatado no campo educativo.

Referências

- ALBERTI, Sônia. **O Adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- ALBERTI, Sônia; ELIA, Luciano. **Clínica e Pesquisa em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- ASSOUN, Paul-Laurent. **Leçons Psychanalytiques sur Frères et Soeurs – Tome 1: le lien inconscient**. Paris: Anthropos, 1998.
- BADIOU, Alain. **A Hipótese Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRUM, Eliane. Ana Júlia e a palavra encarnada. **El País**, Brasil, 31 out. 2016. Opinião. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/31/opinion/1477922328_080168.html>. Acesso em 7/11/2016.
- CALLIGARIS, Contardo. Maio de 68, a Revolução que deu Certo. **Correio AP-POA**, Porto Alegre, v. 276, maio 2018. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/correio/edicao/276/8203maio_de_68_a_revolucao_que_deu_certo/584>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- COSTA, Ana; POLI, Maria Cristina. Alguns Fundamentos da Entrevista na Pesquisa em Psicanálise. **Pulsional - Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 19, n. 188, p. 14-21, 2006.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e Errância: destinos do laço social contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2009.

- FERREIRA, Patrícia Prado. Coletividade e Histeria: psicanálise e manifestações sociais. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 67-92, 2018.
- FREUD, Sigmund. Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud** (Edição Standard Brasileira, volume 13). Rio de Janeiro: Imago, 1996a. [1914]. P. 245-250.
- FREUD, Sigmund. Análise Terminável e Interminável. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud** (Edição Standard Brasileira, volume 23). Rio de Janeiro: Imago, 1996b. [1937]. P. 239-289.
- FREUD, Sigmund. Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud** (Edição Standard Brasileira, volume 12). Rio de Janeiro: Imago, 1996c. [1912]. P. 111-230.
- FREUD, Sigmund. Psicologia de Grupo e Análise do Ego. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud** (Edição Standard Brasileira, volume 13). Rio de Janeiro: Imago, 1976a. [1921]. P. 87-179.
- FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud** (Edição Standard Brasileira, volume 14). Rio de Janeiro: Imago, 1976b. [1913]. P. 13-193.
- GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie. A Pesquisa em Psicanálise e o “Cataador de Restos”: enlaces metodológicos. **Ágora: estudos em teoria psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 406-415, set./dez. 2018.
- GUTIERRA, Beatriz. **Adolescência, Psicanálise e Educação**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- KEHL, Maria Rita (Org.). **Função Fraternal**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**. São Paulo: Scipione, 1996.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. [1964].
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 16: de um outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. [1968-1969].
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. [1969-1970].
- MHEREB, Maria Teresa; CORRÊA, Erick. **68 como Incendiar um País**. São Paulo: Veneta, 2018.
- MUSATI, Ana Paula; ROSA, Miriam Debieux. Articulações entre Psicanálise e Negritude: desamparo discursivo, constituição subjetiva e traços identificatórios. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 10, n. 24, p. 89-107, nov./fev. 2017/2018.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O Nome Atual do Mal-Estar Docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- POLI, Maria Cristina. **Clínica da Exclusão: a construção do fantasma e o sujeito adolescente**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- RASSIAL, Jean-Jacques. **A Passagem Adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- ROSA, Miriam Debieux. **A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento**. São Paulo: Escuta, 2016.
- ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O Método na Pesquisa Psicanalítica de Fenômenos Sociais e Políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.

ROSA, Miriam Debieux; VICENTIN, Maria Cristina. Os Intratáveis: o exílio dos adolescentes do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In: GURSKI, Rose; ROSA, Miriam Debieux; POLI, Maria Cristina (Org.). **Debates sobre a Adolescência Contemporânea e o Laço Social**. São Paulo: Juruá, 2013. P. 39-58.

SOLER, Colette. **O Que Faz Laço?** São Paulo: Escuta, 2016.

VENTURA, Zuenir. **1968 o Ano que não terminou**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

VOLTOLINI, Rinaldo. Do Contrato Pedagógico ao Ato Analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

Luciana Gageiro Coutinho é psicanalista, doutora em Psicologia Clínica pela Puc-Rio com Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e coordena o diretório Psicanálise, Educação e Laço Social. É membro do NIPIAC/UFRJ e do GT Psicanálise e Educação da ANPEPP.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5535-5931>

E-mail: luggageiro@uol.com.br

Maria Cristina Poli é psicanalista, mestre em filosofia pela PUCRS e doutora em Psicologia pela Université de Paris 13. Professora Associada da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é orientadora no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica e pesquisadora produtividade do CNPq.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4388-8105>

E-mail: mccpoli@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.