

Rodas de conversa com adolescentes: Estratégias para lidar com conflitos na escola

Rounds of conversation with teenagers: Strategies for dealing with conflicts at school

Isael de Jesus Sena

Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil.
senaisael@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-8862-2917>

Marcelo Ricardo Pereira

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
marcelorip@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0977-9124>

Mariana Scrinzi

Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Santa Fe, Argentina.
marianascrinzi@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7122-3488>

Recebido em 14 de junho de 2021

Aprovado em 25 de agosto de 2022

Publicado em 02 de maio de 2023

RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre o uso estratégico da roda de conversa, orientada pela psicanálise, com abordagem direcionada para o tema conflitos na escola. Realizamos uma intervenção com estudantes adolescentes representantes de turmas do Ensino Fundamental II em uma escola pública localizada numa capital brasileira. O foco das queixas referia-se à indisciplina, à violência, à desmotivação, ao desrespeito, à apatia, ao uso de drogas nas áreas de recreação, ao enfrentamento, entre outros, relatados pelos diretores, professores e funcionários, em relação aos alunos. Notamos que essa escola mostrava-se impossibilitada de ativar toda a potência do tempo de passagem adolescente, além de reduzi-la, quase tão somente, às dimensões conflitivas entre alunos e educadores. A tomada da palavra na escola, por meio de espaços francos de fala, contribuiu para a responsabilização subjetiva e política dos adolescentes na escola e produziu transformações discursivas nas formas de organização, na maneira como os professores se reportam aos alunos, nas formas de laços entre os estudantes e a comunidade escolar, reinventando, assim, formas mais solidárias de interação, reconhecimento e de engajamento do exercício da cidadania na estrutura institucional.

ABSTRACT

In this article, we reflect on the strategic use of rounds of conversation, led by psychoanalysis, as an approach aimed for conflicts at school. The intervention was carried out with teenage students, representatives of Elementary School II classes, in a public school located in a Brazilian capital. The focus of the complaints referred to indiscipline, violence, lack of motivation, disrespect, apathy, drug use in recreational areas, confrontation, among others, reported by principals, teachers and employees in relation to students. We noted that this school was unable to activate the full power of the adolescent passage time, in addition to the fact that it reduced it, almost only, to the conflicting dimensions between students and educators. Talking at school, through honest talk spaces contributed to the subjective and political accountability of teenagers at school, in addition to producing discursive transformations in the forms of organization, in the way teachers report to students, in the forms of ties between students and the school community, thus reinventing more solidary forms of interaction, recognition and engagement in the exercise of citizenship in the institutional structure.

Keywords: Round of conversation; Teenager; Psychoanalysis; Public school.

Introdução

A tarefa de educar, de transmitir os conhecimentos formalizados, mediados pela escola, não acontece sem a presença e as consequências próprias do mal-estar constitutivo do processo civilizatório. Para Freud (1937/1996), as ações de educar, governar e analisar são consideradas “profissão impossível”. Dizê-la impossível significa concluir, de antemão, que os resultados não são dados e tampouco constatados a priori. No entanto, a educação resulta de uma aposta, da transmissão de marcas simbólicas que possibilitam a cada sujeito assumir uma posição no mundo e construir a sua própria filiação.

Além de constatar que o trabalho de transmissão realizado pelos professores opera-se através de marcas simbólicas e de saberes formalizados, devemos considerar que as desigualdades sociais, as quais ainda persistem historicamente, constitutivas de nossas formas de estabelecer o laço social, disputam com o cotidiano da atividade docente, geralmente, produzindo queixas e até sofrimento psíquico.

Outros impasses, igualmente importantes, atravessam o cenário da escola e dizem respeito às vicissitudes narradas pelos professores que lidam diariamente com os adolescentes, a saber: a indisciplina escolar que perturba a norma pedagógica, as diferentes formas de agressividade e violência dos alunos, as várias expressões de desmotivação e apatia, o desrespeito para com as figuras de autoridade, entre outros.

PA

Não raro, no campo da educação, a citação de Freud que localiza a impossibilidade próxima da expressão “resultado insatisfatório” é tomada na dimensão da impotência, validando certo discurso recorrente de que as dificuldades de educar, as mazelas da escola pública, o desinteresse do Estado e outras tantas questões não têm solução, estão sempre destinadas a falhar (KIERNIEW; MOSCHEN, 2019, p. 5).

Neste artigo, mostramos como o uso estratégico de espaços de fala, doravante rodas de conversa, uma vez orientado pela psicanálise e realizado com adolescentes em situações de conflitos com os educadores (funcionários, professores e direção escolar), pode produzir novas transformações discursivas e até alterar modos de organização da escola e os diversos vínculos institucionais. A aposta no uso da roda de conversa como estratégia metodológica tem duas dimensões: por um lado, a escuta, por outro, o uso da palavra na escola; ambas contribuem para instituir formas solidárias de interação, de reconhecimento e de engajamento na estrutura escolar, além de favorecer o reencontro entre a dimensão desejante do aluno na passagem adolescente e a dimensão desejante do educador/professor, às vezes, rechaçadas pela maneira rígida como organiza-se a escola sem laços e sem lugar.

Adolescência e escola: a possibilidade de construir um outro lugar

A passagem adolescente é considerada um tempo de profundas transformações fisiológicas, subjetivas e sociais. Trata-se de um momento de transição que, em nossa sociedade ocidental, caracteriza-se por ser muito difícil porque situa o sujeito adolescente entre dois lugares sem que este pertença propriamente a algum. Não pertence à infância, muitas vezes idealizada, narrada e protegida, ainda que não raramente ameaçada ou maltratada, nem à adultez, que lhe garantiria alguma autonomia para responder por si mesmo, isto é, responsabilizar-se

por seus atos econômicos, jurídicos, sociais, sexuais, ou, dito à nossa maneira, responsabilizar-se por seus próprios sintomas. Logo, a adolescência parece ser a resultante de lugares polarizados, ambíguos e opacos, como a “travessia de um túnel perfurado a partir de seus dois extremos” (FREUD, 1905/1996, p. 196).

O inventor da psicanálise reconhece a “puberdade” – termo com o qual trata a adolescência no início de seus trabalhos – como um momento delicado por ser uma espécie de efeito *nachträglich* (*a posteriori*) da sexualidade infantil, lembra-nos Pereira (2021). Ela é seu retorno e também seu desenlace rumo à sexualidade adulta. O jovem se vê diante de alguns destinos inevitáveis e intimamente atados entre si: (1) o desligamento ou desidentificação em relação aos pais ou aos objetos primordiais de amor; (2) o declínio do autoerotismo ou de formas narcísicas de investimento em tais objetos; (3) a afirmação de seus ideais societários como: agrupamentos, amizades, formação, profissão, cônjuge, entre outros; (4) a inscrição social de sua própria sexualidade, confrontando-se com a diferença dos sexos e com a angústia da castração, ao contradizer a condição perverso-polimorfa de sua infância.

Não obstante, Brignoni (2012) destaca como tais destinos implicam verdadeiramente lutos experimentados pelos adolescentes: luto pelo vínculo com os pais, luto pelo corpo infantil e luto pela própria infância e suas identificações. Portanto, não causa estranhamento que, mediante tais destinos e lutos, os adolescentes de hoje busquem resoluções que desemboquem muito frequentemente em ambivalências, conflitos, violências e curtos-circuitos mal sucedidos de recobrimento de seu túnel precariamente perfurado.

Nesse sentido, o sujeito deve encontrar novos significantes que o representem, que o ajudem a construir novas formas de identificação – por exemplo, com os pares – e os possíveis modos de fazer laço social com a alteridade e com as figuras representantes da autoridade. Na travessia do túnel adolescente, Freud (1905/1996) remete-nos tanto à incidência da puberdade, resultando em mudanças evidentes do seu corpo infantil por meio de marcas da maturidade biológica, quanto à incidência subjetiva, expressando-se na sexualidade genitalizada através do encontro com o objeto pulsional e com outros laços de caráter sociocultural.

Para Alberti (2009), a adolescência implica um tempo não exclusivo da puberdade, que tem como centro a questão sexual; há ainda a contradição entre diferentes gerações, implicando, por exemplo, a tarefa posta aos adolescentes de fazer o desligamento frente à autoridade dos pais. Nessa mesma direção, Dolto (1988) constata que, em muitos casos, faltam aos adolescentes as regras dirigidas pelos pais. Assim, o impasse consiste em serem conduzidos em uma sociedade na qual eles não recebem nenhum ensino pelo exemplo, tampouco têm a oportunidade de estabelecer formas de diálogo com os pais que, às vezes, deixam vazio um lugar que passa a ser ocupado por outras referências.

Atenta a todos os impasses enfrentados pelo adolescente em sua travessia para a vida adulta, Coutinho (2020) mostra que a adolescência implica também refletir sobre os impasses no laço social, incluindo-se o laço educativo e os discursos que o constituem. No contexto escolar brasileiro, reconhecemos que os laços dos adolescentes com a família e com a escola são, muitas vezes, marcados pela condição de vulnerabilidade social e por discursos educativos atravessados pelos saberes dos especialistas, geralmente prescritivos, e pelas exigências produtivistas. Pode-se observar que os sujeitos adolescentes, são, afinal, silenciados e tal condição de desamparo incide sobre o trabalho psíquico exigido ao adolescente, dificultando, dessa forma, a passagem da posição infantil, referida à família, para os discursos sociais referidos ao Outro social. Nota-se que o sofrimento psíquico de muitos adolescentes é sociopolítico, quer dizer, vicissitudes provenientes dos lugares que ocupam no laço social e nos discursos dominantes. Desse modo, o seu tratamento deve considerar também a dimensão coletiva.

O sofrimento ético deve ser compreendido como uma categoria de análise que considera a dialética exclusão/inclusão dos sujeitos, propõe Sawaia (2010). Esse recorte epistemológico busca superar certos usos moralizadores e normatizadores de determinadas categorias científicas que culpabilizam o indivíduo por sua situação social, legitimando, desse modo, as relações de poder. Assim,

a exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação,

carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é uma mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (SAWAIA, 2010, p. 101).

Partindo da premissa anterior de que o sofrimento ético-político não deve ser essencializado, Rosa (2004), por sua vez, propõe repensar a intervenção psicanalítica com sujeitos atravessados por problemáticas sociais. Nessa direção, a escuta, para ser efetivamente transgressora diante de os fundamentos da organização social, implica um rompimento do laço que evita o confronto entre o conhecimento da situação social e o saber do outro como um sujeito desejante. Nas intervenções, o analista escuta o sujeito, que se revela com um dizer, e convoca-o para a tomada de posição ética e política necessária. Portanto,

as entrevistas ou situações que o psicanalista vai encontrar supõem que escute desse lugar que rompe as barreiras de um sujeito indicado a partir de seus predicados, sujeito psicológico ou sociológico, para resgatar a experiência compartilhada com o outro, escuta como testemunho e resgate da memória (ROSA, 2004, p. 344).

Seguindo o raciocínio apresentado, acreditamos que a escola, através de suas diferentes formas de agenciamentos, poderia resgatar o tempo de potência da adolescência, o qual vai além de suas problemáticas, levando em consideração, de um lado, a dimensão desejante do professor e, de outro, a dimensão desejante do aluno. É preciso inventar um lugar entre a lei da escola, responsável por transmitir saber, e a lei em que resulta o desvio colocado como imperativo a cada sujeito, impondo ao professor a ação de encontrar caminhos possíveis frente ao impossível constitutivo da profissão de educar, defende Lacadée (2013).

Quando sublinhamos a expressão “potência da adolescência”, a qual denota a própria potência criativa, inovadora e idealista dessa temporalidade da vida, estamos chamando a atenção para um aspecto pouco explorado e observado em nossas intervenções escolares. A adolescência, com frequência, é reduzida quase tão somente às dimensões conflitivas entre alunos e educadores. Em geral, os enunciados dos professores reduzem o adolescente a significantes que cristalizam o

sujeito, seja em posição de risco, seja como tempo marcado somente por crise, reduzido aos padrões de comportamentos e condutas.

PA

As diferentes concepções de adolescência e os sentidos atribuídos a esse tempo da constituição subjetiva tornam-se, também, objeto de discussão e inquietação nos debates entre coordenadores pedagógicos, os quais buscam através de reuniões com os professores encontrar estratégias para lidar com os impasses no campo educacional. Os professores, geralmente, tendem a naturalizar os comportamentos, os quais são vistos como típicos desse tempo, a saber: indisciplina, crise, tédio, desmotivação, apatia, indiferença, violência, entre outros. Quando surgem dificuldades associadas à escrita, leitura e raciocínio lógico, estas acabam, geralmente, reduzidas às dificuldades pessoais dos estudantes. (SENA; JESUS, 2019).

“A adolescência dura apenas um tempo e o tempo é seu remédio natural”, reconhece Mannoni (1999, p. 20). A autora adverte que não deveríamos querer combater as manifestações da adolescência, não se deve buscar curá-la nem encurtá-la, mas acompanhá-la. Nesse sentido, se soubéssemos como explorar a adolescência, poderíamos possibilitar ao sujeito um melhor aproveitamento dessa fase.

Acreditamos que a oferta de espaços francos de fala na escola pode contribuir amplamente para produzir novos deslocamentos no adolescente, principalmente, a implicação pessoal no ato educativo. Além disso, como espaço de grande potência, pode promover a revisão de concepções tidas como universais e naturalistas, as quais desconsideram outras problemáticas da adolescência em situações adversas e as saídas inventivas criadas pelos alunos. Se o adolescente escutado por Mannoni pode dizer a seus pais e a seus mestres que eles se enganaram: “seu universo, nós, os jovens, não o queremos” (1973, p. 285), em nossas intervenções buscamos precisamente fazer valer o que esse adolescente possa querer, recuperando, portanto, a dimensão do seu desejo.

Reconhecemos que as condições sociais adversas contribuem para que a escola nem sempre opere com a ética da palavra. Nos conselhos de classe, os professores tendenciosamente exprimem-se com um olhar fotográfico direcionado

aos seus alunos, ou seja, um olhar congelado, condensado de tal modo que não corresponde à exatidão das experiências, por vezes injustas, demonstrando desinteresse pela totalidade do adolescente, por sua personalidade. Assim, pode-se observar que os conflitos surgidos em sala de aula são frequentemente provocados por uma palavra muito rígida ou ofensiva (ROSSETO, 2013).

Dito de outra maneira, o discurso pedagógico, em nome do currículo, tende a reduzir e silenciar os adolescentes em suas diferenças, produzindo invisibilidades. A palavra, na escola, por fim, sofre asfixia, inibição e atrofia. Diante da impossibilidade para tomar a palavra, surgem as atuações produzidas entre os adolescentes, entre os alunos e os professores, e diante da forma como tratam o patrimônio público que, nesse caso, é a própria escola. Uma aposta por meio da palavra implica reintroduzir a dimensão desejante do aluno, às vezes, excluída da ordem discursiva hegemônica no cotidiano escolar.

A ética da palavra também pode ser entendida, do ponto de vista da psicanálise, como uma prática discursiva, pois quando o sujeito se queixa, em seus enunciados, está implicado com o seu saber em torno de seu sintoma. Acerca disso, Lacan (1998, p. 248) apontou que “quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe de apenas um meio: a fala do paciente. A evidência desse fato não justifica que se o negligencie. Ora, toda fala pede resposta”. Como ressaltou Rosseto (2013), quando a escola abre também espaço para o ato de tomar a palavra, um lugar para o outro, as relações são reformuladas, elaboradas, abrindo espaço para possíveis encontros.

Retomando a questão da passagem adolescente, vale destacar que o trabalho de reconfiguração do circuito pulsional acontece no laço social, familiar e escolar. Isso implica sempre um risco para o adolescente, o risco de não encontrar outros que lhe ofereçam a possibilidade de ser minimamente reconhecido, acolhido e escutado como sujeito. O que se observa no discurso pedagógico, pelo contrário, é o seu silenciamento e o seu apagamento subjetivo (COUTINHO, 2020).

A estratégia da roda de conversa para abordagem dos conflitos na escola

É contra o silenciamento e o apagamento anteriormente discutidos que o trabalho de oferta da palavra através da roda de conversa pode operar. Desenvolvemos, para isso, o que denominamos “pesquisa-intervenção de orientação clínica” (PEREIRA, 2020), como aplicação e expansão, no campo educacional, do método clínico inventado por Freud e atualizado por nós. Operamos com equipes de um laboratório universitário de pesquisa e extensão, as quais acolhem demandas referentes às manifestações do “que não funciona” (LACAN, 1974/2005), do “mal-estar na civilização” (FREUD, 1930/2010), de desordens sociais e subjetivas, de confrontos, de violências, de escárnios etc. de adolescentes e jovens (do 6^a ano do Ensino Fundamental ao 3^o ano do Ensino Médio) e também de seus professores, do pessoal de serviços gerais e dos gestores. São demandas provenientes, sobretudo, de escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Junto aos gestores ou a quem nos fez a demanda, procuramos qualificá-la, isto é, buscamos depurar falas e discursos que possam traduzir de forma menos alarmista ou dramática o problema aparente. Valemo-nos de “entrevistas com gestores” (diretores, coordenadores pedagógicos ou similares), levantamos históricos e contextos sociais e políticos com o objetivo de configurar os coletivos de alunos, de professores e de demais funcionários da escola para a efetivação do trabalho de intervenção.

Acerca do trabalho com professores e funcionários, pontuamos que foram criadas duas frentes de trabalho nas quais outros impasses, a partir dos lugares que ocupam, também tiveram a oportunidade de ser trabalhados em outras rodas de conversas. Embora fuja aos objetivos deste artigo retomar experiências, podemos destacar esta: no grupo de funcionários, contamos com a presença assídua de seis pessoas, entre as quais, responsáveis pela segurança e cantina, auxiliares de oficina, e, formando o grupo de professores, mais de dez docentes do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio. Ao final, ambos os grupos produziram diferentes documentos públicos com propostas nas quais abordavam a necessidade de participação efetiva de seus representantes nas reuniões da direção, a eleição de um inspetor para monitorar os alunos, proposições sobre a segurança e a rotina da escola, oferta de eventos de integração com a comunidade e ações coletivas para

responsabilização de todos no cuidado com a escola. Uma das professoras, inclusive, dispôs-se a candidatar-se nas próximas eleições para a sucessão da diretora atual.

PA

No tocante à presença da psicanálise na forma de intervenções em escolas, praticamos o que Lacan (2003 [1967], p. 251) chamou de “psicanálise em extensão”. Diversos estudos desenvolvidos em escolas públicas (VIOLA; LIMA; NOBRE, 2020; LIMA et al, 2015) seguem a tradição de intervir em problemáticas escolares, buscando, através de dispositivos de conversação ou de Roda de Conversas, possibilitar a produção de narrativas e de escuta. Viola; Lima; Nobre (2020) adotam a conversação psicanalítica de orientação lacaniana, ofertando aos sujeitos um espaço no qual cada um pode tomar a palavra, visando, desse modo, produzir uma associação livre coletivizada. O coordenador da conversação ocupa um lugar de não saber prévio, abrindo, assim, espaço para que os temas emergentes apareçam no grupo, possibilitando a circulação da palavra, entre os participantes, com efeitos subjetivos.

Como se faz notar, nossa proposta segue o fluxo de trabalhos que admitem a psicanálise como campo teórico-metodológico de intervenção na pesquisa, na educação e em outros espaços sociais. Somos apenas o capítulo final de uma longa jornada iniciada com referentes profissionais do período desbravador de Freud, a exemplo de Bernfeld (1973; 1975) e Aichhorn (2006), multiplicados no decorrer do século passado e do atual.

Especificamente sobre a nossa intervenção na escola ora relatada, instituímos as rodas de conversa, “espaços de fala” (MANNONI, 1973, p. 189), sobretudo, coletivos, para que, neles, cada sujeito possa expor-se franca e livremente acerca do sintoma subjetivo (e/ou institucional) que lhe acomete. São espaços “de liberação e de direito à palavra” (MANNONI, idem), de modo a comover e a tencionar o sujeito a ponto de fazê-lo produzir furos nos discursos, lapsos, equívocos, lacunas que possam ser escutadas pelos demais. Procuramos conduzir as rodas de conversa em quatro níveis de intervenção a partir de certo esgotamento ou revelação do nível anterior:

1. Queixa: externalização de reclamações, de problematizações e de culpabilizações do outro-professor, do outro-escola, do outro-sistema ou do

outro-norma pelos impasses e sintomas visíveis, formalizados como aquilo “que não funciona” ali.

2. Implicação: “Qual é a sua responsabilidade na desordem da qual se queixa?”, como pergunta Freud à Dora, no sentido de revelar o que cada um faz ou como age de modo a contribuir para que o seu sintoma ou o sintoma de sua escola possa existir e manter-se.
3. Microsoluções: “O que eu fiz com o que fizeram de mim?”, como se autointerroga Sartre, no sentido de saber o que cada um, individualmente ou em pequenos grupos, faz como tentativa cotidiana e microfísica de solução dos sintomas, de destravamento destes que, muitas vezes, podem passar invisíveis ao universo da escola como um todo.
4. Politização de soluções: com uma intervenção orientada para o sintoma, busca-se dar visibilidade às microsoluções, aproximá-las quando são similares para criar potência, politizá-las e vetorizá-las na direção do bem comum institucional e de elaboração de problemas (PEREIRA, 2020).

Em certas escolas, torna-se necessário alongar esse trabalho e introduzir as “entrevistas de orientação clínica” individuais, que permitem melhor recortar a localização subjetiva e o sintoma psíquico derivado de tal localização. Como afirma Miller (1997, p. 250), “localizar o sujeito não é apenas avaliar-lhe a posição, [...] nem apenas uma investigação para localizá-lo, mas é a mudança efetiva de posição [...], uma retificação das relações do sujeito com o real”.

Todo material levantado nas rodas de conversa é registrado e examinado imediatamente após ter sido recolhido em novas rodas de conversa exclusivamente compostas por membros das equipes do Laboratório, as quais se colocam na posição de “analistas” a produzir seus próprios lapsos, lacunas e furos discursivos em relação ao trabalho de intervenção que realizam. Empregamos também o uso do “Diário Clínico” (FERENCZI, 1932/1993) para complementar as “análises clínicas da fala e do discurso” (PEREIRA, 2016) e dos “indícios” (RAMÍREZ; GALLO, 2012) recolhidos do campo de trabalho a partir do paradigma indiciário (SCRINZI, 2020). A devolução aos sujeitos que participam das intervenções ocorre em novas rodas de

conversa devolutivas, de modo a ajudá-los a gerenciar o mal-estar, reconduzir seus vínculos educativos, destravar-se de seus sintomas, politizar coletivamente as intervenções e elaborar-se.

Por tudo isso, consideramos que as rodas de conversa são uma estratégia metodológica criativa para fazer circular a palavra em diversos espaços institucionais com a finalidade de encontrar saídas para conflitos e sintomas revelados. Lembremos que um conflito escutado e problematizado na escola, acompanhado de uma ação pedagógica, constitui-se potencialmente em uma nova aprendizagem. Para que um conflito possa se tornar um ato educativo é preciso criar as possibilidades de trabalhá-lo com o coletivo institucional.

Conversar é uma estratégia dialética entre a escuta e a fala, que responsabiliza o sujeito (aluno, educador, gestor etc.) desde o momento em que a palavra, derivada de tal fala, é registrada publicamente. Conversar inclui também interpelar as condições instituídas pelas organizações, antes de supor tratar-se de um problema individual. Bernfeld (1975) propõe a *instituística* como disciplina, cuja tarefa é reelaborar, em sentido funcional, aquele complexo de instituições que temos indicado globalmente como ordenação escolar. Para Scrinzi (2020), a tarefa de transmitir, na escola, requer o exercício de reelaborar, cada vez, as condições institucionais para alojar as tensões do coletivo e tornar os conflitos ocasião para educar – sem culpabilizar ou moralizar –, com a pluralidade das vozes que o heterogêneo grupal aporta para fazer e estar em uma escola pública que promova cidadania.

A retomada da palavra, atualmente, constitui problema essencial da democracia e da escola pública. Geralmente, a palavra, na escola, sofre inibição ou torna-se um sintoma psíquico. Tais fenômenos estão relacionados à disciplina, ao silêncio, à alienação e à opressão daqueles que sequer ousam abrir a boca e dos que se deixam falar pelos outros. Assim, sabemos com Souza (2004) que, para o bem ou para o mal, a fala na escola mantém relação com a fala política, ou seja, a escola acaba inscrevendo nos alunos o poder e a submissão à palavra pública.

Estudo de caso: a escola dos 16

Atendendo à formalização de uma demanda de intervenção² em uma escola pública de uma capital brasileira que, apesar de estar localizada em um bairro de classe média alta, acolhe estudantes das comunidades pobres do entorno, realizamos um fecundo trabalho com 16 alunos adolescentes da instituição. Em relação aos marcadores sociais, quanto ao gênero, participaram 14 meninas e 02 meninos, com idades que variavam entre 12 e 16 anos. O grupo era formado majoritariamente por negros, dois alunos faziam parte da população LGBTQIA+ (uma estudante se reconhecia como lésbica, outro estudante, como gay) e havia uma aluna que se identificava como evangélica tradicional. Esta última se posicionava criticamente em todas as discussões, mostrando-se curiosa e aberta. Todos os alunos residiam em áreas consideradas de intensa vulnerabilidade social e risco, e declaravam o cotidiano do itinerário que faziam até chegar à escola.

A demanda de trabalho partiu da iniciativa da direção da escola – que renomeamos “escola dos 16” – com a queixa de malogro em lidar com a crescente indisciplina, desinteresse, deambulação, violência e uso de drogas por parte de vários alunos adolescentes do 6º ano da escola, os quais influenciavam os demais. Formamos uma equipe do laboratório supracitado e entrevistamos o diretor e o coordenador pedagógico mais de uma vez. Propomos uma primeira roda de conversa conjunta com o diretor, os coordenadores, os professores e o pessoal de apoio dos serviços gerais. Nessa roda, realizamos a escuta flutuante acerca do modo como todos se posicionavam ao relatarem suas dificuldades com os estudantes. Observamos que a visível crise de autoridade dos educadores – menor em relação ao pessoal de apoio – exacerbava o sentimento de estarem desbussolados, com poucas perspectivas de mudanças. Escutamos um possível significante mestre que parecia sintetizar tal desbussolamento: “sem comando”. Disseram, repetidas vezes, “a favela está sem comando”; uma frase relativa à favela que compõe a comunidade atendida pela escola dos 16. À época, ocorria uma luta entre as facções do tráfico de drogas local para assumir o comando. “O próprio tráfico está sem comando”, replicaram os educadores e continuaram: “essa escola é a favela!”.

Logo, escandimos um possível significante mestre deduzido por superposição narrada na primeira roda de conversa: se a favela está sem comando e se a escola é

a favela, então, a escola pode estar sem comando. Munidos de tal escansão, procedemos à intervenção com os alunos.

PA

Realizamos seis rodas de conversa com 16 estudantes convidados, em sua maioria, representantes de turmas. Ofertamos a palavra para que abordassem aspectos relacionados à convivência entre eles (violência, uso de drogas, machismo e bullying), com os seus professores (desrespeito, indisciplina, arrogância, apatia, indiferença), com a escola (depredação do patrimônio) e com os funcionários de apoio (descumprimento de regras). Simultaneamente, foram criadas outras rodas paralelas de conversa com os professores e funcionários administrativos e de apoio.

As quatro primeiras rodas com os alunos foram dedicadas ao confronto das queixas dos estudantes com as destacadas pelos professores, gestores e funcionários. Não obstante, à medida que os alunos eram convocados a assumir um novo lugar, eles se responsabilizavam pelos próprios atos e pela relação com a escola, professores, gestores e demais funcionários. Eles tomaram a liberdade de apropriar-se mais da escola e de, quem sabe, propor algum comando. Então, fomos percebendo que as intervenções, por meio das rodas de conversa, fomentavam as microssoluções e a sua própria politização. Além disso, no decurso das atividades, éramos sempre informados pelos diretores e funcionários da cantina e da segurança que pequenas mudanças estavam sendo observadas paulatinamente em relação à postura antes adotada pelos alunos.

Certamente, tais mudanças de postura eram efeito da oferta e da circulação da palavra de todos na escola, de modo que passaram também a escutar-se mutuamente. Pirone (2019, p. 58) mostrou que o trabalho com crianças e adolescentes na escola relembra um aspecto simples: “é necessário, para toda criança e adolescente, encontrar um ponto de engate no saber do Outro”. Em outras palavras, “é preciso que os profissionais da educação recriem uma cultura que faça abrigo, uma forma de cultura na qual o adolescente poderá encontrar no Real ² a compartilhar” (p. 60).

Nas duas últimas rodas de conversa, trabalhamos alternativas construídas pelos próprios estudantes para lidar com a relação entre eles e os demais atores da escola. Dividimos os adolescentes em um formato de quatro grupos e solicitamos que

eles nomeassem cada grupo com o intuito de criar identificação e coesão: “*Topzeros, Defensores dos alunos, CII – Capaz, Implacável e Inabaláveis e Vittar – Lovers*”.

PA

Ao atentarmos para as formas de nomeação, constatamos que o modo como foram pronunciadas remetem ao imaginário televisivo de filmes e de artistas que assumem um protagonismo. Eis um exemplo: Vittar – Lovers, homenagem e reconhecimento ao artista Pablllo Vittar, cantor e *drag queen* brasileiro, o qual se tornou fonte de admiração e identificação. Como destacou Kehl (2000), são artistas que se dirigem aos jovens da periferia a partir de um lugar de reconhecimento, inclusão e investimento narcísico. Segundo Dayrell (2007), apesar dos limites dados pelo lugar social que os jovens ocupam em razão de suas origens, é preciso reconhecer que eles amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, e podem posicionar-se diante dela com suas aspirações e em busca de melhorias de vida. Assim, na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica é expressada por meio da música, da dança, do vídeo, do corpo e de seu visual, dentre outras formas, as quais atuam como mediadores, pois articulam jovens que se agregam para estabelecer trocas, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer, de comunicação, de posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.

Demos, então, sequência às rodas, recortando vários significantes dos discursos ditos pelos 16, a partir de breves enunciados extraídos das rodas anteriores, por exemplo, o aspecto intersubjetivo na relação professor e aluno destacado pelo grupo *Topzeros*: “os professores não acreditam no que a gente fala. Acham que a gente está mentindo”. Frente a essa dificuldade, a solução apontada pelos estudantes foi a seguinte: “os professores têm que ouvir os dois lados da história, pois os alunos não têm voz na escola”. Ademais, defenderam que os professores “deveriam escutar mais os alunos”. Reivindicaram que “os professores deveriam aprender a olhar os alunos de forma diferente”, no intuito de deslocar as formas de queixas e de como etiquetavam através do significante “difíceis”. Os alunos acrescentaram ainda: “nós chegamos à conclusão de que uma conversa resolve tudo”. Podemos notar que os estudantes apontaram que os conflitos vivenciados com os professores poderiam ser mitigados por meio do uso da palavra, a qual cumpriria, assim, a sua função

mediadora. Para Rosseto (2013), a experiência tem mostrado que quando o ato da palavra deixa uma abertura, um lugar para o outro, as relações são forjadas; as possibilidades, portanto, aparecem.

PA

O grupo *Defensores dos alunos* chegou à seguinte conclusão no que se refere à direção da escola: “a diretora não leva a gente a sério. Ela faz de conta”. Nesse sentido, ela mesma deveria “demonstrar seriedade”, “demonstrar respeito e confiança”, em vez de, segundo os adolescentes, “insistir na reclamação”. Assim, caberia à diretora “apresentar propostas”. Os alunos observaram que “a diretora deveria estar mais presente no cotidiano dos alunos”, “dialogar mais” com eles e “caminhar mais na escola durante as aulas”. Esses relatos buscavam destacar a forma como a diretora se relacionava com a escola e com os estudantes. Na avaliação dos alunos, a diretora estava em descrédito. Inclusive, no documento final sugestivo de mudanças substanciais na escola, os alunos concordavam – ao menos aqueles presentes, como ressonância dos demais – com a mudança de direção.

Os trechos acima destacados mostram o interesse dos estudantes em tornar a escola um lugar de desejo, de vida, fora do circuito da “reclamação” e do “faz de conta”. Para Coutinho (2020), a experiência vivida na escola vai muito além daquilo que se aprende a respeito do conteúdo formal transmitido pelos professores. Nessa direção, o desejo e a relação com o saber daquele que ensina, além das relações horizontais entre os que partilham a experiência escolar, são parte fundamental no processo. No âmbito da educação, Carneiro e Coutinho (2020) assinalam ainda que o adolescente pode tanto se identificar com o professor como desqualificá-lo de sua autoridade. Sabemos que essa relação, baseada em uma transferência, pode gerar, no estudante, várias ações ambivalentes e, no educador, um mal-estar inerente à prática educativa com adolescentes.

No que se refere às propostas dos alunos para lidar com o mal-estar na escola, o grupo *CII* (Capaz, Implacável e Inabaláveis) propôs duas reuniões mensais entre os líderes das turmas com os professores e a direção, incluindo: “trazer um relatório sobre tudo que os alunos questionaram”, “acatar todas as opiniões dos alunos”. Além disso, sugeriu uma assembleia mensal com todos os alunos e funcionários para “escutar as reclamações dos alunos e o que eles têm a propor”. Isso implicava, da

parte dos alunos, exercer a escuta dos professores e dos funcionários e “acatar as opiniões dos professores sobre os alunos e a escola”, “acatar as opiniões dos funcionários” e coletivamente propor soluções.

As falas dos estudantes mostram o interesse deles em construir outro tipo de experiência em relação ao Outro Público. Coutinho (2020) nomeia Outro Público, o qual viria marcar uma diferença na vida dos estudantes no que diz respeito aos seus endereçamentos e às referências que incidem em suas adolescências, resultando em novos enlaçamentos dos adolescentes, aos discursos sociais, em busca de notoriedade no meio escolar.

Ainda destacando a relação de todos com as regras da escola, incluindo os próprios estudantes e o corpo docente, o grupo *Vittar Lovers* fez as seguintes ponderações sobre alguns professores: “precisa questionar o professor que não chega no primeiro horário”, porque, segundo os próprios alunos, “os direitos são iguais, porque se a gente chega no primeiro horário, eles [professores] também têm que chegar”. Além do mais, a direção deveria “discutir com os professores folgados”, “professores que faltam ao respeito com as alunas”, “professores que fazem brincadeira com os alunos – brincadeira de ficar se encostando nas alunas”, que “olham com olhar malicioso”. As estudantes que participaram do grupo diziam sentir-se, em diversas situações, assediadas diretamente por alguns professores, o que gerava constrangimento entre elas. A sugestão coletiva era: “a direção deve sentar e conversar com o professor e falar que tem que se colocar no lugar dele”. Citaram, por exemplo, ações para os casos reincidentes de professores: “dar uma advertência para o professor pensar a sua atitude” ou “transferi-lo, caso não resolva nenhuma alternativa”. Observaram também que “o professor não pode humilhar e ser ignorante com o aluno só porque tem uma condição melhor” e “a direção da escola deve ouvir também as nossas reclamações, o que temos a dizer”. Nesse último enunciado, a maioria dos integrantes do grupo se ressentia da indiferença existente, pois levava o problema até a direção da escola, as situações vexatórias com os professores, mas a direção não lhe dava créditos. Os alunos também insistiram que “a escola deveria fornecer uniformes para os alunos”, “acatar as decisões dos alunos” e “fazer relatório sobre tudo o que os alunos questionaram”. Mostrando ainda implicação, os estudantes

concluíram que eles também deveriam se responsabilizar pelo patrimônio público da escola – visivelmente desestruturado. Assim, concordaram: “precisamos organizar a sala que fica bagunçada e suja”, “estabelecer diálogo com os alunos e com os pais”. Acerca do aluno com mais dificuldade de integração, sugeriram “trocar de escola, pois ele pode se adaptar melhor em outra escola”. Sobre os casos mais difíceis, foi sugerido “tomar medidas drásticas com o Conselho Tutelar”.

Esses enunciados compuseram pautas, a partir das quais os próprios alunos descreviam e destacavam pontos principais a serem observados tanto pelos professores, diretores, funcionários quanto pelos próprios estudantes, pois cada um poderia implicar-se com a convivência de forma respeitosa e fraterna.

Dessa maneira, a última roda de conversa culminou em uma assembleia com os estudantes que participaram assiduamente dos espaços de fala anteriores. Decidimos coletivamente redigir um documento em tom micropolítico, nomeado “*Revolução estudantil – uma mudança total na escola*”, assinado por todos. Tratava-se de propostas sugeridas à direção, as quais abordavam as responsabilidades do corpo docente, de funcionários e dos próprios alunos, a saber: participação da direção no cotidiano dos alunos, participação dos líderes nas reuniões extraordinárias com os professores para terem espaço de fala e também de decisão, cumprimento de regras para todos, sem exceção, oferta de espaços de palestras sobre bullying, criação de formas de advertência ao professor que desrespeitasse os alunos, maior envolvimento da direção com os pais, eleição de nova diretoria da escola, entre outros. Como última etapa da intervenção, agendamos uma reunião com a direção da escola, na qual foi realizado um ato simbólico com a entrega do documento feito por dois representantes do grupo das rodas de conversa, os quais também puderam se expressar oralmente.

Do ponto de vista da metodologia adotada, a roda de conversa implica o sujeito no seu ato de “recordar, repetir e elaborar” (FREUD, 1914/1996) e, do ponto de quem a coordena, a orientação centra-se no ato de fazer falar, intervir e propiciar desidentificações, dessubstancializações ou deslocamentos subjetivos (PEREIRA, 2016). Logo, privilegiamos a fala de sujeitos, suas múltiplas relações com a instituição, com a escola, com familiares, com seus pares, bem como com as múltiplas relações de si consigo mesmo. Através do entendimento e da elaboração de significantes,

explícitos ou implícitos, conduzimos os estudantes a perceberem a si mesmos, a partir do furo discursivo manifesto por meio de confrontações, equívocos, contradições.

PA

Uma das possibilidades de trabalho com uma *orientação psicanalítica* nas instituições escolares é, pois, ofertar espaços de fala aos sujeitos, sejam eles alunos, professores, gestores, pessoal de apoio ou pais, para que, no deslizar dos significantes, abram-se novas perspectivas de interpretação de uma situação, de um conflito ou de um sintoma, desfazendo identificações geradoras de impotência e produzindo novas saídas. Para Lima *et al.* (2015), espaços coletivos de discussão favorecem o acolhimento dos conflitos existentes na relação do estudante com o saber e a escola, permitindo a solução de alguns impasses na transmissão pedagógica ou na relação professor/aluno e entre os pares.

A roda de conversa permite regular os excessos pulsionais dos alunos e dos educadores diante de conflitos, impasses e sintomas, além de promover a sua simbolização, substituindo o ato irrefletido pelas palavras. Desse modo, constatamos que, no caso da escola dos 16, ocorreu uma mudança discursiva que permitiu fazer dos conflitos uma *moção pedagógica e política*, uma efetiva ocasião para instituir um outro lugar para todos os sujeitos envolvidos. Assim, concordamos com o pensamento precursor de Bernfeld (1973): temos que encontrar outras formas de laços e de forças propositivas na escola, frente ao modo como, às vezes, introduz-se o discurso pedagógico moralizante, geralmente autoritário e prescritivo. “Seria preciso que os educadores reconhecessem, primeiramente, as verdadeiras opiniões sociais e morais das crianças como fatos dados e, mais, deveriam fazê-lo conscientes de suas próprias concepções” (BERNFELD, 1973, p. 87).

As rodas de conversa são espaços estratégicos de fala que visam deslocar posições fixas dos sujeitos, modos cristalizados de gozo, em favor de posições menos alienadas, mais implicadas e mais responsabilizadas por parte desses mesmos sujeitos no interior das instituições e das cidades em que se encontram. Em razão disso, visam também auxiliar o adolescente na difícil travessia de seu túnel subjetivo e na afirmação de sua condição de cidadão e de sujeito político. Assim, acreditamos contribuir para que a escola permaneça, efetive sua função de fazer seus sujeitos acederem ao mundo, aos saberes e à cultura. A tomada e o uso político da palavra

convocam cada um a ter uma participação ativa na resolução de problemas de si, do outro e do coletivo.

PA

Considerações Finais

Nossa proposta de intervenção em escolas por meio das rodas de conversa vem contribuindo para restituir a psicanálise, enquanto clínica fora dos domínios exclusivos dos consultórios, e esvaziá-la da redução de ser somente um conhecimento abstrato, naturalizado e exportável, indiferente a todos os fenômenos psíquicos, sociais e políticos. Se assim fosse, apenas concorreria para a intervenção tornar-se um observatório generalizado de dados e uma acumulação irrestrita de provas para validar a própria psicanálise no meio acadêmico. A herança de um Freud clínico, que pratica uma crítica radical do positivismo e uma hermenêutica voltada ao discurso singular, cederia ao erro de um suposto Freud conformista com os ditames das ciências empíricas e universalmente comprováveis. A psicanálise seria reduzida a ser apenas uma “*observação impessoal* de forma a encontrar nos seus *efeitos* a *acumulação de provas* que a validassem cientificamente” (CORREIA, 1998, p. 71, grifo do autor).

Não é o que defendemos. Como Pereira (2020), preconizamos que o método psicanalítico não deve ser estanque, mas crítico, problematizador e interveniente. Que não repita, sob nenhuma hipótese, certa aura desenvolvimentista ou psicológica de reduzir o professor a um *adulto* e o adolescente a um *aluno*, condicionando-os a um sistema de relações duais que oculta a própria escola, os pais, o sistema, a sociedade e a política do entorno. Orientados pela psicanálise, debruçamo-nos sobre a tempestividade de extração de um saber singular no caso ao qual nos dedicamos para intervir, com todos seus intrincados políticos e sociais. Seguimos o modelo indiciário que se opõe diametralmente às intervenções de pedagogos, sociólogos e historiadores educacionais, os quais se centram metodologicamente na reconstituição e compreensão regular dos acontecimentos e dos discursos de forma a mostrar como eles foram experimentados subjetiva e objetivamente. Diferentemente, nosso trabalho de orientação psicanalítica – sem desprezar o princípio das outras ciências – centra-se muito mais nos modos singulares como um acontecimento é sorrateiramente

repetido ao ser narrado e não apenas recordado ou contado. “Importam menos os fatos, as consciências ou as cronologias no que concerne a intervenções dessa natureza, e mais a repetição singular que as falas e os silêncios dão a conhecer no que tentam igualmente ocultar” (PEREIRA, 2016, p. 74).

Reiteramos que o saber psicanalítico presente nas rodas de conversa é um saber singular que dificilmente pode conviver com uma transposição incontrolada para contextos diferentes dos da sua produção como tratamento, cura ou intervenção. Por isso, ele nunca pode arvorar-se a formular soluções, conselhos, verdades oraculares e nem “afirmar-se como último refúgio das insuficiências do discurso dominante [...], construindo certezas para o educador” (BAÏETTO, 1982, p. 162).

Referências

AICHHORN, August. (2006). **Juventud desamparada**. Barcelona: Gedisa (Obra original publicada em 1925).

ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAÏETTO, Marie Claude. **Le desir d'enseigner**. Paris: ESF, 1982.

BERNFELD, Siegfried. **Sísifo o los límites de la educación**. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1975. (Obra original publicada em 1925)

BERNFELD, Siegfried. **El psicoanálisis y la educación antiautoritaria**. Barcelona: Barral, 1973.

BRIGNONI, Susana. **Pensar las adolescencias**. Barcelona: Editorial UOC, 2012.

CARNEIRO, Luciana; COUTINHO, Luciana Gageiro. **Infância, Adolescência e Mal-Estar na Escolarização: Estudos de Casos em Psicanálise e Educação**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020.

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Ed.1998.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Ocupa Escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social?. **Estilos da Clínica**, 25(1), 63-76. 2020 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/>. Acesso em: 5 mar. 2021

DAYREL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. 28, 100, Out. 2007. Disponível em:

DOLTO, Françoise. **La cause des adolescents**. Paris: Laffont, 1988.

FERENCZI, Sandor. **Diário clínico**. Rio de Janeiro: Imago. (1993). (Trabalho original publicado em 1932).

FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade. **Edição Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1905)

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir, elaborar. **Edição Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1914)

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010. (Obra original publicada em 1930)

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. **Edição Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1937)

KEHL, Maria Rita. A fratria órfã: o esforço civilizatório do rap na periferia de São Paulo. In: KEHL, Maria Rita (Org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KIERNIEW, Janniny Gautério.; MOSCHEN, Simone Zanon. Bartleby e a contingência: o saber-fazer com o sintoma. **Educação**, Santa Maria, 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30745>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LACAN, Jacques. **O triunfo da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Trabalho original publicado em 1974).

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1966).

LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. (Trabalho original publicado em 1997).

LACADÉE, Philippe. **La vraie vie à l'école** : La psychanalyse á la rencontre des professeurs et de l'école. Paris: Editions Michèle, 2013.

LIMA, Nadia Laguardia. et al. Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: Escutando os adolescentes na escola. **Revista Estilos da Clínica**, 20(3), 421-440, 2015.

MANNONI, Maud. **Éducation impossible**. Paris: Seuil, 1973.

MANNONI, Maud. Apresentação. In. DELUZ, Ariane. et al. (org). **A crise da adolescência**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

PA

MILLER, Jacques Alain. **Lacan elucidado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In. VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **¿Qué quiere un adolescente?** Estudio sobre sujetos con problemáticas sociales. Barcelona: Editorial UOC, 2021.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; GURSKI, Rose. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**, 26, 2, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/3np8PNJmx8qjVrPXQrSWJJR/?lang=pt> . Acesso em: 01 jun. 2021.

RAMIREZ, Mario Elkin.; Gallo, Héctor. **El psicoanálisis y la investigación en la universidad**. Buenos Aires: Grama, 2012

ROSSETTO, Joseph. Une éthique de la parole. In. LACADÉE, Philippe (org). **La vraie vie à l'école: La Psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école**. Paris: Editions Michèle, 2013.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Mal-estar e Subjetividade**, 4, 2, 2004. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008. Acesso em: 25 mai. 2021.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão social: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SENA, Isael de Jesus; JESUS, Mônica Lima. Estratégias para lidar com a queixa escolar de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social. **Camine**, 11, 1, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2701>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. C. A escola e a palavra pública: apontamentos para uma reflexão em educação e psicanálise. In: **ANAIS do IV Colóquio do LEPSI**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SCRINZI, Mariana. **Qué sē-cuela en la escuela: un análisis de la legislación argentina sobre salud mental y educación, en articulación con la perspectiva ética y antiautoritaria de siegfried bernfeld.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

PA

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; LIMA, Nádia Laguárdia; NOBRE, Márcio Rimet. O Resgate da Narrativa na Cultura Digital: A Conversação Psicanalítica com Adolescentes na Escola. **Subjetividades**, 20, 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/e8031>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Notas

¹ Como esclarecem Pereira; Gurski (2014), o *real* é um conceito lacaniano que representa aquilo que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita ou aquilo que “não cessa de não se escrever”. É um dos três registros que, junto ao simbólico e ao imaginário, fundam o que Lacan denominou de RSI – as instâncias indissociáveis do *nó borromeano*. Grosso modo, o *real* designa o impossível de ser simbolizado; o *simbólico* seria o lugar do significante e da função paterna, e o *imaginário*, o lugar supremo das identificações, das ilusões do eu e da alienação do sujeito.

² Sobre os aspectos éticos, asseguramos que as intervenções abordadas foram realizadas com sujeitos adolescentes respeitando as normas éticas em investigações com seres humanos, estabelecidas pela resolução federal 466/2012. Entre tais normas, ressaltamos que foram aqui preservadas as identidades da escola onde se realizou a intervenção, de seus profissionais, bem como dos adolescentes, inclusive distorcendo qualquer forma direta de identificação dos mesmos.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)