



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FÁBIO HENRIQUE SILVA

**A EDUCAÇÃO UNIVERSAL E SEUS RESTOS: a segregação racial de adolescentes
nas escolas**

BELO HORIZONTE

2024

FÁBIO HENRIQUE SILVA

**A EDUCAÇÃO UNIVERSAL E SEUS RESTOS: a segregação racial de
adolescentes nas escolas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nádia Laguárdia de Lima

Área de Concentração: Estudos Psicanalíticos

BELO HORIZONTE

2024

150 Silva, Fábio Henrique.
S586e A educação universal e seus restos [manuscrito] : a segregação
2024 racial de adolescentes nas escolas / Fábio Henrique Silva. - 2024.
151 f.

Orientadora: Nádia Laguárdia de Lima.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia – Teses. 2. Segregação - Teses. 3. Adolescência -
Teses. 4. Escola - Teses. 5. Psicanálise – Teses . I. Lima, Nádia
Laguárdia de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade
de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE TESE DE FÁBIO HENRIQUE SILVA

Realizou-se, no dia 19 de agosto de 2024, às 14:00 horas, online, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de tese, intitulada *A educação universal e seus restos: a segregação racial de adolescentes na escola*, apresentada por FÁBIO HENRIQUE SILVA, número de registro 2020679153, graduado no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nádia Laguárdia de Lima - Orientador (UFMG), Prof(a). Monica Maria Farid Rahme (UFMG), Prof(a). Fábio Santos Bispo (UFES), Prof(a). Isael de Jesus Sena (Universidade Católica do Salvador), Prof(a). Raquel Marinho (UFMG).

A Comissão considerou a tese:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel de Melo Marinho, Usuário Externo**, em 21/08/2024, às 12:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isael de Jesus Sena, Usuário Externo**, em 21/08/2024, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nadia Laguardia de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 21/08/2024, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professor(a)**, em 21/08/2024, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Santos Bispo, Usuário Externo**, em 21/08/2024, às 23:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site



https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3480338 e o código CRC 7D1C3159.

Referência: Processo nº 23072.246932/2024-34

SEI nº 3480338

AGRADECIMENTOS

À Nádia Laguardia, por acolher minha proposta de trabalho e pela orientação

Às professoras Mônica Rahme e Larissa Ornelas pela leitura cuidadosa de meu projeto e pelas pontuações no exame de qualificação que muito me ajudaram a definir os rumos da pesquisa.

Aos professores das disciplinas cursadas que trouxeram questões instigantes e contribuíram para que a pesquisa avançasse.

Aos professores Mônica Rahme, Raquel Marinho, Fábio Bispo, Isael Sena por aceitarem prontamente a participar da banca de defesa

À minha família...

À CAPES pelo apoio à pesquisa

RESUMO

Esta tese aborda a segregação racial de adolescentes no contexto escolar. O tema da pesquisa surge de uma experiência de trabalho em um equipamento público de assistência social. A escuta de adolescentes em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), sobre o fenômeno de segregação racial presente no espaço escolar, despertou o interesse em investigar os processos de segregação na instituição escolar e seus efeitos sobre os adolescentes. O resgate histórico permitiu compreender que a segregação é o resultado de uma educação que, sob o rótulo de universal, sustentava os valores da burguesia, a qual se fundamentava, sobretudo, em saberes que sublinhavam as diferenças individuais, com base na noção de disparidade racial. Ao tomar o discurso científico como princípio orientador da prática educativa, uma nova forma de hierarquização escolar se institui, convertendo a escola em um dispositivo de biopoder. Os processos de segregação produzidos pelos discursos hegemônicos de nossa cultura e a condição negra como paradigma das formas de segregação e exclusão contemporâneas, permite compreender as bases que sustentam o racismo na instituição escolar. Para a psicanálise, a adolescência é um tempo lógico marcado pela identificação e pela construção de um corpo. Nesse sentido, questiona-se os significantes ofertados por nossa cultura ao corpo negro colonizado. O ideal de educação *para-todos* sustenta-se na segregação de alguns, favorecendo a identificação de adolescentes negros e pobres com os “restos” do processo educacional. Por fim, destaca-se como o discurso psicanalítico oportuniza intervenções de caráter micropolítico em diferentes espaços sociais, com efeitos anti-segregativos.

Palavras-chave: Segregação Racial; Adolescência; Escola

ABSTRACT

This thesis addresses the racial segregation of adolescents in the school context. The research theme arises from an intervention experience carried out with adolescents in a public social welfare facility. Listening to adolescents at a Social Welfare Reference Center (CRAS) about the phenomenon of racial segregation present in the school environment sparked an interest in investigating the processes of segregation in the school institution and its effects on adolescents. The historical review of the constitution of modern education made it possible to understand how segregation is a mark of modern education, resulting from its universalizing project. Guided by psychoanalytic reading, especially Lacanian theory, the thesis discusses the notion of segregation articulated with the theory of discourses and adolescence. The idea to be defended is that the coupling between science and capitalist discourse is articulated to an ideal of “universal” education, with segregation effects. In Brazil, the marks imposed by the violence of the colonial process are present in racial segregation, with incidences in schools. Given the vulnerability of adolescence, the effects of racial segregation on black adolescent bodies become even more harmful. Finally, it is worth highlighting how psychoanalytic discourse provides opportunities for micropolitical interventions in different social spaces, with anti-segregation effects.

Keywords: Racial Segregation; Adolescence; School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Texto da adolescente A	p.19
Figura 2 – Texto da adolescente B	p.20
Figura 3 – Discurso do Mestre	p.37
Figura 4 – Discurso da Histórica	p.38
Figura 5 – Discurso Universitário	p.39
Figura 6 – Discurso do Analista	p.40
Figura 7 – Discurso do Capitalista	p.43

A EDUCAÇÃO UNIVERSAL E SEUS RESTOS: A SEGREGAÇÃO RACIAL DE ADOLESCENTES NAS ESCOLAS

Considerações iniciais	p.9
Cap. 1. Escutando os Adolescentes: uma metodologia de pesquisa e intervenção em psicanálise.....	p.13
1.1 A experiência de campo: escutando os adolescentes.....	p.13
1.2 A psicanálise e a ciência	p.22
1.3 A psicanálise na universidade	p.25
1.4 A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais	p.27
1.5 A metodologia de conversação	p.30
Cap. 2. Os Discursos Hegemônicos, a Absolutização do Saber e a Segregação	p.34
2.1. Os discursos como formas de laço social	p.34
2.2. Os quatro discursos	p.36
2.3. O discurso do capitalista	p.41
2.4. A população entre o Discurso da Ciência e o Capitalismo.....	p.44
2.5. A noção de segregação em Psicanálise.....	p.51
2.6. Da segregação dos corpos negros à Necropolítica.....	p.59
2.7. Segregação Ramificada e o Devir Negro do Mundo: o contexto brasileiro.....	p.64
Cap. 3. A Segregação como o resto de um projeto de Educação Universal	p.75
3.1. Uma história não-toda.....	p.75
3.2. A escola moderna e a universalização da educação.....	p.82
3.3. A educação universal no Brasil e seus restos.....	p.90
3.4. A escola como um dispositivo biopolítico.....	p.99
3.5. A necroeducação.....	p.107
Cap. 4. A segregação na adolescência.....	p.113
4.1. Estudos da adolescência sob uma perspectiva desenvolvimentista.....	p.114
4.2. A adolescência na psicanálise.....	p.116
4.2.1. Freud e a Puberdade.....	p.117
4.2.2. A adolescência segundo a psicanálise de orientação laciana.....	p.118
4.3. Identificação e segregação na adolescência.....	p.120
4.4. Adolescências brasileiras segregadas.....	p.123
Considerações Finais.....	p.134
Referências Bibliográficas.....	p.138

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse por esta pesquisa advém de minha trajetória profissional enquanto psicólogo do serviço público, um período na Assistência Social, no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), e outro na Atenção Primária à Saúde, como psicólogo do NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família). No NASF, o trabalho se fundamenta em duas dimensões: a da articulação da rede socioassistencial, numa dimensão técnico-pedagógica (matriciamento), e a dimensão clínico-assistencial. A proposta de se trabalhar com os equipamentos institucionais existentes no território visa à articulação entre as políticas públicas de saúde, assistência social e educação.

Essa experiência profissional no campo das políticas públicas me levou a testemunhar as altas taxas de encaminhamentos de adolescentes — feitos pelas escolas — com queixas relativas a dificuldades de aprendizagem ou questões de comportamento, além dos encaminhamentos feitos pela assistência social e pelo Conselho Tutelar de alunos em risco de evasão escolar.

Mas, o que me levou a endereçar um projeto de pesquisa de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG foi a escuta de um grupo de adolescentes inscritos no programa Bolsa Família e acompanhados pelo CRAS, em função das notificações escolares relativas à frequência e do risco de evasão escolar. A oferta de um dispositivo clínico-político de escuta a esses adolescentes fez emergir narrativas que se converteram em testemunhos de situações de segregação e violência vivenciadas no âmbito das instituições educativas.

As inquietações despertadas a partir dessa escuta clínica me instigaram a buscar compreender os motivos da segregação escolar e seus efeitos sobre os sujeitos adolescentes. As questões da adolescência, em articulação com o campo da educação, mobilizaram meu desejo de realizar uma pesquisa na interface entre a Psicanálise e a Educação.

A psicanálise, além de um método clínico, é também uma teorização da relação do sujeito com o mundo em que vive. É por essa via que apostamos na psicanálise tanto como um recurso teórico, que nos permite fazer uma leitura dos discursos institucionais e de seus efeitos sobre a subjetividade, quanto como um método clínico, que favorece a inscrição da singularidade nos diversos espaços sociais.

A construção de nosso objeto de pesquisa decorre de três momentos principais: no primeiro momento, a oferta da escuta aos adolescentes, que permitiu verificar a presença de

práticas de segregação no espaço escolar e seus efeitos sobre os adolescentes; no segundo, a realização de um estudo teórico acerca do tema da segregação e seus atravessamentos; e finalmente, no terceiro, a interrogação sobre a possibilidade desses dispositivos de fala se configurarem como modos de fazer objeção à segregação.

A partir da leitura de pesquisas que apontavam para o alto índice de fenômenos de racismo nas escolas, buscamos realizar uma investigação sobre os processos históricos, sociais e políticos que levaram as instituições escolares a se converterem em espaços de segregação de grupos de alunos.

Os testemunhos dos adolescentes acerca do fenômeno do racismo nas escolas e as contribuições da banca de qualificação do doutorado foram decisivos para a delimitação do tema da raça, que nos levou a aproximar de autores decoloniais para o aprofundamento da investigação. Assim, um dos objetivos desta pesquisa foi buscar compreender a importância da vivência escolar no tempo lógico da adolescência, que envolve a reorganização do corpo e a inscrição no laço social mais amplo, para analisar as incidências da segregação racial nas escolas em sujeitos adolescentes marcados pelos corpos negros.

O mal-estar que se manifesta na educação contemporânea, especialmente a voltada para os adolescentes, apresenta diversas nomeações, tais como evasão, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, violência etc. A leitura dos atravessamentos políticos, sociais e econômicos no processo de segregação nos possibilita alcançar a complexidade envolvida no fracasso escolar. Orientados pela indicação de Askofaré (2009a), de que os excluídos dão testemunho do laço social e dos modos de segregação em nossa cultura, apostamos na leitura psicanalítica dos laços sociais pela via discursiva para a compreensão do fenômeno atual. Compreendemos que as formas de segregação se dão tacitamente, como efeito do discurso científico copulado pelo capitalismo, que discrimina grupos de pessoas e rechaça o singular.

No contexto brasileiro, é preciso sublinhar que as formas de segregação se correlacionam a marcadores sociais e processos históricos de exclusão que ganham novas roupagens com o avanço do capitalismo. Constatamos que no interior da instituição escolar, que se sustenta a partir da premissa de ser um espaço “para todos”, apresentam-se práticas de segregação, provenientes de nossa herança escravocrata e da cumplicidade entre o discurso científico e o capitalismo, que transformam os impasses escolares em questões de ordem puramente biológica ou moral, fazendo com que alguns se sintam impossibilitados de acessar a educação plenamente. A hipótese que nos orienta é de que com a universalização da educação escolar, há uma inclusão dos negros na escola; no entanto, eles não são reconhecidos como parte integrante dela. O que desvela algo que é estrutural de nossa

sociedade e nos permite indagar se a segregação, em seu aspecto racial, está presente nas formas com que política educacional e a escola se organizam.

Desse modo, o percurso realizado nesta pesquisa buscou analisar as estruturas discursivas que fundamentam a prática educativa e que promovem práticas de segregação no espaço escolar, buscando depreender os efeitos de segregação sobre os adolescentes e demonstrando como o discurso psicanalítico oportuniza intervenções de caráter micropolítico no interior das escolas. Reiterando a máxima freudiana de que o social e o subjetivo são indissociáveis, recorrer a uma leitura psicanalítica sobre a segregação permite compreender os atravessamentos discursivos, históricos e sociais dos quais os sujeitos dão prova.

Para a realização da discussão proposta, organizamos os capítulos da seguinte forma. No primeiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos de nosso trabalho. Dedicamo-nos à introdução da pesquisa e à apresentação da intervenção realizada com os adolescentes com uma leitura de suas narrativas. Em seguida, refletimos sobre a relação da psicanálise com a ciência, localizando as questões que a pesquisa psicanalítica na universidade suscita. Discutimos as especificidades da pesquisa em psicanálise, justificando a escolha por uma pesquisa psicanalítica em fenômenos sociais. Finalmente, descrevemos a metodologia de conversação como um dispositivo clínico-político de escuta que pode ser utilizado com os adolescentes nos diversos espaços sociais.

No segundo capítulo, apresentamos a noção de discurso na teoria lacaniana, fazendo um breve panorama de sua formalização. Seguindo a indicação de Lacan de que a segregação está no princípio do discurso, analisamos a segregação estrutural, diferenciando-a da segregação promovida pelo discurso capitalista acoplado ao discurso da ciência. A partir da hipótese de que a educação, enquanto política universalista, produz e amplia práticas de segregação, analisamos os discursos operantes nessa instituição. Destacamos um duplo movimento que se desvela na escola: por um lado, ela permanece como um espaço de transmissão simbólica; por outro, opera produzindo restos — os corpos segregados — a partir de um ideal de aluno. Enfim, apresentamos a noção de segregação ramificada apontada por Lacan em *Nota sobre o pai* (1968/2015), relacionando-a com a noção de devir-negro proposta por Mbembe (2014), para refletir sobre a universalização como força motriz das formas de segregação, especialmente na fase do capitalismo neoliberal.

No terceiro capítulo, empreendemos um breve percurso teórico acerca das raízes históricas da política de educação moderna e do processo que levou à proposição da educação como um direito universal. Defendemos a ideia de que a segregação é uma marca da educação moderna, resultante de seu projeto universalizante. A escola só poder ser “para todos” na

medida em que segrega alguns. Esse percurso histórico nos mostra que a escola contemporânea é tributária do modelo de educação fundado no período da Revolução Francesa. No Brasil, a educação é marcada por um forte traço exclusivista, reproduzindo as relações que se teciam em uma sociedade escravagista. Partimos da premissa de que, ao se constituir como um elemento fundamental para a consolidação de uma nova ordem social, a escola passou a ser aparelhada como uma tecnologia do biopoder. Essa nova forma de poder se estabeleceu e se consolidou na modernidade, assegurando a disciplina e o controle a partir de uma perspectiva mais sofisticada. Seguindo a teorização foucaultiana acerca da biopolítica, analisamos como a escola passou a ser atravessada pelo neoliberalismo e pela necropolítica e os efeitos disso no processo educativo.

No quarto capítulo, abordamos o tema da adolescência, indo da definição de seu conceito no campo da psicologia do desenvolvimento à concepção da psicanálise. Analisamos o processo de identificação na adolescência e seus efeitos de segregação. Apresentamos uma reflexão sobre as diversas adolescências brasileiras, ressaltando como os marcadores de gênero, raça e classe interferem nos modos de atravessar a adolescência. Consideramos a adolescência como um tempo lógico de maior vulnerabilidade psíquica. À vista disso, a escola assume uma importante função de socialização para os sujeitos nesse momento da vida. Assim, as experiências de segregação vivenciadas na adolescência podem ter efeitos subjetivos decisivos.

Finalmente, refletimos sobre a importância dos dispositivos clínicos de escuta nos diversos espaços institucionais, incluindo a escola, que pode sustentar a singularidade na medida em que se faz não-toda.

CAPÍTULO 1 – ESCUTANDO OS ADOLESCENTES: UMA METODOLOGIA DE PESQUISA EM PSICANÁLISE

Neste capítulo, trabalharemos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, partindo do contexto em que emergiu nosso problema de investigação: as conversações com adolescentes em um equipamento de Assistência Social. Tendo em vista a predominância de falas abordando a discriminação racial sofrida por jovens no ambiente escolar, surgiu nosso interesse em investigar o que levaria a escola a constituir um espaço de segregação racial.

Para dar início à apresentação de nosso instrumento metodológico, realizaremos uma breve discussão sobre as articulações e as tensões existentes entre a psicanálise e a ciência, analisando as especificidades da pesquisa psicanalítica voltada para os fenômenos sociais e, por fim, descreveremos a metodologia de conversação que causou esta pesquisa. A conversação corresponde a um dispositivo clínico-político de escuta que se insere nos dispositivos clínicos no campo social. Através desse dispositivo, buscamos compreender e problematizar as condições e as possíveis relações entre os discursos sociais hegemônicos e a dimensão sociopolítica do sofrimento (Rosa, 2016). Mais ainda, buscamos abrir questionamentos, estranhamentos e inquietações sobre a violência que incide sobre os corpos negros e que se mantém discursivamente inscrita nos sujeitos.

1.1 A Experiência de Campo: Escutando Adolescentes

O interesse por esta pesquisa advém de minha trajetória profissional enquanto psicólogo do serviço público, estando um período na Assistência Social, no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), e um período na Atenção Primária à Saúde, no NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família). Em ambos os espaços, havia um contato muito estreito com as escolas, que faziam vultuosos encaminhamentos de crianças e adolescentes para o atendimento psicológico. Os encaminhamentos, apesar de serem feitos na maioria das vezes pela escola, eram também realizados pelo Conselho Tutelar, pelos profissionais que compunham as equipes de ESF (Estratégia de Saúde da Família) e, em sua minoria, pelo Judiciário. A partir de minha prática profissional, surgiu o interesse em investigar o que faz com que a escola se converta em um espaço de segregação de adolescentes, os quais, mesmo estando inseridos na instituição, não se sentem reconhecidos ou pertencentes a ela. Os jovens se sentem fora desse espaço, mesmo estando dentro dele.

Observamos que o trabalho do psicólogo no campo da atenção primária é orientado pela premissa da intersetorialidade, como designa o princípio da Política de Atenção Básica à Saúde. Portanto, a premissa é a de que se estabeleça a articulação entre setores e saberes com o intuito de enfrentar problemas sociais e de saúde identificados nos territórios. O trabalho do NASF, especificamente, é o de articular a rede socioassistencial. A normativa orienta que a atuação dos profissionais que compõem as equipes englobe duas frentes: clínica e pedagógica. Desse modo, o conceito de matriciamento é fundamental, uma vez que prevê que o NASF atue como um suporte pedagógico às equipes de ESF, no sentido de identificar os problemas emergentes nos territórios e fazer as conexões entre os pontos da rede.

Da articulação entre as políticas de saúde, assistência social e educação, surgiu uma demanda específica de intervenção no CRAS, com os usuários do Serviço de Convivência, espaço que oferecia atividades para crianças, adolescentes, mulheres e idosos. A intervenção, a ser descrita, não cumpria o objetivo de uma pesquisa na época. Só *a posteriori* surgiu nosso interesse em endereçar as questões levantadas nessa experiência a uma pesquisa de doutorado na Universidade, como forma de buscar compreender o fenômeno da segregação racial na educação.

Esta pesquisa também surge como um desdobramento da investigação realizada no mestrado, que teve como tema os efeitos da incidência do discurso da ciência no campo da educação. No mestrado, analisamos mais especificamente de que forma esse discurso produz práticas de segregação, a partir do processo de medicalização do fracasso escolar. Essa reflexão se articula com a pesquisa atual na medida em que os discursos científico e moral forjam o corpo a ser segregado no campo escolar, o que se articula com as premissas que sustentam o racismo.

A intervenção realizada junto aos adolescentes partiu de uma demanda da coordenação do CRAS. A proposta inicial foi a de trabalhar com os usuários dos serviços desse equipamento em um só grupo, aberto a quem desejasse participar. O objetivo de propor um grupo aberto e heterogêneo, com adesão espontânea, era o de subverter a ideia de condicionalidade, uma norma do dispositivo. A inserção nas atividades do CRAS tinha como contrapartida a participação no que era chamado de Roda de Conversa, inclusive com controle de frequência e suspensão temporária de participantes, se houvesse um determinado número de faltas. A metodologia havia sido definida pelos próprios técnicos de referência, bem como a forma de condução, indicando uma verticalidade nas decisões e no planejamento da atividade. As rodas de conversa aconteciam quinzenalmente, coordenadas por psicólogos e assistentes sociais. A aposta em um trabalho diferente, suplantando a dimensão compulsória,

nos levou a defender a adesão voluntária, que consideramos ser mais propícia à implicação dos jovens no projeto. O primeiro movimento consistiu em convidar e reunir os usuários do serviço e fazer a apresentação da proposta a todos eles. No entanto, somente os adolescentes aderiram à ideia.

Os adolescentes eram beneficiários inscritos no programa Bolsa Família acompanhados pelo Centro de Referência de Assistência Social, em função das notificações escolares relativas à frequência, indicando a iminência de evasão escolar. Tendo em vista que é nesse momento de saída do ensino fundamental e entrada no ensino médio que os alunos mais evadem, o CRAS cumpria uma função “preventiva” contra o abandono da escola, oferecendo, em seu espaço de convivência, diversas atividades nas quais os adolescentes se engajavam de acordo com o interesse deles: atletismo, artes marciais, futebol, dança e artesanatos. Para as crianças e os adolescentes, a participação nas atividades e nas rodas de conversa estava condicionada à frequência escolar.

A partir da definição do público participante, estabelecemos um primeiro encontro com os adolescentes em que recolhemos os temas de interesse para discussão nos encontros subsequentes e circunscrevemos o enquadre da proposta, definindo os horários e a duração dos encontros semanais.

Ao analisarmos a forma como o trabalho foi conduzido, observamos sua semelhança com a metodologia de conversação psicanalítica, cuja proposta é a de abrir espaço para a palavra, promovendo reflexões, desfazendo identificações cristalizadas e acolhendo o singular no espaço coletivo. Assim, definimos a metodologia utilizada como a de conversação psicanalítica.

A conversação foi realizada com dois grupos de adolescentes, estudantes de escolas públicas, no contraturno escolar. No período da manhã, o grupo foi formado por adolescentes na faixa etária entre 12 e 14 anos, e, no período da tarde, com adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos. Elaboramos uma proposta que foi imediatamente aceita: a de utilizar como mote para as discussões textos literários que tivessem relação com os temas a serem abordados. O nome do projeto definido pelo grupo foi *Conto que te conto*. Os textos literários e as produções dos adolescentes funcionaram como disparadores para a palavra circular. Quando os adolescentes tomavam a palavra, os relatos que se seguiam eram de situações de racismo, assédio e violência simbólica que foram presenciadas ou vividas por eles.

Desde o início da oferta da escuta aos adolescentes, surgiram queixas em relação à escola. Os temas de interesse levantados pelos adolescentes que foram discutidos nos encontros subsequentes foram *abuso sexual, sexualidade, feminismo, machismo, uso de*

drogas, racismo, diferenças socioeconômicas, dinâmicas escolares e relação professor-aluno. Todos os temas foram discutidos a partir das vivências escolares deles. Assim, a escola foi o tema central dos encontros, sendo relacionada às práticas de segregação.

A proposta do tema *abuso sexual* foi feita pelas adolescentes e contou com a anuência dos meninos. As adolescentes descreveram assédios que vivenciaram ou testemunharam no ambiente escolar. Uma adolescente descreveu o assédio que sofreu por parte de um professor, que se insinuou a ela com palavras e gestos. A adolescente denunciou o silenciamento da escola diante da ocorrência desses casos em seu espaço. Essa fala desencadeou uma discussão sobre o que fazer nessa situação, que levou à elaboração de propostas coletivas.

O tema da sexualidade surgiu a partir das discussões acerca das primeiras manifestações amorosas, levando à questão sobre a orientação sexual e da dificuldade de abordar esse tema dentro da escola. Nesse dia, definiram, para o encontro posterior, o tema *machismo-feminismo*.

Nesse encontro, os adolescentes refletiram sobre o papel do homem e da mulher na sociedade. As adolescentes descreveram a presença do machismo entre os adolescentes da escola, o que levou a uma discussão entre eles sobre as definições de machismo e feminismo. Nesse momento, intervenho apresentando uma definição dos termos que gerou uma re colocação das questões.

O tema das drogas também foi atravessado pela experiência escolar. Os adolescentes falaram sobre o uso de drogas na escola, além dos tipos de drogas e os efeitos que provocam nos jovens. Finalmente, questionaram a forma repressiva com que a escola lida com a questão, incluindo o acionamento da polícia em alguns casos.

As dinâmicas escolares e a relação professor-aluno foram temas abordados na maioria dos encontros. As queixas dos alunos eram referentes ao funcionamento institucional e a exclusões, preconceitos e discriminações vivenciados nesse espaço. Destacaram os tratamentos diferenciados, dados pelos professores, aos grupos de alunos, reconhecendo a presença de uma hierarquia de direitos e privilégios. Disseram que os professores não dispensavam o mesmo investimento a todos. Um adolescente relatou uma cena em que o professor de história disse para toda a turma que “*eles eram uma perda de tempo e que nunca seriam nada*”. Em seguida, os adolescentes passaram a relatar falas semelhantes de outros professores, tais como “*vocês vêm para escola para não fazer nada*”, “*não conseguem aprender*”, “*não têm futuro*” e “*estão na escola, mas serão apanhadores de café*”.

De um modo geral, os adolescentes queixavam-se da forma como eram vistos e nomeados pela escola: *indisciplinados, que não aprendem, ineducáveis, que não seriam nada*

na vida, violentos e agressivos. As narrativas se converteram em testemunhos de situações de violência vivenciadas no âmbito das instituições educativas. Em uma das conversações, quando um adolescente falou sobre “*subir de turma*”, a intervenção realizada pelo psicólogo consistiu em interrogar: “*O que é subir de turma?*”. Imediatamente, responderam que se tratava de mudar de uma turma considerada *ruim* para uma turma considerada *boa*. O psicólogo insistiu em saber o motivo da expressão *subir ou descer de turma*, e não simplesmente *mudar de turma*. Abriu-se, com isso, um espaço de fala/escuta, no qual os adolescentes passaram a descrever os critérios de estratificação das turmas. Segundo os relatos deles, as turmas que estão “*acima*” são formadas por alunos que têm melhor condição financeira, em geral brancos, cujos pais têm profissões de maior reconhecimento social. Relataram que os professores dispensavam um tratamento diferente a essas turmas e que até a utilização do espaço da escola variava de acordo com essa estratificação. Assim, o laboratório e a sala de informática, por exemplo, eram reservados às turmas “*melhores*”.

As questões de classe compuseram os últimos encontros. Nessas conversações, os adolescentes falaram sobre as consequências dos marcadores sociais em suas experiências escolares. Disseram que a formação das turmas seguia uma hierarquia de classes. Nas turmas consideradas melhores, estavam alocados os filhos de pais que possuíam condições financeiras mais favoráveis, em geral aqueles que gozavam de algum *status* social naquele contexto. Os adolescentes diziam expressamente: “*Nas primeiras turmas, só os filhos de rico. Os professores vão ensinar com mais vontade, porque eles vão para a faculdade*”.

Entretanto, um adolescente chamou a atenção para o fato de que essas “*primeiras turmas*” eram formadas prioritariamente por alunos brancos. Em seguida, a questão da segregação racial, que até então não tinha sido colocada de modo evidente, tomou o lugar de centralidade na conversação, sendo confirmada por todos os adolescentes do grupo, que diziam que, “*quanto mais a turma é considerada ‘pior’, mais alunos pretos têm*”.

Esses adolescentes compunham uma espécie de excedente no espaço escolar. Eram alocados nas turmas consideradas inferiores, e os professores não apostavam em sua capacidade de aprender. O desejo do professor de ensinar para esses jovens estava comprometido, na medida em que não acreditavam que eles pudessem aprender. Assim, ainda que estivessem do lado de dentro dos muros da escola, esses adolescentes ocupavam um lugar marginal na instituição. Eles respondiam do lugar em que eram convocados a ocupar: como alunos-problema, manifestando os mais variados sintomas escolares: indisciplina, agressividade e desinteresse pela aprendizagem, entre outros.

Sabemos que os marcadores da exclusão escolar de adolescentes entre 15 e 17 anos em nosso país são: o contexto socioeconômico e cultural do adolescente; os recortes de raça, gênero, idade e classe; as relações sociais e os grupos de pertencimento; o nível de escolarização da família; e a necessidade de conciliar estudo e trabalho dos adolescentes de classes populares (Dayrell & Jesus, 2016).

Tais marcadores se fizeram presentes nas falas dos adolescentes participantes da conversação. Das diversas situações em que evidenciaram os efeitos da segregação escolar, destacamos uma situação que presenciamos. A escola nos solicitou que pedíssemos aos alunos que preenchessem uma lista de presença contendo seus dados de identificação, dentre eles a autodeclaração da cor. Uma adolescente, estudante do primeiro ano do Ensino Médio, nos perguntou se ela poderia se abster de responder o campo relativo à cor, pois não gostaria de preenchê-lo. Acolhemos seu pedido, interrogando o motivo da recusa. A adolescente respondeu que não gostava de sua cor, utilizando nomeações depreciativas para se referir a ela.

Tratava-se de uma menina de pele negra retinta. Sua recusa nos permitiu verificar as ressonâncias subjetivas das representações sociais do corpo negro. O corpo negro pode ser tomado como uma tela que abriga a escrita do Outro, sobre a qual se inscreve o discurso racial. Porém, só a escuta do caso a caso nos permite localizar como cada corpo é afetado por esse discurso.

Essa situação gerou um debate entre os adolescentes sobre o racismo, animado pela pergunta feita pelo psicólogo: “*Quais os sentidos de ser negro?*”.

Um dos efeitos dessa conversação pôde ser aferido *a posteriori*, por ocasião do mês da Consciência Negra. Em um debate organizado pelo Movimento Negro do município, cujo tema foi o racismo na escola, aquela mesma adolescente, junto a outra participante da conversação, se prontificou a escrever e apresentar um texto no dia do evento. Assim, as duas adolescentes escreveram e leram para o grupo os textos que seriam apresentados no evento. Chama a atenção o fato de que a adolescente que não conseguia se descrever como negra inscreveu sua cor em um outro espaço.

Seguem os dois textos:

Além disso desse simples depoimento vou relatar um tema muito abordado nas rodas de conversa do Gias, e na própria sociedade: O preconceito.

O preconceito em pleno século XXI existe?

Agora a pergunta principal: Cor da pele define ~~caracter~~ ^{caracter} ~~caracter~~? ^{caracter}

Acho que no mundo atual, esse preconceito infelizmente ainda existe. Pra quem não sabe:

O preconceito trata-se de uma discriminação, pela cor da pele ou classe social.

Eu vejo o negro hoje, mesmo, nessa modernidade toda, ainda é bastante discriminado diante da sociedade brasileira.

A maioria das vezes ocorre por causa da escolha de uma profissão para exercer.

Por exemplo: um negro não pode ser médico ou advogado,

pois não tem capacidade. Mas a sociedade acha que o branco sim, tem essa capacidade.

Uma negra não pode ser médica, ou empresária, por que o mundo acha que ela deve ser empregada doméstica, porque todos enxergam essa cor da pele, como escravos. Já minha opinião, ninguém é melhor que ninguém, pra você exercer sua profissão não precisa ser de pele clara, mas sim uma pessoa de objetivos forte.

Figura 1. Texto da adolescente A.

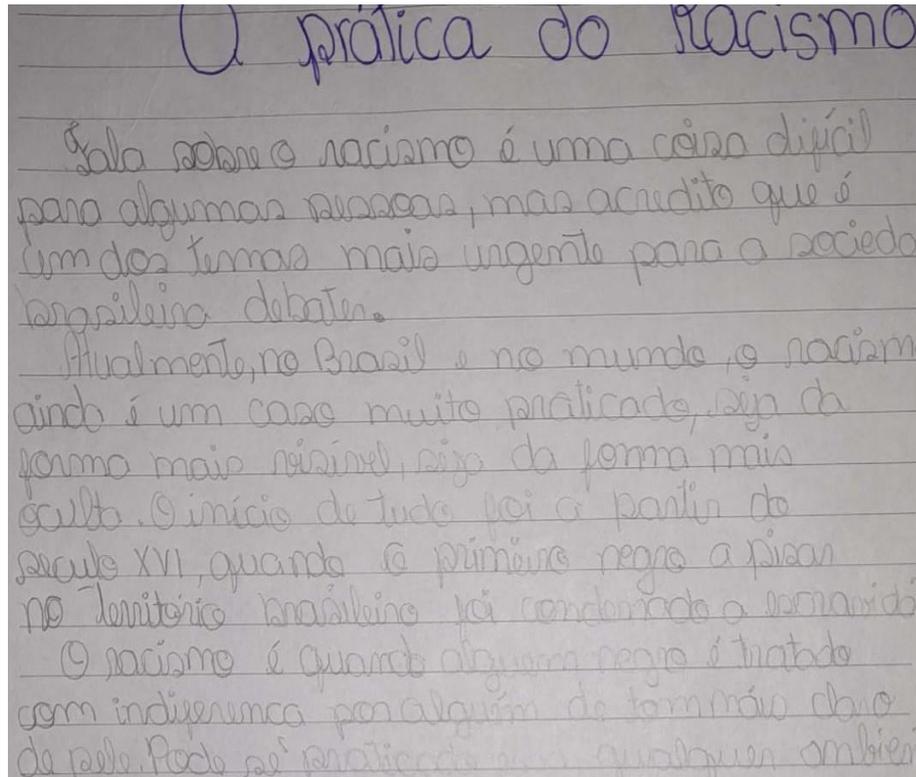


Figura 2. Texto da adolescente B.

Foi possível observar a importância da oferta da escuta a esses adolescentes, que, nesse espaço para a palavra, puderam falar sobre os processos de violência simbólica, assédio, constrangimento e racismo vivenciados na escola.

As intervenções realizadas nas conversações buscaram tensionar essa identificação dos jovens com *os que estão abaixo* e abrir a possibilidade de novas identificações, mais favoráveis ao laço social, além da construção de saídas coletivas e singulares contra a violência sofrida. A oferta da escuta possibilitou a abertura de interrogações acerca de alguns discursos hegemônicos que atravessam o cotidiano escolar e que produzem efeitos nos sujeitos, promovendo o mal-estar e o sofrimento psíquico. Como efeito, consideramos que uma torção foi realizada. Os adolescentes se descolaram dos significantes-mestres ofertados pela escola, que os mantinham no lugar de restos do processo educacional, e passaram a realizar uma leitura crítica da instituição. Se ela não os queria, eles também não a queriam tal como ela se apresentava.

Consideramos que esse espaço estabelecido contingencialmente pôde fazer frente aos efeitos disruptivos dos discursos institucionais hegemônicos, ao proporcionar um espaço esvaziado de saber em que cada um pôde colocar algo de si, desfazendo as identificações cristalizadas que selavam o “destino” desses adolescentes, abrindo espaço para novas identificações. Ao testemunharem o lugar de exclusão a que eram destinados, eles

interrogavam os discursos institucionais que os segregavam e elaboravam estratégias de resistência.

As falas dos adolescentes sobre a segregação racial nas escolas é coerente com os dados apontados pelas pesquisas atuais sobre o tema. A pesquisa acerca da percepção sobre o racismo no Brasil, realizada em 2023 pelo Instituto de Referência Negra PEREGUM e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), levantou o índice de discriminação racial no Brasil e como esse processo é percebido por diferentes grupos. Destacamos, nesse estudo, que o ambiente escolar é evidenciado como o espaço em que os brasileiros mais afirmam ter sofrido violência racial: 38% dos casos de racismo ocorreram na escola, na faculdade ou na universidade, seguido pelo trabalho (29%), espaços públicos (28%), em estabelecimentos comerciais (18%), a família (11%), na comunidade onde vive (8%) e no transporte público (7%). Enfatizamos, em específico, um dos desdobramentos desse dado, que nos chama a atenção: 64% dos casos de racismo em ambiente escolar ocorrem com jovens entre 16 e 24 anos.

Há ainda o estudo feito pelo Observatório da Branquitude, *A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre as escolas brancas e negras*, a partir dos dados do Senso Escolar 2021. A pesquisa revelou que escolas públicas de educação básica com número majoritário de alunos negros têm piores infraestruturas de ensino comparadas a escolas com maioria de estudantes brancos. Escolas em que a maioria do alunado é negra têm menos bibliotecas e salas de informática do que escolas de maioria branca.

A partir das falas dos jovens e das pesquisas apresentadas acima, interrogamos o que faz com que o racismo seja tão forte nas instituições educativas públicas brasileiras, mesmo com todo o avanço das discussões sobre o tema na atualidade. Não obstante, interrogamos quais seriam os efeitos dos discursos e das práticas segregativas sobre os adolescentes. Considerando a importância da vivência escolar no tempo lógico da adolescência, que envolve a reorganização do corpo e a inscrição no laço social mais amplo, quais seriam os efeitos da segregação racial na travessia da adolescência dos sujeitos marcados pelos corpos negros?

Orientada pela premissa de que a psicanálise é um saber que se situa em seu tempo e que considera a indissociabilidade entre o psíquico e o social, esta pesquisa se inscreve na perspectiva de uma pesquisa e extensão, que visa a investigar e intervir sobre os efeitos dos processos e das práticas de segregação escolar nos adolescentes. Ela figura ainda na perspectiva da psicanálise implicada, aquela em que as teorizações sobre desejo e gozo

incluem o modo como os sujeitos são capturados e enredados na máquina do poder (Rosa, 2016).

Para iniciar essa discussão, abordaremos os tensionamentos entre a psicanálise e o campo da ciência, incluindo as especificidades da pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e articulando-as com a psicanálise em extensão. Por fim, abordaremos o método clínico que nos orientou, qual seja: a conversação psicanalítica.

1.2 A Psicanálise e a Ciência

Em seu texto acerca de *O interesse científico da psicanálise*, Freud (1913/1974) aponta que a psicanálise se debruça sobre o campo médico, investigando as manifestações sintomáticas e a dinâmica do psiquismo, mantendo-se em pleno diálogo com outros campos de saber: os estudos linguísticos sob a rubrica da filologia; a filosofia, a biologia e as teorias do desenvolvimento; a história da civilização; a estética e as artes; a sociologia; e a educação. Recuperar essa proposição freudiana nos ajuda a sustentar a possibilidade de uma leitura psicanalítica de temas de pesquisa que se atêm a fenômenos sociais.

Já em *Pulsões e seus destinos*, Freud (1915/2017) lança algumas proposições acerca do trabalho científico, o que nos permite extrair norteadores para pensar o método de pesquisa em psicanálise. Segundo o autor, nenhuma ciência tem, de saída, conceitos fundamentais claros e precisos. Em suas palavras, “o verdadeiro início da atividade científica consiste, antes, na descrição de fenômenos, que serão depois agrupados, ordenados e correlacionados.” (Freud, 1915/2017, p. 15). Para Freud (1915/2017), sobre a descrição se aplicam ideias abstratas, as quais fundamentarão os futuros conceitos. Tais ideias conservam, a princípio, um caráter de indeterminação e à medida que são remetidas ao material, produzem-se significações. A partir de “[...] uma exaustiva investigação do campo dos fenômenos que estamos abordando, pode-se apreender de forma mais precisa seus conceitos científicos fundamentais e progressivamente modificá-los” (Freud, 1915/2017, p. 16). O que Freud pretende mostrar é que o conhecimento científico não avança com rigidez e sim por um contínuo retorno ao material empírico. De nossa parte, compreendemos que os pontos arrolados pelo autor para caracterizar o trabalho científico podem extrapolar a empiria advinda da clínica *stricto sensu*.

Em seus *Dois verbetes de enciclopédia*, Freud (1922/1976) resgata os elementos históricos que possibilitaram a constituição da psicanálise, definindo-a como um procedimento que permite a investigação de processos mentais que não seriam acessados de

outra forma. Ela consiste ainda em um método fundamentado nessa investigação que enseja o tratamento de distúrbios neuróticos; por fim, perfaz um conjunto de informações psicológicas obtidas por essas duas vias (investigação e tratamento), que se acumulam numa nova disciplina científica. Portanto, fica evidente que o método conserva, desde seu fundamento, uma dimensão terapêutica e uma dimensão de pesquisa. Podemos depreender a preocupação de seu precursor com a inscrição da nascente *episteme* no campo científico.

Em outro momento, fazendo um contraponto entre ciência e religião em *O futuro de uma ilusão*, Freud (1927/2020) demonstrará mais uma vez o que compreende o campo científico, afirmando que o trabalho aí empreendido se caracteriza pelos seguintes pontos: o aparelho psíquico se desenvolveu no “esforço de explorar o mundo exterior” do qual também é parte integrante; a ciência se circunscreve ao demonstrar como o mundo está ou é compreendido em função de nossa singularidade; os resultados finais da ciência são condicionados pela nossa organização psíquica. Freud destaca, por fim, que “tomar o problema de constituição do mundo sem considerar o nosso aparelho anímico perceptivo é uma abstração vazia, sem interesse prático” (Freud, 1927/2020, p. 293). Podemos extrair dessas premissas que a prática científica não se faz sem a subjetividade do pesquisador, contrariando a noção de neutralidade como fator determinante para a definição de um saber como científico.

A discussão acerca da cientificidade da psicanálise a acompanha desde sua fundação. Para Lacan ([1965–1966]1998), a ciência se caracteriza por uma cisão entre a verdade e o saber, com o discurso científico se estabelecendo do lado do saber, em detrimento do campo da verdade. Dessa proposição, é possível inferir que o discurso científico se estrutura excluindo o sujeito e arrogando-se a capacidade de tratar objetivamente a realidade. Contemporaneamente, com a concepção positivista que se pretende hegemônica no campo da psicologia, sob a injunção do paradigma cognitivista, da racionalidade medicalizante e do avanço da indústria farmacêutica, o questionamento acerca das bases científicas da psicanálise é atualizado, assim como o alcance que esta pode ter para além do *setting* tradicional.

Dessa forma, a psicanálise estabelece uma relação paradoxal com a ciência, como analisam Alberti e Elia:

Em uma perspectiva rigorosa, entende-se por Ciência o modo de produção de conhecimento que, seguindo os parâmetros metodológicos estabelecidos por Galileu e interpretados pela arquitetura discursiva de Descartes, se caracteriza por: a) despojamento das qualidades sensíveis ou anímicas do objeto que se trata de conhecer; b) uso da linguagem despojada de significações compreensíveis e compartilhadas pelo saber comum na formulação do discurso teórico; c) obediência estrita ao princípio da contingência e da universalidade, segundo o qual todo e qualquer elemento a ser estudado poderia ser infinitamente diverso do que é, nada o obrigando, previamente, a ser como é, e cabendo à ciência esclarecer os modos pelos quais ele chegou a ser. (Alberti & Elia, 2008, p. 784)

Se tomarmos a ciência como um determinado número de critérios que pretende lidar com a realidade como um fato dado, estabelecendo *a priori* a forma correta de extrair um problema e preconizando ideias de neutralidade, de objetividade e de reducionismo dentro de um enquadre positivista, a psicanálise não se encaixaria nessa definição. Calazans e Neves (2010), assegurando que há uma compatibilidade lógica entre psicanálise e ciência, apontam que considerar a psicanálise científica dependerá da lente epistemológica à qual recorreremos. O surgimento da psicanálise se dá em um contexto de predomínio do discurso científico, e foi escutando aquilo que fugia às interpretações de um saber científico pré-estabelecido, que Freud pode sistematizar sua teoria.

Com o objetivo de demonstrar a relação lógica entre psicanálise e ciência e, sobretudo, demonstrar que a psicanálise está também circunscrita ao campo científico, Calazans e Neves (2010) recorrem à Epistemologia Histórica de Gaston Bachelard, segundo a qual o conhecimento não se constitui por acúmulo, mas por um trabalho dos conceitos. Portanto, o que está em jogo é “[...] produzir um real a partir da inter-relação conceitual, e não a partir de esquemas racionais prévios e de uma realidade fenomenal” (Calazans & Neves, 2010, p. 193). A Epistemologia Histórica diverge do racionalismo clássico por assumir que o conhecimento se constrói a partir da deformação e da retificação do conceito. Diante desse pressuposto, o erro é um operador importante para a práxis científica. Consequentemente, podemos depreender que o real e os objetos sobre os quais a ciência se debruça não estão dados. É a partir de um trabalho dos conceitos, de transportá-los para outras territorialidades, desalojá-los e reapropriá-los, que o saber científico se estrutura, em um processo que se dá por rupturas, e não por acumulação

Podemos supor que o saber em psicanálise se constitui pelo trabalho do conceito, por uma deformação da racionalidade que ignora a dimensão inconsciente do sujeito. A psicanálise se apoia em conceitos de outros campos para formular seu objeto e criar um saber teórico. Esse movimento, que é correlato ao que propõe a Epistemologia Histórica, promove uma subversão, como destacam Calazans e Neves (2010): “A subversão é a maneira pela qual a psicanálise faz com que os impasses em relação ao saber sejam ultrapassados por outro modo de considerar os problemas” (Calazans e Neves, 2010, p. 200). Assim, a subversão proposta pela psicanálise está em tomar aquilo que falha, que tropeça, em seu aspecto de positividade, no sentido de que daí se pode extrair consequências para o campo do saber. Se a ciência lida com as causas, Lacan (1964/1988), em seu Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, lembra-nos que “a causa é o que manca” (Lacan, 1964/1988, p. 27). Portanto, tomar a subversão como um indicador metodológico é considerar que um saber

só se transforma diante do que falha. O que a pesquisa em psicanálise coloca em cena é o fato de que o objeto é sempre construído e diverso, a depender do modo que o abordamos. O próprio termo *pesquisa* declina do sentido usual de uma busca por algo que já está à espera de ser achado. O achado, em psicanálise, é da ordem do ato, “ocasião em que a conclusão se impõe e implica um corte com o saber que estava norteando a teoria em um momento anterior” (Calazans & Neves, 2010, p. 203).

1.3 A Psicanálise na Universidade

Com a inserção da psicanálise na Universidade, a problemática que envolve a pesquisa e o método psicanalítico é recolocada. Iribarry (2003) aponta que, com a entrada nos cursos de pós-graduação, a psicanálise defronta-se com uma diversidade teórico-metodológica cuja prevalência é a de uma perspectiva quantitativa. No entanto, é por uma aproximação com os métodos qualitativos que admite-se sua inserção nos programas de pós-graduação. Para o autor, contudo, tal inserção expõe uma crise positiva, no sentido de que se torna necessário estabelecer os limites da pesquisa em psicanálise, a partir de um retorno a seus fundamentos. Nesse sentido, depreendemos que há uma especificidade do método psicanalítico de pesquisa, no qual se faz importante reafirmar os fundamentos da psicanálise. A pesquisa se estabelece em processo análogo ao de uma análise, na qual supõe-se uma virada na posição do sujeito.

Garcia-Rosa (1991) localiza que o comparecimento da psicanálise na academia nos coloca diante da questão: a pesquisa acadêmica é ou não psicanalítica? O autor levanta questões atinentes à entrada da psicanálise na Universidade e dos impactos para a pesquisa, perpassando desde a ausência de um lugar próprio até a questão do fomento. Segue tecendo uma extensa argumentação na qual decanta no que, em sua concepção, consiste a pesquisa em psicanálise, apoiando-se no conceito de discurso psicanalítico e qual seu lugar no espaço da academia.

Se seguirmos com esse autor, uma pesquisa psicanalítica se caracterizaria pela sustentação do discurso psicanalítico, que, a seu ver, se constitui pelos enunciados e enunciações presentes na experiência de uma análise. No entanto, ele registra que a experiência, sem as balizas teóricas, não seria o suficiente para definir a experiência analítica. Conclui afirmando que a pesquisa acadêmica em psicanálise é a que coloca a trabalho os conceitos, tomando-os como singularidades. Sendo assim, seria necessária uma certa insubmissão aos postulados, não no sentido de abdicar do rigor teórico, mas no sentido de produzir uma abertura ao novo. Para o autor, “uma pesquisa não deve ser um reencontro com

o mesmo, assim como a verdade não resulta da aplicação de um método” (Garcia-Rosa, 1991, p. 19). Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa psicanalítica pode extrapolar os limites da cena clínica clássica, uma vez que a escuta do sujeito atravessado pela linguagem pode se dar em diferentes espaços.

Figueiredo e Minerbo (2006) propõem, a propósito da entrada da psicanálise na Universidade, uma distinção entre a pesquisa com a psicanálise e a pesquisa com o método psicanalítico. A pesquisa com a psicanálise diz respeito ao uso dos conceitos psicanalíticos para a investigação de fenômenos sociais, ao passo que a pesquisa com o método psicanalítico pressupõe uma escuta clínica, portanto, conduzida por um psicanalista. Um conjunto de questões se impõem em decorrência dessa entrada da psicanálise no meio acadêmico: o método de pesquisa em psicanálise é o mesmo da clínica? Qual a relação que a psicanálise estabelece com as outras disciplinas? É possível constituir materiais empíricos que não o da clínica *stricto sensu*?

O primeiro ponto que evidenciamos diz respeito a um certo recuo teórico diante de um problema de pesquisa. O movimento da pesquisa, depreendemos, não se faz de um modo distinto do movimento da clínica. Do mesmo modo que, diante de um analisante, faz-se necessário um desprendimento e uma abertura ao inesperado, no sentido de que não se incorra em antecipações e conclusões objetivantes, a pesquisa exige uma escuta do objeto a ser estudado. Desta forma, a teoria será sempre insuficiente para bordejar o real do fenômeno ao qual nos dedicamos a estudar. A complexidade da pesquisa em psicanálise reside, ao que nos parece, no fato de que é a partir de um arcabouço teórico que podemos interpelar o fenômeno; mas, sem que o fenômeno interpele a teoria, as condições para a pesquisa psicanalítica não estão dadas. Não se trata, portanto, de uma mera confirmação de um construto teórico prévio (ainda que esse seja um resultado possível), mas, sim, do quanto o fenômeno estudado convoca a teoria a trabalhar. Portanto, a precariedade inerente à teoria a impele, necessariamente, a se visitar, para que algo novo surja.

Destacamos algo que nos parece característico da pesquisa em psicanálise, que é a manutenção de uma postura paradoxal em relação ao ideal científico hegemônico. Posição esta que se estabelece na tenuidade de responder enquanto um saber científico, reconhecido como tal, mas sem, com isso, perder seu traço de singularidade, que é o de escutar as subjetividades. Consideramos que esse conflito advém da própria racionalidade clínica da psicanálise, que, ao operar com a objetividade da teoria, não prescinde das formas de subjetivação que se apreende no ato de investigar. Com isso, compreendemos que a objetividade da teoria psicanalítica não compatibiliza com a noção de objetividade que vigora

na concepção positivista de ciência. Sendo a psicanálise uma teoria dinâmica, presta-se a interpretar os elementos subjetivos. Não se trata, portanto, de uma objetividade que pretende generalizar, mas, sim, que busca a singularidade.

Isso nos remete a outra marca fundamental da pesquisa em psicanálise, qual seja: a questão da subjetividade do pesquisador. É impossível que a cena da pesquisa se constitua sem o atravessamento do pesquisador em seu objeto e, inversamente, do objeto ao pesquisador. O ato de pesquisar não se faz sem o desejo do pesquisador. Não se delimita um objeto de estudo sem que haja, *a priori*, a afetação de quem se propõe a pesquisar. Portanto, não se trata de considerar, em psicanálise, o dado como independente ou como algo a ser recolhido sem a implicação do sujeito pesquisador.

1.4 A Pesquisa Psicanalítica de Fenômenos Sociais

Lacan (1967/2003), em sua *Proposição de 9 de outubro de 1967*, faz uma distinção entre a psicanálise como intensão e a psicanálise como extensão, a fim de demonstrar que, da articulação dessas duas dimensões, extrai-se as condições nas quais a psicanálise pode ser praticada. São duas dimensões que colocam a questão da indissociabilidade entre a aplicação e a formação do analista, evocando a instalação da psicanálise no mundo sem desvirtuar-se de seus princípios e sem que se torne algo extraterritorial. A extensão, podemos depreender, consiste em extrapolar os espaços onde os analistas que deram provas da experiência de análise podem atuar, colocando em perspectiva o alcance e os limites da prática analítica. Desse modo, o dispositivo do passe captura a amarração da intensão de cada um que pratica a psicanálise com a extensão desta prática: “é no próprio horizonte da psicanálise em extensão que se ata o círculo interior que traçamos como hiância da psicanálise em intensão” (Lacan, 1967/2003, p. 261).

De acordo com Soares (2009), ao propor as noções de *intensão* e *extensão*, Lacan pensa no estabelecimento da psicanálise enquanto uma experiência original no mundo. Dessa discussão entre a prática e a terapêutica, o que Lacan nos propõe é que se deve buscar o incurável, ou seja, o *Sinthoma*, o que há de singular em cada um. De acordo com Lacan (1967–1968/2003), “produzir o incurável em que o ato encontra sua finalidade própria, e aquilo que, do sintoma, assume um efeito revolucionário” (Lacan [1967-1968]/p. 378). Portanto, vê-se aí que a psicanálise em extensão é uma forma de colocar a psicanálise no mundo, no avesso dos discursos normativos, que homogeneízam, padronizam e obstruem a singularidade. Corroboramos a ideia de Soares (2009) de que a psicanálise constitui-se em

uma experiência original, orientando sua operação no mundo a partir da extensão de sua intensão, ou seja, sustentando sua ética perante os impasses que nossa época coloca. Ainda, em conformidade com o autor, consideramos que “extensão da psicanálise conserva o rigor ético de sua perspectiva em intensão, variando quanto à tática, mas nunca quanto a sua política” (Soares, 2009, 10º§).

Freud ([1909-1918]/2017) já se ocupava com a extensão da psicanálise, como se pode constatar em sua conferência acerca dos *Caminhos da terapia psicanalítica*. Apesar do texto tratar das questões técnicas e éticas do tratamento analítico, a princípio, ressaltadas a partir da analogia do trabalho do químico e do analista, encaminha-se para um ponto crucial que é a psicanálise instalada no tempo histórico, compreendendo os atravessamentos sociais e políticos que estão presentes no sofrimento psíquico. Freud ([1918-1919]/2017) estava atento às ressonâncias do período pós-guerra e da importância de se pensar a expansão da psicanálise e seu alcance até às camadas sociais menos privilegiadas. Sua previsão é a de que surgiriam instituições nas quais o trabalho analítico fosse sustentado como forma de direito ao acesso dos pobres à assistência anímica, tal como outras formas de assistência à saúde, de modo que seria necessário unir “a assistência anímica e o apoio material” (Freud ([1918-1919]/2017, p.145), uma vez que se colocava em jogo as condições materiais de vida das pessoas pobres. Danto (2021) faz um registro extenso das consequências decorrentes dessa intervenção de Freud, mapeando as experiências das clínicas públicas que pulularam em diversos países, por ação de psicanalistas da primeira e da segunda geração.

Há outro momento em que Freud (1933/1976) se ocupa da questão da aplicação da psicanálise, como se observa em sua conferência *Explicações, aplicações e orientações*, na qual o autor aponta a importância de suas aplicações à educação. Sublinha, inclusive, que seria esta uma aposta para a continuidade do seu método. O tema da psicanálise aplicada à educação, nas palavras de seu fundador, se mostraria “tão pleno de esperanças para o futuro” (Freud, 1933/2010). Ele elucida ainda as investigações que se abriam, relativas às causas e à prevenção da delinquência juvenil. No entanto, Freud (1933/2010) não deixa de sublinhar que é preciso demover a ideia de um caráter profilático que a intervenção psicanalítica teria em relação à educação, uma vez que se está advertido da impossibilidade de uma disciplina absoluta da pulsão.

Há uma contradição entre os objetivos da educação e o objetivo de uma análise. Enquanto a educação tem um caráter adaptativo, a psicanálise oferece uma possibilidade de um saber fazer com o que não se adequa, a partir de uma perspectiva singular. Nessa conferência, vale notar, Freud (1933/2010) expõe a especificidade do método psicanalítico em

contraponto ao modelo científico vigente. Destaca com isso a dimensão da experiência em contrapartida da ideia de reprodutibilidade da técnica. Ou seja, o que dá provas da eficácia da psicanálise não é o fato de se constituir como uma técnica *standard*, replicável, mas o próprio sujeito que admite a presença do inconsciente. Freud (1933/2006) sublinha o caráter singular da psicanálise diante de outros métodos, mas sem, com isso, afirmar a pretensão de universalizá-la. Em suas palavras, “seus sucessos terapêuticos não constituem motivo, nem de orgulho, nem de vergonha” (Freud, 1933/2006, p. 185). Dada a heterogeneidade desse tipo de resultado, orienta Freud (1933/2006): “É mais correto examinar as próprias experiências do indivíduo” (p. 185).

De acordo com Rosa (2004), a “pesquisa e intervenção em psicanálise não estão em campos distintos [...]. A pesquisa é a escrita do próprio processo” (Rosa, 2004, p. 343). A psicanálise aplicada diz respeito aos processos que ultrapassam o *setting* tradicional e nos permitem investigar fenômenos sociais e políticos a partir de um recorte psicanalítico. A autora aponta que a crítica que se faz à pesquisa psicanalítica acerca do sujeito inserido nos fenômenos sociais é a de que esta não pode ser considerada propriamente como prática em psicanálise, uma vez que não haveria efeito de movimento por parte do sujeito. Essa crítica se apoia no fato de que tal forma de intervenção fugiria ao enquadre clássico do tratamento psicanalítico, sendo a interpretação feita fora da associação livre, o que incidiria em material não advindo do inconsciente. Entretanto, concordamos com a autora, ao considerar que tal crítica se revela frágil, posto que se observa, já em Freud, uma recusa dessa divisão entre sujeito e sociedade, como se constata em seus estudos dos fenômenos coletivos.

Cárdenas e Guerra (2018), por sua vez, ao problematizarem a pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais no âmbito da Universidade, pontuam que, apesar de haver a ideia de que a investigação psicanalítica seja estritamente teórica ou de que a clínica deve ser o ponto de partida para a pesquisa, o próprio Freud extrapola esses limites em um subconjunto relevante de sua obra. Os autores evidenciam que

Se seguimos a Freud em diferentes momentos de sua obra quando explora outros campos diferentes à clínica das “psiconeuroses”, como por exemplo em *Mal-estar na civilização*, *Psicopatologia da vida cotidiana* e *Psicologia dos grupos e análise do eu*, podemos encontrar que foi Freud quem abriu a possibilidade para a psicanálise dialogar com outros campos do saber por fora da atuação clínica. Fica claro que a pesquisa em psicanálise pode transitar por outros campos diferentes à experiência analítica ou ao atendimento da psicologia clínica orientada pela psicanálise. (Cárdenas & Guerra, 2018, p. 237)

Nesse sentido, ainda que a pesquisa em psicanálise se dê fora do *setting* tradicional, fora do contexto de uma análise, e que o objeto dela seja um determinado fenômeno social, não se pode perder de vista que em variados contextos sociais é possível ofertar uma escuta

que leve em conta o sujeito dividido, castrado, às voltas com as pulsões e com o desejo e atravessado pela linguagem. Desta feita, nos mantemos em consonância com Pereira (2016) de que a pesquisa em psicanálise tem por função interrogar concepções generalistas de discurso que, com seus métodos e formas de análise, anulam as singularidades, as relações contra-hegemônicas e a micropolítica. Sendo assim, a pesquisa em psicanálise considera que “[...] existem outros feixes de relações que interrogam maquinarias racionais, resultados globais e formas absolutas de dizer o real” (Pereira, 2016, p. 70).

Em nossa pesquisa, optamos por abordar os fenômenos sociais pela vertente dos discursos, tomando-os como formas de laço social. De acordo com Rosa (2004), o discurso permite localizar o que há de específico no fenômeno, seus efeitos subjetivos e intersubjetivos. Para a autora, “essas relações constituem-se a partir da circulação de certos elementos que ao transitarem por diferentes lugares, produzem laços sociais específicos e promovem diferentes efeitos ou sintomas” (Rosa, 2004, p. 338).

1.5 A Metodologia de Conversação

Realizamos conversações com adolescentes inscritos em programas sociais dos CRAS. A metodologia de conversação consiste em fazer circular a palavra numa associação livre coletivizada. Trata-se de um dispositivo criado por Jacques Alain-Miller que imbrica intervenção e pesquisa, uma vez que interroga e causa efeitos no sujeito inserido em um contexto institucional.

Ao buscar localizar uma ascendência da prática da conversação, Berni (2023) percorre um eixo cuja questão orientadora é a articulação entre os salões de conversações, que ocorriam no período absolutista, e a conversação em psicanálise, enquanto um dispositivo coletivo de escuta. Dessa forma, ela apresenta os salões de conversação que ocorriam no século XVII e que se estenderam até o início do século XIX em sua forma e seu funcionamento para localizar vestígios e elementos comuns à prática da conversação, ainda que com distinções.

De acordo com Berni (2023), os salões representam uma forma de sociabilidade que marca a sociedade francesa da época, tendo surgido como uma experiência dialógica, que se sustentava em uma matriz democrática em um contexto acentuadamente autocrático. Esse espaço foi de grande importância para a vida intelectual da época, em que potencialmente se originaram ideias de liberdade que fomentaram a Revolução Francesa. Promovidos pelos membros da nobreza e da alta burguesia, esses espaços eram frequentados por filósofos,

escritores e cientistas, sendo organizados e conduzidos por mulheres. Considerava-se que a escuta feminina abria espaço para a palavra, favorecendo sua circulação. Como acrescenta Berni (2003), esse tipo de escuta “favorecia o deslizamento significativo” (Berni, 2023, p. 103).

A aposta da autora é a de que o resgate de alguns elementos que estão presentes na condução dos salões permite pensar no enquadre da conversação: a garantia da circulação da palavra, de forma que nenhuma manifestação seja silenciada, sendo, inclusive, a condução cuidadosa algo primordial.

A prática da conversação foi proposta pela primeira vez por Miller nos anos 1990, nos encontros da Seção Clínica do Campo Freudiano, como estratégia para lidar com os impasses dos casos clínicos. Berni (2023) nos mostra que é nas Seções Clínicas que se insere a primeira experiência de conversação, realizada em 1997. Trata-se da Conversação de Arcachon, uma série de encontros nos quais se discutia a apresentação das psicoses ordinárias. Nessa ocasião, Miller convidava os participantes a ler preliminarmente os casos a serem discutidos, de forma que a escuta pudesse ampliar o debate e as reflexões. No ano seguinte, na Conversação de Antibes, a estratégia da conversação se manteve com algumas modificações: os textos apresentados decorriam de produções coletivas e as perguntas eram livremente formuladas, sem a necessidade de serem prévias, podendo ser feitas por quem quisesse. Esse formato foi repetido no mesmo ano no Brasil, em Campos do Jordão, sendo essa a primeira experiência de conversação ocorrida aqui de que se tem notícia (Berni, 2023).

Na Conversação Clínica organizada pelo Instituto do Campo Freudiano de Barcelona, Miller define a conversação como uma “associação que pode ser coletivizada”:

Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em dado momento. Se confiarmos na cadeia significante, vários participam da mesma coisa. Pelo menos, é a ficção da Conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — mas uma associação livre coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas vão bem, os significantes dos outros me dão ideias, me ajudam e, enfim, resultam — às vezes — em algo novo, perspectivas inéditas. (Miller, 2003, pp. 15–16)

Miller localiza a conversação como um modo de intervir que se assenta no campo clínico, espaço de abertura da palavra. Para produzir esse efeito de associação livre coletiva, é preciso operar com a função do corte, uma vez que se trata de intervir para que o sujeito se escute e possa se desembaraçar das identificações ou, como nos aponta Hage Pereira (2018), “[...] intervir para que o dizer possa desfazer o que foi feito pela palavra” (Hage, 2018, 11º§). Miranda *et al.* (2006) apontam que no âmbito do CIEN (Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança), laboratório que surgiu em 1996, as conversações se davam em torno da

psicanálise em diálogo com outras formas de saberes que se detinham sobre a criança. Nos desdobramentos da prática da conversação, Berni (2023) nos indica que o CIEN contribui para que as conversações ganhem um caráter clínico. Lacadeé (2000), ao retomar a leitura freudiana de que a escola falha na função substitutiva que assume para o adolescente, nos mostra que tal instituição precisa sustentar um certo mal-entendido. É nesse ponto que se delimita a importância da conversação para se operar com as singularidades, fazendo objeção à norma ideal identificatória. O autor afirma que a prática do CIEN, apesar de ser diferente do que se estabelece na cura analítica, mantém com esta uma proximidade, uma vez que a lógica de desfazer as identificações também lhe é concernente. De acordo com Lacadeé (2000), ao ser aplicada no contexto escolar, a conversação tem por objetivo “extrair a dimensão subjetiva, o fato subjetivo, evidenciando que, através do aluno, há um sujeito preso [...] a um objeto pulsional ou a a um significante que não para de confrontá-lo a uma lógica paradoxal” (Lacadeé, 2000, p. 4).

As conversações se configuram como um dispositivo clínico que pode ser inserido em diferentes campos que têm incidência sobre a infância e adolescência: saúde mental, campo jurídico, campo educacional e campo social. Como um laboratório de pesquisa, ensinam a transmissão das invenções que cada campo de saber produz para lidar com os impasses que se apresentam contemporaneamente nas infâncias e adolescências (Lacadeé, 2007).

Na conversação com estudantes, o adolescente percebe que é seu desejo que está ali em questão (Berni, 2023). A conversação visa à instalação de uma autoridade autêntica, que é aquela que se exerce pela suposição de um saber, que provoca no outro um movimento de produzir um saber singular. Desta feita, na conversação, surge a “[...] possibilidade de ter influência sobre alguém porque dizemos coisas que fazem interpretação para ele, que isso lhe dá a impressão que, atrás disso, você conhece uma luz. Essa transmissão orienta as crianças na direção de um ‘saber e fazer’” (Lacadeé, 2000, p. 9).

Encontramos em Santiago (2011), a utilização da conversação como uma metodologia de pesquisa. A autora relata um projeto de pesquisa-intervenção que realizou após constatar um número expressivo de demandas escolares que compunham os encaminhamentos aos centros de saúde. Os encaminhamentos eram referentes às “crianças-problema” que apresentavam sinais de fracasso escolar. Segundo a autora, foram realizados diagnósticos clínico-pedagógicos, intervenção clínica e conversações com os professores, no intuito de escutar o mal-estar que se apresentava na escola ocasionando a impotência dos docentes e identificações problemáticas para os alunos. De acordo com Miranda *et al.* (2006),

O dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação tem na "associação livre coletivizada" o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo. Ao mesmo tempo, a consideração da palavra como a expressão de um saber inacabado nos remete a um sujeito que "diz sempre mais do que sabe" como afirma Lacan. Assim, não se busca um saber fixado do sujeito, organizado pelo simbólico ou preso ao significante dado pelo Outro. Trata-se de uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual, porque abre as possibilidades para cada membro do grupo questionar esses pontos. É uma modalidade de investigação que, para além da busca de informações, propõe uma intervenção no campo pesquisado. (Miranda et al, 2006, 24º §)

Uma série de experiências que tomam as conversações como um dispositivo de escuta na instituição escolar foram desenvolvidas no grupo de pesquisa e extensão Além da Tela, pelo fato de a conversação ser considerada uma metodologia que apresenta um caráter interventivo e investigativo. Remetendo-nos ao princípio já declarado por Freud, de que a psicanálise consiste tanto numa terapêutica quanto num método de conhecimento, a conversação se inscreve nesse interstício da psicanálise em intensão e extensão. Nesse sentido, compactua com a proposta de se pensar uma prática clínico-política orientada pela psicanálise para tratar das questões e impasses presentes no laço social contemporâneo.

A escuta que realizamos com os adolescentes, através da metodologia de conversação, operou como causa do desejo de investigar a segregação racial de adolescentes no campo escolar. Chamamos a atenção para o fato de que a metodologia se definiu à medida que o trabalho transcorria. O que nos chamou a atenção foi a demanda dos estudantes de serem escutados. A conversação se configurou à medida que, desvelado o mal-estar que os adolescentes testemunhavam, não se ofereceu uma resposta. Como nos lembra Ferreira (2018), é em torno das soluções que os sujeitos arranjam perante o mal-estar que uma conversação se conforma, mantendo como uma de suas funções destravar as identificações. Nesse sentido, diante das violências que esses adolescentes davam testemunhos, o dispositivo de escuta permitiu fazer vacilar as identificações deles com as nomeações pejorativas vindas do Outro escolar, questionando o discurso violento e rompendo com o pacto de silêncio ao qual estavam submetidos. Desse modo, apostamos que “a psicanálise pode comparecer com elementos para favorecer modos de resistência à instrumentalização social do gozo e à manipulação da vida e da morte no campo social” (Rosa, 2016, p. 30).

No próximo capítulo, buscaremos situar como a escola se organiza historicamente enquanto um espaço em que, ao se pretender universal, segrega grupos específicos de pessoas.

CAPÍTULO 2 - OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS, A ABSOLUTIZAÇÃO DO SABER E A SEGREGAÇÃO RACIAL

A proposta deste capítulo é a de refletir sobre a segregação como efeito da instalação do discurso científico em cumplicidade com o capitalismo em nossa época. Tal cumplicidade levou a uma mudança no laço social. O agente discursivo não é mais um mestre, mas saberes supostamente universais que buscam dar conta de todo o real. Trata-se de uma “absolutização do saber” (Lacan, [1968-1969]/2008). O capitalismo, aliado à lógica neoliberal, promoveu a invasão da lógica empresarial da gestão pelo saber numa tentativa hegemônica de universalização do saber. Essa proposta de universalização tem como efeito a ampliação e o enrijecimento de práticas de segregação. Desse modo, partimos da constatação de que os discursos que tecem o laço social têm sido potencializados pela racionalidade neoliberal, que consiste não apenas em uma interpretação do neoliberalismo como modelo socioeconômico, mas como a imposição de uma nova razão do mundo (Dardot & Laval, 2016). A partir da leitura de autores decoloniais, compreendemos ainda que o racismo estrutura o funcionamento da sociedade, tanto no modo de produção como nas relações sociais, sendo alimentado pelo preconceito, pela discriminação e pela exclusão social, tão presentes nas instituições escolares. É o que discutiremos a seguir.

2.1 Os Discursos como Formas de Laço Social

Para Lacan (1968–1969/2008), a linguagem estrutura o laço social, a isso ele designa como discurso. Os discursos apresentam certas relações estáveis, que existem na própria estrutura da linguagem e que causam efeitos sobre o sujeito. Os discursos dominam, exercem poder, porque organizam o mundo. Apesar de Lacan apresentar a formalização dos discursos no seminário *O avesso da psicanálise* (1969–1970/1992), a noção de discurso está presente desde o início de sua obra e acompanha o desenvolvimento de suas elaborações teóricas. Desde sua formação em psiquiatria, em que se deteve aos discursos dos esquizofrênicos e dos paranoicos, até sua aproximação com os surrealistas, Lacan já evidencia seu interesse pela linguagem (Dunker *et al.*, 2016; Drummond, 2020).

Em um contexto no qual o uso da psicanálise se aproximava de uma terapêutica adaptativa, Lacan buscou retomar as bases freudianas, introduzindo a dimensão da língua e da linguagem, a fim de retomar os conceitos de Freud e recuperar a potência subversiva do dispositivo analítico. A linguística e a antropologia estruturalista subvencionaram essa

empreitada. A retomada dos conceitos freudianos, à luz da linguística, permitiu a Lacan propor sua hipótese de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Dunker *et al.* (2016) localizam três momentos na teoria lacaniana em que a noção do discurso é abordada por Lacan.

No seminário *Os escritos técnicos de Freud*, Lacan ([1953–1954]/1986), contrapondo-se à Ana Freud e à Melanie Klein, aponta que a análise é análise do discurso. Nesse sentido, é em função do discurso que o analisante endereça ao analista uma demanda de análise. O discurso articula verdade e história: “é justamente essa assunção de sua história pelo sujeito, no que ela é constituída pela fala endereçada ao outro, que serve de fundamento ao novo método a que Freud deu o nome de psicanálise” (Lacan, 1953/1998, p. 258). À medida que a transferência se estabelece, é possível identificar a relação entre discurso e história. O sujeito envia mensagens, na sucessão de suas falas, a um outro indeterminado, que, enquanto função do analista, representa figuras de relação do analisante com sua história.

Podemos inferir que, ao relatar sua história ao analista, o analisante tece um discurso que comporta equívocos, substituições e justaposição de significantes, silêncios e esquecimentos. É nas frestas do discurso, em suas falhas, que o inconsciente se produz, e é pelo fato de que essa fala é remetida a um lugar vazio, qual seja, o do analista, que se evidencia o sujeito em seu próprio discurso, narrando e criando sua história. Trata-se de uma fala que ultrapassa a função descritiva e nos permite evidenciar a relação da história com a estrutura. À medida que o sujeito constrói sua narrativa singular, as falhas do discurso apontam para a dimensão da estrutura. De acordo com Dunker *et al.* (2016), o discurso seria, nesse momento, compreendido como um nível da linguagem, situado entre a fala individual e a história coletiva.

A segunda acepção de discurso em Lacan, relaciona-se com a construção do grafo do desejo. Trata-se de uma acepção “[...] mais topológica e está relacionada com o desenvolvimento e a ampliação da teoria do significante” (Dunker *et al.*, 2016, p. 159). No grafo do desejo, é possível apreender a estrutura da fala. A relação entre o sujeito e o Outro (como lugar do inconsciente) é atravessada pelo imaginário. Assim, o sujeito se identifica ao eu (*moi*), e o eu (*moi*) à imagem de seu semblante: *i(a)*. É nessa operação que está contida a estrutura da fala.

A terceira acepção de discurso marca uma virada no ensino de Lacan, com a introdução da teoria do objeto *a*, que vinha sendo formulada desde o início dos anos 1960. Nesse terceiro momento da construção do conceito de discurso, Lacan apontará a função de mais-de-gozar do objeto *a* em analogia à mais-valia de Marx. Nota-se que o autor faz a

substituição de uma economia energética freudiana pela economia política (Checcia, 2012). Miller (2007) nos aponta que no Seminário XVI há uma mudança no estatuto do objeto *a*. Assim, se no Seminário X o objeto *a* correspondia a uma extração corporal, no seminário XVI ele diz respeito à consistência lógica.

O que se explora nesse seminário, de acordo com Miller (2007), é a inconsistência do Outro e o que retorna do gozo ao lado do sujeito. Portanto, a argumentação se faz a partir da lógica do significante, na qual está colocado o problema da garantia da verdade. É importante notar que a formalização dos discursos se deu em um momento político de crise, no qual as balizas que asseguravam a ordem social estavam sendo questionadas. A própria Universidade é colocada em questão. Nesse contexto, Lacan constrói os discursos como uma forma de situar a psicanálise no campo político. Para Laurent (1992), *O avesso da psicanálise* tem o caráter de comentário. Uma das funções do comentário, lembremos com Foucault (2008), é o de dizer aquilo que está silenciosamente articulado no texto primeiro. Ao mesmo tempo que pode repetir aquilo que já foi dito, o comentário pode suscitar o que não foi dito, como a verdade do texto. O contexto era o das manifestações de 68, que não se restringiram apenas à França. Dessa forma, o que Lacan faz é uma leitura a contrapelo do movimento político de questionamento dos pilares sociais naquele momento. Segundo Laurent (1992), na perspectiva lacaniana, os acontecimentos de maio de 1968 seriam um sintoma da política, sob a injunção do discurso do mestre. Para além disso, um dos motes fundamentais desse seminário é o questionamento do estatuto de gozo na vida contemporânea, que é atravessada pelas produções da ciência, e a escritura dos discursos é uma resposta a essas interrogações.

A teoria dos discursos se constitui como um meio de interpelação dos fenômenos sociais por parte da psicanálise: “O discurso passa a representar relações de poder imanentes ao laço social” (Dunker *et al.*, 2016, p. 165). O laço social é abordado por Lacan a partir daquilo que fracassa nos atos de educar, governar, analisar e fazer desejar. Esse fracasso está representado pelo agente que coloca em funcionamento o aparelho discursivo.

2.2 Os Quatro Discursos

Lacan ([1969-1970]1992), no seminário intitulado *O avesso da psicanálise*, formaliza, de maneira lógica, a noção de discurso que já vinha tecendo em seu ensino, afirmando que os discursos produzem laço social. Em *Radiofonia* (1970/2003), ele indica que os esquemas estruturais são compostos por quatro posições fixas (agente, produção, saber, verdade) e quatro termos (S_1 , S_2 , $\$$, *a*). É a partir da circulação desses elementos nos lugares fixos da

estrutura discursiva que se extrai as quatro formas discursivas: discurso do mestre, discurso da histórica, discurso universitário e discurso do analista. Cada discurso é estruturado a partir de vetores de relações que se dão entre quatro lugares. Os quatro discursos caracterizam diferentes formas de laço social.

Sublinha-se que é pela relação que se estabelece entre os elementos na cadeia significante ($S_1 — S_2$), em que um significante representa o sujeito para outro significante, que o discurso do mestre se caracteriza. É desse discurso que sucede as outras três formas discursivas ([1969-1970]/1992). É uma forma discursiva que, por razões históricas, tem uma importância particular na instituição da lei simbólica. Para explicar o funcionamento do discurso do mestre, Lacan ([1969-197]/1992) recorre à dialética do senhor e do escravo de Hegel. O que está em jogo nessa dialética é a constatação de que a atuação do mestre depende de que o escravo o reconheça como tal. O S_1 , no lugar do agente, “é a função significante sobre a qual se apoia a essência do senhor” (Lacan, [1969-197]/1992, p. 18). É a partir de sua intervenção no campo do saber (S_2), como campo próprio ao escravo, que se pode representar “alguma coisa”.

A dominante que caracteriza o discurso do mestre é a lei. Ou seja, é pela lei que é possível o domínio sobre o outro; é por ela que S_1 se garante como agente desse discurso. Lacan designa como discurso do mestre o que se configura como a estrutura do inconsciente, remetendo-nos ao texto freudiano *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921/2020), no qual se identifica a relação entre a estrutura do inconsciente e o objeto pulsional. Para Freud (1921/2020), a posição de governar implica que aquele que a ocupa se instale no lugar de ideal. O discurso do mestre se caracteriza por ser um discurso que visa a governar o outro.

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

Figura 3 – Discurso do Mestre

Na escritura do discurso do mestre, o saber (S_2) e o gozo (a) estão do lado do escravo. O mestre quer que as coisas funcionem, a partir de sua ordem. Ao mestre cabe o comando, mas não um saber-fazer. A verdade que impulsiona esse discurso e que está sob a barra da posição dominante é o \$ (o sujeito barrado). Por consequência, é recalçando a verdade segundo a qual o mestre é castrado que esse discurso pode operar. Sendo assim, algo do comando do S_1 escapa, falha. Ao afirmar que o discurso do mestre é o discurso do inconsciente, Lacan nos permite inferir que, assim como a linguagem comporta o equívoco que ultrapassa e embaraça o Eu que enuncia, o discurso do mestre também fracassa em sua tentativa de totalização, já que a verdade escapa à mestria. Nesse sentido, Lacan ([1969-

1970]1992) afirma que, “quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados” (Lacan, [1969-1970]/1992, p. 69). Desta feita, o agente desse discurso intervém sobre o outro colocando-o na posição de escravo, a fim de fazê-lo produzir o objeto de gozo. Contudo, para que essa forma de laço funcione, é preciso que o escravo reconheça e autorize o mestre a governá-lo, condição imposta pela lei ou pelo poder; o que se escamoteia é a divisão subjetiva do mestre. Essa imposição do mestre ao escravo, no entanto, deixa um resto, um produto, um objeto que não será totalmente acessível ao mestre, uma vez que não há ligação entre o lugar da produção e o lugar da verdade. O discurso do mestre oferece ao sujeito um pertencimento no campo do Outro. O discurso visa a domar o gozo, mas revela uma impossibilidade, já que o gozo se mostra rebelde à tentativa de dominação pela linguagem. O significante-mestre estrutura a discursividade do inconsciente, que também está no laço social com uma função coletivizante e ordenadora (Darriba *et al.*, 2021).

O discurso da histérica deriva da progressão do discurso do mestre. Também definido como o discurso do desejante, esse discurso porta o mal-entendido referido à relação sexual. O sujeito ocupa o lugar do agente que se dirige ao outro, ao mestre, e, por meio de sua verdade (*a*), demanda a produção de um saber sobre sua divisão subjetiva. Contudo, o produto dessa forma de laço é um saber que está no campo do outro (S_2), que não a remete a sua verdade. A histérica demanda, a partir de sua divisão, que o outro (S_1) responda sobre seu enigma, constituindo um mestre e supondo-lhe um saber para em seguida destituí-lo.

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

Figura 4 – Discurso da Histérica

A passagem pelo discurso da histérica é a regra do jogo da análise, uma vez que se conserva aí um movimento importante na clínica para o estabelecimento da transferência. O discurso da histérica constitui um outro a quem se supõe um saber: “Sua verdade é que precisa ser objeto a para ser desejada” (Lacan, [1969-197]/1992, p. 167). Para Lacan, o mérito do discurso da histérica está “em manter na instituição discursiva a pergunta sobre o que vem a ser a relação sexual, ou seja, de como um sujeito pode sustentá-la, ou, melhor dizendo, não pode sustentá-la” (Lacan, [1969-197]/1992, p. 87). A resposta a essa pergunta, afirma Lacan, é a verdade que está recalçada.

O discurso universitário se constitui a partir de um giro regressivo do discurso do mestre. O surgimento desse discurso se dá em função de um desnudamento progressivo e extremo do discurso do mestre, testemunhando uma mudança no laço social (Lacan, [1969-

197] 1992). O mestre moderno se caracteriza por S_2 ocupando o lugar de agente do discurso. Portanto, o discurso universitário caracteriza o que Lacan chama de “mestre pervertido”. Está em jogo a ideia de um saber infalível. Lacan designa o saber nesse discurso como a burocracia. Trata-se de um saber que se apoia em um S_1 , um mestre, que, no entanto, está oculto, escondido sob o saber, que se impõe como supostamente impessoal. O modo como o saber (S_2) exerce o poder é tratando o outro como objeto (a). Quem está no campo do outro, explorado pelo discurso universitário, é o estudante. Lacan indica o lugar de objeto que o estudante ocupa, definindo-o como *astudado*, “[...] porque como trabalhador, [...] ele tem que produzir alguma coisa. (Lacan, [1969-197] 1992, p. 111). O estudante é uma “unidade de valor” ou um produto a ser consumido, se considerarmos que o discurso universitário se articula ao capitalismo (Tudanca, 2008). O discurso universitário não é, propriamente, um discurso da Universidade, mas uma lógica discursiva em que o saber no lugar do agente opera sob a máscara da impessoalidade, desencarnado, com a pretensão de universalidade, implicando a desresponsabilização daquele que o enuncia.

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Figura 5 – Discurso Universitário

A dominação exercida pelo saber aparece de diferentes formas nas escolas, por exemplo, ao nomear o sofrimento, a dificuldade de aprendizagem ou o desvio do aluno como desatenção, impulsividade ou hiperatividade. O saber dominando o outro, reduzindo-o a um objeto, visa a educar o gozo, na tentativa de transformar a dimensão impossível da educação em um déficit localizado no outro.

As manifestações estudantis demonstraram que, no capitalismo, o funcionamento da Universidade impele os estudantes a convocarem um mestre. As formas de exercício da autoridade e do poder se modernizaram, produzindo assim uma chamada ao mestre capitalista moderno (Laurent, 1992).

É importante lembrar que em *O avesso da psicanálise* ([1969-197]1992), Lacan ainda não havia formalizado o matema do discurso capitalista. No entanto, ele já ressaltava a articulação entre a ciência e o mercado, destacando que “o que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação do lugar do saber” (Lacan, [1969-197] 1992, p. 30). Se no discurso do mestre antigo o saber estava do lado do escravo, nessa nova configuração o saber é o elemento dominante. Assim, o discurso da ciência moderna fundamenta-se no discurso universitário (Lacan, [1969–1970]/1992). O

discurso da ciência encontra um saber sem sujeito, um saber que possa se colocar como universal, uma vez que está depurado de qualquer interferência do sujeito. O S_1 abaixo da barra constitui a verdade dessa forma de laço. É o recalçamento do significante-mestre que permite que o saber se sustente na posição de ordenamento, como um saber sem autoria. Nesse sentido, o discurso da ciência se apoia no discurso universitário para fazer valer as premissas de neutralidade e objetividade. O produto desse discurso é o sujeito barrado ($\$$). A segregação revela-se aí não como a rejeição de um gozo inassimilável, que está no princípio dos discursos, mas como efeito do que o discurso da ciência, sob a regência do capitalismo, pode vir a implementar.

O quarto discurso é o discurso do analista, o avesso do discurso do mestre. O discurso do analista é o único que não visa a dominar o outro e que não é universalizável. Nesse discurso, o lugar do agente é ocupado pelo objeto a , que se dirige ao sujeito a fim de que se evidencie os significantes-mestres a partir dos quais ele constitui sua organização subjetiva. O objeto a como elemento que ocupa a posição dominante nesse discurso nos aponta que a função do analista é dessubjetivada. O lugar do analista é um lugar vazio. Para Lacan ([1969-1970]1992), o discurso do analista se localiza “[...] no polo oposto à vontade, pelo menos confessada, de dominar” (Lacan, [1969-1970]/1992, p.72). Esse é o único discurso em que o campo do Outro é ocupado pelo sujeito ($\$$). Por conseguinte, permite que a singularidade tenha espaço e o sujeito, a partir da intervenção do agente, possa deixar cair, como produto, os significantes mestres (S_1). O sujeito em questão, vale sublinhar, é o sujeito do inconsciente, dividido, afetado pela linguagem e que não pode dizer tudo, produzindo seus significantes-mestres a partir do sintoma, dos equívocos, dos sonhos e dos chistes. Nesse discurso, o saber (S_2) está no lugar da verdade, o que nos leva a compreender que se trata de um saber não sabido, um enigma. O saber no lugar da verdade, segundo Lacan ([1969-1970]/1992), “[...] define o que deve ser a estrutura do que se chama interpretação” (p. 37). O agenciamento do objeto a como dominante nesse discurso nos leva a compreender que a função do analista é “ser o agente causa de desejo” (Lacan, [1969-1970]/1992, p. 168). O discurso analítico permite perceber, um pouco mais que os outros, o lugar do gozo na vida contemporânea.

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Figura 6 – Discurso do Analista

Para Laurent (1992), o discurso analítico opera ao avesso das consequências da ciência sobre a vida contemporânea: “A ciência anima o discurso capitalista, este discurso que produz

tantos objetos” (Laurent, 1992, p. 31). A ciência reconduz aquilo que ela própria exclui por meio de suas produções em um mais-de-gozar. Dessa forma, a função da psicanálise, bem como sua possibilidade de subversão, reside na interrogação da forma com que esse gozo se estabelece, propondo uma experiência subjetiva na qual o sujeito possa se separar desse gozo. Torna-se necessário, portanto, abordar o discurso capitalista e seus efeitos no laço social, interrogando como essa leitura pode nos auxiliar a compreender o funcionamento das práticas de segregação no espaço escolar e, de modo particular, a segregação racial.

2.3 O Discurso Capitalista

A teoria dos discursos contribui para o estudo de fenômenos sociais, uma vez que permite tanto escutar o sujeito, aquilo que se produz discursivamente, quanto aferir os efeitos desagregadores decorrentes do discurso capitalista (Cárdena & Guerra, 2018). Lacan propõe a escrita do discurso capitalista diante da constatação de um novo regime de gozo que interroga a psicanálise acerca de seu lugar na cultura e na política.

Laurent (1992) recupera o influxo do pensamento de Kojève em Lacan na leitura que faz do Seminário XVII, *O avesso da psicanálise*, para pensar o modelo de história a partir do qual Lacan aborda as transformações no discurso do mestre na antiguidade e na contemporaneidade. De acordo com Laurent (1992), Kojève afirma que, entre o mundo antigo e o mundo atual, há um corte fundamental, qual seja, o judeu-cristianismo. Nessa leitura que é feita desse rompimento histórico, observa-se que é no cristianismo que se absolutiza o sujeito e que se rompem os laços que este tinha com seus deuses. Laurent (1992) afirma que, no mundo moderno, há uma absolutização do sujeito e do mestre político, que se dá por meio do discurso da ciência e sua injunção no mundo contemporâneo.

Lacan ([1968-1969]/2008) desenvolverá o conceito de mais-de-gozar estabelecendo um paralelo com o conceito de mais-valia, elaborado por Marx. O autor recorre à lógica para evidenciar como o gozo está presente na estrutura discursiva. O conceito de mais-valia evoca o princípio da equivalência geral na teoria de Marx, o qual pressupõe um tratamento quantitativo e calculável dos objetos, permitindo assim as trocas (Sena Oliveira, 2017). Tal princípio, ao organizar as trocas no mercado, desconsidera o valor de uso, a parte qualitativa da mercadoria. A lógica do cálculo, subjacente ao capitalismo moderno, permite que este se espraie a tal ponto que o próprio corpo do trabalhador passa a ser submetido aos mecanismos de cálculo, sendo sua força de trabalho convertida em mercadoria de troca. Nesse sentido, fala-se em objetificação do homem, ou seja, o homem torna-se mercadoria.

De acordo com Lacan ([1968–1969]/2008), o que Marx introduz de novo é o lugar do trabalho no contexto capitalista. Em suas palavras, “não se trata de o trabalho ser novo, mas de ele ser comprado, de haver um mercado de trabalho. É isso que permite a Marx demonstrar o que há de inaugural em seu discurso, e que se chama mais-valia” (Lacan ([1968–1969]/2008 p. 17) A mais-valia é o que se extrai de uma operação mercantil cujo resultado é o lucro. Nesse sentido, há uma dissimetria entre o valor envolvido na produção de uma mercadoria e seu valor de venda. Seguindo com Lacan, “existe um valor não remunerado naquilo que aparece como fruto do trabalho, porque o preço verdadeiro desse fruto está em seu valor de uso” (Lacan ([1968–1969]/2008 p. 37).

Nessa configuração, o valor de uso estende-se de tal modo que o próprio trabalhador se vê reduzido a esse cálculo, consentindo com sua exploração ao renunciar à parte não remunerada de seu trabalho em troca de uma pequena parcela do valor que produziu. Dessa forma, a mais-valia desvela a expropriação do gozo, constituindo o mercado como uma força absoluta (Lacan, [1968–1969]/2008, p. 84). Para Oliveira (2008) o trabalhador se apresenta dividido na relação de troca, uma vez que, ao vender sua força de trabalho, há uma parte que é paga e uma outra que se perde. De acordo com o autor, “algo dele, incomensurável, ‘a alma’, agora pertence ao mercado. Ele não goza mais disso. A rigor, ele nunca gozou. Mas ao perdê-lo, ele pode agora partir em busca da sua reconquista. É essa perda que engendrará o mais-de-gozar” (Oliveira, 2008, pp. 59–60).

A operação da qual resulta a mais-valia será trabalhada por Lacan a partir da perda de gozo decorrente da entrada do sujeito no discurso. Ao ascender à linguagem, há uma perda de gozo, tendo em vista a impossibilidade de representação total pelo significante. O mais-de-gozar aparece de forma suplementar à tentativa do sujeito de recuperar o gozo perdido. Nesse sentido, Lacan dirá que o mais-de-gozar é “uma função da renúncia ao gozo sob o efeito do discurso” (Lacan, [1968–1969]/2008, p. 19).

O discurso capitalista foi apresentado por Lacan em uma conferência no ano de 1972, em Milão. Trata-se de uma nova estrutura discursiva que corresponde a uma mutação do saber do mestre a partir do poder intervencionista das ciências. No discurso capitalista, há uma comutação dos termos que ocupam os lugares que estão do lado do sujeito, à esquerda, mantendo inalteradas as posições daquelas que estão no lugar do outro, à direita. Tal escritura se organiza numa circularidade completa, já que todos os vértices dos discursos podem ser alcançados. “Essa mutação escreve-se como um sistema fechado de circulação simples” (Dunker *et al.*, 2016, p. 183).

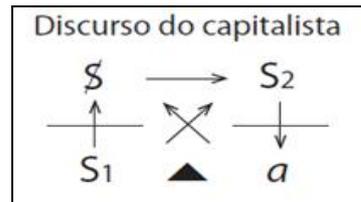


Figura 7 - Discurso capitalista.

Nesse discurso, o S_1 , que no mestre antigo figura no lugar de agente, desliza para baixo da barra, colocando-se no lugar da verdade. Em seu lugar, ascende o \$, como o agente — nesse caso, o consumidor que tem acesso direto aos objetos produzidos. Se nos outros discursos, o lugar da verdade é de onde partem vetores, nesse não se trata mais de um lugar não acessível, uma vez que recebe um vetor do lado esquerdo, suspendendo o recalque que o separa o agente. Há ainda um vetor que parte do objeto a (mais-de-gozar) em direção ao sujeito.

Da posição de agente desse discurso não parte uma seta em direção ao outro, mas uma ligação direta entre o sujeito e a mercadoria (a). Enquanto no discurso do mestre há uma perda de gozo que lança o sujeito à repetição na tentativa de restituição, o discurso capitalista apresenta seu funcionamento sem perdas. Desse modo, o desejo passa a ser o desejo de consumo, à medida que se mantém a ilusão de que os objetos/mercadorias recobririam a falta estrutural do sujeito. Ao abolir a impossibilidade, abre-se uma via para que o sujeito tenha acesso aos objetos de gozo, condensados nos objetos de consumo, deixando encoberta a divisão subjetiva, que marca a singularidade.

A operatividade do discurso capitalista está assentada, em alguma medida, na ideia de completude que oferece ao sujeito, o qual adere aos *gadgets* como forma de alcançar a plenitude de satisfação. O sujeito na posição de agente desse discurso é o consumidor (\$) que se relaciona com os objetos (a), *gadgets* ou mercadorias, e não com outro sujeito.

A verdade que movimenta esse discurso, o S_1 sob a barra, é o capital. A inversão entre os elementos S_1 e \$ esvazia a impotência da junção entre mais-de-gozar e verdade do mestre. Esse mestre está escamoteado e, ao mesmo tempo, está em todo lugar, mas só pode ser situado “[...] em seus efeitos assassinos” (Soueix, 1997, p. 46).

No campo do Outro, encontra-se o saber (S_2), que corresponde ao saber da ciência. Um saber que não se vincula ao sujeito, mas está diretamente ligado ao capital (S_1), tornando-se também uma mercadoria. De acordo com Soueix (1997), é a ligação do mestre com o saber da ciência que torna o discurso capitalista infatigável. A ciência (S_2) se converte em um dispositivo de produção de objetos de consumo (a), depurado de qualquer índice de subjetividade e, por conseguinte, de desejo. Dessa forma,

A sociedade regida pelo discurso capitalista se nutre da fabricação da falta de gozo e produz sujeitos insaciáveis em sua demanda de consumo — consumo de *gadgets* que ela oferece como objetos de desejo —, promovendo, assim, uma nova economia libidinal. Em contrapartida, ao situar a mais-valia no lugar da causa do desejo, transforma cada um nós num explorador em potencial de nossos semelhantes, para dele obtermos o lucro de um sobretrabalho não contabilizado, produzindo, enfim, uma “lei” de querer obter vantagem em tudo. Mas obter vantagem para quê? Para consumirmos mais, mais objetos produzidos pelo capitalismo científico-tecnológico. (Quinet, 2001, p. 17)

Na comunicação proferida no ano de 1971, intitulada *Estou falando com as paredes*, Lacan (1971/2011) comenta que “toda ordem, todo discurso aparentado com o capitalismo deixa de lado o que chamaremos, simplesmente, de as coisas do amor” (Lacan, 1971/2011p. 88). O apontamento feito pelo autor é o de que, “por um ínfimo deslizamento”, o discurso do mestre que vigia há séculos na história adquire um novo estatuto. É da perturbação do discurso do mestre que o discurso do capitalista se origina. Para o autor, “O que distingue o discurso do capitalismo é isto: a *Verwerfung*, a rejeição para fora de todos os campos do simbólico, com as consequências de que já falei - rejeição de quê? Da castração” (Lacan, 1971/2011, p.88). Compreende-se, assim, que o sujeito estaria dissociado do campo do Outro, e uma vez que o endereçamento ao Outro está ausente, esse seria um discurso que não promove o laço social.

Com a formalização do matema do discurso do capitalista, Lacan nos mostra que o saber (S_2) como agente concebe uma nova forma de poder e dominação, ao ser convocado por um S_1 no lugar da verdade a produzir o mais-de-gozar, de modo que, forcluída a castração, o sujeito se ligue aos objetos na ilusão de complementaridade. A atualidade do discurso do mestre está relacionada às modificações que a ciência e a técnica produziram na organização social. Se o mestre ordenava a partir do saber da tradição, um saber “que não era colocado em questão, pois se baseava na garantia divina” (Sena Oliveira, 2017, p. 54), não é o que ocorre na contemporaneidade. Sob a injunção do mestre moderno, evidencia-se um imperativo de saber. Consideramos essa uma orientação que nos auxilia a examinar nosso tema de pesquisa em uma primeira abordagem do fenômeno da segregação no campo escolar.

2.4 A Copulação entre o Discurso da Ciência e o Capitalismo

Lacan (1966/2001) propõe a existência de uma copulação entre o discurso da ciência e o capitalismo, presumindo um cruzamento no qual a hegemonia do saber científico é favorecida pela ampliação e o refinamento do capitalismo. Há, em alguma medida, um mutualismo que potencializa ambos os discursos.

Mas, afinal, o que seria o discurso da ciência? Não há um matema próprio do discurso da ciência. Trata-se de um discurso que se articula a outros. Para Lacan, o discurso universitário “é o que mostra onde o discurso da ciência se alicerça” (Lacan, [1969-1970]/1992, p. 109). Denominado de mestre moderno ou de mestre pervertido, o discurso universitário, como foi visto, apresenta uma nova forma de dominação, que tem relação com a acumulação de capital. Segundo Lacan ([1969-1970]/1992), “alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de certo momento da história [...], a partir de certo dia, o mais-degozar se conta, se contabiliza, se totaliza. Aí começa o que se chama de acumulação de capital” (Lacan, [1969-1970]/1992, p. 188–189). Podemos entrever, assim, a imbricação do discurso da ciência ao modo de produção capitalista. É a partir da emergência de um saber que pretende tratar objetivamente a realidade, suturando o sujeito, que se encontra as condições para manejar os modos de gozo em favor de um novo modo de dominação perpetrado pelo capitalismo.

Da copulação entre o capitalismo e a ciência, instaura-se uma lógica da universalização que converte a ciência num mercado de saberes e nos mostra “que a realidade capitalista não tem relações muito ruins com a ciência” (Lacan, [1968–1969]/2006, p. 38). A ciência moderna e sua aceleração no mundo fazem operar na realidade uma ciência matematizada, que, em última instância, mais do que conhecer, está interessada em produzir a realidade.

É importante lembrar que o surgimento da ciência moderna marca uma substituição do saber da tradição por uma nova forma de saber ligado à racionalidade científica, que tenta tratar a inconsistência do Outro a partir do cálculo. Ao mesmo tempo que expõe a inconsistência do Outro, o discurso da ciência propõe formas de suturá-la. Nesse sentido, a lógica simbólica moderna é representada, como afirma Lacan ([1968-1969]/2008), pelas “lojas em que tudo é bem organizado” (Lacan, [1968-1969]/2008p. 287). De acordo com Sena Oliveira (2017), “é notório que o laço social moderno se fundamenta em um saber quantificável, demonstrável e verificável, baseado em princípios utilitários e capitalistas” (Sena Oliveira, 2017, p. 46). Há uma sobrelevação da ciência na medida em que o saber passa a ser fundamentado em uma razão cujo mote é o cálculo — um saber estatístico, avaliativo. Assim, o discurso capitalista designa essa transformação do discurso do mestre desde seu encontro com a ciência e sua articulação com o mercado. A ciência se caracteriza por um saber que permite a invenção de objetos. Lacan cria um neologismo para nomear esses objetos: *latusas*.

Se lembrarmos com Lacan ([1969-1970]1992) que o discurso é sem palavras, o que está em jogo é a regulação simbólica que faz com que sejamos inseridos no mundo. Todavia, é pela palavra que o sujeito ascende à cultura. Neste sentido, Soller (2015) afirma que o sujeito é apalavrado pelo discurso, ou seja, entra no discurso assimilando a língua e todos os meandros de seu funcionamento. A autora destaca que, no capitalismo, os sujeitos agem e enunciam a partir de valores individualistas, da competitividade, da aceleração e do reducionismo promovido pela ciência. O capitalismo almeja a equivalência total entre todos, pretendendo fabricar uma homogeneização total.

Vivemos no tempo do mercado do saber na medida em que o saber leva à produção de objetos de circulação no mercado de consumo, trazendo implícita a promessa de acesso imediato ao gozo (Lacan, 1966/2001). De acordo com Darriba, a grande invenção do discurso do capitalista é a exploração do desejo, “atingindo o limite de industrializá-lo” (Darriba, 2019, p. 31). Uma vez que o discurso capitalista se define pela derrisão do simbólico e, por conseguinte, pela tentativa de suspensão da castração, o que se constata nos domínios da ciência é um “empuxo à técnica”, ou seja, sua instrumentalização por incidência do capitalismo (Darriba, 2019).

Na mesma perspectiva, Bruno Latour (2000) chama a atenção para o fato de que os atuais modos de produção científica, ao articularem permanentemente ciência e tecnologia, nos possibilitam pensar na constituição de uma tecnociência como uma estratégia política que visa à articulação entre a ciência e a tecnologia para atender as dinâmicas do capitalismo. A tecnociência seria regida, em geral, “pelas regras do mercado, a ‘pronta-entrega’, a obsolescência de seus produtos, o devir da política, a busca de recursos e a maquinaria bélica travestida sob a apressada obsessão de ‘seguridade’” (Diaz, 2007, p. 29).

Essa estratégia política voltada para os interesses do capital ganha um lugar de destaque na educação, especialmente no ensino médio, cuja matriz curricular tem promovido o ensino da tecnologia e da inovação, em detrimento da formação crítica e reflexiva. A reforma do ensino médio evidenciou sua ênfase no esvaziamento das funções educativas, com a transmissão do conhecimento sendo colocada em segundo plano, em favor de uma formação genérica para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o objetivo da escola passa a ser o de desenvolver competências e habilidades para atender às demandas do mercado.

O mercado farmacológico, por sua vez, operando por meio das tecnologias digitais e das mídias, promove uma capilarização na vida cotidiana, oferecendo soluções instantâneas para eliminar o mal-estar que se apresenta em nossa época. As tecnologias de governo da vida utilizam-se de uma variedade de técnicas de vigilância e de regulações biopolíticas para a

produção dos corpos e das subjetividades. No campo da educação escolar, essa regulação se apresenta na forma de nomeações, protocolos, prescrições e medicalizações universalizantes, de cunho biológico e/ou moral, dos impasses escolares.

A ciência constrói as categorias e os critérios para que se possa definir o que é disfuncional e “anormal”, enquanto constitui modos de avaliar e tratar as disfuncionalidades. A segregação do sujeito do ato educativo está em consonância com a noção de uma escola de acesso universal, o que “acaba promovendo uma espécie de legitimação da exclusão, por meio daquilo que uma gama de especialistas médicos, psicólogos e pedagogos passou a diagnosticar como ‘fracasso escolar’” (Santiago, 2005, p. 19). O discurso médico é convocado a garantir a homogeneidade necessária à universalização, ofertando nomeações àquilo que não vai bem no contexto escolar. Essa locução “escola para todos” se sustenta em uma racionalidade instrumental que é portadora da fantasia de que existirá uma “tecnologia pedagógica todo-poderosa”, capaz de fazer todos os alunos aprenderem (Meirieu, 2008; Sodré & Barros, 2014). Nesse funcionamento normativo e adaptativo dos discursos que imperam na instituição escolar, subjazem modos de perpetuação do racismo.

Bassani e Viegas (2018; 2020), ao investigarem a medicalização do fracasso escolar em escolas públicas de ensino fundamental e ouvirem psicólogos atuantes em equipamentos de saúde mental que atendem as demandas escolares, caracterizam quem é o público escolar em situação de fracasso. A constatação das autoras é que a grande maioria das crianças que é vista como a que mais apresenta dificuldades de aprendizagem e de indisciplina é composta por meninos, negros, pobres, com faixa etária entre 6 e 12 anos. Consequentemente, eles são os mais encaminhados para os serviços de psiquiatria e psicologia. Esse dado nos conduz à pressuposição de um discurso científico e moral que permeia a estrutura da instituição escolar e que ocasiona efeitos de segregação à medida que produz o corpo a ser segregado.

A ampliação do direito à educação e a perspectiva de uma escola para todos expôs, colateralmente, os aparatos discursivos jurídico-científicos que fundamentam práticas segregativas. Arroyo (2015) aponta que há um padrão de poder-saber que condiciona as formas de segregação. Esse padrão, na construção do sistema de ensino, segrega os outros, inferioriza, sub-humaniza, rebaixa a cidadania, porque são vistos como primitivos, incultos, irracionais. Há um impacto da discriminação racial no contexto educacional brasileiro, no qual se observa que o racismo sofrido pelo jovem negro está associado à vulnerabilidade social (Couto *et al.*, 2023). Silva Junior (2002), aludindo a Rosemberg, aponta que as trajetórias escolares de alunos negros são mais passíveis de instabilidade e uma maior

propensão à desistência, “[...] o que indica uma interação difícil entre o sistema escolar e o alunado negro” (Silva Junior, 2002, p. 25).

A escola é um espaço que foi concebido e se constituiu a partir de relações de poder verticalizadas, no qual a disciplina exercia uma função primordial na gestão das dinâmicas das relações que se ali se estabeleciam. A instituição lança mão de discursos e práticas disciplinares e de controle, assim como de práticas de regulamentação, como observa-se com a inserção do saber médico no campo escolar.

A biopolítica intervém na escola regulando o currículo, a gestão escolar, os processos didáticos e pedagógicos, as formas de avaliação e de financiamento e o projeto. Sua ação impacta o acesso e a permanência dos jovens na escola. É possível entrever a relação entre juventude e biopolítica na medida em que esta determina os modos de vida dentro de um padrão neoliberal. A escola é *locus* privilegiado de produção de corpos. Se a escola fica reduzida à função de qualificação para o trabalho, outras funções relevantes são negligenciadas. Constata-se que o ensino médio se torna o nó do sistema, momento em que aparecem altas taxas de evasão escolar.

A noção de governamentalidade¹, como decorrência de uma prática de gestão dos vivos em um contexto biopolítico, nos ajuda a pensar como a escola atua no sentido de promover a constituição dos sujeitos como cidadãos a serem governados. De acordo com Gallo (2017), “[...] vivemos no Brasil nas últimas décadas a produção de uma biopolítica centrada na maquinaria de uma governamentalidade democrática orientada a produzir cidadãos” (Gallo, 2017, p. 78). Para o autor, o tema central da obra foucaultiana é a questão do sujeito, que se constitui a partir de três modos de objetivação: a ciência, as práticas divisórias (classificação) e a autoposição. Os modos de objetivação do sujeito implicam a questão do poder como modo de governo, no sentido de que é necessário produzir sujeitos governáveis. O biopoder marca a transição de um Estado justiça (monarquia, soberania) para um Estado administrativo (tecnologias disciplinares), e a governamentalização pressupõe que se governem pessoas mais do que territórios. Nesse sentido, o controle da população se dá através da inserção ativa dos indivíduos na produção da vida coletiva (Gallo, 2017).

¹ Em seu curso *Território, segurança e população*, ministrado em 1978, Foucault apresenta o conceito de governamentalidade, que será o eixo do curso *O nascimento da biopolítica* (1979–1980). Por governamentalidade, o autor entende a forma de exercício de poder que se dirige a uma população através de um conjunto de elementos (instituições, procedimentos, cálculos etc.), sendo a economia política sua principal forma de saber e os dispositivos de segurança seus instrumentos técnicos. O conceito refere-se também ao governo dos outros, a partir da soberania e da disciplina, e ao processo constitutivo do Estado Moderno, que se dá com a emergência do biopoder. Por fim, refere-se à mudança do Estado de Justiça, antes centrado na defesa no soberano, para um Estado administrativo, centrado no controle das populações.

A Reforma do Ensino Médio é o exemplo vivo do incremento de uma racionalidade neoliberal na escola. Tal projeto é sustentado sobre um discurso de autonomia individualista, de empreendedorismo de si e de um ideal de perfectibilidade com foco no mercado de trabalho. Essa reforma surge sob a justificativa de fazer frente a uma série de “problemas” na escola. No entanto, o que se observa é a ratificação de uma concepção utilitarista da educação imiscuída a um projeto político de implementação de uma lógica neoliberal na política de educação (Freitas & Bueno, 2018). Há uma ideia de liberdade de escolha nesse novo formato do ensino médio que se apresenta por meio de itinerários formativos, permitindo ao aluno traçar seu percurso acadêmico a partir de suas habilidades. Entretanto, o que está em jogo é a gestão de liberdade como forma de controle social, pois, a rigor, o que se procede é a orientação da “finalidade” da educação para uma função exclusiva, que é a de formação para o trabalho desde um viés homogeneizante.

O modelo neoliberal produz o *homo economicus*², e esse discurso encontra uma potente caixa de ressonância no campo educacional. Dessa forma, a escola produz sujeitos adaptados ao projeto neoliberal. Segundo Freitas e Bueno (2018), a Lei 13.415/2017, que institui o novo ensino médio, converte o investimento em educação em formação de capital humano. O neoliberalismo se revela mediante a sustentação de um imperativo de produtividade e da lógica do mercado regendo a gestão escolar. Metodologias ativas e a meritocracia se tornam as diretrizes norteadoras do currículo na formação do capital humano, ao passo que há a desvalorização do trabalho docente (Gallo & Monteiro, 2020). A implementação da Reforma do Ensino Médio aponta para uma precarização da formação do jovem, favorecendo uma perspectiva de aprendizagem alinhada à tecnificação como resposta à demanda do mercado de trabalho (Santos & Cervi, 2018). Diante da mecânica da biopolítica que se observa na escola, o currículo se torna um instrumento de disciplina.

Há um deslocamento do poder, com a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública. No espaço escolar, isso se traduz tanto pela ideia de que é necessária uma parceria público-privada como solução aos problemas da educação e da escola quanto por

² A teoria de que o homem tem a capacidade de usar a razão para produzir e consumir. Isso gera, portanto, uma dinâmica social acerca de seus próprios interesses. O *homo economicus* não considera outras esferas da vida humana. A teoria de *homo economicus* surgiu com os conceitos da própria economia como ciência entre os séculos XVI e XVII. Nela, é defendido que o trabalhador é influenciado somente por motivações financeiras e materiais. Ou seja, o homem procura o trabalho não pelo propósito de contribuir com a sociedade, mas como forma de se sustentar e acumular riquezas. (consultar Brown, Wendy. Revisando Foucault: *homo politicus* e *homo economicus*. Trad. Danielle Guizzo Archela; Gustavo Hessmann Dalaque, Sibebe Paulino)

uma ideia de que a escola deve proporcionar um projeto de vida, dentro de uma matriz individualista (em nossa compreensão), e não um projeto de coletividade. Instaure-se uma nova ordem mental e social, marcada por um regresso ao *homo economicus*, não o da troca, como nos primórdios das relações capitalistas, mas o empresário de si.

De acordo com Laval (2019), o que está em jogo é um neoliberalismo escolar no qual se veicula um modelo escolar que toma a educação como um bem privado, cujo valor econômico exclui qualquer outra representação. Para o autor,

Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que transmitem valores e os conhecimentos, quanto o próprio vínculo social. (Laval, 2019, p. 17)

Esse deslocamento do campo econômico para o educacional produz um poder normativo. A racionalidade do capital se dissemina tanto, que se torna uma lei social, penetrando na educação a ideia do empreendedor de si na escola.

O neoliberalismo impõe uma mudança na função da educação, o que implica em uma perda de seus fundamentos. O ato de educar se torna correlato ao de instrumentalização do indivíduo, da conduta do aluno, sobretudo, do adolescente, a partir de práticas educativas que desvelam uma tecnificação do campo educacional (Rocha, Lima e Pinheiro; 2020).

O projeto de *homeschooling*, a escola sem partido e a Reforma do Ensino Médio são movimentos vinculados a um projeto político que busca oferecer um conhecimento essencialmente técnico e desumanizado que condiciona um processo educacional simplificado, mecânico e acrítico orientado para o desenvolvimento econômico, e não para a formação humana (Lima *et al.*, 2019).

Sabemos que a aprendizagem se dá a partir de uma operação do sujeito ao produzir uma resposta ao desejo do Outro. Assim, a educação se dá por um duplo movimento: a partir do encontro do sujeito com a cultura que o precede e por uma operação de se apropriar dessa cultura e se inserir no laço social (Gageiro & Carneiro, 2016). Nesse sentido, o desejo localiza-se como algo que nasce no espaço entre o educador e o aluno.

Na medida em que o biopoder incide sobre a escola e que a forma de governamentalidade neoliberal se mostra como uma força ordenadora, constata-se o agravamento do declínio da autoridade. Evidencia-se um esvaziamento das palavras das figuras de autoridade, como os pais e os professores, e a educação passa a se orientar tanto por um discurso médico-psicológico quanto por um discurso moralizante, os quais estabelecem um ideal de aluno.

As características empresariais que marcam a educação neoliberal são a competitividade e a hostilidade. A ideia do empreendedor de si afeta a função do professor, que se torna a de um mediador da aprendizagem. O ensino é substituído pelo treinamento de habilidades e competências: “A lógica empresarial, individualista, afeta o encontro do jovem com o outro sendo desse encontro que o jovem constrói suportes imaginários e simbólicos” (Rocha *et al.*, 2020, p. 6). O modelo neoliberal de educação no Brasil promove a segregação de grupos de alunos segundo marcadores específicos de classe, raça e gênero.

A psicanálise, por sua vez, volta-se para a singularidade, para aquilo que escapa às identificações, para o que resiste a toda tentativa de generalização e homogeneização. Como vimos, a oferta da escuta ao sujeito poderá ocorrer nos diversos espaços sociais nos quais os jovens estão inseridos. Por meio da oferta da escuta, é possível apreender os efeitos dos discursos prevalentes em nossa época sobre o laço social, como a segregação. É o que discutiremos em seguida.

2.5 A Noção de Segregação em Psicanálise

Partimos do pressuposto de que os discursos universitário e capitalista, que atuam em cumplicidade, incidem sobre os espaços escolares ampliando e enrijecendo as práticas de segregação em seu interior. Para aprofundar essa discussão, faremos um levantamento da noção de segregação em psicanálise e, em seguida, discutiremos a especificidade da segregação racial.

Partiremos de uma breve apresentação do tema da segregação do ponto de vista sociológico para, em seguida, apontar sua distinção em relação à noção psicanalítica, pontuando os momentos do ensino de Lacan nos quais esse tema é abordado.

O tema da segregação encontra assento nos estudos sociológicos a partir das problematizações sobre exclusão/inclusão social. Wanderley (2010) nos aponta duas acepções possíveis para exclusão social. A primeira diz respeito à ruptura dos vínculos institucionais e a segunda, à existência de

[...] valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas. Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica e materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas suas riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural. (Wanderley, 2010, pp. 18–19)

Portanto, a exclusão material traz em sua esteira a expropriação das trocas simbólicas. Para Guareschi (2010), a exclusão, em sua faceta atual, tem seu contexto de incipiência na

constituição do modelo capitalista, onde tornou-se um modo de relação central, sendo gerada por vários aspectos: a competição, a estratégia de culpabilização e a exclusão dos saberes. O autor adverte que esses são aspectos “[...] decisivos para a criação e perpetuação da exclusão. Não são únicos, mas são imprescindíveis, pois sem eles não seria possível legitimar e sacralizar outras formas de dominação. [...] Sem eles dificilmente a exclusão permaneceria hegemônica nas sociedades atuais” (Guareschi, 2010, p. 147).

A segregação, a partir dos pressupostos sociológicos, refere-se a uma faceta dos processos de exclusão social, definindo-se pela separação dos indivíduos em função da classe, da cor, do gênero etc. Recorremos à discussão sociológica com o intuito de demarcarmos as linhas gerais da problemática da segregação escolar no quadro do sistema educacional constituído em tempos de reprodução capilar das relações capitalistas (Dubet, 2003) e ainda como um modo de compreender o entrecruzamento dos marcadores sociológicos da questão da segregação escolar a determinadas experiências de juventude (Costa & Bartholo, 2014; Dayrell *et al.*, 2013; Dayrell & Jesus, 2016).

A noção de segregação em psicanálise diferencia-se da sociológica, na medida em que, para a psicanálise, a segregação está na origem da constituição do sujeito, da formação dos grupos e do processo de identificação. A noção de segregação aparece em alguns momentos da obra de Lacan, mas ela encontra um gérmen na obra freudiana, em particular, em seus textos culturais (Lemos & Couto, 2021). As autoras sublinham que o termo não aparece na teoria freudiana, sendo utilizado como sinônimo de separação, e destacam, em específico, dois textos nos quais Freud se debruça sobre os fenômenos sociais de sua época, apresentando proposições que nos ajudam a compreender o tema da segregação atualmente: *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921/2020) e *O mal-estar na cultura* (1930/2020).

A tese freudiana desenvolvida em *Psicologia das massas*, de que a formação das massas pode ser explicada a partir da teoria da libido, nos permite compreender como, a partir de uma forma primitiva de amor, os indivíduos se identificam afetivamente com um objeto encarnado por um líder, uma instituição ou um ideal. O líder ou o objeto de identificação é tomado pelo sujeito como ideal do Eu. O efeito de massa consiste no investimento libidinal que os indivíduos fazem nesse objeto, elegendo-o como substituto ao seu próprio Eu. Freud destaca algumas instituições nas quais esse fenômeno é flagrante e constata que a lógica que se estabelece é a de que a coesão do grupo é garantida pela possibilidade de externalizar os afetos agressivos que ali circulam. Portanto, é a possibilidade de direcionar a agressividade, a hostilidade e a intolerância aos que estão fora do grupo que permite sua manutenção. Assim,

compreende-se que a formação das massas se dá a partir da segregação daqueles que não compartilham dos mesmos ideais.

Em seu texto, *O tabu da virgindade*, Freud (1917/2019) apresenta uma primeira construção acerca do narcisismo das pequenas diferenças. Remetendo-se aos estudos do antropólogo Crawley - que defendia a hipótese de que as pessoas se separam uma das outras por um tabu do isolamento pessoal³, sendo as pequenas diferenças que fundamentam a hostilidade e a estranheza para com o outro – Freud (1917/2019) nomeia o narcisismo das pequenas diferenças. Um segundo momento, encontra-se em *Psicologia das Massas*, quando Freud se vale da parábola do porco-espinho⁴, para analogamente, pensar na rivalidade entre grupos, sustentadas em diferenças mínimas.

Por fim, em *O mal-estar na cultura*, a premissa que nos permite pensar o tema da segregação é a de que a impossibilidade de plena satisfação pulsional é o que funda a civilização. Ou seja, é com base na renúncia pulsional que os seres humanos podem viver em sociedade. A cultura precisa impor barreiras ou estabelecer vias para escoar as pulsões de agressividade. É nesse sentido que Freud propõe a ideia de narcisismo das pequenas diferenças. Fundamentados em pequenas diferenças, os grupos podem endereçar e exercer sua agressividade sem colocar sob ameaça as ligações afetivas internas. Freud (1930/2020) dirá que “sempre é possível ligar um número de pessoas pelo amor, desde que restem outras que se exteriorize a agressividade” (Freud, 1930/2020, p. 366). Se o tema da segregação em Freud pode ser relacionado aos efeitos de massa, Lacan parte de uma concepção de segregação estrutural para traçar o prognóstico dos efeitos de segregação advindos das inflexões do capitalismo no laço social contemporâneo (Lemos & Couto, 2021).

Askofaré (2009a) retoma os breves momentos em que o conceito de segregação aparece no ensino de Lacan, demarcando que este é um conceito importante para circunscrever os efeitos do discurso da ciência na civilização. Para o autor, o conceito é trabalhado por Lacan no entrecruzamento de três problemáticas — entre o laço social e o

³ O tabu de isolamento pessoal é uma ideia do antropólogo Alfred Crawley de que cada indivíduo se isola dos demais em função das pequenas diferenças, em meio a semelhanças, motivando sentimentos de estranheza e hostilidade entre eles.

⁴ A parábola do porco-espinho é uma metáfora usada pelo filósofo Arthur Schopenhauer para se referir às dificuldades de convívio entre os seres humanos. Os porcos-espinho se protegiam do inverno rigoroso, buscando o calor da companhia de outros. No entanto, ao se aproximarem, os espinhos lhes feriam. Diante da dor, eles se afastavam. Com o aumento do frio, os animais voltavam a se juntar e, novamente, os espinhos os machucavam. Isolados, o frio os ameaçava de extinção. Juntos, os espinhos os feriam. Freud, recorre a essa metáfora em *Psicologia das Massas*.

político, entre a instituição analítica e o passe e entre o discurso da ciência e a forclusão do sexo e do amor — e de dois modos distintos — como princípio e como efeito.

A segregação estrutural é aquilo que está presente no princípio do discurso. Todo discurso é articulado a partir da referência a um significante-mestre. O princípio de segregação constituinte do laço social extrai-se da leitura que Lacan faz da tese freudiana de *Totem e tabu*. Freud (1912/1932), nesse texto, trabalha o mito do pai da horda primeva, considerando que este dispunha de todas as mulheres e não estava sob o jugo de nenhuma interdição, enquanto um Outro sem barra. Os filhos, imbuídos de um sentimento ambivalente, deflagraram o assassinato do pai, cuja circunstância se deu em um banquete totêmico. Posteriormente, eles foram tomados por um sentimento de culpa e pelo medo da punição. Para atenuar a culpa e restituir, de certa forma, esse pai, os filhos estabeleceram um representante totêmico, bem como dois tabus essenciais: a proibição de matar o pai e a proibição do incesto.

O referido mito nos permite observar que a fraternidade se origina a partir da interdição do gozo, acessível apenas ao pai. Por outro lado, é o desejo daqueles que estão excluídos de ter acesso ao gozo que os organiza e, conseqüentemente, fundamenta a fraternidade. Logo, esse é um mito que permite compreender como a civilização e os discursos que estabelecem os laços sociais se estruturaram a partir do princípio da segregação (Askofaré, 2009a). Lacan ([1969-1970]/1992) constata, no seminário *O avesso da psicanálise*, que “[...] a única origem da fraternidade — falo da humana, sempre o hùmus — é a segregação” (Lacan, [1969-1970]/1992p. 120). A segregação é o que estrutura o laço social, “[...] é estarmos isolados juntos, isolados do resto” (Lacan, [1969-1970]/1992 p. 121).

A segregação como efeito do avanço da ciência é uma das abordagens do tema pelo autor. Primeiramente, a segregação diz respeito ao estabelecimento da instituição analítica, pela posição da própria psicanálise, que está no lugar de marginalidade em relação às instituições e aos saberes que se articulam a partir de um significante-mestre.

Posteriormente, Lacan vai mostrar a articulação entre o discurso da ciência e as práticas de segregação. Dentre os aspectos dessa articulação, Askofaré (2009a) destaca que Lacan

[...] sublinha que a lógica da ciência é analítica no sentido de que, para produzir o conhecimento de seus objetos, ela deve proceder pela decomposição, dissecação, separação, redução e *classificação*; e para satisfazer esse método e ao projeto que ela serve, não pode fazer outra coisa senão objetivar os sujeitos, quer dizer, aplicar aos sujeitos falantes o que era o princípio de sua eficácia no campo da *physis*. Essa lógica da decomposição e da classificação, que cria e multiplica quase que espontaneamente classes — no sentido *lógico* — novas, leva nela o verme da segregação e engendra efetivamente efeitos de segregação desde que apliquemos ao homem. (Askofaré, 2009a, p. 352)

Em *A situação da psicanálise e a formação do analista em 1965*, Lacan (1965/1998) destaca a segregação intelectual da psicanálise em referência à ciência, situando que tal posição decorre de uma ideia de incomunicabilidade da experiência analítica. Tal tema Lacan ([1964–1965]/2006) tangencia novamente no Seminário XII, *Problemas cruciais da psicanálise*, ao abordar o fazer do analista baseado na relação entre os conceitos de saber, sexo e sujeito. Ao pensar as vias pelas quais a psicanálise opera e a relação que ela mantém com a verdade do sujeito, que se difere da relação da ciência com a verdade, ele afirma que a psicanálise tem uma posição insular. Vemos, assim, que a noção de segregação aparece se referindo ao lugar da psicanálise no discurso da ciência.

Mas, não foi em vão que nós tocamos inicialmente na metáfora da ilha, é que é preciso constatar também, é o objeto funesto que engendrou essa insularidade, na sua forma que podemos dizer refletida, exterior, a saber a situação de segregação científica onde a comunidade psicanalítica se sustenta. (Lacan, 1964–1965/2006, p. 406)

Em sua comunicação intitulada *Pequeno discurso aos psiquiatras*, Lacan (1967), tomando a loucura como a figura exemplar da prática segregativa, prenuncia o advento da ciência moderna e seu efeito nefasto de exclusão. Essa elaboração também aparece em *Alocução sobre as psicoses da criança*, na qual Lacan (1967/2003) afirma que

O fator de que se trata é o problema mais intenso de nossa época, na medida em que ela foi a primeira a sentir o novo questionamento de todas as estruturas sociais pelo progresso da ciência. No que, não somente em nosso próprio domínio, o dos psiquiatras, mas até onde se estende o nosso universo, teremos que lidar, e sempre de maneira mais premente, com a segregação. (p. 360)

O autor chama a atenção para o fato de que o avanço tecnocientífico nos coloca em uma época de assolamento da ordem social antiga, simbolizada pelo Império, e sua substituição por outra que se representa pelos imperialismos, em que a segregação é tomada como a via de separação das massas humanas. “Eis o que assinala a entrada de um mundo inteiro no caminho da segregação” (Lacan, 1967/2003, p. 367). Trata-se de um problema, como nos lembra Lacan, que a psicanálise é também convocada a responder.

Lacan (1971–1972), em *O saber do psicanalista*, prenuncia que viveríamos uma submersão na qual se veria uma ampliação dos efeitos de segregação “[...] que serão intitulados ou fustigados com o termo racismo” (Lacan, 1971-1972, p. 23) — um vaticínio que nos parece ter se cumprido, à medida que o racismo agencia a forma como o capitalismo se reproduz e é o mote da barbárie moderna que se dá em diversos níveis, sob a ingerência da necropolítica. Ainda nesse seminário, Lacan retoma a leitura do texto *Sobre a causalidade psíquica*, lembrando que a exclusão da loucura se dava a partir de uma definição de doença

mental abrigada sob o rótulo do organodinamismo. A segregação da doença mental estava “[...] ligada a um certo discurso, aquele que rotulo como discurso do mestre” (Lacan, 1971–1972, p. 49). A relação com o discurso universitário e o impasse que a psicanálise causa ao saber, ao sustentar que a verdade é não toda e que “não existe saber sem discurso”, permite a Lacan tensionar o saber psiquiátrico (Lacan, 1966/2001). É nesse sentido que se pode pensar que o saber psiquiátrico, cedendo ao discurso universitário, desconsidera que a estrutura do discurso se sustenta “no que se é ejetado dele”, naquilo que ele segrega; “essa segregação baseia-se em que a própria psiquiatria faz as vezes de segregação social” (Lacan 1966./2001, p. 391).

Em *Prefácio a uma tese*, Lacan (1970/2003) afirma que “a recusa da segregação está, naturalmente, no princípio do campo de concentração” (p. 392). Portanto, à medida que a segregação é negada, a singularidade também o é. O campo de concentração foi para Lacan o efeito paradigmático da universalização do sujeito proveniente da ciência, estando em “[...] um mundo organizado sobre todas as formas de segregação” (Lacan, 1970/2003, p. 583). Lacan considerava que “nunca se terminou completamente com a segregação. Posso dizer a vocês que ela vai reaparecer sempre com mais força” (Lacan, 1992, p. 170).

Em *Nota sobre pai*, Lacan (1968/2015) aponta que a segregação ramificada e horizontal é resultado do declínio dos significantes que asseguram a lei simbólica, ou seja, da evaporação dos signos que asseguram o pacto social. Já na *Proposição de 9 de outubro*, o autor sublinha que o “futuro de mercados comuns” coloca no horizonte a questão da segregação. O caráter imperioso do mercado e, por conseguinte, a ampliação do capitalismo se efetivam em função do progresso científico, cuja consequência é a ampliação dos processos de segregação.

A psicanálise em extensão possibilita a abordagem dos efeitos dos processos de segregação. Askofaré (2009a) pontua que, entre as inserções da psicanálise sobre o social depois de Freud, a psicanálise lacaniana é a que melhor cumpre esse propósito “porque ela permite tomar o que faz laço entre o *parlêtre* [ser falante], o que faz coexistir os corpos, permite determinar como e sob quais condições se está entre e, por conseguinte, como se permanece fora ou como se sai disso” (p. 403). O jogo da exclusão, segundo o autor, é correlativo ao lugar reservado à singularidade no laço social.

Askofaré (2017) se atenta para o fato de que é o discurso da ciência e o sujeito que lhe é correlato que produzem a segregação, enfatizando a segregação como um fenômeno que pode ser organizado, planejado, acordado e, mesmo, racionalizado. Assim, a segregação aparece como consequência do ideal de universalização proporcionada pelo avanço da ciência

e pelas leis do mercado. Soller (2021) o complementa dizendo que, à medida que o discurso capitalista se torna hegemônico na ordem social, em que os arranjos sociais passam a obedecer a um só modelo, qual seja, o modelo neoliberal de consumo, produz-se uma homogeneização das formas de viver. Os excluídos, discute Askofaré (2009b), são testemunhas do laço social e de um modo de segregação que, com o mestre moderno, se dá por um processo lento e não de forma abrupta. Transportando essa leitura para o contexto escolar, as formas de segregação se dão tacitamente nesse espaço, sob a chancela de um discurso científico e moralizante.

Como vimos, os processos de segregação se relacionam com a exclusão social. A psicanálise está autorizada a falar de exclusão, ainda que esta não seja uma categoria psicanalítica. Askofaré (2009b) sustenta essa premissa com base em três observações. A primeira é a de que, desde Freud, a psicanálise se estendeu para além dos consultórios e é exercida nas mais diversas instituições onde o fenômeno da exclusão é flagrado e, muitas vezes, tratado. A segunda observação é aquela segundo a qual “os excluídos podem estar excluídos de tudo, menos do inconsciente e de seus efeitos” (Askofaré, 2009b, p. 402), uma vez que estão imersos na linguagem. Por fim, o autor afirma que a psicanálise está autorizada a falar de exclusão porque é um discurso dependente e articulado a outros discursos que sustentam o social. É a partir da psicanálise em extensão que há o encontro e a possibilidade de abordagem da exclusão, quando o analista está às voltas com as questões que o social coloca e os fenômenos que este engendra.

A própria psicanálise em intensão tem também origem no social, compreendendo que é na família, como estrutura primária de socialização, que o sujeito se constitui e é em função de suas relações nesse microcosmo que se define o solo de surgimento da psicanálise, sob a forma de sintomas, inibições e angústia. Entretanto, é preciso notar que a família não recobre todo o social.

Abordar a exclusão a partir da psicanálise e a clínica que ela convoca nos coloca duas questões, segundo Askofaré (2009b): o que faz laço? E: o que faz a sociedade, a comunidade? A resposta a essas perguntas têm dois desdobramentos: primeiro, a linguagem e os efeitos que ela pode produzir sobre o outro, seja de dominação ou de sobreposição, submissão, transmissão, ensinamento etc.; segundo, a identificação como o que faz existir o sujeito — em sua instância imaginária — e como princípio do político: “o inconsciente é a política”. Askofaré (2009b) indica que, além da linguagem e da identificação, o que faz laço é a religião, a transmissão e o trabalho; com Freud, acrescentamos a escola.

Só se pode estar efetivamente excluído da cidade dos discursos, de onde se define o laço social, como diz Askofaré (2009b). Portanto, nessa perspectiva, a exclusão se dá quando se está excluído da linguagem, que estabelece um código comum, a ordem e a lei. Desse modo, a exclusão diz respeito à desidentificação, à desfiliação, à errância. Nesse sentido, podemos relacionar as dificuldades escolares apresentadas por esse grupo de “excluídos” aos discursos institucionais dominantes. Segundo o autor, a exclusão “é essencialmente a exclusão por um discurso determinado, de certos modos de gozo” (Askofaré, 2009b, p. 404).

É flagrante em nosso tempo que o modo de exclusão se exerce pelo discurso dominante, notoriamente, o discurso capitalista. Esse é um discurso paradoxal, pois desfaz o laço social, definindo uma única economia por toda a parte. Qualquer um que não participe dessa economia de bens, é excluído, e essa exclusão é o corolário da exclusão do mundo das palavras, das trocas simbólicas. É uma exclusão que não procede de uma escolha ou uma decisão subjetiva, mas obedece à própria economia capitalista.

Tomar a exclusão como um sintoma é uma orientação para pensar sobre a clínica extramuros (Askofaré, 2009b). Como sintoma, a exclusão é o retorno da verdade de nosso linho social. É sobre a exclusão que se tece o laço social, e estar incluído passa pelo assentimento de renunciar a uma parcela de gozo e se subsumir a identificações alienantes. Askofaré (2009b) afirma que “a exclusão vem funcionar como destino prometido de qualquer um que se recuse seguir os passos do discurso capitalista, a qualquer um que está com má disposição em dançar no ritmo da flexibilidade” (Askofaré, 2009b, p. 406).

A leitura da segregação escolar de grupos marcados pela exclusão social nos leva a questionar o avanço biopolítico no campo das políticas educacionais. Tomando como orientação a leitura que Agamben (2010) faz da teoria foucaultiana, acerca da introdução da vida nos cálculos do poder, interessa-nos a conversão da política em biopolítica. Segundo Agamben (2010), com as declarações dos direitos humanos e o apelo ao nascimento como forma de inserção na política, representa-se “aquela figura original da inscrição da vida natural na ordem jurídico-política do Estado-nação” (Agamben, 2010, p. 124), o artifício moderno que permite incluir a vida nua nas decisões políticas.

Ao lado desses direitos, teria lugar a identificação da vida que merece morrer, sobretudo porque ameaça os viventes, o que faz da vida nua não apenas uma “categoria definida, mas [algo que] habita o corpo biológico de cada ser vivente” (Agamben, 2010, p. 135). Segundo Siqueira (2018),

A vida nua do cidadão se torna o novo corpo político da humanidade; mas sua relação com a política se dá sob a forma da exceção, sendo incluída apenas através da exclusão. Esta é a vida

da qual se encarregará o poder político, menos para torná-la uma vida qualificada, mas para colocá-la e reafirmá-la em sua condição de exceção. (Siqueira, 2018, p. 14)

Seriam esses adolescentes, que se encontram dentro do sistema educacional, os representantes de uma forma de vida em que o direito de existência se encontra suspenso? Excluídos de dentro, constituiriam eles um conjunto que encarna o lugar da mera vida?

O argumento de Askofaré (2009b) nos permite depreender que uma diretriz clínica para operar com o dispositivo analítico diante das práticas de segregação é a necessidade de suspensão do *furor curandis*. Logo, é preciso se descolar de uma posição que vitimize o outro e que o trate como “resíduo social”, a fim de escutar a singularidade e em que medida a exclusão pode funcionar como solução subjetiva diante do impossível e do insuportável, sob o risco de se pensar a regra sem exceção e reduzir o sujeito ao efeito do qual dá testemunho e tratá-lo como ignorante quanto à segregação que o determina. Se Lacan aponta que o psicótico é testemunha do inconsciente, os excluídos são testemunhas do nosso laço social. Askofaré (2009b) argumenta que uma clínica do social não tem como fim último erradicar a exclusão — o que representaria o risco de anular as diferenças em prol de uma clínica e uma política que sirva para todos de igual forma. Tratar de questões como a segregação, a exclusão e a própria inclusão pela via da psicanálise, nos coloca diante das tensões entre as subjetividades contemporâneas e o laço social e entre o sujeito e o discurso contemporâneo (Askofaré, 2017).

É necessário notarmos, a partir do exposto, que a noção de segregação ganha um outro contorno a partir da leitura lacaniana, distanciando-se de seu sentido sociológico. O que está em jogo é um processo de universalização provocado pelo discurso da ciência, que dentro do funcionamento capitalista, produz uma planificação dos modos de gozo. Quanto mais universalizante um discurso se mostrar, tanto mais ele segregará o singular. Nessa perspectiva,

Esse ideal uniformizante de homogeneização suprime diferenças, universaliza ou, ainda, provoca a constituição de modos de gozar comuns a todos. Ela sempre existiu, já que a civilização sempre tentou gerenciar o gozo por meio de diversas estratégias, mas nunca foi tão alarmante quanto hoje, em nosso mundo tecnocientífico, marcado pela crise, ou, como elabora Colette Soler (1998, p. 44), pela “esquizofrenização do significante-mestre”. (Fontenele *et al.*, 2018, p. 502)

2.6 Da Segregação dos Corpos Negros à Necropolítica

Segundo dados da Unicef de 2021, 54% das crianças e adolescentes vítimas de homicídio, latrocínio e lesão corporal seguidas de morte eram negras, compondo 63,4% dos

mortos por intervenção policial. Não é novidade que crianças e adolescentes negros são os principais alvos dos massacres proporcionados por intervenções policiais. O que esses dados desvelam?

Em sua tese, Sueli Carneiro (2023) analisa o conceito de dispositivo de racialidade, estabelecendo um diálogo com Foucault, para compreender as dinâmicas raciais no Brasil e descortinar uma divisão ontológica na qual o branco se afirma sobre a negação do negro. Por dispositivo de racialidade, compreende-se um conjunto de discursos, práticas e modo de funcionamento das instituições que organizam formas de hierarquização racial. Carneiro (2023) destaca a função dos aparelhos escolares, dos processos educativos e do discurso científico na reiteração e na reprodução de representações acerca do negro que supõem uma inferioridade mental ou traços de degenerescência. Na leitura que a autora faz, essa rede de elementos, composta por modos de relação, instituições, discursos, leis, campos disciplinares e modos de produção de conhecimento, pretende produzir certo efeito, qual seja, o de distribuir as pessoas entre negras e brancas. Assim, constituem-se modos de representação que definem o negro como negatividade do branco. Além disso, tal dispositivo também distribui os atributos de vida e morte.

Segundo a autora, no caso brasileiro, o dispositivo de racialidade revela que há uma manutenção do que aconteceu no período colonial, com uma mudança: o negro deixa de ser objeto de trabalho para ser objeto da ciência. A ciência assumiu a autoridade de falar sobre o negro, ou seja, de tomá-lo como objeto, a partir do século XVIII e solidificando-se no século XIX. Nesse período, a produção científica estabelecia um discurso de verdade acerca das diferenças raciais, caracterizando o negro como inferior ao branco, a partir de bases supostamente biológicas, históricas e sociais. É preciso considerar, portanto, que a ciência é um elemento fundamental do dispositivo de racialidade, assim como a escola, na medida em que esta se apropria e perpetua tal conhecimento.

Olhar para a história constitutiva de nossa sociedade nos permite verificar que há marcadores que delimitam quais corpos ocupam o lugar da mera vida: jovens, do sexo masculino, negros e não-brancos e pobres. Ao discutir a violência que se reproduz no cotidiano, subsidiada pelo racismo, Vannuchi (2017) nos aponta que há um racismo à brasileira, denegado, que aparece por sua negativa. De acordo com a autora, as ideias de democracia racial e de mestiçagem encobrem e mascaram a brutalidade do cotidiano. Ou seja, elas tornam mais sutis as formas como o racismo é experienciado. Para a autora, “as representações negativas estão enraizadas no imaginário social, e os golpes sofridos no dia-a-

dia por negros e não brancos frequentemente caem na condição de ‘não existência’, pelo desmentido do discurso coletivo” (Vannuchi, 2017, p. 66).

O conceito de necropolítica, cunhado por Mbembe (2018), nos ajuda a compreender a imbricação entre a fantasia colonial e as novas formas de fascismo que sustentam, de forma radical, os processos de segregação, dos quais advém o racismo. Em sua análise do biopoder, Mbembe (2018) analisa o direito de fazer morrer pela perspectiva de um estado de exceção e pelas políticas de inimizade, apontando uma ocupação colonial na modernidade tardia. Em suas palavras, a noção de soberania se assegura através da operatividade do necropoder de “definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (Mbembe, 2018, p. 135).

Mbembe (2018) formula o termo necropolítica para analisar como os modos de exercício do poder estão, contemporaneamente, fundamentados na gestão da morte. O autor, ao dialogar com Foucault, questiona se o conceito de biopolítica seria suficiente para analisar as formas de governamentalidade atual, pois o que estaria em jogo no campo político é a morte do inimigo como objetivo absoluto. Isso leva o autor a se perguntar sob quais condições se exerce o direito de matar ou deixar viver, e a questão que nos parece fundamental para compreender como a educação pode ser permeada pelo necropoder é: como o corpo elegível para a morte está inscrito na ordem do poder?

Em seu ensaio, Mbembe (2018) propõe que a necropolítica desvela as relações entre biopoder, soberania e estado de exceção. O conceito de soberania pelo qual o autor pretende demonstrar como se dão as formas de governabilidade atuais diferencia-se da leitura foucaultiana. O autor compreende a soberania como “o que prevê a ‘instrumentalização’ da existência humana e a destruição dos corpos e das populações” (Mbembe, 2018, p. 125). Logo, vida e morte se convertem em categorias elementares a essa forma de soberania que é constitutiva do espaço político que vivemos. Mbembe (2018) recorre a Bataille para sustentar a ideia de que a morte é um componente estrutural da ideia de política, soberania e sujeito. Nesse sentido, a soberania concerne à decisão sobre quem vai morrer ou viver, e a política, por sua vez, se configura como um trabalho da morte.

Relacionado ao conceito de biopoder estão as noções de estado de exceção e estado de sítio. Ainda, nos orientando, por Mbembe (2018), assinalamos que é na exceção e nas políticas de inimizade que reside o direito de matar. No expediente necropolítico, o poder apela para uma exceção e constrói uma imagem ficcional do inimigo. O autor questiona: “Qual é, nesses sistemas, a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência?” (Mbembe, 2018, p. 128).

O fundamento do biopoder, segundo Mbembe (2018), é decidir sobre quem deve viver e quem deve morrer. Nessa configuração, vida e morte operam uma divisão e uma distribuição entre pessoas, a partir de um recorte biológico. É um poder que se define em relação a um campo biológico, ou seja, que toma o racismo como o crivo para cumprir o *fazer viver ou deixar morrer*. Para o autor, é em torno do elemento raça que a prática política no ocidente se organizou, sobretudo, para desumanizar e dominar alguns povos. Destaca-se, dessa maneira, que, em Foucault, o racismo é uma tecnologia que permite o exercício do biopoder.

Mbembe (2018) recorre a diversos autores da filosofia e da crítica social para subsidiar sua leitura acerca do problema das formas de atuação do poder no contemporâneo. Em Arendt, resgata a afirmação de que a política de raça está relacionada à política de morte, à distribuição da morte e à possibilidade de que o Estado possa matar. Esse funcionamento está presente em todos os Estados modernos. Em Foucault, resgata a proposição de que o Estado nazista é o exemplo mais completo do direito de matar, por uma extrapolação biológica para a constituição do inimigo. De acordo com Mbembe (2018), o Estado nazista é formado pela junção dos estados racista, assassino e suicida. Para o autor, a percepção do outro como ameaça é um dos imaginários da soberania. Essa construção imaginária está na base da crítica à modernidade.

Um dos pressupostos fundamentais do ensaio de Mbembe (2018) é o de que a necropolítica se desenvolve como um estado de exceção permanente, ao qual a morte, como destino aplicável ao corpo daquele categorizado como inimigo, é um direito que não mais se concentra nas mãos de um soberano, mas está, antes, entremeado nas políticas de Estado como um “fazer morrer ou deixar morrer”. Esse estado de exceção não se inicia no século XX, e sim durante o período colonial, a partir da produção da figura do escravizado como corpo matável. Mbembe (2018) analisa as premissas do nazismo a fim de mostrar as ressonâncias históricas do período colonial. O nazismo foi, na modernidade, a consolidação de uma prática política calcada na desumanização e “industrialização da morte”.

O exercício da soberania se dava diante do mecanismo do terror, cujas primeiras práticas se verificam no Antigo Regime. Eram práticas punitivas e espetacularizadas, que tinham um caráter disciplinar. Desenvolveu-se, nesse período, tecnologias que possibilitaram a eliminação do inimigo em grande escala. A Revolução Francesa é o momento mais eloquente da fusão da razão com o terror (Mbembe, 2018). Em outros termos, é o momento de construção de tecnologias para impingir o terror. Assim, o terror foi usado como instrumento político para assegurar a soberania, atrelando-se a narrativas de dominação e emancipação.

De acordo com Mbembe (2018), a escravidão foi uma forma de demonstração do uso político do terror, sendo a primeira experiência biopolítica: “Em muitos aspectos, a própria estrutura do sistema de colonização e suas consequências manifesta a figura emblemática e paradoxal do estado de exceção” (Mbembe, 2018, p. 130). A condição de escravo que aí se produzia decorria de uma objetificação e uma destituição absoluta. O escravo era propriedade do mestre, e sua condição era decorrente da perda do lar, dos direitos sobre seu corpo e de seu *status* político — o que equivale a dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social.

Na escravidão, o poder sobre a vida assume a forma de comércio. Desse modo, “a humanidade de uma pessoa é dissolvida até o ponto em que se torna possível dizer que a vida do escravo é propriedade de seu dominador” (Mbembe, 2018, p. 131). A forma particular com que o terror era utilizado nas colônias desvela a articulação entre o biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio. As práticas de exercício de poder, que tiveram como resultado as barbáries modernas, guardam relação com o colonialismo. Desta feita, a soberania consistiria em um estado de guerra contínuo.

A justificativa para o expansionismo europeu, que resultou no processo de colonização, diz respeito ao que ele chama de domesticação da guerra e criação de uma ordem jurídica europeia, condições estas que fundam dois princípios. O direito à guerra era um princípio que assegurava a igualdade jurídica entre os Estados. Portanto, o recurso bélico era uma garantia de autonomia e autogestão do Estado, mediante seu direito de se defender. O segundo princípio é o da territorialização do Estado. Com a territorialidade, o conceito de soberania define os territórios disponíveis para a colonização. As colônias não são territórios de soberania reconhecida, portanto, não possuem relações igualitárias de guerra e de paz. Há uma suspensão da ordem jurídica. Assim, justifica-se o estabelecimento de um estado de exceção permanente como forma de civilizar. As colônias são a evidência do estado de exceção a serviço da civilização, promovendo a redução da vida do colonizado à mera vida.

O colonialismo cria uma ficção daquele que será objetificado, a fim de lhe impor o terror. Esse modo de operação que, aparentemente, pertence a um passado distante é constatável na contemporaneidade. Essa operação está presente ainda hoje na política, qual seja, a ficção do inimigo, do desviante, daquele que representa um perigo à ordem: “A ocupação colonial em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico — inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais” (Mbembe, 2018, p. 135). A ocupação colonial produziu um processo de territorialização, inscrevendo novas relações sociais e espaciais, relegando o colonizado a um *status* entre sujeito e objeto.

A necropolítica estabeleceu uma nova forma de governabilidade que, no contemporâneo, renovou as tecnologias de exercício do poder, cujo mote é a eliminação do inimigo. A teorização de Mbembe (2018) nos permite indagar acerca das sutilezas do estado de exceção e das formas de deixar morrer. Nesse ponto, consideramos importante questionar como a necropolítica se inscreve na estrutura das instituições e de que forma agencia os modos de organização das políticas públicas. Bueno (2021), ao questionar a possibilidade de sustentar o discurso psicanalítico no campo da intersectorialidade, constata que as políticas públicas de garantias de direitos socioassistenciais, esbarram na exceção necropolítica, quando postas em prática. Para o autor, há uma relação moebiana entre Estado de direito e estado de exceção.

2.7. Segregação Ramificada e Devir Negro do Mundo: O Contexto Brasileiro

Neste tópico, pretendemos trabalhar com a noção de segregação ramificada, tal como apresentada por Lacan em sua *Nota sobre o pai*, buscando destacar a ampliação dos processos de segregação no contexto contemporâneo. Esta parece-nos uma via interessante para articular a psicanálise com o que Mbembe (2014) propõe em *Crítica da razão negra*. O autor defende a ideia de que vivemos em um tempo marcado pelo *devir negro*. Essa discussão nos ajudará a pensar sobre o contexto brasileiro e as formas de segregação presentes no espaço escolar.

Em sua *Nota sobre o pai*, Lacan observa as várias formas em que a relação com o pai aparece na obra freudiana. Ele destaca que não há uma função fundamental e invariável do pai que seja simetricamente a mesma em todas as épocas. Há um polimorfismo da função do pai, e o que se se capta em nossa época é o “vestígio ou a cicatriz da evaporação do pai”. Depreende-se uma nova ordem, instituída ou se instituindo, na qual os significantes-mestres da lei e de uma certa organização das coisas do mundo e das relações estão em declínio. A lei que rege nossa época é a do gozo irrestrito, sem mediação ou barreira, o que favorece a emergência dos fenômenos de segregação. Ao contrário da suposição de que o universalismo homogeneiza as relações, o que ele produz, segundo Lacan, é uma segregação ramificada, “reforçada, que se sobrepõe em todos os graus, e não faz senão multiplicar as barreiras” (Lacan, 1968/2015, 4º§).

Essa *Nota sobre o pai* é uma resposta de Lacan ao questionamento feito por Michel de Certeau em sua apresentação intitulada *O que faz Freud com a história*. De acordo com Skolowsky (2015), Certeau interroga, em primeiro lugar, as transformações ocorridas na relação do historiador com o passado, a partir dos conceitos freudianos. O autor questiona

como a morte do pai, o Édipo ou a transferência podem propiciar ao historiador uma mudança em sua abordagem do objeto. Em segundo lugar, Certeau destaca o estudo de 1922 que Freud dedicou à neurose demoníaca do pintor Christoph Haitzmann, um artista do século XVII, que fez um pacto com o diabo. Para Freud, o surgimento dos sintomas e da neurose decorreram da ambivalência de Haitzmann em relação ao pai. Certeau questiona o que acontece quando não há mais um pai a quem se dedicar. É a essa questão que Lacan responde correlacionando a evaporação do pai a uma nova forma de segregação (Sokolowsky, 2015).

A leitura lacaniana da evaporação do pai desvela um horizonte de estreita relação entre a segregação ramificada e a escalada do racismo evidenciada na atualidade. Lacan (1973/2003), ao ser questionado sobre o porquê de dar como certa a escalada do racismo, afirma: “No desatino do gozo — só há o Outro para situá-lo — mas na medida em que estamos separados dele. [...] Somando-se a isso, a precariedade de nosso modo, que agora só se situa a partir do mais-de-gozar” (Lacan, 1973/2003, p.532–533). Evidencia-se, assim, que o racismo tem a ver com o gozo e com o movimento de localizar no Outro aquilo que há de estranho, insuportável e excessivo no próprio gozo. Em outra passagem de seu ensino, Lacan (1971/2009) nos diz que o mais-de-gozar está na base do racismo. Recuperando a lógica da identificação, o autor coloca o mais-de-gozar no lugar do ideal, como princípio constitutivo do grupo, produzindo uma idealização da raça e colocando o racismo na ordem do dia. Trazer a dimensão do mais-de-gozar implica o corpo como suporte para o gozo.

Dentre as formas de tratar o gozo do Outro, a exclusão, o silenciamento ou mesmo a tentativa de homogeneizá-lo são formas de isolar a alteridade e estão na base do racismo. Não se pode ignorar que a ramificação da segregação ou sua horizontalidade compõem um marco dos tempos em que o próprio capitalismo se ramifica e reatualiza suas formas de exploração. De acordo com Laurent (2014), a ampliação do racismo se deve não a um *choque das civilizações*, mas a um *choque dos gozos*. Assim, nossa época é marcada por uma proliferação de modalidades de gozo que divergem, provocando a fragmentação do tecido social.

Uma nova escalada do racismo é o efeito mais flagrante das incidências do discurso do mestre moderno no laço social. De acordo com Macedo (2020), o ensino lacaniano nos permite verificar que a raiz comum das formas de racismo está na rejeição de um gozo que não é reconhecido como próprio. Remontando à expulsão primordial freudiana (*Ausstossung*), afirma que, no princípio de toda e qualquer relação com o Outro, há uma recusa do gozo mau, esse gozo que o sujeito não reconhece como próprio, raiz inconsciente do ódio de si: odeia-se no Outro aquilo que não se reconhece em si mesmo; odeia-se as insígnias do que se considera estranho ao eu, porquanto se atribua a esse gozo a marca do inumano. Se o problema parece

insolúvel, isso ocorre porque o Outro está no interior de si, em posição de extimidade. A raiz do racismo seria, nessa perspectiva, o ódio ao próprio gozo (Macedo, 2020).

A previsão de uma escalada do racismo feita por Lacan se dá em um contexto no qual o ideal reinante é o dos mercados comuns com a promessa de integração global — um cenário no qual a globalização se estabelece, derivando uma importante alteração da ordem social e, portanto, uma alteração no simbólico, que já não é mais calcado nos significantes-mestres que referenciam as relações. Para Macedo (2020), “o que parece declinar com as mutações do simbólico é a própria função estrutural do significante mestre: não mais o S₁, que funda a exceção, mas o enxame” (p. 2).

A argumentação lacaniana acerca do laço social nos permite localizar os efeitos do esfacelamento da ordem simbólica que, sustentada por significantes-mestres, coordenava os lugares sociais, assegurando a lei sob o vigor do Nome-do-Pai. O deslocamento da função estrutural do significante-mestre que funda o laço a partir do objeto perdido é substituído pelo imperativo do consumo e do gozo. Isso tem repercussão na política e na experiência democrática: o direito ao gozo se torna a forma de nivelamento do ideal de igualdade.

Nesse sentido, Brousse (2018) refere-se a uma democracia sem pai. Nas sociedades tradicionais, o vínculo social é urdido em torno do significante-mestre ou da lei ocupando o lugar de agente, um S₁ que, do lugar de exceção, impõe um ordenamento a partir da exclusão. “Numa democracia, a exclusão é que limita tudo, aqui os índios, os escravos negros e, claro, as mulheres” (Brousse, 2018, p. 3). Logo, entende-se que, numa sociedade cujo discurso do mestre é ordenador do laço social, a estratificação se torna um princípio para seu funcionamento. Em contrapartida, nas democracias modernas, o referente é o discurso do capitalista. Assim, orientado para a produção, para o consumo em massa e pelo discurso científico, o ideal democrático passa a ser o ideal de gozo — um ideal que se sustenta no universalismo que homogeneiza as relações entre os homens e, por conseguinte, os modos de gozo, produzindo uma segregação ramificada. Dessa faceta da segregação deriva o rechaço à diferença e a generalização do ódio (Brousse, 2018; Macedo, 2020).

A ideia de uma segregação ramificada como efeito do declínio do Nome-do-Pai, em virtude da ascensão do discurso capitalista, nos leva a questionar se não haveria uma aproximação possível dela com o estado de exceção que Mbembe (2014) constata na modernidade. Mais ainda: em que medida essa segregação ramificada se relaciona com o “devir-negro do mundo”? A lógica colonial que produziu a figura do negro como corpo explorável está presente nas formas com que o poder é executado em tempos neoliberais.

Negro e raça são categorias erigidas pela racionalidade europeia, que, em seu imaginário, as compreende como sinônimos. São duas categorias que se desenvolveram no século XVIII, dentro de um projeto de governo e de conhecimento da modernidade (Mbembe, 2014). Na nova ordem que se estabelecia, essas figuras foram fundamentais para a empresa colonial que se difundiu pelo mundo, ensejando um novo sistema econômico e centralizando um modo de conhecimento que definia relações de dominação e exploração a partir da classificação dos corpos exploráveis.

A constituição dessas duas categorias se fundamenta em uma dinâmica na qual a identidade se estabelece, no escopo do pensamento europeu, a partir do não reconhecimento do outro. Assim, é na produção do outro que se confirma e se circunscreve o mesmo ou aqueles que se abrigam sob a mesma identidade, o branco — uma relação, portanto, que não reconhece a diferença e abre um flanco para a desumanização daquele que não é igual. De acordo com Mbembe (2014), negro e raça são figuras do delírio produzido pela modernidade a partir da negação. A evocação de um termo da psicopatologia nos remete à dimensão imaginária de raça e negro. A racionalidade dominante produz distorções acerca do corpo negro a fim de sustentar seu projeto de dominação ideológica, política e econômica. Nesse sentido, o autor afirma que, “ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura a da loucura codificada” (Mbembe, 2014, p. 11).

Seguindo a leitura do autor, podemos compreender que a raça, enquanto uma ficção, enquanto uma fantasmagoria justaposta ao significante negro, foi utilizada para engendrar e justificar várias situações de violência. Há, inclusive, um lastro histórico em que essa díade fundamenta a barbárie decorrente do processo colonizador, estabelecendo uma simetria entre negro e escravizado. Mbembe (2014) evidencia três momentos em que negro e raça se fundem no mesmo campo de significação que as faz equivalentes e que emolduram o modo de funcionamento do racismo: primeiro, diante do sequestro e do tráfico atlântico, o negro é transformado em homem-objeto, homem-mercadoria, homem-moeda; segundo, no final do século XVIII, com a reivindicação do negro de seu estatuto de sujeito, impulsionado pelas revoltas abolicionistas, passando pela revolução haitiana, até o fim do *apartheid* no século XX. O terceiro momento é o da solidificação do neoliberalismo.

Nesse período, nota-se a importância das tecnologias que inauguram uma nova dinâmica nos meios de produção e um novo manejo das relações capitalistas. Estabelece-se um regime de tempo cuja força motriz é a conversão de tudo quanto for possível em valor de

mercado. Uma característica fundamental do neoliberalismo é a designação de uma lógica empresarial na operação da vida social. A deformação que se observa no laço social é uma mudança nas formas de filiação. Se em um determinado momento o capitalismo se caracterizava pela exploração do trabalhador, no cenário contemporâneo o que está em jogo é a inutilização do trabalhador. As formas de exclusão se tornam mais complexas, em um contexto de recrudescimento do individualismo, sobre o qual se erige a ficção de um novo homem “empresário de si”.

Há uma diferença entre esse novo homem e o sujeito da primeira industrialização. As normas de mercado regulam sua vida que, a propósito, vira produto de troca. O sujeito neoliberal se autoinstrumentaliza, assumindo a condição de descartável que o neoliberalismo pressupõe. Por conseguinte, Mbembe (2014) pontua que a forma de tratamento do negro e a expropriação de sua humanidade no primeiro capitalismo se tornou a norma e a experiência paradigmática de subalternização. Na contemporaneidade, presencia-se a universalização da condição negra, com práticas tributárias da lógica escravagista e colonial.

Para Mbembe (2014), ocorre uma ampliação do estado de exceção, e a condição negra se torna a matriz das formas de exclusão e opressão. Em uma outra linguagem, Caetano Veloso, na canção *Haiti*, nos diz que “[...] são quase todos pretos, ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres. E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos”. O que se revela na poética da música é a intrincada forma que o racismo assume em sua intersecção com o recorte social e econômico. E como se tratam os pretos? O racismo fornece o modelo daquilo para o que Foucault chamava a atenção: a introdução da vida na história como marca de um novo regime de poder. A experiência negra é um exemplar das consequências das práticas disciplinares sobre o corpo em seu nível exacerbado. Mais ainda: um exemplar de como o conjunto de prática e discurso sobre esse corpo específico está no cerne das relações, institucionalizando procedimentos de controle e de extermínio sobre o corpo negro. A matriz colonial subsumida à política está no fundamento da necropolítica. Segundo Mbembe (2014),

Pela primeira vez na história humana, o nome negro deixa de remeter unicamente a condição atribuída aos genes de origem africana durante o primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, desapossamento, de autodeterminação e, sobretudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A este novo carácter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo, chamamos o *devir negro do mundo*. (p. 18)

A experiência colonial nos mostra que o negro é considerado um ser primário e instintual, como se estivesse em um estágio intermediário entre a natureza e cultura. Portanto, seu corpo pode ser transformado em mercadoria, tendo sua humanidade aniquilada. Assim, negro e raça decorrem de uma clivagem a partir de pressupostos biológicos, organizando uma hierarquização social necessária ao funcionamento das engrenagens da produção e da reprodução do capital.

A argumentação empreendida por Mbembe (2014) nos permite compreender a associação do significante *negro* com um corpo a ser um objeto de extração. A razão negra refere-se à demarcação do campo de disputas em torno da distinção do negro. Para Mbembe (2014), o termo *razão negra* é ambíguo e remete a uma multiplicidade de coisas: “saberes, modelo de extração e de depredação, um paradigma de sujeição de assujeitamento, modalidades distintas de superação ou de ultrapassagem e um complexo psiconírico” (Mbembe, 2014, p.25). Nesse campo de disputas, cabe perguntar quem é esse outro que se nomeia negro. O negro é definido sempre como diferente daquilo que seria o padrão da humanidade; é aquele que foi inscrito em um ciclo de extração, qual seja, o ciclo colonial, escravagista.

Uma segunda questão que a crítica da razão negra expõe é: o que é raça? Mbembe (2014) indica que a raça reenvia, em primeiro lugar, aos “simulacros de superfície”, ou seja, algo que não existe de fato e que, portanto, seria uma simulação. Mas, em uma visada mais acurada, o que se percebe é que o termo *raça* permite operar um complexo modo de relação perverso. A raça opera como um gerador de medos e confusões mentais. Sendo assim, o termo funciona a partir de uma dimensão de fantasmagoria, remetendo a uma figura da neurose fóbica, como uma espécie de fobia obsessiva, histérica (Mbembe, 2014). É por meio da manipulação desse temor que o outro passa a ser visto como objeto ameaçador, e não como um semelhante. A manipulação do medo dá à raça um papel fundamental de justificar a possibilidade de eliminar o outro.

O temor associado à raça é utilizado para justificar as políticas de eliminação do outro. Trata-se de uma ficção útil pelos efeitos que produz. Podemos entender por raça, em consonância com Mbembe (2014), uma fabulação que nasce de velhos mitos de superioridade — mitos variados que, embora sejam da ordem da fabulação, se apresentam no campo científico. É na objetividade da ciência que a empresa colonial se apoia para constituir a ficção da raça e atribuir a si mesma a missão “civilizatória” e “humanitária” de ajudar esses seres que ainda estão próximos demais da animalidade e que não se tornaram propriamente humanos. Para Mbembe (2014), raça não tem uma essência, é apenas um efeito, uma maneira

de dividir e distribuir em conjuntos, por meio de critérios biológico, que operam em uma lógica entre nós e eles. Essa cisão e distribuição, promovida por intermédio da categoria raça, integra um processo de poder que se perpetuou. Portanto, apesar da estrutura de ficção, a raça é operante, pois produz muitos efeitos. O racismo também faz parte desse processo: é uma maneira de afirmar sua força, seu poder; é uma força pulsional que compõem nossa estrutura imaginária.

As reflexões acima nos permitem analisar o que está em jogo na segregação escolar, especialmente em seu recorte racial. A primeira consequência que extraímos dos pensamentos de Lacan e Mbembe é que a raça não é um dado biológico. Para a psicanálise, só há raças de discurso, ou seja, a raça é uma criação dos discursos hegemônicos. Segundo Lacan (1973/2003), há um “racismo dos discursos em ação” (Lacan, 1973/2003, p. 463). Assim, a raça é derivada das práticas racistas seculares de classificação dos grupos humanos e que, no século XVIII, encontra aporte no discurso científico para estabelecer critérios diferenciais (Lacan, 1973/2003; Santiago, 2018). Em Mbembe (2014) encontramos a noção de raça como uma fantasmagoria, um delírio decorrente da racionalidade colonial que constrói um corpo a ser explorado. Ainda que em outros termos, é possível verificar que se trata de um dispositivo que opera na realidade para estabelecer relações de poder e dominação.

Um segundo ponto diz respeito à raça como um discurso que envolve a apropriação do corpo. Nessa perspectiva, raça e racismo se constituem à medida que o corpo é tomado como objeto e passa a ser falado, manejado, dessubjetivado e explorado. Em Mbembe (2014), notamos que o processo de racialização do sujeito e as fantasias em torno da raça promovem a redução do ser humano em mercadoria, como um produto a ser extraído, como se evidencia no funcionamento dos sistemas escravagistas.

Na aula que encerra o Seminário XIX, *...ou, pior*, Lacan ([1971-1972]/2012) aborda os corpos aprisionados pelo discurso. Ao tratar das noções de irmão, irmandade e fraternidade, ele nos indica que os laços que se produzem a partir delas não são exclusivamente altruístas, como se convencionou a partir dos ideais da Revolução Francesa. A fraternidade é um modo de enlaçamento entre irmãos que põe em circulação identificações segregativas, à medida que homogeneiza os modos de gozo ao operar sob a lógica grupal. O autor evidencia que é na dimensão do corpo que se constata a consequência extrema da segregação, o racismo, que “se enraíza no corpo, na fraternidade do corpo” (Lacan, ([1971-1972]/2012, p. 227). Portanto, o racismo, enquanto a expressão mais aguda dos efeitos de segregação que os discursos promovem, articula o pensamento dos dois autores. A operação do racismo consiste em aprisionar corpos negros em um discurso de inferioridade moral e intelectual em relação ao

branco, autorizando o tratamento desumano e, no limite, seu extermínio. Já na década de 1970, Lacan ([1971-1972]/2012) afirmava, sobre o racismo, que ainda não se ouviria a última palavra, uma vez que a globalização dos mercados e a ascensão do neoliberalismo não prescindem da exploração dos corpos. Ao contrário, as velhas formas de segregação racial encontram novos ardis, se imiscuindo às instituições que colocam em circulação discursos e práticas segregativos.

O caso brasileiro é paradigmático do racismo que se instala na sociedade desde o período da escravidão, agenciando relações e inscrevendo-se nas formas de subjetivação. O longo período de escravização que transcorreu em nossa história não foi sem consequências, e seus efeitos podem ser apreendidos atualmente de diversas formas e nas mais diversas instâncias. Schwarcz e Starling (2015) mostram que não é possível uma narrativa sobre o presente brasileiro sem que se leve em conta os arraigados efeitos dos 350 anos de escravização que prevaleceram nesse território. As autoras propõem que os sistemas escravistas modernos não se sustentam de outra forma que não pela violência, que pode ser tomada como um nome possível para a escravização, como se descreve no excerto abaixo:

Punições públicas, o tronco exemplar, a utilização do açoite como forma de pena e humilhação, os ganchos e pegas no pescoço para evitar as fugas nas matas, as máscaras de flandres para inibir o hábito de comer terra e assim provocar o suicídio lento e doloroso, as correntes prendendo ao chão, construiu-se, no Brasil, uma arqueologia da violência que tinha por fito constituir o senhor como autoridade máxima, cujas marcas e a própria lei, ficavam registradas no corpo do escravo. (Schwarcz & Starling, 2015, p. 92)

A ideia de uma figura do senhor, de mestria, de mando, que se constitui pelo registro do ato violento sobre o corpo do outro, nos fornece uma imagem da violência que incide sobre os corpos negros ainda hoje. Essa imagem, sobretudo, nos permite inferir que as marcas impingidas pela violência do processo colonial estão presentes tanto nas formas com que a sociedade se organiza quanto na constituição do sujeito negro. Guerra *et al.* (2022), ao discutir a importância da decolonialidade do espaço psicanalítico, propõem pensar o real da experiência inconsciente com seus atravessamentos da realidade material. É preciso localizar-se no tempo e no espaço para dar conta da subjetividade de uma época. No caso brasileiro, o racismo se torna um fator incontornável para interpelar o liame social e o mal-estar de nossa sociedade. Os autores salientam que as desigualdades sociais no Brasil guardam relação com o passado escravagista e com uma abolição inconclusa. Assim, os negros continuam ocupando lugares de inferioridade na escala social.

As relações raciais aqui forjadas repetem o modo de dominação colonizadora, o que levou Gonzalez (2020) a se debruçar sobre seu mecanismo, tendo ela apontado a identificação

do dominado com o dominador como fator subjacente a esse processo. Na leitura que a autora empreende de nosso contexto social, conclui que há uma neurose cultural brasileira cujos sintomas são o racismo e o sexismo. Há uma particularidade do caso brasileiro referente ao trato das relações sociais: a ideia de igualdade entre todos encobrindo o fato de que a diferença racial está na raiz de muitas formas de violência.

O mito da democracia racial é um componente do modo de dominação que aqui se estabelece, produzindo um duplo efeito: o de negar o racismo, ao mesmo tempo que perpetua a objetificação do corpo negro. Gonzalez (2020) busca aporte na psicanálise a fim de demonstrar que, para além da dimensão socioeconômica, a lógica de dominação opera produzindo um resto domesticado. É a partir do resto, do lixo, que a autora interpela a configuração social. Na sociedade brasileira, é o negro que ocupa o lugar do lixo, e é desse lugar que se desvela toda sorte de naturalização: o homem negro como vagabundo, malandro, ladrão, com baixa aptidão e hipersexualizado, a criança delinquente em potencial e a mulher como serviçal ou prostituta. O racismo não é explícito, mas está colocado na dinâmica das relações, e a mulher negra é a figura que nos permite descortinar a formação de compromisso que revela o funcionamento da neurose cultural a que a autora se refere, conjugando o racismo e o sexismo.

Gonzalez (2020) traz na epígrafe de seu texto *Racismo e sexismo no Brasil* um exemplo de como o racismo se sustenta na demarcação de lugares. Há um lugar socialmente reservado ao negro, o da subalternidade. Mas há também um lugar discursivamente definido: o negro é falado. Negar ao sujeito a narrativa de si é um meio de controle sub-reptício e eficaz, à medida que aquele que é falado se define pelo falante. A autora nos aponta que há uma dialética entre consciência e memória na experiência do racismo como sintoma da neurose cultural: a consciência como lugar de encobrimento, de esquecimento e de alienação, onde o discurso ideológico se presentifica. A memória, por sua vez, é um lugar a partir do qual se pode escrever ou reescrever a história, um lugar de emergência da verdade.

A objetualização e a fetichização do corpo negro se inscrevem na constituição do sujeito. Se os corpos já não são fustigados como outrora, o racismo continua fustigando as mentes. Nesse sentido, Nascimento (1981) destaca:

Quando pretendo explicar o que se produziu em quatro séculos de repressão, de ausência de ser, vejo somente uma imensa amnésia coletiva que nos faz sofrer brutalmente. Esta amnésia coletiva começou a surgir a partir de um porão de um navio negreiro qualquer, e ao nível social, sabemos ou intuimos o que ela produziu. Mas, e interiormente? (Nascimento, 1981, p. 90–91)

Como efeitos do apagamento histórico a que o negro foi submetido na constituição de sua subjetividade, Santos (2021) nos mostra que se mobilizou estratégias de embranquecimento, à medida que o corpo negro era marcado como sem valor ou como um valor de mercadoria. Negar a história, era uma forma de designar o negro ao lugar de objeto, ao mesmo tempo que se constituía o branco como ideal de humanidade. A autora assinala que, sendo o ideal do Eu a instância que estrutura o sujeito psíquico e o vincula ao campo simbólico, em uma sociedade cujo discurso social é racista, o branco se torna o ideal do Eu que tensiona o sujeito negro. Assim, o processo de tornar-se negro passa pelo reconhecimento da experiência social e subjetiva de estar inserido em uma sociedade na qual o ideal branco é imperativo em muitos níveis, desde a estética até a definição da vida qualificada. Nesse sentido, Souza (2021) conclui que

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...]. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (Souza, 2021, p. 115)

Depreende-se dessa reflexão que abordar o racismo como uma operação do inconsciente é reconhecê-lo como uma paixão, localizando no outro seu objeto de ódio, colocando-o como não-humano e passível de ser exterminado. Ao mesmo tempo, lança o outro racializado em um processo de negação, ao identificá-lo com as imagens depreciativas acerca do negro. Nogueira (2021) se debruça sobre as significações do corpo negro a fim de demonstrar como a cor da pele agencia modos de sofrimento que têm lastro com a longa história de violência e expropriação do negro de suas raízes. A constituição do negro se dá pelo olhar do branco, que se constitui como ideal, e pelo olhar do negro que se pretende negar.

Os discursos modalizam os modos autorizados de satisfação e configuram uma ilusão de totalidade por fornecer um enquadre ao real, um desenho hegemônico de mundo que luta por prevalecer sobre os demais, impondo-se de modo normativo, exploratório e desigual sobre cada corpo (Guerra, 2022). Assim, os processos de segregação produzidos pelos discursos hegemônicos de nossa cultura e a condição negra como paradigma das formas de segregação e exclusão contemporâneas nos permitem compreender as bases que sustentam o racismo na instituição escolar. Segundo Guerra (2022), há uma variação atual (ou regressiva) do mestre moderno: a do mestre colonizador. Nessa variação discursiva, o sujeito colonizado não encontra seu lugar, dado que ele próprio é forçado à posição de objeto de satisfação roubado,

não causado por um objeto perdido, mas subtraído de sua humanidade a serviço de um gozo imperialista, predatório e acumulativo, sendo forçado a identificar-se ao objeto resto. Um dos efeitos desse discurso é a suspeita, em uma relação de dúvida do sujeito acerca de si mesmo, de suas capacidades, de seu ser, em relação a um ideal que lhe serve de medida. A pergunta dirigida ao Outro, que o sujeito faz de si mesmo lhe retorna de maneira invertida. A suspeita surge como uma resposta à mensagem de desvalorização que vem do Outro. “A suspeita, por não dispor de provas em relação ao Outro, obriga o olhar vigilante, que mantém o Outro na mira, justamente por não se saber o que esperar dele” (Guerra, 2022, p. 169). Nessa perspectiva, “voltamos ao outro suspeito nosso ódio com a mesma intensidade do gozo que habita nosso ser” (Guerra, 2022, p. 169).

Assim, o regime neoliberal e neocolonial mobiliza o que há de pior em nosso íntimo, sob os comandos de um super-*eu* tirânico, regido por um ideal de *eu* mobilizado por significantes-mestres que veiculam os valores burgueses e brancos e que, no extremo, visam à eliminação radical da diferença por meio do ato agressivo dirigido ao objeto de nosso ódio (Guerra, 2022).

Compreendido como os discursos forjam o racismo, passaremos a refletir sobre os restos da educação universal e as práticas de segregação na instituição escolar.

CAPÍTULO 3 - A SEGREGAÇÃO ENQUANTO RESTO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO UNIVERSAL

O psicólogo é convocado a intervir na escola quando algo do processo educativo falha. Essa falha recebe as mais diversas nomeações por parte dos educadores: dificuldade de aprendizagem, indisciplina, violência, não adesão à escola etc. Os alunos são considerados os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Os que “fracassam” na escola encarnam o que cai como resto de um projeto educacional “para todos”.

Assim, questionamos: o que faz com que a escola, uma instituição secular que se tornou o espaço privilegiado da infância e da juventude, leve parte de seu público a experienciar o processo educativo como excludente? Como operar com a demanda que nos é endereçada, no sentido de abrir espaço para as diferenças individuais, não replicando formas de segregação? Como atuar em uma instituição com uma política universalista, de modo a dar lugar às singularidades? E, fundamentalmente, por que que a escola pública, que atende predominantemente alunos negros, se constitui como um espaço onde os adolescentes sofrem com maior intensidade a violência racial?

Como ponto de partida para essa reflexão, realizaremos um breve percurso histórico pela educação escolar, analisando as condições que possibilitaram o surgimento da escola moderna, recorrendo ao passado na tentativa de lançar alguma luz sobre o contexto atual. Analisaremos as condições que propiciaram a constituição de nosso sistema de educação, perseguindo os caminhos que levaram a educação a se tornar uma política pública de Estado, consolidando-se como uma educação “para todos”.

A fim de tecer essa contextualização, recorreremos às discussões travadas nos campos da História, da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia da Educação, no sentido de resgatar como os problemas educacionais se inscrevem em uma ordem discursiva.

3.1 Uma História Não-Toda

Traçar os aspectos históricos que compõem o campo do qual se extrai nosso objeto de pesquisa, ainda que se trate de um resgate descritivo e lacunar, parece-nos importante para a discussão de nosso tema. Nosso interesse reside na investigação, no campo da História da Educação, das condições que possibilitaram o surgimento dos sistemas de ensino modernos. Partiremos de um contexto ampliado e, em seguida, percorreremos a constituição da educação

pública no Brasil. O objetivo dessa escolha “metodológica” é analisar a questão da segregação racial como um fundamento político do processo educacional brasileiro.

Considerando a subjetividade enquanto atravessada pelas condições sociais que se estabelecem em cada época, justifica-se esse diálogo entre a Psicanálise e a História. Em nosso caso, esse diálogo nos permite interrogar como as desigualdades se apresentam nos diferentes contextos históricos e se inscrevem nas subjetividades.

A proposta lacaniana dos discursos prenunciou os efeitos disruptivos que adviriam da dominância do discurso da ciência, redundando em formas de segregação. Dessa forma, recorreremos à História para capturar tanto os efeitos de desagregação do laço social quanto as formas de resistência (Koltai, 2016; Rosa, 2022). Ao pensar sobre a clínica do testemunho, forjada no intervalo entre a História (social) e a história do indivíduo, Koltai (2016) afirma que

[...] a psicanálise não pode se dar ao luxo de esquecer que lida com um sujeito histórico, depositário de uma história, razão pela qual todo analisando acaba em um determinado momento de seu percurso se vendo obrigado a testemunhar a relação que sua história individual mantém com a grande História, o que por sua vez exige a escuta de um analista capaz de relacionar a escuta da história que ouve com a História do mundo [...]. (Koltai, 2016, p. 26)

Podemos antecipar, com isso, que a concepção de história aqui evocada não nos remete a um processo de sucessão de fatos que se superam, transformando os acontecimentos em dados estanques. Portanto, não há aqui uma visão positivista que disseca o tempo entre passado, presente e futuro, estabelecendo uma temporalidade linear, desconsiderando os flancos que permitem que essas instâncias se interpenetrem. Walter Benjamin nos permite vislumbrar uma perspectiva que rompe com a ideia de linearidade do tempo histórico. Ele propõe, apoiando-se no materialismo, uma interpretação da história a partir da perspectiva dos vencidos. Em um texto de 1915, intitulado *A vida dos estudantes*, no qual o autor faz uma crítica à mercantilização do conhecimento e ao modo como a Universidade está imiscuída a uma cultura burguesa (D’Angelo, 2006), pode-se extrair o excerto a seguir:

Há uma concepção da história que, contando na eternidade do tempo, só distingue o ritmo dos homens e das épocas que correm rápida ou lentamente na esteira do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor que ela coloca em relação ao presente. As considerações que se seguem visam, porém, a um determinado estado de coisas no qual a história repousa concentrada em um foco, tal como desde sempre nas imagens utópicas dos pensadores. Os elementos do estado final não estão presentes como tendência amorfa do progresso, mas encontram-se profundamente engastados em todo presente, como as criações e os pensamentos mais ameaçados, difamados e desprezados. Transformar o estado imanente de plenitude de forma pura em estado absoluto, tomá-lo visível e soberano *no* presente — eis a tarefa histórica. Contudo, esse estado não pode ser expresso através da descrição pragmática de pormenores (instituições, costumes etc.), da qual ele se furta, mas só

pode ser compreendido em sua estrutura metafísica, como o reino messiânico ou a idéia da Revolução Francesa. (Benjamin, 1915/1986, p. 151)

De acordo com Löwy (2005), as ideias que Benjamin apresenta no início desse ensaio de 1915 comportam sua visão acerca de sua “filosofia messiânica da história” (Löwy, 2005, p. 20), como se evidencia em suas teses sobre o conceito de história. O excerto traz a crítica fundamental que Benjamin faz acerca da ideologia do progresso, assim como aponta a subversão que marca seu posicionamento frente à historiografia sustentada em uma visão objetiva do tempo, representada pela cronologia. Para o autor, só se pode capturar verdadeiramente o passado no instante em que há uma inflexão deste no presente.

Nesse sentido, a ideia de descontinuidade ou de interrupção se faz importante. É no instante em que o passado surge, presentificando-se, que uma ação revolucionária pode se dar, no sentido de interromper o fluxo histórico que enaltece os vencedores e abnega os vencidos. Não há neutralidade na transmissão historiográfica, uma vez que há um exercício de poder no ato de manter o domínio da narração sob a perspectiva dos vencedores. Para Gagnebin (2020), é preciso que, em cada época, se arranque a transmissão da tradição, para que se possa escutar a história dos vencidos.

Em suas teses sobre o conceito de história, Benjamin (1940/1985) faz uma leitura colateral do materialismo histórico, denunciando as ameaças advindas do progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo, apontando uma necessária ação revolucionária que interrompesse a evolução que levaria à catástrofe. Nos textos produzidos entre os anos de 1936 e 1940, Benjamin apresenta uma visão de história dissociada de uma ilusão do progresso. Com o intuito de se opor ao pensamento burguês por meio do marxismo, Löwy (2005) afirma que o autor faz uma aposta na possibilidade de uma luta emancipadora.

As teses foram redigidas em 1940, pouco antes da tentativa de Benjamin de escapar da perseguição nazista. O objetivo do texto, de acordo com Löwy (2005), é o de “estabelecer uma cisão inevitável entre nossa forma de ver e as sobrevivências do positivismo” (Löwy, 2005, p. 33). O positivismo, como alvo da crítica benjaminiana, aglutina tanto a filosofia burguesa quanto uma visada evolucionista do marxismo. Na primeira tese, Benjamin critica uma vertente do materialismo histórico que percebe a história como uma linearidade, cuja finalidade seria o triunfo do socialismo. Utilizando-se da metáfora do autômato, segundo a perspectiva materialista, considera que as forças de produção, somadas ao progresso técnico e econômico, conduzirão, automaticamente, ao colapso do capitalismo e à ascensão do proletariado. Para o autor, é necessária uma interpretação correta da história, a fim de que se possa travar uma efetiva luta contra o inimigo que produziu a barbárie em sua época e que nos

espreita contemporaneamente, qual seja, o fascismo. Nesse sentido, a concepção de tempo histórico como linearidade, imiscuído de otimismo, impede que se verifique as inflexões do passado no presente e condicione o futuro à repetição do triunfo dos dominantes.

Benjamin (1940/1985), na segunda tese, pontua que “o passado leva consigo um índice secreto pelo qual ele é remetido à redenção. Não nos afaga, pois levemente um sopro de ar que envolveu os que não precederam? Não ressoa nas vozes a que damos ouvidos um eco das que estão agora caladas?” (Benjamin, 1940/1985, p. 223). Nessa tese, o autor aponta que rememorar os oprimidos do passado é uma forma de redenção, no sentido de uma reparação coletiva da história. A rememoração se constitui numa possibilidade de produzir um furo nas narrativas dominantes que acabam por silenciar as vozes dos oprimidos. Adiante, em sua terceira tese, Benjamin afirma que “[...] só à humanidade redimida cabe o passado em sua inteireza” (Benjamin, 1940/1985p. 223). Assim, a ideia de redenção diz respeito às transformações revolucionárias da vida material.

O interesse de Benjamin pelo passado é o interesse pelas lutas dos antagônicos, no sentido de pensar acerca da história dos subalternos. De acordo com Löwy (2005), “o que lhe interessa no passado, não é o desenvolvimento de forças produtivas, a contradição entre forças e relações produtivas, as formas de propriedade do Estado, a evolução dos modos de produção [...], mas a luta até a morte entre opressores e oprimidos, exploradores e explorados, dominantes e dominados” (Löwy, 2005, p. 59) Para Benjamin (1940/1985), o poder das classes dominantes pressupunha um “triunfo histórico” em relação às classes subalternas e não era decorrente, unicamente, da questão econômica. Por conseguinte, o domínio da narrativa era um elemento central na manutenção de relações de dominação.

A dialética benjaminiana anuncia que “a relação entre o hoje e o ontem não é unilateral” (Lowy, 2005, p. 61). Ou seja, o presente permite lançar luz sobre o passado, enquanto o passado fornece os elementos que permitem movimentos de mudança e rupturas com formas de opressão, exclusão e segregação no presente. Propõe-se, assim, uma noção de história aberta, na qual não há um corte definido e delimitado que permite localizar o passado como algo fechado. Para Benjamin, “a verdadeira imagem do passado passa célere e furtiva. É somente como imagem que lampeja [...] que o passado tem de ser capturado” (Benjamin, 1940/1985, p. 224). Dentro dessa concepção de tempo histórico, o passado não é como um quadro a ser descrito, uma imagem fixa na qual tudo se dá a ver. Ao contrário, o passado é uma figura com a qual temos uma relação política.

A abordagem histórica do passado não implica em retratá-lo e compreendê-lo *tal como ele propriamente foi*. “Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num

instante de perigo. Importa ao materialismo histórico capturar uma imagem do passado como ela inesperadamente se coloca para o sujeito histórico no instante do perigo” (Benjamin, 1940/1985, p. 225). Produzir um discurso sobre o passado não significa reproduzi-lo como verdade, como tempo já fixado e morto, sob o risco de transformá-lo em um instrumento da classe dominante e naturalizar opressões e contradições. O passado, do ponto de vista dos oprimidos, nos permite mostrar que a história não é uma acumulação progressiva de vitórias, mas uma série de derrotas, catástrofes e opressão.

Benjamin (1940/1985) afirma que a tarefa do materialismo histórico é a de escovar a história a contrapelo, opondo-se a um historicismo servil. “Escovar a história a contrapelo, expressão de um formidável alcance historiográfico e político — significa, então, em primeiro lugar, a recusa em se juntar, de uma maneira ou de outra, ao cortejo triunfal que continua ainda hoje, a marchar sobre aqueles que jazem por terra” (Lowy, 2005, p. 73). O procedimento que o autor propõe é o de ler a história a partir do movimento contrário de uma versão oficial, tensionando essa leitura com a história dos oprimidos. Trata-se de uma forma de se opor a uma visão linear e progressiva que, como nos diz Lowy (2005), “[...] somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão” (Löwy, 2005, p. 74).

Em sua sétima tese, Benjamin (1940/1985) indica que “a tradição dos oprimidos ensina que o estado de exceção no qual vivemos é a regra” (Benjamin, 1940/1985, p. 83). A décima-primeira tese traz uma crítica à ideologia do trabalho e ao culto ao progresso técnico, em que o autor nota uma relação entre progresso tecnológico e retrocessos sociais. Na décima-terceira tese, Benjamin dirá que a ideia de progresso é dogmática e não se orienta pela realidade. Essa ideia conduz a uma falsa conclusão de que a barbárie será naturalmente superada por um progresso da própria humanidade e que o capitalismo não resistirá como ordem econômica à medida que o avanço econômico e técnico ocorre. Está subentendida à ideia de perfectibilidade, pela qual a humanidade se conduziria rigorosamente. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que a única coisa que mantém uma ordem continuísta é a dominação.

As classes revolucionárias têm o poder de interromper o contínuo da história, que é contado pelos vencedores, como constata-se na décima-quinta tese. “De fato, somente a ação revolucionária pode interromper — por um tempo — o cortejo triunfal dos vencedores” (Benjamin, 1940/1985, p. 123). A revolução é uma tentativa de interromper o tempo vazio, que seria o tempo mecânico, do relógio, o tempo cronológico. De acordo com a décima-sexta tese, “o Historicismo arma a imagem ‘eterna’ do passado, o materialismo histórico, uma

experiência com o passado que se firma aí única” (Benjamin, 1940/1985, p. 128). Portanto, é uma experiência do passado que forma uma imagem com o presente, não como uma imagem fixa e acabada. Na décima-sétima tese, o autor apresenta uma visão contrária de tempo histórico cumulativo, o que nos permite depreender que a relação entre passado e presente não é a de uma temporalidade homogênea, estanque e de superação. O passado se inscreve no presente, trazendo ressonâncias. Tal concepção concorre com a de temporalidade que interessa à psicanálise. Para Affortunatti (2014), há uma proximidade entre a “lógica do discurso que sustenta a história daquela que enreda a memória psíquica” (p. 58).

De acordo com Certeau (2011), a psicanálise é uma experiência de tempo e de memória: “se o passado (ao ter um lugar e forma em um momento decisivo no decorrer de uma crise) é recalçado, ele retorna, mas sub-repticiamente, ao presente do qual havia sido excluído” (Certeau, 2011, p. 71). A experiência da psicanálise é, portanto, uma experiência histórica. E se, para um historiador, a psicanálise contribui para uma nova forma de lidar com seu objeto, poderíamos supor que o inverso também ocorre? A história poderia auxiliar a psicanálise na leitura que esta faz dos fenômenos clínicos, bem como dos fenômenos sociais?

A historiografia se constitui e se desenvolve fundamentada em um corte entre passado e presente, no qual se estabelecem relações de poder e de saber. A psicanálise, contudo, permite à história recolocar a questão da temporalidade, uma vez que o passado, que se acreditou rechaçado, acossa o presente. “O morto assombra o vivo, ele re-morde (mordida secreta e repetida)” (Certeau, 2011, p. 71). Enquanto, para a historiografia, o passado e o presente são colocados como instâncias distanciadas, donde, a partir do presente, pode-se esquadrihar o passado, a psicanálise reconhece o passado no presente. Ainda que se identifique diferenças entre essas duas estratégias de tempo, para Certeau (2011), elas se desenvolvem em solo comum, seja por conferir valor explicativo ao passado, isto é, explicá-lo a partir do presente, seja por considerar que as representações remotas ou atuais produzem efeitos. Sobretudo, são duas epistemes que trabalham com uma noção temporal de história não linear marcada por interposições, fraturas e hiências.

A historicidade em psicanálise se institui como forma de abordar o individual (história do paciente) e o coletivo (romance histórico), como se observa na tese freudiana apresentada em *Psicologia das massas e análise do Eu*. A premissa de Freud (1921/2020) é a de que todo fenômeno individual é também coletivo. Indivíduo e coletivo estão submetidos à mesma dinâmica pulsional, variando em escala. Desta feita, Freud nos aponta que as relações que eram objetos de investigação psicanalíticas “podem reivindicar ser consideradas fenômenos

sociais” (Freud, 1921/2020, p. 137). Nesse sentido, Certeau (2011) destaca que, dentre as operações feitas por Freud na historiografia,

Ele invalida o corte entre psicologia individual e psicologia coletiva; considera que o patológico como uma região em que se exacerbam e se desvelam os funcionamentos estruturais da experiência humana; na historicidade, ele apreende sua relação com crises que a organizam ou a deslocam; em acontecimentos decisivos, ele desvenda os pontos de constituição de estruturas psíquicas: a) a busca, no adulto, das determinações que recuam a “cenas primitivas” [...]; b) a necessidade de postular, na origem dos povos, uma violência genealógica [...], cujo recalçamento é o trabalho da tradição [...], mas cujos efeitos repetitivos são identificáveis através de suas sucessivas camuflagens [...]; c) a garantia de encontrar, em qualquer linguagem, “fragmentos de verdade”, estilhaços, organiza-se em sistemas psicológicos e cuja reminiscência introduz possibilidades de mudança em um estado presente; ele modifica o gênero historiográfico ao introduzir nele a necessidade, para o analista, de marcar seu lugar. (Certeau, 2011, p. 75)

Freud introduz a subjetividade no fazer historiográfico, substituindo o discurso objetivo, que visa a dizer o real, por um discurso que assume a “figura de ficção”, ou seja, um discurso que enuncia sua relação com o lugar singular que o produz. Enfim, Certeau (2011) afirma que é preciso destacar que a psicanálise contém sua própria historicidade, estando, portanto, imersa em relações de conflito e de poder. Negligenciar esse aspecto é se colocar sob o risco de conduzi-la a um “dogmatismo do discurso ou uma gnose de símbolos” (Certeau, 2011, p. 85).

A noção de história é negligenciada em psicanálise por uma ideia de que tal disciplina abarca uma dimensão unicamente linear, na qual estaria contida relações de causa e efeito, sem abertura para a contingência e para o enigma, importantes para o surgimento do sujeito (Ambra & Paulon, 2018). No entanto, o tema não está ausente em Freud, o qual apresenta três noções de história em *O homem Moisés e a religião monoteísta*⁵ (1937-1939/1988): *Geschichte*, que remete ao acontecer da história, à história real e objetiva; *Historie*, que concerne à história conjectural ou reconstruída a partir da experiência; e *Historisch*, o histórico vivencial ou o acontecimento histórico na perspectiva de quem o vivenciou.

Temos em Freud (1939/1988) uma noção de história que articula temporalidade e experiência. A relação entre passado e presente gerariam, nesse sentido, essas três dimensões. É a partir dessas diferenciações da noção de história que Freud (1939/1988) separa verdade material e verdade histórica, sendo que a primeira diz respeito à concretude dos fatos históricos, analisados objetivamente por meio de documentos que conduzem à *Geschichte*, ao passo que a verdade histórica se fundamenta nos mitos, na religião, na fala e na linguagem, referindo-se à *Historie* e à *Historisch*. Para Ambra e Paulon (2018), a verdade material estaria

⁵ Moisés y la religión monoteísta

submetida a um princípio de identidade, enquanto a verdade histórica obedeceria à lógica do recalque, exigindo, assim, uma decifração e um retorno ao passado. A verdade histórica seria uma modalização da verdade material.

Ambra e Paulon (2018) observam que se trata aí de dois regimes de verdade distintos e não equivalentes. Da relação entre ambos se depreende que a verdade material somente é restituída enquanto fragmentos, resquícios, em função de uma verdade histórica, portanto, a partir da experiência do sujeito. No entanto, os autores não deixam de sublinhar que Freud insiste na importância dos resquícios da verdade material para a produção da verdade histórica. Haveria um resquício de verdade material que subsiste na verdade histórica. A relação entre esses dois regimes de verdade, contudo, não é de sobreposição, como nos apontam os autores. “A relação entre o histórico e o material seria, então, análoga àquela entre o simbólico e o imaginário: são dimensões que não se sobrepõem, mas que dependem uma da outra, funcionando como limites recíprocos” (Ambra & Paulon, 2018, p. 414).

Uma vez que apresentamos a perspectiva histórica com a qual trabalhamos, vamos abordar a construção do modelo escolar contemporâneo, desde sua instauração até sua conversão em um dispositivo político que visa à universalização da educação a partir da segregação de corpos negros.

3.2 A Escola Moderna e a Universalização da Educação

Pretende-se, nesta seção, apontar o intercruzamento de dois campos do saber para a abordagem de nosso objeto de pesquisa: a história da educação e a psicanálise. Buscaremos localizar os elementos históricos que compõem o pano de fundo da problemática da pesquisa, destacando alguns aspectos do processo de constituição do modelo de educação contemporâneo. Interessa-nos localizar o processo que levou a educação a se constituir como uma política pública e os discursos que sustentaram o ideal de universalização da educação.

Apoiando-nos na noção de segregação, como indicada por Lacan, perguntamo-nos se haveria um gérmen da segregação contido nas primeiras formas de organização da política de educação pública brasileira.

A forma com que a escolarização foi institucionalizada no Brasil sofre influência da escolarização dos países do leste europeu e dos Estados Unidos no século XIX. Entretanto, como nos mostram alguns historiadores da educação (Boto, 1996; 2003; Rassinetti & Costa, 2014; Maciel *et al.*, 2020), é importante fazer um recuo ao século XVIII, como um período

histórico onde se consolida o paradigma da modernidade, com transformações profundas na paisagem social.

O século XIX se desdobra reverberando os efeitos dos processos históricos do século anterior. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial na Inglaterra podem ser consideradas como marcos importantes ao estabelecimento de uma nova ordem social, na qual a escolarização e sua ampliação se tornam elementos-chave. Para a formação dessa nova ordem social, a instrução pública se tornou um campo de disputa fundamental. Uma educação para todos, antes de tomar a forma de escola universal, obrigatória e laica, foi pauta constante nas lutas sociais, pois a educação se configurava como uma via privilegiada para sedimentar os interesses da burguesia, que ascendia em seu domínio (Garcia *et al.*, 2017).

Lopes (2008) reitera a importância de se recorrer ao contexto histórico-social para analisar a relação existente entre educação e sociedade. Nesse sentido, aposta que a reconstituição do cenário histórico permite compreender as bases sobre as quais a Educação Pública brasileira se assenta. Para a autora, a concepção de uma “escola pública universal, gratuita, leiga e obrigatória” encontra assento nos desdobramentos da Revolução Francesa e passa a compor a educação pública como a concebemos hoje. A educação não é uma invenção da modernidade; no entanto, no período revolucionário, ela se articulou aos ideais vigentes para a construção da nova ordem social. Nesse sentido, a educação pavimentou a via para a modernidade.

Apesar de haver um pensamento sobre a educação pública antes da Revolução Francesa, a concepção de educação vigente era cristã. Os ideais de liberdade e a valorização da razão, acompanhados do crescimento da classe burguesa e da expansão do comércio, introduziram uma nova perspectiva para a educação, cujos princípios centravam-se na universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade (Lopes, 2008).

Antes que a burguesia se efetivasse como uma ordem econômico-social hegemônica, articulações e rupturas estiveram presentes na disputa pelo poder. Sem nos determos em todos os meandros, tensões e jogos de força que engendraram esse movimento, é importante destacar a existência de uma intrincada teia de relações nesse processo, na qual conflitos internos e entre as classes — nobreza, clero e o terceiro Estado — obrigavam concessões e coalisões de toda ordem, na tentativa de manter interesses ou alcançar objetivos.

Não havia uma homogeneidade dentro de cada grupo social. As questões econômicas e as precárias condições de vida a que o campesinato e as classes populares estavam submetidos foram o combustível para que a revolução se efetivasse. O regime absolutista, centrado na figura do soberano, não sustentava mais a organização hierárquica da sociedade, e o

feudalismo, que se fundamentava no direito de propriedade de alguns privilegiados e na exploração do trabalho das classes populares, era o regime a ser combatido e superado.

Uma vez que o regime absolutista fora substituído pela soberania nacional, a partir do êxito da revolução cujo grupo mais favorecido foi a burguesia, as tensões dos estratos que representavam o terceiro Estado surgiram. Os interesses da burguesia não representavam as classes populares, e, com o desenrolar da Revolução, começaram a aparecer os antagonismos de classe. Contudo, a burguesia utilizou de sua força política para refrear a verve revolucionária dos camponeses que queriam o fim do regime feudal, mas sem perder o direito de propriedade.

O princípio de igualdade, evocado para dirimir qualquer possibilidade de agitação, foi expresso na Declaração do Direito dos Homens e dos Cidadãos, em que se previa que todos os cidadãos tinham o direito à igualdade civil, que se traduzia na possibilidade de admissão em empregos civis, militares e judiciários. A Declaração teve por objetivo coadunar princípios universais aos interesses da burguesia. Nesse momento, o direito à educação compareceu como um ativo de negociação política. Foi infundida na população a ideia de educação como promessa de mobilidade social e como panaceia para a miséria produzida pelo antigo regime. Assentada no cientificismo, a educação foi tomada como a forma de introduzir o novo regime.

A promessa decorrente do Iluminismo, transmitida e difundida pelos filósofos e intelectuais da época, era a de uma sociedade igualitária em um novo mundo. O horizonte de mudanças tinha como mote um ideal progresso, crescimento e reestabelecimento da dignidade do homem (Lopes, 2008). A substituição da instrução do período absolutista e a apropriação da escola pela burguesia foram elementos importantes para a consolidação de um novo modo de organização social, não mais sustentado na figura do soberano. Tornar a educação pública e acessível a todos foi uma demanda constante nos períodos da Revolução.

Araújo (2004), aludindo a Daniel Hamine, afirma que “[...] a modernidade educativa, isto é, a educação escolar e a pedagogia contemporânea, é fundamentalmente um produto do século XVIII” (Araújo, 2004, p. 6). O desejo de emancipação, movente dos ideais que animavam a revolução, ensejava a criação de um programa de educação nacional que pudesse abarcar todas as classes, como um dispositivo privilegiado para fazer prosperar os efeitos da ruptura histórico-social provocada pela revolução.

A ideia de construção de um Estado que não guardasse resquício do período obscuro do absolutismo e do feudalismo dava à pedagogia o *status* de um instrumento de mudança social. Todos os projetos que aparecem nesse período “[...] apostaram na afirmação de estado emancipador” (Araújo, 2004, p. 7). Entretanto, essa emancipação se daria, paradoxalmente,

pela introjeção progressiva de uma razão universal, caracterizando, nesse sentido, a “vocação moderna para instruir” (Araújo, 2004, p. 7). Almejava-se uma pedagogia social como meio de fazer os indivíduos aderirem aos valores da revolu o e, concomitantemente, construir uma sociedade esclarecida, iluminada, livre, sobre o princípio da equidade. A pedagogia tinha como fun o “criar” o homem da razão.

A perspectiva liberal de educa o remonta aos planos educacionais de Condorcet e Lepelletier, que, apesar de não terem sido postos em prática, embasaram a forma como a educa o e a escola foram hierarquizadas e organizadas, de modo a manter o objetivo de universaliza o, ainda que estratificando o ensino a partir da divisão social de classes e, por conseguinte, do trabalho (Maciel *et al.*, 2020). A no o de educa o para o trabalho   fundamental nessa perspectiva que defende uma educa o para o aprimoramento das aptidões naturais e uma educa o associada   divisão de classes. Há uma dimensão primordial da educa o que a considera como forma de manter a coesão social. Essa dimensão da educa o serviria a um empreendimento biopolítico? Tal discussão será feita posteriormente.

Nesse contexto, a Educa o tornou-se um dispositivo privilegiado para produzir corpos e mentalidades que o momento histórico exigia — um artifício ideológico utilizado para a consolida o da Revolu o e o crescimento do novo modelo econômico, que lançou a burguesia em uma posi o de assun o do poder decisório e hegemônico na cena político-social (Lopes 2008). Ao investigar a constitui o do conceito de Educa o no período Iluminista, Boto (1996) resgata o tema a partir das enciclopédias, com o intuito de demonstrar a disputa existente em torno da defini o desse conceito, de como ela deveria ser ofertada e o currículo a ser implementado. A Educa o se converte em um dispositivo com o objetivo de produzir o homem do novo regime que se delineava, a partir da ruptura com o absolutismo, com a supera o do feudalismo e com a constitui o do capitalismo. A educa o se torna o meio pelo qual a mentalidade revolucionária se estabelece sob o comando da burguesia, que se torna a classe hegemônica, com o objetivo de formar o homem que reproduzir  a lógica capitalista.

A pedagogia teve um papel nodal para o pensamento revolucionário e a constru o do Estado-na o, tendo em vista que era a senda a partir da qual se podia transmitir o sentimento de pátria e efetuar a unifica o ling stica, o que era fundamental para que o Estado-na o se estabelecesse. Assim, “reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regenera o e de emancipa o inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história” (Boto, 1996, p. 16). Havia uma ideia de que a escola ensinaria igualdade de

oportunidades e efetivação das potencialidades naturais. Ao mesmo tempo, conferia-se a essa instituição o papel de proteção da República. De acordo com a autora, a educação pública está na gênese da plataforma da democracia. A educação e a pedagogia eram compreendidas, desse modo, como vias de realização das reformas sociais necessárias, pois seriam tecnologias capazes de promover mudanças no tecido social.

A partir da segunda metade do século XVIII, o pensamento pedagógico “está impregnado pela ideia de Estado” (Boto, 1996, p. 51). A educação se torna um objeto de controle do Estado que orienta e ordena as iniciativas no campo da instrução. O que a historiografia da educação nos permite observar é que o modelo escolar que se formatava desde o Renascimento se torna a via de fortalecimento para os Estados nacionais (Boto, 1996). Entretanto, o pensamento de que a educação para o povo dificultaria a formação de mão-de-obra para os trabalhos braçais passou a circular.

Oferecer aos indivíduos novas formas de saber (a escrita, a leitura, os cálculos etc.) poderia romper com os lugares sociais estabelecidos, dando-lhes possibilidades de aspirar a mobilidade social. Havia, por parte dos iluministas, um receio quanto à ampliação da educação para as camadas populares, sendo necessário definir diferenciações a partir das classes sociais. Dessa forma, quando a educação se tornou uma política de Estado, estabeleceu-se um princípio de diferenciação dos níveis educacionais, dependendo do público que seria atendido. Essa estratificação da educação e do espaço escolar ainda é vigente, sendo necessário destacar que ela passa por recortes de raça, classe e gênero. As classificações, estratificações e diferenciações entre educáveis e ineducáveis, feitas ainda hoje, são provenientes do discurso da ciência.

A educação se definia, a princípio, pelos cuidados dispensados à subsistência da criança e à formação e à instrução desta. Nesse sentido, consistia em assegurar as condições de perfectibilidade para a formação do corpo e para a aquisição dos códigos de civilidade das condutas sociais. A finalidade dessa última repousaria na garantia do bem-estar individual, da família e do Estado. De acordo com Boto (1996), “não há quem já nasça instruído ou formado: esse seria o argumento que sinalizava para a necessidade de universalização do processo pedagógico. [...] A proposição de uma educação oficial fortalecida vem acompanhada pelo pressuposto do engrandecimento da nação” (Boto, 1996, p. 54).

Sobreleva-se, desse modo, o caráter profilático da educação, no sentido de que o conhecimento seria uma forma de prevenção dos males físicos e sociais. A instrução oferecia os meios para a compreensão e a clarificação das normas e das regras sociais, o que se alinha à perspectiva disciplinar de Foucault (1999). A escola seria um espaço de aprimoramento das

habilidades naturais. No entanto, desde os primórdios da escolarização, havia um questionamento sobre a proposta de tornar a educação uma política, remetendo ao governo a incumbência de lidar com os impasses colocados pela coletivização do ensino. Era necessário reformar o plano de ensino, sendo o ensino doméstico uma alternativa. Percebemos que a ideia de reforma está posta desde os primórdios da educação pública para todos.

Um dos impasses levantados por Boto (1996), concernente às teorizações sobre a educação que apareciam nos verbetes enciclopédicos dos intelectuais na pós-revolução francesa, é relativo à padronização do ritmo de transmissão, no qual há um prejuízo aos mais “capacitados” que precisam se submeter à média. A autora destaca que os verbetes demonstram a proeminência dos fenômenos pedagógicos e a assunção de uma ideia de autonomização da educação como meio de definição da sociabilidade. O pensamento utópico em torno da Educação é o de que esta seria capaz de incutir os ideais revolucionários e seria o dispositivo de consolidação de uma nova ordem social, por meio da qual os vestígios do antigo regime seriam liquidados. À escola universal, gratuita e obrigatória seria atribuída a função de preparar a representação do homem novo.

Com o avanço da industrialização e com as dificuldades de subsistência no campo, ocorre um deslocamento dos camponeses para as cidades. Esse contingente formará uma nova classe de assalariados e trabalhadores da indústria que comporão a população pobre, o proletariado. A intensificação da lógica do lucro e a concomitante deterioração do proletariado traz à tona as tensões de uma sociedade regida por uma classe burguesa. A classe emergente se arrogava como modelo social e como representante da promessa de que os ideais revolucionários se realizariam no contexto do capitalismo. A educação era um instrumento importante, em um só tempo, para a burguesia, no sentido de consolidar a Revolução, e para as classes menos favorecidas, no sentido de se constituir como uma possibilidade de ascensão social.

O modelo de educação que vai se desenhando no século XVIII, segundo Patto (2015), tem sua efetivação enquanto política educacional formalizada no início do século XIX. De acordo com a autora, esse movimento advém de três vertentes de visão de mundo que se tornaram hegemônicas na nova ordem social:

[...] de um lado a crença no poder da razão e da ciência, legado do Iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. (Patto, 2015, p. 47)

À educação atribuiu-se a função de um ordenador social. A unidade nacional estaria mais assegurada se o nível de instrução do povo fosse elevado. Esse seria um modo de garantir a soberania nacional. Ainda que o estabelecimento dos sistemas de ensino não tenha se dado de imediato, a ideia de escola como “redentora da humanidade” logo ganhou corpo.

A formação de uma classe trabalhadora advinda do deslocamento das populações do campo para as cidades não trazia a prerrogativa de escolarização. O disciplinamento, a docilização da mão-de-obra e o pagamento de baixos salários que impingia a necessidade de longas jornadas de trabalho como modo de sobrevivência tinham efeito formativo. O trabalho era um espaço de especialização para o exercício de uma função. A escola não cumpria, ainda, o papel de reprodutora das relações de produção. À medida que as promessas de uma sociedade igualitária iam se demonstrando intangíveis, as tensões entre as classes trabalhadoras e a burguesia começaram a surgir, e a educação passou a ser reivindicada como um direito:

É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que, a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada. (Patto, 2015, pp. 50–51)

Ao estabelecer os períodos históricos da constituição da política educacional no Ocidente, Patto (2015), aludindo a Zanotti (1972) descreve três grandes etapas. Na primeira, em 1870, a escola assume o ideário de unificação, cuja missão seria, por meio da unificação da língua e dos costumes, constituir uma consciência nacionalista. Essa foi sua primeira missão no contexto de incipiência do capitalismo. Sob a prerrogativa da igualdade como forma de homogeneização social, os sistemas de ensino se expandiram nos países desenvolvidos. A segunda etapa data dos anos de 1918 a 1936 e tem como mote a revisão dos fundamentos das práticas educativas, com o objetivo de tornar a escola uma instituição promotora da paz. Com a Primeira Guerra Mundial, a noção de que a escola era a portadora de uma missão salvífica fica abalada, sendo colocada em dúvida a ideia de que a ampliação do ensino gratuito e obrigatório teria potencial transformador da humanidade.

Ao empreender esse mapeamento das políticas educacionais em seus aspectos históricos e teóricos, Patto (2015) nos revela que as teorias raciais, que surgiram no século XIX, compuseram a lente interpretativa dos processos de fracasso escolar de crianças

advindas de classes populares. Segundo Patto (2015), “a adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo, características do Iluminismo, permitiu que estereótipos e preconceitos milenares adquirissem um novo status: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às ideias geradas de acordo com seus princípios” (Patto, 2015, p. 55). A autora nos chama a atenção para o fato de que o período entre 1850 e 1930 foi de consolidação das ideias de que haveria uma dissimetria entre as raças e que a pobreza se explicaria por uma inferioridade biológica.

Houve uma apropriação da teoria evolucionista de Darwin como suporte para teorias racistas. O darwinismo foi transportado do campo biológico para o campo social, a fim de que se reafirmasse a hierarquização que representava a nova ordem que se estabelecia. Portanto, prestava-se a uma forma de legitimar as desigualdades sociais e o racismo, pertencendo, assim, muito mais à política daquele século que à ciência (Patto, 2015).

A visão de mundo extraída do darwinismo social ensejou a ramificação de ideias que buscavam suporte no reducionismo e que pretendiam demonstrar o caráter biológico presente nas diferenças individuais. A antropologia, a sociologia e a psicologia, saberes que se sedimentavam nesse momento histórico de ascensão do capitalismo, coadunavam-se com o modo de interpretação da sociedade vigente. A antropologia do fim do século XIX preconizava o etnocentrismo europeu, ao passo que a sociologia científica tentava traçar um paralelo entre o funcionamento social e o funcionamento do organismo, no qual as diferenças comporiam harmoniosamente seu funcionamento. A psicologia teve um papel importante na construção e na consolidação de uma prática educativa excludente, fundamentando-se nos estudos das diferenças individuais:

A psicologia científica nascente, nesse mesmo período não poderia ser diferente; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilharem a “carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborarem, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque. (Patto, 2015, pp. 60–61)

A psicologia contribuiu para a delimitação de uma infância “patologizada”. Foram desenvolvidos instrumentos de avaliação que permitiam fazer a diferenciação entre as crianças que potencialmente aprenderiam e as que não apresentavam condições de aprendizagem. Para tanto, tomou-se como critério as dificuldades de aprendizagem e a capacidade cognitiva. Segundo Patto (2015), “medir as aptidões naturais tornara-se o grande

desafio que os psicólogos se colocavam na virada do século” (Patto, 2015, p. 65). Pesquisadores como Binet, que produziu a primeira escala métrica de inteligência para crianças, e Edouard Claparède tornaram-se referências essenciais na formação dos psicólogos e pedagogos preocupados com as formas de medir as diferenças individuais que se manifestavam no rendimento escolar.

Uma vez exposto o cenário, não se pode deixar de notar que é com a emergência do discurso da ciência que a educação moderna se constitui como uma política pública e a escola passa a ser um espaço de direito de todos. Uma série de saberes científicos são evocados para dar conta do que se apresenta como um impasse na escolarização. O “fracasso escolar” se expande na medida em que se aposta na educação como via de consolidação de um novo paradigma societário. Como a história demonstra, a segregação é o resultado de uma educação que, sob o rótulo de universal, sustentava os valores da burguesia, a qual se fundamentava, sobretudo, em saberes que sublinhavam as diferenças individuais, com base na noção de disparidade racial. O espaço escolar se constituiu como um dispositivo de segregação decorrente da tentativa de homogeneizar os alunos segundo um único modelo social, econômico e cultural. Faz-se importante verificar como o processo se deu no Brasil.

3.3 A Educação Universal no Brasil e Seus Restos

O modo como a escola e o sistema de ensino se organizaram em nosso território sofreu influência direta dos movimentos que originaram a educação pública moderna na Europa. A escola pública que aqui se erigiu está vinculada aos ideais da Revolução Francesa, tendo sido objeto de disputa política desde o período do Império (Oliveira & Paoliello, 2005). Entretanto, é preciso compreender como os ideais da educação pública burguesa lastrearam-se no Brasil, em consonância com a forma pela qual nossa sociedade foi constituída. Ao propor traçar uma história da educação brasileira desde o período colonial até a redemocratização, Ferreira Junior (2010) o faz a partir do pressuposto de que esta pode ser tecida sobre o binômio elitismo e exclusão. Essas duas características, como o autor (2010) nos demonstra, vão se configurar como traços definidores de uma política que encontra suas raízes no solo de uma sociedade marcada pelas relações escravistas de produção.

A educação brasileira se constitui em consonância com o projeto de desenvolvimento econômico das elites. Elitismo e exclusão se aliam na construção da política de educação no Brasil. Observa-se que, no período colonial, a escola era para poucos. Somente a partir da segunda metade do século XIX é que ela se abre para as classes populares.

As primeiras experiências educativas no Brasil datam do ano de 1549, com a catequização das crianças ameríndias nas casas de *Bê-a-bá* e os colégios dirigidos pelos jesuítas que se ocupavam da educação dos filhos de donos de terras. A educação jesuítica tinha por intuito desempenhar a missão de catequizar os ameríndios, concentrando as estratégias pedagógicas nas crianças, em primeiro lugar “[...] porque ainda não estavam totalmente ‘contaminadas’ pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, porque poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais” (Ferreira Junior, 2010, p. 20). O catecismo jesuítico, ao mesmo tempo que permitia o letramento, introduzia os valores da “civilização ocidental cristã”. De acordo com o autor, a primeira fase da evangelização jesuítica se caracterizou por uma “pedagogia brasílica”. A lógica da educação jesuíta buscava resgatar uma velha ordem societária que era contrária às práticas econômicas da burguesia do século XVI.

A educação jesuítica como matriz da educação brasileira introduziu de saída o elitismo e a exclusão no modo de se organizar as primeiras práticas educativas, como ressaltado por Ferreira Junior (2010). Apesar da experiência escolar estar em terras brasileiras desde os primórdios da colonização, considera-se que

[...] ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desfrancizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinado às chamadas artes mecânicas. (Ferreira Junior, 2010, p. 27)

A hegemonia da pedagogia introduzida pelos jesuítas perdurou por 210 anos, sendo interrompida pelas reformas administrativas do século XVIII. No cenário da crise política e econômica instalada no Império, observava-se o atraso português em relação às transformações econômicas que a burguesia promovia em vários países da Europa. No entanto, o que se produziu foi uma “ruptura sem descontinuidade” (Ferreira Junior, 2010). As reformas pombalinas não representaram uma ruptura com o sistema colonial, uma vez que se conservava uma estrutura econômica escravagista baseada nas atividades agrícolas e mineradoras.

A educação para todos não era uma necessidade como em vários países europeus, pois um grande contingente populacional era formado por negros desfrancizados. A educação era destinada a uma elite que tinha por objetivo a ilustração e a manutenção do poder político. No século XVII, com a formação de uma camada média da população, a educação passou a ser almejada como uma via de ascensão social e, conseqüentemente, de acesso aos privilégios da elite.

Apesar da independência política em 1822, a estrutura social e a estrutura econômica colonial baseada na escravidão, no latifúndio e na monocultura não se alteraram, e, como consequência, poucos avanços aconteceram. O elitismo e a exclusão continuaram a caracterizar a educação brasileira. O grande contingente populacional formado pelos escravizados continuava excluído da escola, ao passo que as elites agrárias tinham um sistema de ensino que ia da educação primária ao ensino superior. A estrutura segregadora da escola não se alterou nem mesmo com a pressão pela abolição da escravidão decorrente do modelo econômico que ascendia a partir da Revolução Industrial inglesa. Enquanto no Brasil o elitismo marcava a educação, tendo como fim último a manutenção do *status*, na Europa e nos Estados Unidos, a escola pública e para todos se desenvolvia amplamente, consolidando-se como uma realidade.

No século XIX, a educação não estava articulada à produção do conhecimento, e a produção material permanecia como um privilégio social reservado a poucos. As elites políticas e econômicas que governaram o Brasil no período imperial impossibilitaram uma educação para todos. Uma virada nessa percepção só ocorreu diante da compreensão de que as escolas poderiam funcionar como aparelhos de reprodução ideológica. As elites brasileiras começaram a se interessar pela massificação da educação, quando esta se apresentou como um método que possibilitaria a legitimação da dominação política dos novos Estados independentes.

A educação primária de caráter obrigatório e de acesso a todos os cidadãos livres foi definida na primeira constituinte, a Constituição de 1824, ainda que houvesse uma defasagem entre a realidade e a lei. No período monárquico, despontava um progressivo apelo para que o povo pudesse receber instrução, a fim de que fosse civilizado. De acordo com Veiga (2008), “como uma invenção imperial, em grande parte dos discursos a aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade” (Veiga, 2008, p. 12). Contudo, a historiografia nos mostra que o ensino público não era autorizado aos escravizados em diversas províncias do Império. Dessa forma, pode-se compreender que havia um impedimento da frequência dos negros, gerando, assim, uma ideia de não pertencimento ao espaço escolar, uma vez que seus corpos se tratavam de corpos de extração, apropriados para o trabalho. Essa exclusão se justificava por discursos sociais, científicos e jurídicos:

[...] observa-se na historiografia mais geral e na historiografia da educação em particular a permanência de um registro que invariavelmente associa os negros aos escravos e vice-versa, inclusive com ausência de ressalvas importantes, como o aumento significativo da população negra livre e a crescente diminuição da população escrava a partir de metade do século XIX

(Mattos, 2006). Por isso, a sinonímia entre negros e escravos precisa ser problematizada no sentido de ampliarmos os estudos sobre a história do negro no Brasil e aqui avançarmos especialmente na investigação sobre os negros na história da educação e da própria história da educação brasileira. (Veiga, 2008, pp. 502–503)

No período da Velha República, a educação se torna o projeto central. Como ressonância da Revolução francesa, a educação era vista como o meio pelo qual as novas formas de sociabilidade se instituíram, a fim de formar os cidadãos. Apesar dos princípios iluministas, a Velha República é marcada pela ausência dos direitos sociais, havendo inclusive retrocessos. O paternalismo se apresentava como a única forma de se alcançar os direitos sociais:

A forma pela qual foi estruturado o Estado brasileiro refletiu-se na organização da educação, em especial na escola estatal, aquela identificada como escola pública. Assim, com a instalação do regime republicano no Brasil, a educação básica, até então reservada a poucos e voltada para uma formação essencialmente humanista foi chamada a contribuir na construção da ‘nova’ sociedade. (Oliveira & Paoliello, 2005, p. 159)

É importante evidenciar, contudo, que havia dois movimentos distintos colocando em disputa o campo da educação. Por um lado, havia, por parte das elites, um interesse em estabelecer as diretrizes da política da educação. Por outro, os movimentos sociais tiveram uma contribuição decisiva, a partir de suas exigências de construção de uma nova dimensão do fazer político. Nesse contexto, a participação social foi fundamental na construção da Escola Pública. A partir de fóruns que arregimentavam espaços de interlocução e expressão, nos quais se organizavam as demandas da sociedade, buscava-se fortalecer a participação desta nas políticas públicas. A institucionalização desses espaços públicos teve como efeito o confronto entre concepções de democracia, o reconhecimento do outro como portador de direitos, a legitimidade do conflito e o estabelecimento de canais de reivindicação dos direitos dos excluídos em novos espaços públicos (Oliveira & Paoliello, 2005). Entretanto, esses efeitos não anularam outras formas já instituídas de fazer política e de definir a coisa pública.

Os anos 1920 registraram um marco na história da Educação no Brasil, em função da profusão de pensadores preocupados com a questão do ensino. As balizas que sustentavam os sistemas de ensino eram influenciadas pelos estudos das diferenças individuais empreendidos pela psicologia (Patto, 2015). Ainda que as diferenças de classe e raça se fizessem presentes de forma definidora na configuração social brasileira, considerava-se que os atributos individuais eram suficientes para construir uma sociedade justa e um modelo escolar equânime.

Os efeitos deletérios do processo de escravização, estruturante do laço social, não eram considerados. Ao tomar o discurso científico como princípio orientador da prática

educativa, uma nova forma de hierarquização escolar se institui, subsumindo a vertente histórica que permite desnaturalizar os modos de segregação que perpassam a instituição escolar. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) sublinhava a tensão existente no modelo escolar que se estabelecia:

[...] desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (p. 33)

Ter acesso à escola era um fator distintivo, e a educação escolar, um privilégio de um determinado grupo, mesmo que o propósito de ampliá-la já estivesse em vigor. Nesse sentido, os fatores individuais, descontextualizados do aporte histórico, passaram a ser a forma de manter ativos esses privilégios, por conseguinte, contribuindo para a segregação no campo escolar.

Desde os primórdios das experiências de educação em solo brasileiro, houve excluídos do campo escolar. Para Cury (2008), a Modernidade não se configuraria como tal, não fosse a escola como espaço de saber e de cidadania, a despeito das visões instrumentalizadas que surgiram no decorrer da história da educação enquanto política pública. Essa faceta da educação como um direito que resguarda a cidadania se efetiva com a Constituição de 1988.

Contudo, a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pelas desigualdades na apropriação dos bens socialmente produzidos. (Cury, 2008, p. 209)

Nesse sentido, o processo de exclusão não é um estado permanente, mas diz respeito a uma percepção, em um dado momento, de uma privação e da impossibilidade de acesso, portanto, uma inclusão excludente (Cury, 2008). Em um contexto capitalista, sobretudo, é preciso considerar que exclusão não é um fenômeno estático. De acordo com Martins (1997) *apud* Cury (2008), “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, para incluir de um outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (Cury, 2008, p. 209).

Isso nos leva à seguinte questão: quem são os afetados pela seletividade no espaço escolar, quando este se torna público? Ou ainda: a quem se destina hoje a privação do direito à educação? Essa problemática suscita outra: a que se presta essa inclusão excludente? Se a história da educação no Brasil em sua larga extensão, desde o período colonial até o estabelecimento do Estado brasileiro, foi forjada sob a égide do binômio elitismo e segregação, é possível reconhecer outra dimensão da segregação, efeito da ampliação da

política de educação? A educação aparece como objeto do conflito entre direito e privilégio. Ainda hoje, é possível verificar esse conflito.

Senkevics (2021), ao abordar as políticas de acesso para a educação no ensino superior, desenvolve a tese de que, mesmo com ampliação de acesso, há uma estrutura de desigualdade que se mantém. Se, nas primeiras décadas do século XX, o nó górdico era a educação primária (baixa adesão e reprovação), há um deslocamento que faz as desigualdades educacionais perdurarem. Para Senkevics (2021), hoje é o ensino médio que se configura como um impasse à execução da política educacional. Para abordar as desigualdades vigentes no sistema educacional, é necessário contemplar as dimensões de raça, classe e gênero.

A privação do acesso à educação escolar demarca a desigualdade social articulada à fragilidade do pacto federativo (Cury, 2008). Porém, podemos pensar também na fragilidade do pacto civilizatório? O comprometimento do direito à educação encontraria sua causa na desigualdade social e na fragilidade do pacto federativo. Os sujeitos que herdaram os efeitos do processo de produção das desigualdades são negros, pardos, migrantes das regiões camponesas e de regiões pobres, trabalhadores precarizados, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária.

As características da exclusão nesse espaço institucional estão relacionadas à ampliação do acesso da população à escola. A questão da distorção idade/série, a reprovação escolar e a evasão são os problemas que se instauram e permanecem desde que a universalização da educação se tornou o princípio que rege tal política (Gil, 2022). É preciso não perder de vista que esse cenário de desigualdade na educação brasileira se desenhou historicamente.

O modelo de expansão da escola trouxe uma diferenciação de raça e classe que ainda incide no sistema educacional, colocando em destaque dois pontos: por um lado, a expansão do ensino se deu sem um projeto de sociedade igualitária, sustentando a aposta de que a ampliação das matrículas por si só traria progresso (Gil, 2022). Por outro lado, o afinilamento de matrículas, à medida que se avançava as séries, culminou no caráter elitista que se identificava no ensino secundário. Ou seja, havia uma manutenção dos privilégios da elite. Segundo Gil (2022), “aqueles que não conseguiam passar pelos gargalos da seletividade escolar, eram direcionados para uma formação profissional ou diretamente para o mundo do trabalho” (Gil, 2022, p. 137).

A ideia de meritocracia aparece como uma forma de encobrir o fato de que, em uma sociedade marcada pelo privilégio e desigualdade, a escola se torna um dispositivo de reprodução social. Apesar da intenção de equidade, a escola reproduz desigualdade e

favorecimento àqueles com capital econômico e cultural. Nesse sentido, Gil (2022) sugere a necessidade de rever a aposta da modernidade na escola como agência exclusiva de solução das contradições sociais, pois há um caráter autoritário da missão salvífica que lhe é atribuída.

Se o objetivo da escola no século XVIII era a homogeneização cultural a fim de que se ensinasse o progresso das sociedades modernas, associando a cidadania à nacionalidade, pode-se deduzir que a instrução exerceu função importante no Brasil após a separação política com Portugal. Já o projeto de escola do século XX, que abarcava as massas, tinha por propósito a formação para o trabalho, assim como a expectativa de que a instrução solucionasse os problemas nacionais e, ainda, possibilitasse a transmissão dos valores burgueses.

Reafirmamos, desse modo, a hipótese de que o projeto de escola pode ser interpelado como um projeto de biopoder, uma vez que “os objetivos atribuídos à escolarização eram ambiciosos: regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis que se esperava da educação, erigida em causa cívica de redenção nacional” (Gil, 2022, p. 139).

Nesse contexto em que se prosperava uma concepção redentora da educação, atribuía-se às elites o papel de governar as massas, por uma ideia de que elas compunham um grupo culturalmente avançado. A escola colaboraria com a civilização à medida que transmitiria o que era concebido como “cultura”, em consonância com as sociedades modernas. Caberia à educação estabelecer “uma hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades” (Gil, 2022, p. 140). Em consonância com Gil (2022), notamos que dois pontos fundamentais se destacam para pensar sobre a escola: a meritocracia é assumida como princípio de estratificação social e a elite é vista como “naturalmente” condutora das massas. A ideia de uma escola democrática estava ligada à noção de que essa era uma forma de garantir o acesso aos códigos de inserção na “civilização moderna”. Entretanto, a democratização de acesso não encontra paralelo na democratização da definição dos objetivos da escola e dos conteúdos curriculares. Estes permanecem sendo definidos verticalmente, de acordo com os jogos de poder e de interesse das elites.

Sendo a forma e o funcionamento da escola definidos pela elite, podemos supor que o modelo a ser universalizado oculta as especificidades referentes ao pertencimento social, racial e regional. O cotejamento desses aspectos que atravessam a história do sistema de ensino brasileiro como dados que contam dos impasses de se instituir uma educação para todos é uma realidade recente. As primeiras análises estatísticas davam conta da diferença do número de matrículas entre meninos e meninas, mas os números eram tomados como meras

constatações da realidade, não suscitando o debate acerca das diferenças que explicitavam. Os dados sobre desigualdade racial, elaborados posteriormente, eram compilados também de forma inócua.

No entanto, em 1987, foi realizada a publicação de um número especial dos *Cadernos de Pesquisa*, periódico da Fundação Carlos Chagas, no qual as desigualdades raciais na educação são apontadas. “A falta de informação quanto às características dos alunos nas estatísticas de educação resultou em que demorasse para que fosse evidente que não era aleatório sobre quem recaía a exclusão” (Gil, 2022, p. 151). Havia uma manutenção da estrutura de poder que fundamentava a educação dos mais pobres. A concepção meritocrática produzia e ainda produz a naturalização da estratificação social, fundando a ideia de uma organicidade do vínculo entre pobreza e incapacidade intelectual. Isso nos permite sustentar a ideia de que há discursos em jogo que reafirmam e produzem desigualdades e segregação:

[...] as desigualdades são produzidas na criação de diferentes disposições que orientam o que é ensinado, mas também as expectativas e os desejos presentes nos programas institucionais...comecei a pensar a desigualdade menos como um problema de estrutura social e mais como um problema histórico sobre o modo como pensamos as escolas e criamos noções de diferenças. (Popkewitz, 2016, p. 1134)

Segundo Popkewitz (2016), o conhecimento como governo das condutas está presente desde o século XVIII, como um marco da modernidade, mas “[...] só agora, com diferentes epistemes, o conhecimento se tornou um descritor da sociedade, da economia e da escolarização” (p. 1135). Sendo assim, é possível identificar um legado do Iluminismo na construção da escola como um modo de pensar comparativo, introduzindo a classificação, a mensuração e a objetividade como meios de se estabelecer uma ordem social. A estatística se apresenta como a matriz do pensamento comparativo, sendo, portanto, a forma de produzir classificação. Segundo Popkewitz (2016),

É possível, contudo, que a história da estatística nunca tenha sido algo sobre números e lógica pura. No século XIX, o nome que se deu à estatística foi aritmética política, a qual se referia à polícia do Estado. [...] como ela é trazida para o domínio social e cultural para dizer que é, como as coisas são feitas e o que deveria ser corrigido quando seus cálculos apontam para magnitudes vistas como portadoras de anomalias, como desigualdades identificadas no desempenho dos estudantes quando comparados por classe, raça, gênero. [...] A estatística ingressa na política e na pesquisa para renascer como parte de um diálogo cultural sobre o presente e a mudança, em que funciona para ordenar e classificar coisas e pessoas. (p. 1137)

A estatística se torna um fenômeno social que produz uma leitura determinada da realidade. Um dos efeitos que decorrem da aplicação da estatística no campo educacional é que esta passa a ser uma forma de pensar sobre os fenômenos escolares. Ela se torna um modo de orientar a leitura da realidade, sendo, concomitantemente, uma forma de saber e um

mecanismo de poder. Popkewitz (2016) faz uma crítica às psicologias educacionais, afirmando que estas se constituem como tecnologias sociais de produzir pessoas. Isso se dá pelo fato de elas se fundamentarem nas diferenças individuais para formatar os modos de aprender a partir dos parâmetros que desenvolvem. Em suas palavras, “individualizar é padronizar” (Popkewitz, 2016, p. 1147). Para o autor, a modernidade torna possível pensar sobre as diferenças, colocando determinados grupos como não-humanos. A ideia do “todos” funciona como uma unidade a partir do qual se definem as diferenças. Um universal, ao se firmar enquanto tal, produz segregação do que se encontra no desvio, na diferença, no particular. O estilo comparativo, herança da hegemonia do saber científico que nos lança na modernidade, contém a oposição inclusão/exclusão. A razão comparativa do pensamento, seguindo com Popkewitz (2016), faz com que a desigualdade seja um produto da tentativa de criar igualdade.

Deter-nos nessa breve empreitada de reconstituir o lastro histórico da educação enquanto uma política pública, sustentada sobre a locução “para todos”, nos impõe verificar as condições de possibilidade mediante as quais a escola moderna se constitui. Isso implica em reconhecer, como bem nos aponta Popkewitz (2016), que “a escola moderna é [...] um nobre experimento do século XIX. Esse experimento esteve associado com a invenção da república moderna” (Popkewitz, 2016, p. 1148). A instauração de uma nova ordem social, suscitada por uma ruptura no modo como o poder se exercia e, sobretudo, pela assunção do discurso científico como dominante de uma época, é o que permite que a escola moderna se organize como tal. Portanto, é no quadro do estabelecimento do biopoder, das novas formas de disciplinamento e da sofisticação das formas de dominação que o empreendimento escolar surge, como será visto adiante.

Ao perpassarmos pelas condições históricas que possibilitaram o surgimento dos sistemas de ensino e da educação enquanto política pública, podemos observar que, desde o século XVIII, a escola foi instrumentalizada como um dispositivo de poder. Como foi visto, a educação foi compreendida como um mecanismo privilegiado para produzir a mentalidade que rompia com os valores e princípios obscurantistas, assim como o instrumento fundamental para a constituição de um nacionalismo, elemento essencial para a fundação dos Estados modernos.

A escola moderna está inscrita em uma lógica biopolítica. Ao apresentar os deslocamentos que a história produz nas formas de poder — do soberano ao disciplinar e deste ao biopoder — Foucault demonstra que as técnicas se tornam cada vez mais individualizantes. De acordo com Checcia (2012), é “dessa individualização que nascem as

ciências humanas” e o que ele chamou de “função-psi” (psiquiatria, psicologia, psicanálise e psicopedagogia). O psiquismo foi tomado como base explicativa para aquilo que sai da norma, sendo o agente *psi* uma das principais instâncias de controle e de disciplinarização (Checcia, 2012). Foucault destaca a entrada do saber científico como um ponto de virada no modo de conceber a política e as novas formas de dominação. O saber é colocado no lugar de dominância, como se lê no discurso universitário. Desta feita, faremos um percurso pela constituição do biopoder, destacando como este é composto por uma faceta biopolítica, na qual a educação é vertida em um procedimento de poder.

3.4 A Escola como um Dispositivo Biopolítico

Em *História da sexualidade*, Foucault (1999) nos mostra como se deu a construção do dispositivo da sexualidade, tomando como acepção de dispositivo um conjunto de discursos, saberes e ideias que inserem um conceito como verdadeiro na sociedade. Esse dispositivo regula a sexualidade e permite, por meio dela, o controle dos corpos, através de discursos que a regulamentam. Dentre as várias formas, o princípio da confissão cristã teria sido um modo importante de enquadramento e ordenamento da sexualidade. Reside aqui uma crítica que Foucault faz à psiquiatria e à psicanálise, pois, para o autor, esses saberes viriam na esteira das práticas profissionais, havendo, assim, a investitura sobre o objeto sexualidade com o intuito de definir os limites entre o normal e o patológico nesse campo. Segundo Teshainer (2006), o propósito contido na obra foucaultiana é “[...] estudar por quais discursos o poder atinge as condutas individuais, seus prazeres e seus desejos” (Teshainer, 2006, p. 44).

Para nosso estudo, entretanto, focalizaremos o último capítulo dessa obra, intitulado *Direito de morte e poder sobre a vida*, no qual o autor demonstra a ruptura histórica que marca a transformação da governamentalidade na época clássica e seu sucedâneo na modernidade, apresentando o conceito de biopolítica. Esse é o primeiro trabalho no qual Foucault (1999) localiza as transformações nas dinâmicas de poder, demarcando o movimento histórico de como as sociedades se organizam. É num instante de ruptura, cuja incipiência remonta ao século XVIII, que o autor nos permite vislumbrar os deslocamentos do modo de exercício do poder.

O poder soberano se caracteriza por exercer o direito de vida e morte. Mesmo que não se exercesse de modo absoluto e indiscriminado, estando circunscrito aos casos em que a própria existência do soberano estaria ameaçada, esse direito seria assimétrico, pois o poder

sobre a vida operava de forma impositiva, decidindo sobre a vida ou a morte dos insurretos, sintetizando-se a máxima *deixar viver ou fazer morrer*.

Foucault (1999) propõe relacionar a figura do soberano a uma organização social onde o poder era executado pela via da extorsão, pela apropriação e pelo confisco, inclusive, da vida. Todavia, a partir da época clássica, houve uma mudança nas formas de exercício do poder, no sentido de produzir forças, ordená-las, fazê-las crescer, mais do que barrá-las ou destruí-las. Há um deslocamento do direito de fazer morrer para a gerência da vida. A morte, que era a prerrogativa do direito do soberano de se defender, aparece como correlato do direito do corpo social de manter sua integridade e coesão. Segundo Revel (2005),

O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica — por meio dos biopoderes locais — se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. (Revel, 2005, p. 26)

O poder sobre a vida se desenvolve a partir do século XVII, sob duas formas principais interligadas entre si (Foucault, 1999). A primeira forma seria a anátomo-política do corpo, centrada no corpo máquina, na disciplinarização, na docilização, na expropriação da força, no aperfeiçoamento do corpo e em sua integração ao sistema econômico, resultando na formação de um corpo para a produção. A segunda forma, a biopolítica da população, tem como foco o corpo-espécie, na tentativa de intervir e regular os processos biológicos de nascimento, mortalidade e saúde.

Trata-se de uma tecnologia de duas faces: anatômica e biológica, individualizante e reguladora, cujo objetivo não é mais matar, mas administrar a vida. Há uma torção no princípio que rege a lógica desse novo circuito que se estabelece. A potência da morte, insígnia do poder soberano, dá lugar ao controle dos corpos e à gestão da vida. A isso Foucault (1999) nomeia de biopoder, assinalando que, até o século XVII, essas duas formas de exercício encontravam-se separadas. De acordo com Caponi (2016), o biopoder se constitui a partir “de duas estratégias de poder que se sucedem: a primeira individualizante, a segunda massificadora; a primeira referida ao homem enquanto possuidor de um corpo, a segunda referida ao homem enquanto faz parte de uma espécie biológica, a espécie homem” (Caponi, 2016, p. 100). Da articulação dessas duas faces do biopoder, constituem-se as tecnologias de poder do século XIX.

Para Foucault (1999), o biopoder foi fundamental no desenvolvimento do capitalismo, tendo em vista que ele pressupõe o controle dos corpos (na fabricação de corpos produtivos) e

a submissão dos fenômenos da população aos processos econômicos. No entanto, mais que a utilização e a docilização dos corpos, o capitalismo impõe como exigência métodos que ampliem as forças e a performance, que produzam vida, como se verifica neste excerto do texto foucaultiano:

[...] se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram também como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento. (Foucault, 1999, pp. 132–133)

Desse modo, a primeira formação do capitalismo tem forte amparo nas transformações ocorridas no século XVIII, sendo marcada pela introdução da vida na história. Seus processos são capturados por campos de saber e pela intervenção do poder. Há uma incidência do político sobre o biológico, e a vida é inserida no domínio do cálculo e transformada na relação poder-saber. Vê-se, portanto, a irrupção de vários saberes sobre a vida e modos de governamentalidade que se sustentam nas tecnologias políticas que investem sobre o corpo: a saúde, a alimentação, a moradia e as condições de vida. Foucault (1999) demonstra, a partir do dispositivo da sexualidade, que o biopoder avança em termos de tecnologias de poder, sem, com isso, excluir as formas que o precederam. Aqui nos interessa a ideia de que o biológico e o histórico são articulados ao campo do político, face à emergência de uma nova forma de governo dos homens. O autor destaca que

[...] o objetivo da presente investigação é de fato, mostrar de que modo se articulam dispositivos de poder diretamente ao corpo a corpo, as funções, a processos fisiológicos, sensações, prazeres, longe do corpo ter que ser apagado, trata-se de fazê-lo aparecer numa análise em que o biológico e o histórico não constituem sequência, [...] mas se liguem de acordo com uma complexidade crescente à medida que se desenvolvam as tecnologias modernas de poder que tomam por alvo a vida. (Foucault, 1999, p. 142)

Em sua aula intitulada *Do poder de soberania ao poder sobre a vida*, a última aula do curso *Em defesa da sociedade*, Foucault (2005) prossegue analisando o biopoder. Esse curso compõe uma série na qual o autor se dedica a desvelar a nova forma de governamentalidade que surge com a introdução de uma modalidade de exercício do poder caracterizada por sua positividade e por se instaurar como eixo produtor de formas de vida. As tecnologias se

tornam mais sofisticadas em concomitância com o crescimento do capitalismo e de uma nova forma de poder, no qual a soberania está alocada no Estado e não em um representante absolutista do poder. O autor assume como objetivo fazer uma leitura dos processos históricos que, no século XVIII, marcaram o surgimento do racismo de Estado (Foucault, 2005).

É notável como a investida do poder sobre a vida foi um processo que se iniciou no século XVIII e se desdobrou no decorrer do século XIX como um marco fundamental desse período. O homem, enquanto ser vivo, se tornou objeto do poder, inaugurando o que Foucault (2005) denominou de “estatização do biológico” (Foucault, 2005, p. 285–286). Em um período anterior, a soberania se definia pelo princípio básico do direito sobre a vida e sobre a morte, condensado pelo pressuposto de que ao soberano estava reservado o direito de decidir sobre quem vai morrer ou quem pode viver. Nesse sentido, vida e morte se localizam no campo do poder político. De acordo com Foucault (2005), “o direito de vida e de morte só se exerce de forma desequilibrada, e sempre do lado da morte. O efeito de poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar” (Foucault, 2005, p. 286).

Havia uma dissimetria entre o fazer morrer e o deixar viver, expressa pelo fato de que a morte era o elemento ordenador que assegurava ao soberano sua posição. Portanto, o deixar viver pressupunha o uso ou a renúncia do direito de impor a morte. Entretanto, em um cenário social cuja figura do soberano está destituída, Foucault (2005) aponta que uma das maiores transformações do direito político no século XIX é uma complementação a essa máxima: “fazer morrer e deixar viver”. Ainda que o princípio da soberania não fosse mais a forma hegemônica de expressão do poder, ele passa a coexistir com uma outra forma, mais sutil, na qual a perspectiva não é mais punitiva, e sim produtiva. Dessa forma, no século XIX, engendra-se a locução “fazer viver ou deixar morrer”.

Foucault (2005) faz um diagnóstico de que a mudança de estatuto do poder ocorre em função da transformação “dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder” (p. 288). No século XVII e XVIII, instalam-se as tecnologias que incidiam sobre o corpo individual, no sentido de aplicar-lhe mecanismos que favoreciam seu desempenho — técnicas que configuravam “tecnologias disciplinares do trabalho” (Foucault, p. 288). Em meados do século XVIII, surge uma forma de poder que, não suplantando a disciplina, a altera sem, contudo, excluí-la. A nova técnica não desabilita o poder disciplinar porque se estabelece em outro nível, no qual seu suporte se assenta em instrumentos diferentes. Essa nova tecnologia de poder se aplica ao homem vivo, ao homem-espécie. Enquanto a disciplina visa à individualização dos corpos a serem vigiados, controlados, treinados e punidos, essa nova

tecnologia visa à multiplicidade de corpos que formam uma massa “afetada por processos de conjunto que são próprios da vida” cotejados com questões econômicas e políticas: nascimento, morte, produção e doença. Estes são, por conseguinte, os primeiros objetos de saber da biopolítica e os primeiros alvos de seu controle. A estatística e a demografia surgem como saberes que permitem o manejo desses fenômenos, somadas à introdução da medicina. Foucault (1977) demonstra as circunstâncias pelas quais se deu o desenvolvimento progressivo do modelo médico e sanitário desde o século XVIII no Ocidente, situando-o a partir de três pontos, a saber: a bio-história, a medicalização e a economia da saúde. A partir do século XVIII, o corpo, os comportamentos, as condutas e a existência humana foram incorporadas a uma rede que se ampliou e se sofisticou de tal forma que não se pôde esquivar de explicações medicalizantes. As investigações e descobertas no campo da medicina e a consolidação e o crescimento das instituições de saúde indicam que houve uma penetração do discurso médico no campo social e sua infiltração em vários aspectos da vida, concedendo-lhe estatuto de tecnologia do corpo individual e social de notável importância.

A medicalização é um fenômeno que deriva dessa penetração do discurso médico em todos os âmbitos da vida, inclusive no campo educacional, advindo da relação da política com a vida. Nalli (2016) pontua que é no corpo que a política e a vida se encontram. Nesse sentido, “trata-se de perceber como o corpo, o corpo vivo, é a um só tempo ‘alvo’ de intervenção médica e de intervenção política: é no corpo que política e biologia se cruzam e se mesclam tornando-se um só” (Nalli, 2016, p. 50). O biopoder, podemos constatar, incide no entrecruzamento de dois vetores: o individual e o coletivo, no sentido de atuar na integração do indivíduo ao sistema de produção, por meio de mecanismos sutis, racionais e de seguridade (Foucault, 2005). A partir do século XIX, o biopoder passará a incluir outros domínios.

Foucault (2005) extrai três consequências dessa nova tecnologia de poder. A primeira é o surgimento de um novo corpo político, a população, que se configurará como um problema, ao mesmo tempo, científico e político, e biológico e de poder. A segunda consequência diz respeito à natureza dos fenômenos que são sempre coletivos, cujos efeitos econômicos e políticos são observados ao nível das massas, mas considerando-os dentro de sua historicidade. “A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração” (p. 293). A terceira consequência relaciona-se com a implantação de mecanismos diferentes dos disciplinares, que dizem respeito a previsões, estimativas estatísticas e medições. O intuito não é o de intervir no indivíduo, mas nas determinações dos fenômenos, naquilo que eles têm de global, por meio

de mecanismos reguladores que fixam um equilíbrio em torno do aleatório e otimizam um estado de vida.

Enquanto os dispositivos de poder disciplinar visam ao corpo individual, à maximização e à extração de sua força, os mecanismos biopolíticos visam a estabelecer o equilíbrio de uma massa. Portanto, dizem respeito à regulamentação que permite o ajustamento do coletivo. A disciplina se centra no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula os corpos para torná-los dóceis e úteis, a partir de treinamento individual. A biopolítica, enquanto uma tecnologia do biopoder, se traduz em um poder extensivo e amplo, articulado ao saber científico, que é o de “fazer viver e deixar morrer”. Centrando-se na vida, tenta controlar os efeitos dos fenômenos de massa e a probabilidade de fenômenos aleatórios, visando ao equilíbrio global, à segurança do conjunto, do coletivo, em relação a suas ameaças internas. Constituem-se como tecnologias de treinamento e tecnologias de providência concomitantemente (Foucault, 2005).

É em razão de uma insuficiência do poder soberano para gerir uma sociedade em vias de profundas mudanças demográficas e em processo de industrialização que Foucault (2005) localiza o aparecimento dessas duas formas de poder: primeiro, sobre o corpo individual, exercido pelas instituições (escola, hospital, quartel etc.); segundo, sobre os fenômenos da população, exigindo mecanismos de regulamentação ao nível do Estado. Contudo, não há uma contraposição entre instituição e Estado: a disciplina pode se extrapolar para a dimensão estatal, bem como a regulamentação pode adentrar o nível institucional. A própria organização do espaço social, nas primeiras formações urbanas, é um exemplo que Foucault (2005) evoca para mostrar como esses dois conjuntos de mecanismos de poder operam em articulação, tanto como dispositivos de controle e disciplina quanto como regulamentações sobre a vida: com normas de higiene, estabelecimento dos sistemas de saúde, controle sobre a sexualidade e cuidado com as crianças. A escola se insere nesse cruzamento de técnicas. A escola é, em um só tempo, espaço disciplinar e biopolítico.

Dentre os mecanismos que coadunam a lógica disciplinar com a regulamentação do coletivo no século XIX, evidencia-se a medicina e a higiene, uma vez que se vinculam às influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos, incidindo sobre a população e sobre o corpo, gerando efeitos disciplinares e regulamentadores (Foucault, 2005). De acordo com Birman (2005), a noção de saúde pública surge com a urbanização das cidades, traçando estratégias preventivas de controle dos espaços como medida epidemiológica. Evidencia-se, nesse sentido, que a medicina, ao ser colocada como o saber que define como o espaço social se organiza, adquire o poder de classificar e diferenciar tanto os espaços que produzem ou não

doença quanto os comportamentos e práticas normais e patológicos. O fenômeno se estende também para o campo da educação, com a entrada da medicina na escola, a princípio por questões ligadas ao controle sanitário, tendo em vista que as escolas são espaços de aglomeração, e posteriormente como forma de explicar a razão da não aprendizagem de uma parcela de alunos. Segundo Zucoloto (2007), a inserção da medicina no ambiente escolar ocorre no Brasil a partir do movimento de Saúde Escolar que tem início nos anos 1850, no Rio de Janeiro.

O amálgama que une controle disciplinar do corpo e regulamentação dos fenômenos de conjunto da população, Foucault (2005) anuncia, é a norma. Para o autor, o poder, no século XIX, através das tecnologias disciplinares e das tecnologias de regulamentação, elegeu a vida como seu objeto de incidência, recobrando “[...] toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo de tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação de outra” (p. 302). Se há uma forma de poder que se instaura e se desenvolve pela gerência da vida, torna-se necessária a elaboração de mecanismos de controle, regulação e correção. Uma vez que não se está no campo onde a morte seria um agente de controle e manutenção do poder, torna-se necessário, segundo o autor, distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Já não se trata mais de discernir os súditos obedientes e os insurretos para os quais a morte é o castigo, mas de distribuir os indivíduos em torno da norma, a fim de corrigir os que mais se afastam dela ou eliminar aqueles que ameaçam a coesão social.

Contudo, a questão que se impõe é: em um sistema de poder que se funda no sentido de fazer perpetuar a vida a partir da docilização dos corpos e da gestão dos coletivos, como se coloca a questão da morte, uma vez que o princípio de soberania não está mais personificado em uma figura, mas no funcionamento do Estado? Como opera um Estado biopolítico? Foucault (2005) responderá que o racismo será inserido como mecanismo de delimitação da morte, no contexto biopolítico, definindo-se por duas funções: a primeira é a de distinguir quem deve morrer e quem pode viver, pois uma maneira de fragmentar e ordenar o campo biológico é estabelecendo assimetrias entre grupos dentro das populações; já a segunda, é a de permitir uma relação positiva entre o direito de vida e de morte, no sentido de que a morte daquele considerado como impróprio, degenerado, anormal ou uma ameaça ao coletivo é o que garantiria a vida “mais sadia e mais pura” (p. 305), numa lógica análoga à do evolucionismo proposto por Darwin.

O imperativo da morte é admitido, no contexto biopolítico, para o fortalecimento da própria espécie ou raça. Todavia, é importante notar que há outras formas em que o exercício

do *fazer morrer* se efetiva. Como destaca Foucault, “[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.” (p. 306). O evolucionismo se torna o paradigma que vincula o biológico ao discurso do poder, ocultando o político sob o véu do cientificismo, definindo, dessa forma, qual corpo ou qual grupo é elegível como uma vida matável, colocando o racismo como o elemento fundamental do direito à morte. “O racismo vai se desenvolver primeiro com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador” (p. 307).

No curso de 1977–1978, *Território, segurança e população*, Foucault se atém à formação de um saber político que se institui em torno da noção de população e dos mecanismos de poder que asseguram sua regulação, uma vez que esta é objeto das tecnologias de segurança. Os dispositivos de segurança se consolidaram a partir de categorias advindas da epistemologia biológica e médica na segunda metade do século XIX (Bazzicalupo, 2017). O conceito de população se torna essencial para a compreensão dos deslocamentos analíticos relativos aos exercícios de poder que o autor fará em sua obra. Para Foucault, os dispositivos de segurança surgem nas sociedades liberais e estão ligados ao modo de governar que se estabelece com os Estados modernos. A análise de governo, dos modos de condução das condutas, ganha centralidade em relação à noção de poder.

Foucault (2008) destaca que a governamentalização dos Estados se assenta na intensificação e proliferação generalizada das técnicas de condução ao longo do século XVI, implicando, dessa forma, a multiplicação de práticas atravessadas pelo poder pastoral cristão. O poder pastoral está na base da governamentalidade. Gallo (2021) propõe que o governo da infância é um dos elementos centrais das artes de governar na modernidade, como se constata no excerto de Foucault (2008):

É o problema da instituição das crianças. O problema pedagógico, como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria — é esse o problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças. (Foucault, 2008, p. 310)

A educação, como forma de condução das crianças, se institui nos primórdios da modernidade e está na gênese das formas de condução, sendo o princípio elementar da governamentalidade. A tese que Gallo (2021) extrai de Foucault nos permite pensar a relação educação-neoliberalismo. O espaço educativo, que em determinado momento passou a ser a escola, foi e ainda é um dispositivo primordial para introdução das normas de conduta e

gestão da vida, sendo um eixo das práticas que consolidarão os processos de governamentalização.

As questões políticas e econômicas concernentes à intervenção da biopolítica enquanto prática de governo dos fenômenos coletivos (natalidade, mortalidade, higiene etc.) levaram Foucault a se dedicar à racionalidade política constitutiva das práticas liberais. Em *O nascimento da biopolítica*, Foucault analisa o liberalismo e o neoliberalismo como uma racionalização de exercício de governo, entendido como um conjunto de técnicas de conduta dos homens. De acordo com Luiz (2012), “[...] o liberalismo e o neoliberalismo são formas de governar que engendram, como correlato histórico, uma forma de estado que lhes coadune” (Luiz, 2012, p. 155).

O Estado, na leitura foucaultiana, se sustenta nas formas de governamentalidade que se estabelecem através das instituições. O binômio escola-Estado perfaz uma longa articulação, como foi visto. A escola se tornou, mais que um instrumento, um complemento à ação estatal para regular as condutas individuais e da população (Henning & Ferraro, 2022). Segundo Resende (2021), a arte neoliberal de governar pode ser tomada como uma moldura geral da biopolítica, que se insere na escola pela via da articulação entre educação e crescimento econômico. Sustentada pelo pressuposto de que a educação aumenta a produtividade do indivíduo, a educação escolar enseja a expansão do capitalismo.

3.5 A Necroeducação

A evasão escolar entre adolescentes e jovens é um fenômeno preocupante no Brasil. Segundo pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2019, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Em primeiro lugar, destaca-se a imensa desigualdade socioeconômica brasileira, implantada desde as origens de nossa sociedade, que produz efeitos desde as famílias com cada um de seus membros, individualmente, até as grandes instituições, como a dos serviços oferecidos nos campos da saúde, da segurança e da educação. Nesse último, “a insuficiência de políticas voltadas para a educação afeta diretamente a vida escolar, o que incide desde seus recursos mais elementares até o investimento em inovações metodológicas e técnicas. Na sucessão de governos, os problemas estruturais da educação são abordados apenas em seus aspectos básicos e sempre de forma parcial” (Nobre *et al.*, 2024, s.p). Nesse contexto de indefinições e

pouco empenho em desenvolver um projeto político para a educação de base e em nível nacional, os jovens são os principais prejudicados.

Em segundo lugar, vimos como as vidas descartáveis e excedentes são sinônimas de vidas negras. A ideologia neoliberal faz com que cada vez mais os jovens experimentem o fardo da existência como excedentes no mundo. Esse lugar de excedente é também vivenciado pelos jovens negros na escola.

A escola moderna é sustentada a partir de um ideal de aluno, segregando aqueles que não se encaixam nesse ideal. Assim, o impossível na educação é transformado em fracasso escolar do aluno, desconsiderando os atravessamentos sociais, políticos e econômicos envolvidos na educação. Os alunos que fracassam na escola são atravessados por marcadores sociais tais como os de gênero, classe social e raça. Esses jovens são tomados como alunos-problema e encaminhados para os equipamentos que compõem o campo das políticas públicas.

Os espaços de escuta promovidos pela psicologia e pela psicanálise têm sido inseridos em muitos desses equipamentos, que buscam realizar ações dentro de programas e projetos, sobretudo nas áreas da Saúde, da Assistência Social e da Educação.

As políticas de seguridade se norteiam por uma premissa de vulnerabilidade que se caracteriza por um trajeto predefinido na vida desses adolescentes, incluindo situações de miséria, exclusão, desemprego e acesso precário à saúde e à educação. As políticas têm por objeto a juventude vista como vulnerabilizada, cujo futuro, tomado como certo e previsível, passa pela marginalidade, drogadicção e transgressão da lei. Nesse sentido, as políticas públicas visam a evitar o risco que esses jovens representam à ordem, por não terem condições de participar do laço social devido ao território de pertencimento e a suas formas de socialização (Dayrell, 2003).

O imaginário social da adolescência pobre organiza as formas de intervenção do Estado em uma direção que parece unívoca: o disciplinamento. As políticas sociais desconsideram a dimensão individual da construção da adolescência e as formas singulares de inscrição do sujeito no laço social. As políticas de segurança associam o jovem periférico, negro ou não-branco à figura do suspeito em potencial, como foi discutido no capítulo anterior.

Nesse sentido, interessa-nos pensar a relação existente entre a necropolítica e a segregação, que leva à expulsão de alguns corpos do contexto escolar. Poderíamos dizer, nesse seguimento, de uma necroeducação?

Mbembe (2018), ao propor uma leitura diferente da questão da soberania tal qual Foucault a havia teorizado, faz um deslocamento na questão do poder. Para Foucault, o biopoder definia os limites da soberania. Assim, o *fazer viver ou o deixar morrer* era aplicado à política, definindo as formas como o Estado conduzia a vida das populações, a partir de uma perspectiva positiva do poder. Mbembe (2018), apoiando-se nas experiências modernas do nazismo e do *apartheid*, diz que a soberania é definida por uma gestão da morte. Essas formas de gestão da morte reproduzem a lógica colonialista de desumanização e dominação. Trata-se de fazer morrer ou deixar morrer, ou seja, de uma forma de gestão baseada no uso do terror.

Em que medida a necropolítica incide sobre a educação? É possível pensar que a escola opera dentro de uma lógica necropolítica? Recorremos a Freud para articular um primeiro plano e levar adiante nossa indagação. Em suas *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* (1910/1969), o autor destaca que a escola deveria transmitir o desejo de viver e não incitar os jovens ao suicídio. O que isso quer dizer? A nosso ver, a escola que não transmite o desejo de viver não fornece os elementos que permitem ao sujeito se inscrever no laço social.

Freud localiza a adolescência como um momento importante e delicado da vida, em que a existência pode se tornar insustentável para o sujeito. Se a família, como a primeira estrutura de socialização, é responsável por inserir o sujeito na cultura e, portanto, no laço social, a escola, como Freud (1914/1995) nos ajuda a aferir, tem a função de proporcionar a passagem do espaço familiar para o público. Essa observação nos possibilita assinalar, tal como o próprio autor havia feito, que a escola falha na transmissão do laço. É sob esse aspecto que se abre uma aposta de investigação acerca dos efeitos de segregação e dos modos de exclusão que se apresentam nas dinâmicas das instituições educacionais. Considerando que o suicídio envolve questões psíquicas e sociais, a escola pode ser um espaço que propicia ou não a passagem ao ato.

Fazendo um entrecruzamento da proposição freudiana com o conceito de necropolítica, lançamos a hipótese de que a escola está alinhada ao *deixar morrer* alguns corpos. Em nossa leitura, há uma posição ativa e outra passiva que marca as duas máximas: *deixar morrer ou fazer morrer*. Se recorremos à semântica, observamos que *fazer* tem o sentido de realizar, produzir através de determinada ação, enquanto *deixar* refere-se a dar autorização, permitir, autorizar. Admitindo que a escola esteja numa posição passiva, de deixar morrer, isso estaria ligado à não transmissão do desejo de viver? Mais ainda: como se passa do *deixar morrer* para o *fazer morrer*? Quais são os elementos que dão permissão para

que uma ação se realize? Há, nesse sentido, uma relação de contiguidade que pode ser feita entre as duas ações.

Deixar morrer é, em certa medida, fazer morrer. Nesse sentido, questionamo-nos se a escola contribui para instituir e delimitar quais corpos são matáveis. Ao interrogar a incidência da necropolítica na educação, apostamos na interseção entre o laço social na educação e o laço social de nossa época. Uma das formas de capitular elementos biológicos e históricos para definir o objeto do necropoder se deu pela via da ciência. O discurso da ciência definiu por muito tempo os corpos desviantes, anormais e que, potencialmente, ameaçavam a coesão social. A escola se tornou o espaço de chancela para esse discurso, sobretudo no momento em que a educação é transformada em política pública de cunho universalista.

Costa *et al.* (2020), ao analisarem a incidência da necropolítica no campo da educação, nos mostram que há uma invisibilização do jovem negro no sistema educacional, o que nos leva a defender o conceito de necroeducação. Há um *deixar morrer* que permeia a prática educacional, fomentando a morte simbólica que contribui para outras formas de morrer. É importante demarcar que, corroborando com os autores, esse é um processo que se dá em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. A hierarquização racial, fundamental no período colonial, se perpetua até os dias de hoje, sendo uma chave para entender as relações contemporâneas e os processos de subalternidade e de exclusão social. O racismo é uma tecnologia de dominação e exploração que impacta o sujeito economicamente, socialmente e no acesso às políticas públicas, como a educação e a saúde.

O racismo cria uma estrutura de manutenção das desigualdades. Trata-se, na concepção dos autores, de um problema do não reconhecimento do outro, promovendo formas diferentes de acesso a direitos e promovendo a violência simbólica. No âmbito educacional, a desigualdade racial produz como consequências o analfabetismo, a distorção idade-série e a redução do número de matrículas no ensino superior, comparando-se à população branca. Mesmo em análises longitudinais, evidencia-se que há pouca mobilidade dos dados referentes às discrepâncias raciais. A discriminação racial está na base das políticas públicas, promovendo uma inclusão excludente. Nesse sentido, o Estado perpetua as formas de exclusão social e racial.

O pressuposto necropolítico abrange diversas formas de fazer morrer. Costa *et al.* (2020) se apoiam em Mbembe para pontuar que a política de morte está atrelada à raça, sendo esse o elemento central para a fabricação do inimigo a ser eliminado. A produção do inimigo vem acompanhada de uma produção discursiva que remete ao perigo. Em anuência com os autores, consideramos que “[...] pensar a necropolítica passa também pela compreensão de

que as diversas instituições sociais e políticas no país funcionam como verdadeiros braços de execução desse poder” (Costa *et al.*, 2020, p. 7). O racismo se converte em crivo para que o Estado exerça o poder de vida e de morte. Mas, antes, se desenha uma geografia racial, estabelecendo um espaço para o corpo negro e espaço para o corpo branco.

No contexto escolar, as práticas silenciosas e sofisticadas de racismo geram uma inclusão excludente. Dessa forma, o sujeito é inserido no sistema, mas tem lugares previamente estabelecidos. Costa *et al.* (2020) propõem que a universalização política da educação não ocorre na prática, sobretudo se olharmos para o recorte racial. A escola perpetua o preconceito e a discriminação racial. Segundo os autores, a educação é um braço da necropolítica. Desta feita, “[...] podemos pensar que a educação se estabelece como um dos seus braços principais. A educação exerce a mesma gerência sobre matar e deixar morrer, sobre fazer viver e deixar viver, em seus sentidos físicos e simbólicos” (Costa *et al.*, 2020, p. 12).

A necroeducação perpetua o racismo, instaurando uma política de morte do negro legitimada socialmente, buscando no cientificismo suas bases de sustentação — uma política de morte que se estende para diversas dimensões, promovendo a invisibilidade do corpo negro no sistema educacional, simbolicamente no epistemicídio, sendo perceptível na forma como o negro é representado nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas, nos discursos veiculados pelos professores e na forma como a escola se estrutura e se organiza (Costa *et al.*, 2020). Há uma produção do esquecimento e a exclusão da diversidade que compõe o humano em nome do universal. Invisibilizar é uma forma de deixar morrer e nos mostra que uma política de morte não se concentra somente na morte física.

À guisa de conclusão, retomamos o trabalho de Bueno (2021), que propõe a sustentação do discurso psicanalítico como forma de fazer objeção à exceção necropolítica. A perspectiva do autor é a de que se produza giros que desloquem os discursos de direito e de dominação associados aos discursos do mestre e universitário. Consideramos que recuperar a história da constituição dos sistemas de ensino e compreender a educação, a organização política e a estrutura das relações que se tecem no cotidiano escolar a partir dos conceitos de biopoder e necropolítica nos ajudam a pensar o duplo movimento escolar. Por um lado, a escola é um espaço institucional que tem como uma das funções a socialização; por outro lado, ela pode se tornar uma experiência de ruptura para muitos alunos.

Vimos como a segregação está no pilar do processo educacional brasileiro. A escola se constituiu como um espaço para os filhos dos colonizadores, deixando de fora os escravos e negros. A nossa hipótese é a de que, com a universalização da educação escolar, há uma

inclusão dos negros na escola; no entanto, eles não são reconhecidos como parte integrante dela. A escola permanece como um espaço regido pelo ideal de branquitude. Neuza Santos (1983) analisa que, no nível do ideal do Eu, a branquitude se impunha no Brasil como modelo, em contraposição à negritude e às associações deletérias a ela atreladas. É possível perceber que esse ideal de branquitude está presente na educação desde a fundação da escola pelos jesuítas no período colonial. Como salienta Guerra (2020), historicamente, a relação política, econômica, discursiva e simbólica constituída no país em relação ao racismo contra o negro foi atravessada por condicionalidades intrínsecas à história, à estrutura social e econômica, à cultura nacional e à política dos corpos.

A universalização da educação é possível às custas da segregação de negros e pobres. A violência operada contra os corpos negros nas escolas nos mostra que as incidências das estratégias de dominação branca reveladas ao longo da história por meio da construção social da branquitude como sinônimo de humanidade, uma espécie de categoria universal (Guerra, 2020), são perceptíveis no campo da educação. A instalação da população negra nas zonas rurais e, posteriormente, sua migração para os espaços periféricos urbanos, devido à desigualdade na distribuição de renda, levou a sua exclusão social, acirrando o racismo (Guerra, 2020). Com isso, a imagem do negro da periferia urbana se associa à do criminoso, levando à criminalização da juventude negra e periférica. Essa imagem do negro está presente nas escolas, e muitos educadores se dirigem a esses jovens associando o corpo negro à criminalidade. O percurso escolar se torna, para esse jovens, tortuoso, marcado por exclusões, discriminações e violências de todo tipo. Assim, a maioria dos jovens evade da escola. Nessa perspectiva, não são os jovens que abandonam a escola, mas é ela que os abandona.

Quais os efeitos subjetivos da segregação escolar sobre os sujeitos adolescentes? Como os sujeitos adolescentes negros são afetados pela violência racial nas escolas? Tal discussão será realizada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - A SEGREGAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência, concebida como uma fase da vida, é uma construção social. A raiz etimológica da palavra *adolescência* se encontra no latim, correspondendo ao termo *adolens*, cujo significado é “arder”, ou ao termo *adoleo*, que significa “queimar num sacrifício”. Tais termos estão relacionados, por sua vez, à Adolenda, uma deusa romana a quem eram ofertadas vítimas em sacrifício. O termo *adoleo*, por injunção do verbo *adolesco* ou *adolescere*, significa “crescer”. Assim, a palavra *adolescens*, correlata a *adolescente*, significa “estar em crescimento” e também “arder” ou “queimar em fogo”, o que nos remete ao excesso pulsional que invade e “queima” o corpo do púbere.

A leitura histórica da adolescência só pode ser realizada em relação ao contexto social em que a adolescência se insere. Segundo Serge Lesourd (2004), tomar a adolescência como objeto histórico implica abordar o modo de organização das relações humanas, em seus modelos consciente e inconsciente. Cada época propõe aos futuros adultos modelos de comportamento e referências de identificação para a conquista de uma posição no laço social. Assim, a adolescência é o lugar em que se cruzam as questões éticas de uma sociedade sobre o futuro, a moral e a ética da vida. A adolescência é portadora da regulação da troca entre os sexos, sendo um momento decisivo de questionamento acerca da filiação, que pode assumir uma função de crítica social, “quando esse lugar lhe é reconhecido” (Lesourd, 2004, p. 26).

Historicamente, a figura do adolescente se estabelece no século XX, ainda que já estivesse presente desde o século XVIII. Segundo Ariès (1981), a adolescência surge em decorrência da criação de um espaço próprio aos jovens, separando-os do mundo dos adultos. É preciso considerar, contudo, que, desde o século XVI e no decorrer do século seguinte, a escola se torna o espaço responsável pela educação dos jovens. Progressivamente, o processo de escolarização se prolonga, e a entrada no mundo do trabalho se torna cada vez mais tardia. Por consequência, a família fecha-se como um espaço privado, transferindo à escola a incumbência de transmitir os códigos necessários para a vida em sociedade. A constituição da adolescência como uma fase da vida está relacionada, portanto, às transformações sociais que envolvem a escolarização e a privatização da família burguesa.

A escolarização insere-se em um processo de adiamento da entrada no mundo do trabalho, passando a escola a ser vista como uma via de formação para o trabalho. Nessa perspectiva, a adolescência pode ser pensada como a fase marcada pela tensão constante entre o desejo, incontável, que desperta nesse momento, e a preparação para a entrada no mundo social controlado do trabalho.

A adolescência, concebida como um período específico da vida, seria, assim, consequência do surgimento da burguesia e da escola, o que coloca ao adolescente um impasse entre se submeter e, ao mesmo tempo, resistir “[...] à entrada nesse mundo administrado, regrado e controlado economicamente” (Checcia, 2014, p. 19).

Ao abordarmos a adolescência como um fato histórico e social, damos conta de que há diferentes formas de interpretá-la e caracterizá-la. Para os limites de nosso trabalho, apresentaremos a diferenciação entre as concepções da adolescência na psicologia do desenvolvimento e na psicanálise. Se, para a psicologia do desenvolvimento, a problemática central da adolescência gira em torno da construção da identidade, para a psicanálise de orientação lacaniana, a questão central está voltada para a construção de uma resposta singular ao encontro com o real do sexo. O que gostaríamos de salientar, contudo, é que essa construção singular não é desvinculada dos discursos e das ofertas culturais de cada contexto social. Nesse sentido, podemos falar de diversas adolescências, que se constituem como respostas singulares ao encontro com o real, respostas estas articuladas aos discursos, às ofertas culturais e aos marcadores sociais de uma época e uma cultura.

4.1 Estudos da Adolescência sob uma Perspectiva Desenvolvimentista

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, a adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento humano situada entre a infância e a vida adulta, determinada por fatores biológicos e psicossociais. Trata-se de um período de preparação e de assunção de papéis sociais que conduzirão os jovens à fase adulta.

A adolescência envolve o deslocamento do indivíduo da família para novas instâncias de socialização, cuja mediação não é mais exclusivamente familiar. Apesar de não haver um consenso entre os autores sobre a duração da adolescência, pois ela envolve fatores psicossociais, o fator cronológico não é desconsiderado. Para Campos (1998),

Parece que a duração da adolescência pode ser razoavelmente definida em termos de processos psicológicos, em face das limitações no emprego de outros elementos. Segundo esta estrutura de referência, a adolescência começa com as reações psicológicas do jovem a suas mudanças físicas da puberdade e se prolonga até razoável resolução de sua identidade pessoal. Para alguns, o processo de maturação sexual pode começar na primeira década da vida e, para outros, jamais se conseguirá um firme senso de identidade pessoal. Entretanto, para a maioria das pessoas jovens, estes eventos ocorrerão principalmente entre as idades de 11 e 20 anos, que limitam a fase da adolescência. (Campos, 1998, p. 15).

A dificuldade para se definir com precisão o tempo de duração da adolescência guarda relação com a variedade da idade que marca a entrada na puberdade e com o fato de que a

introdução no mundo do trabalho também pode variar. Desse modo, Bock *et al.* (1999) afirmam que o critério do trabalho é flexível, à medida que “[...] pode levar a categorizar alguém com vinte e cinco anos como adolescente e alguém com quinze como adulto” (p. 294). Esses dois marcos nos permitem, de antemão, concluir que a adolescência, enquanto uma categoria universal, não abarca as várias experiências de travessia da adolescência que aborda a psicanálise. É nesse sentido que Oliveira (2006) traça uma crítica à visão normativa e homogeneizante com que a psicologia do desenvolvimento tratou a questão da adolescência, constituindo, para tanto, um repertório conceitual proveniente de distintas áreas do saber.

Oliveira (2006) nos mostra que tanto em Aristóteles quanto em Rousseau já existe uma noção embrionária de adolescência como um tempo de paixões, de cedimento aos impulsos e de transição de um período de bonança para a tempestade. Essa associação entre adolescência e crise, presente na teoria do desenvolvimento, perdura e ganha força com a leitura que alguns autores fazem de Freud. Assim, a adolescência é associada a um momento de crise cujas características são universais.

Se, por um lado, a leitura psicanalítica permitiu uma dedicação maior ao tema da adolescência, por outro, contribuiu para fixações e reducionismos da temática (Oliveira, 2006). É possível constatar que certas leituras psicanalíticas, especialmente aquelas vinculadas à psicologia do *Eu*, produziram uma universalização da experiência da adolescência baseada em aspectos gerais que suplantam as singularidades. Aberastury e Knobel (1989), autores que realizam uma leitura própria da teoria freudiana, figuram como importantes expoentes da psicologia do desenvolvimento. Em seu livro *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*, eles traçam as principais características comuns à adolescência: busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; deslocalização temporal; evolução sexual; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em manifestações de conduta; separação progressiva dos pais; e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Numa outra leitura, Erick Erikson (1976) trabalha a adolescência a partir da articulação entre a psicanálise e a antropologia cultural. Segundo Moreira (2000), sua ênfase está nos processos conscientes, na epigênese da identidade. Erikson considerava que o desenvolvimento humano se dá em estágios psicossociais que representam momentos diferentes de investimento da energia psíquica (Oliveira, 2006; Moreira, 2000). Ele trabalhava com a noção de crise da adolescência, com características generalizáveis, cuja saída seria o confronto com a crise de identidade para a constituição de um adulto único.

Outro pensamento bastante difundido na psicologia do desenvolvimento é o de Piaget, cujo eixo teórico se sustenta nos processos psicogenéticos do desenvolvimento. A adolescência, em sua perspectiva, torna-se o solo para o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo e da moral autônoma (Oliveira, 2006). O interesse de Piaget está centrado no desenvolvimento cognitivo. A adolescência, sob a perspectiva piagetiana, é a fase em que o desempenho cognitivo se encontra mais evoluído. De acordo com Moreira (2000), “o sujeito piagetiano é o sujeito epistêmico, universal e que constrói conhecimento partindo de estruturas simples em direção às mais complexas” (Moreira, 2020, p. 40) Dessa forma, a passagem de um estado a outro caracteriza uma evolução da complexidade do raciocínio. O sujeito é capaz de realizar operações mentais formais, dado que o pensamento abstrato se torna mais aprimorado, possibilitando a construção de representações através de diferentes linguagens. Já no campo moral, considera-se que o sujeito tem consolidada a capacidade de apreciação para avaliar sua ação e executá-la a partir de um julgamento moral.

Observamos que, mesmo considerando a adolescência um fenômeno assentado na história e condicionado por fatores culturais, os teóricos da psicologia do desenvolvimento estabelecem critérios universalizantes para caracterizá-la. Tratemos, a seguir, a abordagem psicanalítica da adolescência, destacando sua ênfase na singularidade.

4.2 A Adolescência na Psicanálise

Alguns teóricos do campo da antropologia e da psicanálise sinalizam que, diferentemente de algumas sociedades tradicionais em que o salto da infância para a vida adulta se dá através de ritos de passagem, em nossa sociedade não existem ritos que demarquem essa passagem (Le Breton, 2017; Ruffino, 1999; Dolto, 2021). A função dos ritos nas sociedades tradicionais é o de preparar a criança para participar do sistema social no qual ela está inserida e adquirir os valores civilizatórios necessários para a vida coletiva. Os ritos assumem uma função simbólica, oferecendo um tratamento ao real do corpo e inserindo o sujeito na comunidade de adultos. Em nossa sociedade, os adolescentes precisam construir os próprios ritos de passagem. Nesse contexto, a adolescência se constitui como a mais delicada das transições, e a passagem da infância para a vida adulta é marcada por distintos trabalhos de elaboração subjetiva. Veremos a seguir as especificidades da noção de adolescência na teoria psicanalítica, desde Freud até Lacan, passando ainda por seus comentadores.

4.2.1 *Freud e a Puberdade*

Há praticamente um consenso entre autores da psicanálise de que a adolescência é uma noção que tem um aparecimento exíguo na obra freudiana, ao passo que a puberdade é um tema recorrente. Braconnier (2002) aferiu que, no conjunto da obra freudiana, existem mais de 250 referências a tal conceito. Uma interpretação possível para a ausência do termo *adolescência* em Freud é a de que este não se tratava de uma noção muito presente no discurso científico do fim do século XIX e do início do XX. Não obstante, a adolescência não era um fenômeno social de reconhecida proporção como se apresenta hoje. É interessante observar que, assim como a psicanálise, ela advém do discurso que engendra a modernidade.

Apesar de presente em muitos momentos nas obras de Freud, destacamos dois textos fundamentais na abordagem do tema da puberdade: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), especialmente o terceiro ensaio intitulado *Transformações da puberdade*, e *O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais*, a 21ª conferência introdutória à psicanálise datada do intervalo entre 1916 e 1917.

As discussões realizadas por Freud acerca da puberdade giram em torno de um conceito fundamental da teoria psicanalítica: a pulsão. O reconhecimento da existência da sexualidade infantil representa uma ruptura com a ideia de que o encontro com a sexualidade se daria apenas na puberdade. Para Freud (1905), existem dois tempos da sexualidade: o primeiro, pré-genital, que corresponde ao período da infância, momento inaugural da sexualidade, que se constitui a partir da relação da criança com os pais; e o segundo, genital, que tem início na puberdade. Freud destaca o pluralismo dos componentes da sexualidade e sua origem infantil, relacionando as pulsões parciais com a formação dos sintomas neuróticos. O período de latência, definido como um intervalo entre a sexualidade infantil e a adulta, é marcado pelo recalçamento da sexualidade. Para o autor, a escolha do objeto e a identificação sexual têm seu primeiro tempo na infância. Na puberdade, o sujeito é convocado a refazer sua escolha de objeto e se posicionar na partilha dos sexos. O tempo da puberdade evoca o redespertar do desejo incestuoso, mas, diferentemente do primeiro tempo, ele possui a marca da interdição. A puberdade seria o momento decisivo de separação dos pais e de assunção de escolhas, tanto de objeto quanto de posição sexuada. A puberdade seria, portanto, o estágio final da organização sexual.

A organização completa só se conclui na puberdade, numa quarta fase, a genital. Estabelece-se então um estado de coisas em que (1) algumas catexias libidinais primitivas são retidas, (2)

outras são incorporadas à função sexual como atos auxiliares, preparatórios, cuja satisfação produz o que é conhecido como pré-prazer, e (3) outros impulsos são excluídos da organização e são ou suprimidos inteiramente (reprimidos) ou empregados no ego de outra maneira, formando traços de caráter ou experimentando a sublimação, com deslocamento de seus objetivos. (Freud, 1940[1938]/2006, pp. 180–181)

No ensaio acerca da puberdade, Freud (1905) afirma que é nesse período que a sexualidade ganha sua configuração definitiva. Se na infância as pulsões são autoeróticas, na puberdade elas buscam outros destinos. Há, portanto, um primado genital e uma função secundária e subordinada das zonas erógenas. É assim que o autor afirma que “o novo alvo sexual do homem consiste na descarga dos produtos sexuais; o anterior — a obtenção do prazer — de modo algum lhe é estranho, mas antes, o mais alto grau de prazer se vincula a esse ato último do processo sexual” (Freud, 1905/2006, p. 196).

Existem fatores estruturais e contingenciais que interferem nesse trabalho psíquico da adolescência. Para Freud (1905/2006), a puberdade, como um segundo tempo da sexualidade, abrange tanto uma reativação do passado quanto a reformulação deste. Nessa perspectiva, a puberdade não pode ser tomada como uma simples reedição da infância, nem como uma simples etapa evolutiva da sexualidade humana. Tanto as marcas infantis quanto as experiências vividas nesse momento da adolescência podem propiciar rompimentos do laço social. O que queremos salientar é que, nesse tempo de elaboração psíquica, o sujeito é atravessado por marcadores sociais que podem favorecer ou dificultar sua inserção no mundo. É nesse momento que muitos adolescentes se deparam com as práticas de segregação — práticas incitadas pelos discursos hegemônicos de nossa época — que se fazem presentes no interior das escolas, por meio de nomeações e práticas excludentes que podem levá-los à identificação com os nomes do pior (Lacadèe, 2011).

4.2.2 A Adolescência segundo a Psicanálise de Orientação Lacaniana

A adolescência também não é um tema recorrente no ensino de Lacan. No prefácio a *O despertar da primavera*, único escrito em que o autor lhe oferece um tratamento, ela é tomada como um tempo lógico, e não cronológico. A adolescência é um dos momentos em que a “não relação sexual” aparece para o sujeito. Lacan (1974/2003) aponta que a sexualidade faz um furo no real, o que significa que há uma impossibilidade de nomear esse real, que surge de forma incontrollável e, portanto, remete o sujeito ao desamparo originário. Desse encontro com o real do sexo, cada um vai responder da maneira que lhe é própria. Para Alexandre Stevens (2004), a adolescência é um “sintoma da puberdade”. Dito de outra maneira, é o

momento em que o sujeito constrói uma reposta singular ao encontro com o real da puberdade. Trata-se de uma construção simbólica e imaginária em torno do buraco que ele implica.

Nesse tempo lógico, em que o sujeito se depara com o impossível da relação sexual, tornar-se homem ou tornar-se mulher dizem respeito aos arranjos que se deram na saída do Édipo e na passagem pelo complexo de castração. Rassial (1997), em seu livro *A passagem adolescente*, afirma que a adolescência é a constatação de que a promessa edípica não se concretizará. Agora, com o corpo adulto, o sujeito é impelido a destituir a imagem do corpo infantil. O sujeito se vê obrigado a renunciar ao gozo de ser o falo para se defrontar com as formas de gozos parciais. A adolescência, na acepção do autor, seria um *a posteriori* do estágio do espelho. O adolescente se apropria do olhar e da voz que, no estágio do espelho, sustentaram sua existência para se constituir como adulto. Portanto, o adolecer se configura também como um processo de identificação, pois o olhar e a voz, que vão contar, não são mais de um dos pais, mas dos semelhantes (Rassial, 1997). A crise da adolescência, na perspectiva do autor, necessária e estruturante, advém do desamparo no qual o sujeito é lançado em face do real da puberdade, para o qual as referências simbólicas da infância não dão conta, exigindo dele, assim, um trabalho psíquico e um saber-fazer com o que lhe foi transmitido na infância.

Para Miller (2015), a noção de adolescência pode ser abordada por perspectivas diversas, como a cronológica, a biológica, a psicológica, a sociológica e, até mesmo, a estética ou artística. Ele, no entanto, destaca três fatos que marcam a noção de adolescência para a psicanálise: a saída da infância, o confronto com a diferença dos sexos e a imiscuição do adulto na criança. Miller defende a ideia de que, na atualidade, há um prolongamento da adolescência: o adolescente permanece em um futuro líquido, exposto à diversidade de escolhas, habitando a indecisão perante a extensão do universo dos possíveis. Isso se deve às mutações da ordem simbólica, à virtualidade e aos efeitos delas sobre a adolescência.

A ideia de um prolongamento da adolescência também é apresentada por Birman (2006). Este chama a atenção para o fato de que certa leitura linear das fases da vida e a ideia de um prolongamento da adolescência não representam a totalidade das experiências. Em famílias pobres, por exemplo, a necessidade de inserção no mundo do trabalho faz com que a infância se encerre precocemente e as responsabilidades da vida adulta também cheguem mais cedo. Já em famílias nas quais é possível prolongar o tempo de escolaridade, a adolescência pode ter início mais cedo, embora o início da vida laborativa seja mais tardio.

A adolescência ganhou um espaço privilegiado em nossa cultura, convertendo-se em um sintoma social (Kehl, 1998). Kehl designa como *teenagização* da cultura o imperativo da juventude que exonera o adulto de ser responsável pela transmissão da memória. Em *A juventude como sintoma da cultura*, Kehl (2004) assinala que o ideal de juventude vigente em nossa época produz um estado de desamparo das formas de estar no mundo, já que nos lança em um presenteísmo. O imperativo de juventude iguala as posições e anula as diferenças entre gerações, fundamental para a inscrição daqueles que, saindo da infância, se inserem na vida pública e social. O adulto não oferece um aporte aos mais jovens, uma referência sobre o que é ser adulto, deixando um hiato e produzindo um desbordamento entre passado, presente e futuro.

A adolescência é idealizada em nossa cultura como a idade do gozo pleno e irrestrito. O ideal em torno da adolescência é capturado pelo discurso capitalista como um território profícuo para que seu imperativo prevaleça: “goze!”. Marinho (2020) se pergunta se não estaríamos vivendo sob a égide de uma *adolescência generalizada*, em alusão ao aforismo lacaniano da *criança generalizada*. A autora interroga se, na “ausência de gente grande”, haveria uma travessia da adolescência.

Diante da vacilação do anteparo da cultura, a pergunta sobre “o que fazer com o corpo” conduz o sujeito a respostas socialmente marginais e suscetíveis às práticas segregativas. Saber o que fazer com o corpo é uma questão que se coloca para o adolescente. Nesse sentido, questionamos o lugar do corpo negro em nossa sociedade. Esse lugar tem reverberações nas respostas dos sujeitos à questão que emerge na adolescência sobre o que fazer com o corpo. A violência cotidiana contra os jovens negros em nosso país dá testemunho do valor de uma vida. O corpo do colonizado negro foi historicamente marcado pela desvalorização e pela desumanização. Assim, quando falamos em adolescência idealizada em nossa cultura, de qual adolescência e de quais corpos adolescentes estamos falando?

4.3 Identificação e Segregação na Adolescência

Em *Psicologia das massas e Análise do Eu*, Freud (1921/2020) aponta que a identificação é a mais antiga ligação afetiva com o outro. O autor faz a distinção de três modalidades ou tempos lógicos da identificação: a primeira, a identificação que diz respeito à introjeção do ideal paterno; a segunda, a identificação presente na formação do sintoma nas neuroses, definida a partir da histeria; e terceira, a identificação a um *traço* do Outro. Laurent

(2018) afirma que a identificação é o que insere o sujeito na linguagem e defende que há identificação porque não há identidade que se sustente. O sujeito não subsiste enquanto uma unidade, mas como uma unicidade constituída na relação significante.

Como Freud demonstrou, a identificação possibilita o laço social, mas tem como efeito a segregação. Freud pontuava o narcisismo das pequenas diferenças como o substrato fundamental da hostilidade, da violência de um grupo contra o outro. Para Lacan (1971), o significante constitui o discurso como um semblante. O significante, enquanto um semblante por excelência, é o que coloca a questão da identificação. A identificação compreende a relação entre o significante e a estrutura subjetiva. Trata-se, portanto, dos efeitos do significante na constituição dos sujeitos.

A segregação no espaço escolar relaciona-se com as transformações do laço social. O processo educacional insere-se em um contexto social marcado pelo declínio da função paterna, pelo qual “o lugar do Outro, outrora ocupado pelo pai, pelo mestre, pela tradição e pelas representações simbólicas, já não existe e, atualmente, o lugar do Outro está vazio, falido” (Olimpio & Marcos, 2015, p. 506).

Lacan (1970/2003), em *Radiofonia*, apresenta a “ascensão do objeto *a* ao zênite social” (p. 411). Esse matema, que representa o declínio do ideal em função do imperativo da satisfação pulsional, marca o momento em que vivemos. O declínio do ideal, como proposto por Miller (2005) em sua conferência *Uma fantasia*, tem relação com a ausência de significantes-mestres no estágio atual da civilização.

Mandil (2011), em seu texto *A psicanálise e os modos contemporâneos de identificação*, aponta que os modos de identificação do sujeito se modificam diante da inconsistência do Outro. Em seus termos,

Se o Outro já não se apresenta de forma consistente e unitária, se já não é possível extrair dele um significante com sentido estável sobre o qual apoiar a identificação, devemos dirigir nossa atenção para a pluralização dos significantes S1, na perspectiva do enxame (essaim), significantes que não necessariamente decorrem da tradição, mas que, enquanto semblantes, seriam capazes de operar como um complemento simbólico, ainda que desaparelhados de um Outro consistente (Mandil, 2011, p. 4)

A noção de inconsistência do Outro é apresentada por Lacan no Seminário XVI. De acordo com Miller (2007), esse seminário pode ser considerado como “o ateliê dos quatro discursos”, uma vez que aqui é dado o tratamento lógico ao objeto *a* como mais-de-gozar e à inconsistência do Outro. É a partir dos desdobramentos da noção de inconsciente estruturado como uma linguagem para sua vertente real que, fundamentando-se na lógica, Lacan afirma a inconsistência do Outro. Desde seu retorno a Freud, o autor produz um deslocamento da

práxis psicanalítica, orientando-a para o real, sendo que, nesse momento de seu ensino, Lacan trata da questão do real na estrutura (Figueiredo, 2020).

Gomes (2018) aponta que a marca de nossa época é o desvelamento, que revela a queda do ideal e a elevação do objeto *a* ao zênite social. Trata-se do tempo em que a ciência, ao sustentar uma prática que exclui o sujeito, o faz produzindo ininterruptamente objetos de consumo. Há um declínio dos significantes-mestres em favor da assunção do objeto *a*. O sujeito não mais encontra no campo do Outro um significante que o localize na ordem simbólica. Na atualidade, o imperativo é o do gozo.

Diante da pluralidade dos semblantes, os sujeitos passam a se identificar com significantes quaisquer, e, no contexto escolar, esses significantes, em sua maioria, são provenientes do discurso da ciência. Lembremos com Lacan (1973/2003) que “o cientista produz o saber a partir do semblante de se fazer sujeito dele. Condição necessária, mas não suficiente” (Lacan, 1973/2003, p. 312).

Lima e Castro (2011), ao discutirem as identificações dos adolescentes nas redes sociais virtuais, relacionam a identificação com o laço social na adolescência. O sujeito busca no campo do Outro um significante com o qual se identifica e, a partir desse enlaçamento ao Outro, constrói uma representação de si. A identificação é um processo estruturante da subjetividade e permite o laço social. É pela via da identificação que o coletivo se constitui. No entanto, a identificação promove a segregação da diferença.

Uma questão que se coloca é como possibilitar a formação de grupos menos rígidos, grupos que acolham as diferenças individuais, numa época marcada pelo imperativo de universalização promovido pelo discurso da ciência. Ao demonstrar que a hostilidade no contato com o outro se dá pelo narcisismo ou pela ambivalência pulsional, Freud (1921/2020) destaca que a identificação está na base das segregações na cultura. Conforme Pereira e Ferrari (2016) apontam, as formas de segregação decorrentes das identificações desvelam que as falhas no laço social estão inerentemente ligadas ao fracasso do pacto civilizatório. De acordo com os autores, a segregação e o racismo são diretamente proporcionais à intensificação do narcisismo das pequenas diferenças, tendo em vista que se elege um objeto portador do traço identificatório sobre o qual se deflagrará práticas de segregação.

Há que se considerar, no caso brasileiro, que o discurso da ciência que permeia a escola é imbuído das condições históricas que engendraram nossa ordem social. Rivera (2020) evidencia que, no Brasil, o pacto social não se firma no e pelo reconhecimento do outro como pertencente, ao contrário, firma-se sobre formas de exploração e segregação daqueles que estão fora dos limites da irmandade, o que traz ressonâncias políticas consideráveis. Faz-se

necessário, sustenta a autora, que haja uma subversão do pacto social vigente no Brasil, a fim de que se possa inventar modos de inserção que se deem pela via de significantes capazes de articular identidades e diferenças. Orientar-se por esse apontamento nos leva à aposta na relação descontínua que a psicanálise mantém com a educação para o enfrentamento dos impasses decorrentes dos fracassos escolares. Perante o furor pedagógico, que se apoia em um saber que se pretende infalível, a psicanálise busca fazer vacilar os semblantes que operam na escola atravessada pelo discurso da ciência copulado ao discurso do capitalismo, reintroduzindo a dimensão do impossível de educar e permitindo novos enlaçamentos onde as diferenças estejam presentes e não anuladas.

4.4 Adolescências Brasileiras Segregadas

Ao propormos uma reflexão sobre as adolescências brasileiras, estamos, de saída, considerando que não há uma experiência única de adolescência. Há, no entanto, um discurso hegemônico que define padrões e imagens universalizantes acerca da adolescência. Por outro lado, existem experiências contra-hegemônicas, ou seja, atravessamentos sociais, culturais e econômicos que se interpõem aos discursos hegemônicos sobre a adolescência.

Consideramos pertinente tomar a adolescência em justaposição à noção de território, pois nos permite compreender como são diversos os modos de travessia da adolescência. Assim, quando falamos de adolescência, é preciso localizar de que adolescência estamos nos referindo. Existem, no discurso social vigente, concepções e representações contraditórias acerca dessa etapa da vida, ora definindo-a como geradora de problemas para a ordem social, necessitando de aparatos e intervenções específicas que auxiliem o sujeito no processo de inserção social, ora concebendo-a como potência transformadora e revolucionária.

Juarez Dayrell (2003), ao discutir a constituição do jovem como sujeito social, faz a seguinte afirmação: “jovem, preto e pobre, é uma tríade que acompanha muitos jovens quase como uma maldição”. O autor, no contexto dessa frase, refere-se à juventude periférica, que se caracteriza e se define pelas relações estabelecidas no espaço social, a partir de questões raciais e de classe, de atividades culturais nas quais se envolve e de programas em políticas públicas de que participa. A perspectiva apresentada por Dayrell (2003) nos interessa na medida em que nos enseja a pensar que os modos de se fazer jovem, quando atravessados por vivências cujas territorialidades são marcadas por segregação, exclusão e estigmatização, interrogam e relevam as contradições das representações de juventude em vigor.

A noção de adolescência como transitoriedade, como um momento de preparação para o futuro, não se aplica a todos os grupos, já que não há um horizonte de perspectivas equânimes. Um grande conjunto de jovens não encontra espaços instituídos que lhes permitam vislumbrar outras localizações na dinâmica social, mas, sim, que repetem e reproduzem os círculos de pobreza, de interdições e de naturalizações de uma estrutura social que tem por elemento constitutivo a manutenção das desigualdades. Como sustentar que a adolescência é um período de moratória, numa visão romântica de um tempo de pura fruição, sem a responsabilização que caracteriza a vida adulta, se vemos jovens de camadas populares enfrentando dificuldades concretas de sobrevivência e adentrado rapidamente o mundo do trabalho em subempregos?

Ou, ainda, a concepção da adolescência como marcada por uma crise, que consiste no afastamento da família, na separação das figuras parentais e na ampliação dos laços sociais, pode ser generalizada? Alinhados com a abordagem de Dayrell (2003), consideramos que essa concepção de adolescência não equivale a todos de igual forma, pois, para muitos jovens, os laços sociais estão ampliados desde a infância, na medida em que há uma pluralidade de atores que participam dos cuidados maternos. Além disso, as violações de direitos, tão comuns na periferia das grandes cidades, incidem sobre a qualidade dos cuidados maternos. Nos casos de grande vulnerabilidade psíquica, econômica e social, qual a maternagem possível? Para a família pobre, marcada pela fome e pela miséria, a casa representa um espaço de privação, de instabilidade e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade. A distinção entre público e privado, uma construção social burguesa, não é uma realidade para ela. Na puberdade, os jovens são impelidos a assumir as responsabilidades do mundo adulto, contribuindo para o sustento familiar. Assim, o prolongamento dos estudos não é uma realidade para eles.

Podemos constatar que a experiência de ser jovem se configura a partir de relações de poder, no exercício deste no espaço social. A experiência da juventude vista como vulnerabilizada não cessa de nos elucidar como o conceito de adolescência se compõe, também, na intercessão entre território e diversidade. Quando a adolescência é marcada por discursos que produzem segregação, um problema que se apresenta é o de que a diferença é vista como desvio. É sobre o jovem e determinadas vivências de juventude que se precipita toda sorte de violência e de discurso normatizador e disciplinar. É preciso pensar no que concorre para a circunscrição de um tipo de juventude objeto de políticas públicas, a saber, a juventude em situação de vulnerabilidade. Destaca-se, desta maneira, que, para além de remeter a um fato presente, na contextura do qual constam situações de miséria, exclusão,

desemprego e acesso precário à saúde e à educação, a vulnerabilidade reporta a um futuro, tomado como certo e incontornável, de marginalidade, drogadição e transgressão da lei. Nesse sentido, as políticas públicas despontariam como formas de evitar o risco que esses jovens representam à ordem, por não terem eles condições de participar do laço social devido ao território de pertencimento e suas formas de socialização.

A diversidade se configura como um impasse nos jogos de poder que se dão no espaço social, o que se constata quando os mapas da violência apontam que, a cada 23 minutos, um jovem negro é morto, quando os jovens negros são abordados em ações policiais por terem um tipo suspeito, quando as estatísticas nos mostram que o Brasil é o lugar onde mais se mata a população LGBT, quando se alardeia a ideia de diminuição da maioria penal sem que se interroge a fragilidade das políticas públicas e seus dispositivos, quando, em nome de uma política antidrogas, vemos ações policiais truculentas, movidas por um ideal higienista, quando a resistência, velada ou explícita, às ações afirmativas, que surgem como uma alternativa imediata de promover acesso igualitário à educação e ao trabalho a grupos que defrontam com dificuldades erigidas historicamente, se impõe e, por fim, quando se desqualifica e mesmo se criminaliza as produções de determinados grupos, como é o caso da sugestão legislativa que tramitou no Congresso em 2017, que pretendia criar um projeto de lei de proibição do *funk*.

Ao relacionarmos a adolescência com as tensões presentes no território e suas diversidades, reconhecemos que nem toda experiência adolescente tem lugar no discurso social hegemônico. Há um grupo de adolescentes que não tem a chance de experimentar as condições que caracterizam a adolescência como um intervalo de tempo entre a infância e a vida adulta. É exatamente sobre esses jovens, aos quais são negadas as possibilidades de “se demorar na adolescência”, que incidem as intervenções das políticas, cujas ações são norteadas por uma concepção de juventude perigosa, ameaçadora e limitada cultural e intelectualmente.

Ao pensarmos especificamente sobre a questão da política de educação, dialogamos com Arroyo (2015), que discute os elementos que obstaculizam a efetivação desse direito. Do argumento do autor, podemos deduzir como os modos de atravessamento da adolescência estão localizados no tempo e no espaço. Para Arroyo (2015), a precariedade do direito à educação desvela as novas formas com que se apresenta a segregação social e racial, que são estruturais em nossa sociedade. Portanto, o direito à educação só pode ser pensado em articulação com a luta antirracista e contra a criminalização dos jovens segregados racial e socialmente.

Apoiando-se no pensamento de Aníbal Quijano, Arroyo (2015) nota que há um padrão de poder-saber que condiciona as formas de segregação. Esse padrão, na construção do sistema de ensino, segrega, inferioriza e sub-humaniza determinados grupos de pessoas, vistos como primitivos, incultos e irracionais. A racionalidade colonizadora suprime toda forma de saber distinta à do padrão hegemônico, suscitando, portanto, a emergência de uma forma única de conhecimento, promovendo o epistemicídio de formas de saber não-hegemônicas. Esse padrão de poder implica um padrão hegemônico cognitivo e cultural.

Podemos verificar que os impactos da colonização no ocultamento da história e na forma de conhecimento dos povos originários têm ressonâncias nos modos como a escola e a aprendizagem funcionam. Há uma negação flagrante das culturas que são diferentes do que se considera hegemônico. Há um sistema de classificação social na América que repercute em diversos âmbitos da sociedade, inclusive na escola. Dessa maneira, o processo de produção da cor determina um signo de classificação social. Raça e identidade racial são determinantes da classificação social e educacional (Arroyo, 2015).

Essa classificação é norteadora para entender como as políticas educacionais são engendradas e nos ajuda a compreender os discursos que produzem a cor e os corpos objetificados, vulnerabilizados e à disposição dos manejos presentes nos jogos de poder. Se a educação, assim outras políticas, se orienta a partir dessa classificação, ela reitera uma política que determina um lugar social fixo para determinados grupos. Na forma como a história é contada, esses sujeitos não têm um lugar de centralidade na história, mas, sim, um lugar marginal. As formas hegemônicas de segregação persistem, produzindo uma política que se faz de uma forma verticalizada, e não a partir das experiências dos sujeitos. Nesse sentido, é preciso recontar essa história sob outro ponto de vista, para que uma outra política de educação e um outro modelo de escola sejam possíveis (Arroyo, 2015).

Como salienta Arroyo (2015), se as crianças e os adolescentes fossem o ponto de partida, e não os destinatários de uma política, o pensamento pedagógico, a formação docente, a ideia de qualidade e o currículo seriam reordenados. A homogeneidade presente na política de educação parte do princípio de que há uma experiência escolar comum a todos, ou seja, ela parte da premissa de que todos vivenciam a escola da mesma forma, desconsiderando as especificidades do contexto social e familiar de cada aluno.

A nosso ver, há uma aproximação entre os discursos predominantes nas instituições escolares acerca do aluno ideal e os discursos hegemônicos em nossa cultura sobre adolescência. Ambos tomam como referencial a criança ou o adolescente brancos, oriundos de classe média ou alta, cuja família se organiza de forma tradicional ou nuclear. Vimos como

o projeto educacional escolar foi erigido a partir de um ideal de aluno colonizador e branco, segregando de seu espaço institucional os escravos e os negros. Apesar de toda a diversidade de corpos presentes nas instituições públicas de ensino atualmente, são comuns os discursos que estigmatizam as crianças, os adolescentes e as famílias que se distanciam das concepções ideais de aluno e de família. Assim, a articulação entre “famílias desestruturadas” e “alunos-problemas” é frequente nos discursos institucionais, sendo esse grupo de alunos formado, em sua maioria, por adolescentes negros e pobres.

Coutinho e Carneiro (2016) mostram que a educação se dá por um duplo movimento: o encontro do sujeito com a cultura que o precede e uma operação de apropriação dessa cultura e consequente inserção no laço social. No entanto, se o pacto civilizatório que rege o funcionamento de nossa cultura e de nossa sociedade tem lacunas históricas que permitem a desumanização de alguns, o que a escola transmite aos alunos negros, se ela também se constitui como uma engrenagem colonial?

Em *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança*, Arroyo (2012) aponta a necessidade de tratar dos corpos precarizados e ouvi-los. O autor nos diz que “dos corpos-vidas das crianças e adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que precisam ser ouvidos” (Arroyo, 2012). Destacam-se questões sobre a exploração sexual infantil, o trabalho, a pobreza, a fome e a desnutrição e casos de crianças que assumem a responsabilidade de contribuir com a renda familiar e, por isso, dividem o tempo da escola com o trabalho. Ao discutir sobre quais infâncias e adolescências chegam à escola pública, o autor destaca que a ampliação do ensino mudou a paisagem escolar. Cada vez mais chegam à escola corpos precarizados, vulnerabilizados.

Sublinhamos a intercessão entre a opressão racial e a opressão social. Não se pode desconsiderar o agravante da questão racial. O número de negros que perfazem a porcentagem de pessoas na extrema pobreza e na pobreza ainda é grande, compondo uma maioria. Como não correlacionar a travessia da adolescência às condições materiais de existência? Sem trabalho, renda, moradia, saúde e alimentação e com as marcas da exclusão, da violação de direitos e de violências constantes, como ter acesso a uma vida digna? Vimos como os discursos e práticas precarizam os corpos para situá-los socialmente. Uma das formas mais perversas de segregação social, racial e educacional é a que representa a infância e a adolescência/juventude pobre e negra como uma ameaça e que tem como efeito último o extermínio, em nome da defesa de uma ordem social.

Como herança de nossa história brasileira de colonização, temos a criminalização da pobreza, com a ação policialesca que legitima a violência contra milhares de adolescentes

negros e pobres. Muitas vezes, essa violência é legitimada por uma suposta guerra às drogas e contra a delinquência. Há uma associação direta entre classe, cor e perigo. Essas seriam as novas roupagens da segregação social e racial que incide sobre crianças, adolescentes e jovens pobres (Arroyo, 2015). Esses discursos hegemônicos agenciam as relações sociais e as ações de instituições como a escola. A imagem de crianças e adolescentes/jovens pretos e pobres como não educáveis, herança da nossa sociedade colonial, afeta o tratamento dado a esse grupo dentro da escola. Mesmo que o acesso à escola não lhes seja negado, as práticas de segregação no interior das escolas mostram-lhes que eles não fazem parte desse espaço e, portanto, nele não são bem-vindos.

Há um resto do período de escravização que persiste no laço social brasileiro e incide sobre os processos de subjetivação, fazendo-se presente nas instituições sociais. Siqueira (2021) aborda as incidências da escravização no inconsciente, articulando o genocídio da população negra jovem com o gozo racista:

A função do mais-de-gozar se torna uma chave de leitura importante para pensarmos a escravização, o racismo, o corpo negro e a morte em escala como no nosso contexto atual. Se o mais-de-gozar resulta da perda de gozo da operação significativa sobre o corpo, a suposição da apreensão possível do gozo encontra na função do objeto a uma via que, desde o contexto do colonialismo e da escravidão, até o momento atual das sociedades neoliberais, o desenvolvimento do capitalismo engendra possibilidades e tentativas de acesso ao gozo. (Siqueira, 2021, p. 125)

A colonização e a escravização, sob uma perspectiva psicanalítica, se caracterizam pelo acesso a uma parcela de gozo para alguns, a partir da extração da cota de gozo do corpo de outros, que se dá não apenas pela exploração do trabalho. Outras formas de extração de gozo do corpo do escravizado se revelam em práticas que ressaltam o primitivismo do negro (Siqueira, 2021). O que o trabalho de Siqueira (2021) nos aponta é que há uma transmissão da herança traumática escravagista que toma o corpo do negro como objeto explorável e o inferioriza. O funcionamento do racismo à brasileira, que se firma sob o desmentido, garante o privilégio branco. Há, portanto, uma continuidade entre o passado e o presente que atualiza as formas de segregar o corpo negro.

Arroyo (2015) diz que há um discurso de convencimento de que as experiências de juventude e infância dos corpos negros e pobres são perigosas. Por essa imputação de violência e agressividade “quase naturalizada” a essas crianças e esses adolescentes, eles se tornam extermináveis. Assim, a ação repressiva violenta contra esses corpos se justifica por si só. É comum, quando noticiada alguma situação de violência policial contra jovens pobres e negros, se levantar a suspeita de antecedentes criminais, reforçando o estereótipo do suspeito.

A questão que se impõe é se essa classificação interfere na visão pedagógica e social da escola. Vimos que a escola reproduz as segregações a que os adolescentes são submetidos, às vezes com o verniz de discurso científico. As nomeações que esses adolescentes recebem no discurso social orienta a forma como serão classificados e tratados dentro da instituição escolar. Por isso, os mesmos jovens são excluídos da participação do espaço social e escolar. A histórica segregação racial se imiscui em novos discursos moralizantes e higienistas, reproduzindo-se sob novas roupagens. Ora, vimos que a escola não só reproduz a violência e a exclusão social de corpos negros e pobres, como também se sustenta, desde sua origem, nessa exclusão.

Calazans e Cardoso (2020) discutem o agenciamento do neoliberalismo sobre a juventude por meio da produção de três efeitos: a estetização da juventude como um *gadget* (um objeto de consumo a todos), a medicalização e a criminalidade. A hipótese dos autores é a de que o neoliberalismo agencia a noção de crise a fim de recuperar, como objeto, sujeitos que são considerados improdutivos e descartáveis. Logo, a lógica de mercado se associa ao discurso da ciência e a um discurso jurídico, a fim de converter os corpos descartáveis em corpos exploráveis. Os autores pontuam que

[...] para além da medicalização da existência, há ainda uma outra possibilidade de transformação da juventude em *gadget*, a saber: a criminalização de existências, em especial a da juventude pobre, negra, moradora de periferia. O funcionamento da lógica neoliberal, pressupõe de saída a existência de um excedente. A despeito de todos esforços, muitos sujeitos não se encaixam na lógica neoliberal e constituem em si uma massa que movimenta o sistema e que sobre ela se estendem efeitos de segregação. São estes adolescentes, pobres e periféricos, que sem melhores perspectivas sociais e econômicas acabam em sua maioria, compondo o que Zizek (2012) chama de a massa permanente de inempregáveis. Estes sujeitos, os ditos inempregáveis, são uma classe bem recortada no projeto neoliberal: os negros, pobres, desempregados e moradores de periferia. E é sobre essa população – que é considerada inútil ou perigosa ao mercado — que deve se desdobrar o poder intervencionista do Estado. (Calazans & Cardoso, 2020, p. 46)

O neoliberalismo, concomitantemente, funciona com a premissa de Estado mínimo, restringindo a intervenção deste na economia ao mesmo tempo que exige a expansão de seu poder punitivo para que se garanta a atividade do mercado. Dessa forma, o neoliberalismo se vale da imbricação entre pobreza e criminalidade para converter em objeto mercantilizável aqueles que são excedentes para o sistema.

A criminalização moral da juventude subjaz às políticas e às leis e, no limite, se torna o fator que legitima o extermínio dos jovens negros e pobres. No âmbito da escola, essa classificação social das crianças e dos adolescentes/jovens pobres e negros faz com que se crie mecanismos de punição para esses meninos e meninas, por eles serem vistos como sem

valor e sem disciplina por não valorizarem os estudos e a ordem (Arroyo, 2015). Essa condenação moral acaba moldando o olhar da escola, dos profissionais e das políticas sobre os adolescentes. Em vista disso, as crianças e os adolescentes/jovens pretos e pobres são apreendidos e classificados por um discurso jurídico que orienta as ações de repressão e extermínio pelos aparelhos do Estado.

Há um deslocamento ou uma inversão do vínculo da justiça com os grupos marginalizados em função da classificação social. Se antes a justiça era garantidora dos direitos desse público, hoje ela reforça a exclusão por meio da repressão. Ao serem vistos como ameaça, os jovens ficam expostos a ações repressivas e à violência do Estado, sob a justificativa da “guerra às drogas” propalada por vários meios. Classificar adolescentes e jovens como ameaçadores bloqueia as vias de acesso às políticas públicas voltadas a eles, deixando aberta somente a via da justiça penal. O que se denota é um projeto de higiene social em nome do combate à delinquência. Esses jovens passam a ser tratados como ineducáveis justamente por serem considerados sub-humanos.

Da relação escola-adolescência, apreendemos como o discurso científico, utilizado para converter as diferenças em desvios, associado a um discurso jurídico incide sobre os corpos a serem penalizados no interior das escolas, vistos potencialmente como perturbadores da ordem. O Atlas da Juventude, plataforma destinada a reunir pesquisas que contribuam para a formulação de políticas públicas, traz, em seu relatório do ano de 2023, dados que nos auxiliam a compreender a especificidade da adolescência brasileira e as incidências da segregação. Atenhamo-nos especificamente aos dados sobre educação e segurança pública.

O analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, em 2019, representou 6,6% dessa população (11 milhões de analfabetos), atingindo 6,9% para os homens e 6,3% para as mulheres (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a). Para as pessoas pretas ou pardas de 15 anos ou mais (8,9%), o percentual de analfabetismo foi mais que o dobro do observado entre as pessoas brancas (3,6%) dessa mesma faixa etária (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 2020a). Entre os brasileiros de 14 a 29 anos, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica em 2019. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a).

A taxa de conclusão do ensino médio foi de 76,8% para pessoas brancas e 61,8% para pessoas pretas e pardas em 2018. Os jovens homens pretos e pardos apresentaram índices de conclusão mais baixos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Nesse indicador, as mulheres aparecem à frente em relação aos homens, principalmente a mulher branca, com uma taxa de conclusão do ensino médio de 81,6%, enquanto a mulher

negra possui uma taxa de 67,6%. Em 2019, 22,1% dos jovens de 15 a 29 anos estavam em um período de transição entre estudo e trabalho, e uma expressiva parte desses jovens procuravam emprego ou eram responsáveis com os cuidados de casa ou da família. Esse percentual foi de 27,5% entre as mulheres e 25,3% entre pessoas pretas e pardas desta mesma faixa etária (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a).

Apesar da ampliação de acesso à escola, ainda há lacunas que impedem a plena efetivação da política educacional. No ensino médio, embora a maioria dos jovens de 15 a 17 anos estejam matriculados, a desigualdade entre faixas de renda é expressiva: em 2018, o acesso ao ensino médio era quase universal (90,3%) para os 25% mais ricos, enquanto os 25% mais pobres registravam um acesso de pouco mais de 50% (FRM, 2020).

A partir desses dados, pode-se notar que o funcionamento segregativo da escola prossegue, a despeito de ser uma realidade há muito desvelada. Isso consolida nossa hipótese de que a segregação, sobretudo em seu aspecto racial, faz parte da engrenagem da política educacional e da escola.

Relativamente aos dados de segurança pública, registra-se que o homicídio é a quarta maior causa de morte entre pessoas de 10 a 29 anos no mundo (Organização Mundial de Saúde, 2015). No Brasil, o país de maior número absoluto desse tipo de crime, jovens representam uma porção relevante das vítimas (Muggah & Pellegrino, 2020; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018). Considerando os dados de 2017, no Brasil, os jovens negros possuíam 2,71 mais chances de morrer por homicídio que os jovens brancos (Brasil, 2017). Em 2019, 74,4% das vítimas de violência letal no Brasil eram negras e 51,6% eram jovens até 29 anos. Esses jovens também representaram mais de 70% das vítimas de intervenções policiais (FBSP, 2020) Em 2019, do total de vítimas de mortes decorrentes da intervenção policial, 74,3% eram jovens e 79,1% eram pessoas negras (FBSP, 2020). Em 2019, 66,7% das pessoas presas no país eram negras, em sua maioria jovens periféricos (FBSP, 2020). Essa predominância também é encontrada na privação de liberdade do sistema socioeducativo, onde 56% dos adolescentes em regime de internação ou semiliberdade são negros (BRASIL, 2019c). Assim, os jovens que são “abandonados” pelas escolas são aqueles que compõem a maioria do público das instituições socioeducativas⁶.

Katz (2023) nos adverte sobre o fato de que, ao se discutir políticas para a infância, faz-se necessário considerar qual ideia de infância está colocada em debate. A autora nos chama a atenção para o fato de que assumir parâmetros universais para políticas da infância

⁶ Dados apresentados no relatório final do Atlas das Juventudes 20203. Disponível em: Home - Atlas das Juventudes

resulta na constituição de um campo normativo e em ideais hegemônicos. Assim, a segregação perfaz o modo de tratamento para as experiências não hegemônicas. Para Katz (2023), “a produção de universais, sabemos, instituem-se em relação sólida com os processos de idealização, e, quando retornam sobre as dinâmicas de laço, e sobre os modos de organização social, revelam-se operadores ideológicos da produção de hegemônias” (Katz, 2023, pa. 6).

Essa perspectiva está em consonância com o que buscamos defender, qual seja, que o ideal universalizante de adolescência e de aluno produz um modelo hegemônico de educando, com efeitos de segregação no interior das escolas. Vimos que, sob a injunção do discurso do capitalista acoplado ao discurso da ciência, a segregação racial ganha novas roupagens. No campo escolar, os discursos hegemônicos produzem a segregação de corpos negros e pobres, reproduzindo e atualizando a ideia de que a educação escolar “não é para todos”.

É importante considerar que a adolescência é um tempo lógico marcado pela identificação. O matema da identificação simbólica regida pelo ideal do *Eu* em Lacan, I(A), nos aponta que a identificação tem como base a extração de um traço do Outro incorporado simbolicamente ao *Eu*, acrescentando-lhe a característica do objeto fonte da identificação. A identificação é uma operação de extração significativa do Outro, que permite ao sujeito encontrar seu complemento simbólico. Quais os significantes ofertados por nossa cultura ao corpo negro colonizado? Na medida em que a cultura contesta sua humanidade, ele se põe a questionar se é ou não um homem (Fanon, 2018). O colonizador, homem branco, cis-heteropatriarcal, europeu e burguês, se inscreve como o ideal do *Eu* em nossa civilização, deixando fora desse modelo tudo que dele difere. Assim, só resta ao adolescente a identificação com esse objeto resto externalizado?

O discurso do mestre colonizador infantiliza o colonizado, tratando-o como um ser destituído de voz, emudecendo seu grito. O saber do colonizador é tomado como absoluto e idealizado. O colonizado é desumanizado e coisificado, tomado como objeto na fantasia imperial de dominação (Guerra, 2022). O avanço capitalista testemunha cada vez mais as técnicas de objetualização do humano, de redução da experiência alteritária e de governabilidade liberal da vontade e do corpo, que buscam a eliminação do fracassado, a eliminação genocida do oponente, regida pela lógica da competitividade (Guerra, 2022).

Os adolescentes que tivemos a chance de escutar desvelaram esse modo de se operar na e pela escola, localizando o lugar de exclusão a que estavam destinados. A oferta da escuta através de um dispositivo clínico-político permitiu que os jovens testemunhassem os discursos e as práticas de segregação presentes na escola, colocando-se criticamente em

relação aos discursos hegemônicos e destravando as identificações com os significantes ofertados pelo Outro escolar que os mantinha na posição de resto/dejeto do campo educacional. A partir da oferta de um espaço para a escuta orientada pela psicanálise, foi possível escutar a forma como cada um foi tocado pela violência racial perpetrada pela escola, como a dificuldade de uma jovem de se nomear como negra, e as saídas encontradas pelos jovens, como a escrita e a participação política em práticas escolares sobre o tema do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da escuta de adolescentes sobre suas experiências de segregação racial nas escolas. As narrativas deles fazem coro às pesquisas que indicam que as escolas são espaços institucionais em que os adolescentes afirmam vivenciar maior violência racial. Assim, interrogamos: por que a escola pública, um espaço marcado predominantemente por corpos negros e que deveria defender os direitos humanos, é um ambiente em que os adolescentes sofrem segregação racial? Quais os efeitos dessa segregação racial sobre os sujeitos que atravessam a adolescência?

Para responder a essas questões, buscamos refletir sobre as consequências do espraiamento do capitalismo aliado ao avanço técnico-científico, circunscrevendo seus efeitos no campo educacional. Concluímos que um efeito do universalismo na política educacional é a segregação de um grupo de pessoas do ato educativo, sob a anuência do saber científico, alçado à posição de onisciente em nossa época. Trata-se de um saber que tudo sabe e que oferece os meios para o sujeito gozar, produzindo uma homogeneidade para a qual a diferença é insuportável. A segregação, portanto, pode ser pensada enquanto um efeito do “para todos” na educação. Ao traçar um panorama de como se constituem os sistemas de ensino e de como se instauram a ideia de uma educação universal e o ideal de Educação para todos, observamos como o modelo educacional é segregativo pela forma mesma com que ele foi concebido, sendo, no caso brasileiro, impactado pela lógica colonial e escravagista.

A estratificação escolar que hoje se apresenta já estava presente e já era pensada desde o paradigma da Educação forjado no período da Revolução Francesa. Já havia uma preocupação de como o ensino variaria de acordo com a classe social, por exemplo. A partir desse marco da educação pública como uma questão de Estado, tem-se uma abertura para a entrada do discurso da ciência. Esse movimento de olhar a história, a fim de compreender como a segregação se instala no espaço escolar, nos ajudou a fazer a leitura da realidade contemporânea e, mais especificamente, da realidade brasileira, na qual investigar a questão da segregação implica considerar os marcadores sociais de raça, classe e gênero.

A partir da escuta dos adolescentes, nossa orientação foi pensar nas respostas que se constroem micropoliticamente aos efeitos de segregação, em especial, no espaço escolar. Milner (2013), em seu texto *Por una política de los seres hablantes*, aponta uma possibilidade que faz jus à articulação da psicanálise com a política. Segundo o autor, a política é assunto de seres falantes, que têm um corpo. Nesse sentido, falar de política é ater-se ao minimalismo. “Verificar-se-á então que o minimalismo na política acaba por ser um materialismo. Para a

ocasião, a matéria que desnuda é o corpo. O corpo falante do ser falante. Toda a política se desorienta assim que se afasta deste setentrião” (Milner, 2013, p. 8, tradução livre).

À medida que se tem um corpo é que se pode se desdobrar em coletivos e reivindicar sua condição de público. São corpos que se definem pela potência de afetar e serem afetados por outros corpos. O corpo é entendido aqui como algo diferente de organismo, portanto afetado pela linguagem e que, por isso, pode se esquivar às investidas biopolíticas, por resguardar-se em sua singularidade e pelos arranjos particulares que é capaz de produzir. Milner (2013) dirá que uma política minimalista é a que se guia por uma ação precisa em um momento preciso. Não é uma política que aponta para significantes gerais e, por isso, vazios que não querem dizer nada quando se trata de concretizar o que acontece em uma sociedade. A política dos seres falantes ultrapassa uma posição meramente de denúncia, sendo, portanto, ações e intervenções micropolíticas que provocam furos na macropolítica.

A perspectiva psicanalítica conduz à compreensão de uma política não-toda, no sentido de considerar que o sujeito, ao adentrar o campo da linguagem, submete-se à impossibilidade de completude e de totalidade, conduzindo a busca de suplências. É exatamente pela impossibilidade de plena satisfação que se dá o encontro com o outro e a constituição do laço social. A ordem simbólica não dá conta de reconstituir a universalidade. Nessa direção é que Danziato (2019) propõe que a psicanálise promove uma “política do buraco”, da falta do significante no Outro, do vazio, demonstrando que se trata de uma concepção ético-política do sujeito, que se constitui como efeito de uma subversão.

Tendo como direção essa concepção de política, consideramos, com Miriam Debieux-Rosa (2016), que os dispositivos clínico-políticos podem fazer objeção aos processos de segregação no espaço escolar. Nas palavras de Rosa (2016), sustentar uma prática que articule clínica e política supõe a criação de “dispositivos e estratégias clínicas que possibilitem ao sujeito construir modalidades singulares de resistência aos processos de alienação social” (p. 30).

A prática da psicanálise nas instituições visa a promover formas de enlaçamento social. Ela diz respeito, portanto, à psicanálise em extensão, voltada para sujeitos marcados pela exclusão social e pela segregação nas diversas formas em que esta se manifesta. Trata-se de uma clínica que leva em conta as malhas do poder sob a qual se estabelecem as relações sociais. Os dispositivos clínicos-políticos se inscrevem em uma prática que Debieux-Rosa (2012) chama de *psicanálise implicada*, já que dá a ver a articulação subjetiva entre o desejo, o gozo e o laço social como laço discursivo. Dessa maneira, remete aos sujeitos e aos discursos sociais, elucidando como o discurso ideológico constitui ou destitui os sujeitos. As

intervenções no campo social visam a criar condições de alterações do campo simbólico — subjetivo, social e político.

A discussão atinente aos dispositivos clínico-políticos nos remeteu ao seminário de Jean Oury (2009), *O coletivo*, no qual o coletivo surge como um operador nos espaços institucionais, possibilitando a emergência da singularidade. Destaca-se o paradoxo de estabelecer práticas coletivas que preservem a dimensão da singularidade de cada um: “o coletivo seria uma máquina para tratar a alienação sob todas as suas formas” (Oury, 2009, p. 44). A lógica do coletivo não diz respeito à seriação, à quantificação, mas a uma lógica que inclui uma infinidade de fatores que operam em oposição à lógica normativa e de estabelecimento de um lugar comum. No campo educacional, podemos supor que se apresenta como um dispositivo contrário à segregação.

Desta feita, o trabalho com os adolescentes, que causou nossa pesquisa, se inscreve como um trabalho coletivo. Trata-se de um dispositivo clínico-político que permite escutar e extrair os efeitos subjetivos da segregação racial e os arranjos singulares perante as formas de exclusão. Nesse espaço onde a palavra pode circular sob transferência, é possível uma passagem do *lugar de fala* para o *lugar de causa*. Trata-se de operar visando a instaurar nos espaços sociais uma lógica não-segregativa.

Para Freud (1921/2020), o ódio e a intolerância podem fundar um grupo, seguindo uma identificação ao significante-mestre, a um líder ou a uma ideia. Em Lacan, trata-se de uma rejeição pulsional. A lógica coletiva seria fundada na rejeição daquele que tem um modo de gozo distinto. É o que observamos nas formações fraternas, que se constituem a partir da segregação ao diferente.

A aposta em um coletivo no qual a singularidade de cada um não esteja subsumida ao ideal de representação universalizante e homogeneizadora parece-nos ser a aposta de pensar sobre a política e o fazer da política por uma via que se sustente em um discurso avesso às formas de totalização. Diante da massificação, a singularização pode ser uma saída. O desafio posto é como fazer furos nesse território de disciplinamento e de controle biopolítico para que subversões pontuais possam se instaurar e para que possamos pensar uma escola não-toda. A partir dessa reflexão, questionamo-nos se é possível uma escola que funcione sob uma lógica não-segregativa. Seria possível uma escola não-toda?

A escuta dos adolescentes, por um lado, expôs como a escola opera a partir de um ideal universalizante de aluno e como a segregação se produz como efeito de discursos e práticas. As palavras que tecem as formas de exclusão dão a ver os meandros do racismo, que ecoa a história de violências e de racismo em nosso país. A escola que abre as portas para

todos oferece horizontes distintos para alguns. No limite, inviabiliza os laços. Por outro lado, ao encontrar um dispositivo de escuta, os adolescentes nos mostraram que há formas de resistir à objetificação. Quando há espaço para que o desejo seja enunciado, descortina-se o impossível de governar da política. O sujeito resiste. Nesse sentido, uma escola não-toda seria aquela em que o impossível de educar não é tratado pela via da segregação daqueles que portam as marcas da diversidade. Reiterando Freud (1910/1969), a escola precisa transmitir o desejo de viver; portanto, uma escola não-toda seria aquela que comporta um quinhão do desejo de cada um.

Concluimos destacando nossa aposta na dimensão que se faz central na pesquisa e na prática da qual ela deriva: a função da palavra diante do fenômeno de segregação no espaço escolar. A psicanálise nos permite investigar como os discursos afetam os corpos e, sobretudo, a partir do direito à palavra, nos ajuda a verificar como é possível o sujeito se arranjar diante das situações de segregação de forma singular. Portanto, consideramos que o desafio que está posto é o de pensar uma educação que não esteja orientada por ideais homogeneizantes e universalizantes, mas pela inscrição de cada um no coletivo. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de um posicionamento crítico e político acerca dos discursos hegemônicos que promovem a segregação no âmbito educacional, visando à construção de um projeto educacional que seja para todos e, também, para cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, Arminda; Knobel. Maurício. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- Affortunati, Alessandra. Entre as ruínas do tempo: Walter Benjamin e Sigmund Freud. In: *Cadernos Walter Benjamin*, v. V.12, n. 12, p. 57, 2014.
- Agamben Giorgio. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010
- Alberti, Sônia; Elia, Luciano. Psicanálise e Ciência: o encontro dos discursos. In: *Revista Mal Estar e Subjetividade*, vol. 8, n.3, 779-802, 2008
- Ambra, Pedro; Paulon, Clarice. O analista é o historiador: verdade, interpretação e perplexidade. In: *Psicologia USP*, v. 29, n. 3, p. 412–417, set. 2018.
- Araújo, Alberto. Será Prometeu culpado? Para uma mitanálise da modernidade educativa das Luzes. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, 2004.
- Ariès, P. (1981). História social da criança e da família. (D. Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos
- Arroyo MG, Silva MR. Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes; 2012.
- Arroyo, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?. In: *Educ. rev. [online]*. 2015, vol.31, n.3, pp. 15-47
- Askofaré, Sidi. Aspectos da Segregação. In: *A peste*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 345-354, jul/dez. 2009a.
- Askofaré, Sidi. O jogo da exclusão. In: *A peste*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 401-407, jul/dez. 2009b. (Conferência proferida no Colloque sur Exclusion).
- Askofaré, Sidi. Inclusión, exclusión, segregación. El lazo social puesto a prueba por la subjetividade contemporânea. In: *Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*. Vol.13, (1), abril 2017, p. 7-11. (Versão da conferência proferida pelo autor na abertura do VIII Congreso de Psicología del Mercosul)
- Atlas da Juventude. Evidências para a transformação das juventudes. 2023. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>
- Bassani, Elizabete, & Pínel, Hiran. A escola como fábrica de índices e as "novas" formas de exclusão: os "inclassificáveis"1. Educar em Revista, 38, 2022 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155070813061>
- Bassani, Elizabete, & Viégas, Lygia de Sousa. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. Revista Entreideias:

- Educação, Cultura E Sociedade, 2020, 9(1). <https://doi.org/10.9771/re.v9i1.28793>
eric
- Bazzicalupo, Laura. Biopolítica: um mapa conceitual. Tradução de Luísa Rabolini. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017.
- Benjamin, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. Obras escolhidas. Vol. 1
- Benjamin, Walter. A vida dos estudantes. In: *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie*. Editora Cultrix, São Paulo : 1986, pp. 151-159
- Berni, Juliana Tassara. *Adoecimento psíquico e despertar do inconsciente: a conversação com adolescentes na cultura digital*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Estudos Psicanalíticos, 2023.
- Birman, Joel. A Physis da Saúde Coletiva. In: *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, v. 15 (supl.), p. 11-16, 2005.
- Birman, Joel . Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: Cardoso, Maria Rezende. (org.). *Adolescentes*. São Paulo: Escuta, 2006. p. 25-43.
- Boaventura Jr, Márcio; Pereira, Marcelo Ricardo. Lá fora... na rua é diferente! Adolescência, escola e recusa.
- Boto, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 1996.
- Braconnier, Alain. Adolescência. In: Mijolla, A. *Dicionário internacional de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- Brousse, Marié-Helene. Démocracie sans père. In: Lacan Quotidien, nº 759, jan. 2018. Disponível em: [Lacan Quotidien nº 759 – Démocraties sans père – M.-H. Brousse, « On se serre les coudes » – A. Harari, Prince aboli de motérialité sonore – N. Georges-Lambrichs, Lacan Cotidiano | Lacan Quotidien](#)
- Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria de Lourdes T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.
- Bueno, Paulo Alberto Teixeira. *O direito e o avesso: psicanálise e a exceção necropolítica na intersetorialidade*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, 2021.
- Calazans, Roberto; Neves, Tiago. Pesquisa em psicanálise: da qualificação desqualificante à subversão. In: *Ágora* (Rio J.). vol.13, n.2, pp.191-205, 2010
- Calazans, Roberto; Cardoso Christiane Matosinho. O agenciamento neoliberal do conceito de crise e seus efeitos na criminalização da juventude. In: *Adolescências e narrativas memorialísticas: escutando apostas inconscientes*. Org.: Guerra, Andréa; Moreira,

- Jacqueline de Oliveira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020 p.42-54.
- Campos, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.
- Caponi, Sandra. Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos. In: *A medicalização da vida como estratégia biopolítica*. Caponi, Sandra; Valencia, Maria Fernanda Vásquez; Verdi, Marta; Assmann, Sevino. São Paulo: Libers Ars, 2013, p.97-114
- Cárdenas, Omar David M.; Guerra, Andréa Máris C. Pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais na universidade: potencialidade política na subversão dos discursos. In: *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 227-250, ago. 2018.
- Carneiro, Sueli. Poder, saber e subjetivação. In: *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. RJ: Zahar, 2023, p.25-59
- Certeau, Michel de. *História e Psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- Checcia, Marcelo Amorim. *Sobre a política na obra e na clínica de Jacques Lacan*. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, 2012.
- Checcia, Marcelo Amorim. *O sujeito e a adolescência*. Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- Costa, Marcio; Bartholo, Tiago Lisboa. Padrões de Segregação Escolar no Brasil: um Estudo Comparativo entre Capitais do País. In: *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183- 1203, out.-dez., 2014.
- Costa, Aline Pereira; Martins, Carlos Henrique Dos Santos; Silva, Heloise Da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250043, 2020.
- Coutinho, Luciana Gageiro; Carneiro, Cristiana. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. In: *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016
- Couto, Daniela Paula do; Eufrazio, Gabriel Silva, Horta, Lucas Rodrigues, Preisser, Matheus Melo, Silva, Verônica Barbosa da, &. (2023). Perspectiva sócio-histórica da discriminação à população negra no contexto educacional no Brasil. *Pretextos - Revista Da Graduação Em Psicologia Da PUC Minas*, 7(14), 239-257. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/25994>
- Cury, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: *Educação em Revista*, n. 48, p. 205–222, dez. 2008.
- D'angelo, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. In: *Estudos Avançados*, v. 20, n. 56, p. 237-250, 2006.

- Danto, Elizabeth Ann – *As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social*, São Paulo, Perspectiva, 2021.
- Danziato, Leonardo Barreira. . Psicanálise e política: por uma prática da incompletude. *Psicologia & Sociedade*, 31, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v311169005>
- Dardot, Pierre; Laval, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.
- Darriba, Vinicius Anciães. Perspectivas da relação entre psicanálise e ciência em Lacan. In: *Tempo Psicanalítico*, v. 51, 2019.
- Darriba, Vinicius Anciães; Brunhari, Marcos Vinicius; Pereira, Livia Beatriz Lisboa. O estatuto do significante mestre na segregação: causa e efeito do discurso. In: *TRIVIUM*, v. 13, p. 23-33, 2021.
- Dayrell, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte – MG, pag 25-52, 2003
- Dayrell, Juarez; Jesus, Rodrigo & at all. Relatório de pesquisa: *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas*. 2013. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/>
- Dayrell, Juarez; Jesus, Rodrigo. Juventude, Ensino Médio e os processos de Exclusão Escolar. In: *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, abril-jun, 2016, pp. 407-423.
- Dolto, Françoise. *A causa dos adolescentes* Trad. de O. dos Reis. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.
- Drummond, Luiza Savi. *O conceito de discurso em Lacan: uma genealogia*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020
- Dubet, François. A escola e a exclusão. Trad. Rezende, Neide Luzia. In: *Cadernos de Pesquisa*. num. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- Dunker, Christian; Paulon, Clarice, Milán-Ramos, J. Guilherme. O conceito de discurso em Lacan. In: *Análise Psicanalítica de Discurso: perspectivas lacanianas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p.155-184.
- Erikson, Erik. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976
- Fanon, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- Ferreira Junior, Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX*. São Carlos: EdUfscar, 2010.
- Ferreira, Tânia. (2018). Pesquisa em psicanálise: A conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra - a aposta na invenção subjetiva. In: *Pesquisa e psicanálise: do campo*

à escrita. Tânia Ferreira, & Ângela Vorcaro, (Orgs.). Autêntica, 2018, p. 129-152).

Fontenelle, Thalita Castello Branco; Souza, Leonardo Barros; Lima, Maria Celina Peixoto. A segregação em Lacan cinquenta anos depois. In: *Psicologia Clínica*, vol. 30, num. 3, set./dez., 2018, p. 493-505, Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Foucault, Michel. Direito de Morte e Poder Sobre a Vida. In: *História da sexualidade* vol 1. A vontade de saber. RJ: Ed. Graal, 1999, p.125-151

Foucault, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2008. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.

_____. Aula do dia 17 de março de 1976. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1980/2002, p.285-316

_____. Aula do dia 08 de março de 1978. *Segurança, território, população*: curso dado do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 305-340.

Figueiredo, Luís Claudio; Minerbo, Marion (2006) Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo. In: *J. Psican.*, vol. 39, no. 70. São Paulo: junho/2006.

Figueiredo, Ingrid Porto. A inconsistência do Outro e a impossibilidade de universo do discurso no campo lacaniano. In: *Stylus Revista de Psicanálise*. Rio de Janeiro no. 39, jul. 2020. pp. 63-74.

Freitas, Josí Aparecida de; Bueno, Marisa Fernanda da Silva. Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto)governo da educação brasileira. In: *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 71-83, 29 nov. 2018.

Freud, Sigmund. (1988). Moisés y la religión monoteísta. In *Obras Completas de Sigmund Freud*: Moisés y la religión monoteísta, Esquema del psicoanálisis, y otras obras (Vol. 23, pp. 7-132). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1937-1939)

Freud, Sigmund. (1969). *Breves escritos: contribuições para uma discussão acerca do suicídio*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910)

_____. (1913). *O interesse científico da psicanálise*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (, pp. 169-192). Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. (1914) *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) (Vol. 13). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1995.

_____. (1915) *As pulsões e seus destinos*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 13-69

_____. (1918 [1917]). *O tabu da virgindade* (Contribuições à psicologia do amor). In: Obras Incompletas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Autêntica, 2019.

_____. (1923-1922): *Dois verbetes de enciclopédia*, v. XVIII, Rio de Janeiro: Imago 1976. p.253-274

_____. (1927). *O futuro de uma ilusão*. In: Mal-estar - Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 p. 233-298.

_____. (1919[1918]). *Caminhos da terapia psicanalítica*. In: *Fundamentos da clínica psicanalítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Col. Obras incompletas de Sigmund Freud).

_____. (1933). *Conferência 34*. In: Freud, Sigmund. Obras completas, v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 167-191

_____. (1933). *Explicações, aplicações e orientações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 294-321. (Obras Completas de Sigmund Freud, 18).

_____. *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921). In: Freud, Sigmund *Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos/Sigmund Freud*; trad. Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. [Obras incompletas de Sigmund Freud]. p.137-232.

_____. Vol. XIV. *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn*. (1925). In: In S. Freud. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1976. p.341-346.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1905).

_____. Vol. XXI. *O mal-estar na civilização* (1930). In S. Freud. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.

_____. Esboço da Psicanálise. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1938[40]).

_____. (1933) Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações, in Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1988, v.XXII, p. 167-191.

Gagnebin, Jeanne Marie. *Ler hoje as teses de Walter Benjamin*. Youtube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/iIMYUm4Duk?si=PIOU92DykAdxk6eB>

Gallo, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? In: *Educar em Revista*, n. 66, p. 77–94, out. 2017.

- Gallo, Sílvio; Monteiro, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. In: *REMATEC*, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- Gallo, Sílvio. *Governo dos homens pela verdade: artes de governar e educação*. In: XII Colóquio Internacional Michel Foucault (PUC/SP). Disponível em: https://www.youtube.com/live/OflaL_Z2D0?si=o8qXad4vCoELPBTU
- Garcia, Jeferson Diogo; Quitilio, Ademir Lazarini; Barbieri, Aline Fabiane; Mello, Rosângela Aparecida. A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? In: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 21, p. 177–190, 2017. DOI: 10.20952/revtee.v10i21.6341. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6341>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- Garcia-Roza, Luiz Alfredo (1994) Pesquisa de tipo teórico. In: *Revista Psicanálise e Universidade: PUC-SP*, 1994, nº. 1, p. 9-32.
- Gil, Natália. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). In: *Educação em Foco*, [S. l.], v. 25, n. 46, p. 133–161,
- Gomes, Patrícia Da Silva. *Adolescentes e Internet: o risco como aposta*. Dissertação de metrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
- Gonzalez, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs). *Por um Feminismo Afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p 75-93.
- Guareschi, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: Sawaia, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 143-157.
- Guerra, Andréa Máris Campos et al. Ocupação antirracista e decolonial do espaço psicanalítico. *Quaderns de Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v23-n3-guerra-ribeiro-jorge-et-al>. Acesso em 16 ago. 2022.
- Guerra, Andréa Máris Campos. *Sujeito suposto suspeito: a transferência psicanalítica no sul global*. São Paulo: N-I edições, 2022.
- Hage, Mônica. O CIEN e sua política: a aposta da conversação é uma aposta sobre o corte? In: *CIEN Digital*. 2018. Disponível em: [História do Cien Brasil – Cien Digital](#)
- Henning, Paula Corrêa.; Ferraro, José Luiz. A relação escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. In: *Educação em Revista*, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/22033>.

- Instituto de Referência Negra - Peregum. Percepções sobre o racismo no Brasil.2023. Disponível em: <https://percepcaosobrericismo.org.br/>
- Iribarry, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica. In: *Ágora*, 2003, vol 6, n. 1 – jan/junh, p. 115-138.
- Katz, Ilana (2023). “O problema da universalização da primeira infância: dinâmicas de produção de conhecimento e políticas públicas, Revista Rosa, v. 7, n. 3, 2023.”
- Kehl, Maria Rita. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In R. Novaes, & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 89-114). São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- KEHL, Maria Rita. A "teenagização" da cultura ocidental. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 de set. 1998, Caderno Mais, p.7.
- Koltai, Caterina. Entre psicanálise e história: o testemunho. In: *Psicol. USP* [online]. 2016, vol.27, n.1, pp.24-30. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20150009>.
- Lacadée, Philippe. *Da norma da conversação ao detalhe da conversação*. Trad. Ana Lúcia Santiago; Renata Nunes Vasconcelos. 2000. Disponível em: [Da norma da conversação ao detalhe da conversação - Lacadée.pdf](#)
- Lacadée, Philippe. Vinheta prática: o que é? In: *CIEN-Digital*, 2007, dezembro (2), 7-9.
- Lacan, Jacques. O lugar da psicanálise na medicina. In: *Opção Lacaniana*. n.32, p. 8-14, 2001[1966]. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Lacan-O-Lugar-da-Psicanalise-na-Medicina.pdf>
- Lacan, Jacques. Análise do discurso e análise do eu. In: *O seminário, livro I: Os escritos técnicos de Freud* (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, p.77-86.
- Lacan, Jacques. A ordem simbólica. In: *O seminário, livro I: Os escritos técnicos de Freud* (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, p.251-265.
- Lacan, Jacques.(1964-1965). Lição IX. In: *Problemas cruciais da psicanálise (seminário XII)*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003, p.401-416.
- Lacan, Jacques. Ato psicanalítico: Resumo sobre o seminário de 1967-1968. In: Lacan, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p/371-379
- _____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008 (Trabalho original proferido em 1968-1969)
- _____. *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Trabalho original proferido em 1969-1970)

- _____. *Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. (Seminário proferido em 1971).
- _____. (1966). A ciência e a verdade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p.869-892.
- _____. (1970). Radiofonia. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p.400-44 .
- _____. (1970). Prefácio a uma tese. In: *Outros Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.389-399.
- _____. (1971-1972). *Estou falando com as paredes: Conversa na Capela de Sainte-Anne* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- _____. (1971-1975). Os corpos aprisionados pelo discurso. In: *Seminário XIX: ..., ou pior*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p.213-227.
- _____. (1973). Nota italiana. In: *Outros Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 311-315). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 311-315.
- _____. (1967) Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 248-264.
- _____. (1976) Alocução sobre as psicoses da criança. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003, p. 359-368.
- _____. Nota sobre o Pai. In: *Opção lacaniana*. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia, n.71, dezembro 2015, p.7.
- _____. (1973/2003). Televisão. In: J. Lacan. *Outros escritos*, (pp. 529,531). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 508-543.
- _____. *O aturdito*. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 448- 497.
- _____. Pequeno discurso aos psiquiatras (C. M. Simões, trad.). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/270116905/Discurso-Aos-Psiquiatras> acesso em 07/10/2020 (Original publicado em 1967).
- Latour, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- Laurent, Éric. Racismo 2.0. *Lacan Quotidien*, 2014, 371, s/p. Disponível em: <http://ampblog2006.blogspot.com/2014/02/lacan-cotidiano-n-371-portugues.html>
- Laurent, Éric. O traumatismo do final da política das identidades. In: *Opção Lacaniana Online nova série*. Ano 9, números 25 e 26, março/julho de 2018. Disponível em: <http://www.opcaolacaniana.com.br/>

- Laval, Christian. A produção do capital humano a serviço da empresa. In: *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019, p.25-105
- Le Breton, David. *Uma breve história da adolescência*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.
- Lemos, Gabrielle Braga, & Couto, Daniela Paula do. A noção de segregação: o que a psicanálise tem a nos dizer sobre isso? In: *Pretextos - Revista Da Graduação Em Psicologia Da PUC Minas*, 6(12), 2022 328-351. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/25902>
- Lesourd, Serge. *A construção adolescente no laço social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- Lima, Nádia Laguárdia; Castro, Carla; Melo, Carolina Marra. A identificação na contemporaneidade: os adolescentes e as redes sociais. *Revista aSEPHallus*, Rio de Janeiro, vol. VI, n. 12, mai. a out. 2011. Disponível em www.isepol.com/asephallus
- Lima, Nádia Laguárdia. O saber e a sexualidade na adolescência: o que há de inédito no despertar da primavera. In: Medeiros, C.P. e Almeida, S.F (orgs). *Psicanálise implicada: Educar e Tratar o sujeito*. Curitiba: Juriá, 2016, p.169-183.
- Lopes, Eliana Marta. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2008
- Löwy, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de História"*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Luiz, Felipe. Governo e Mercado: Foucault e a Emergência do Neoliberalismo Alemão. In: *Humanidades em diálogo*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 155-170, 2012. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2012.106215. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106215>.
- Macêdo, Lucíola Freitas de. A generalização do ódio e a segregação sem o Outro. Seminário apresentado no Núcleo de Psicanálise e Medicina do IPSM-MG, em 19.06.2020. (não publicado)
- Maciel, Antônio Carlos; Botelho, Arminda Rachel; Silva, Cintia Adélia Da. A Revolução Francesa e a Educação Integral no Brasil: da concepção ao conceito. In: *Educação em Revista*, v. 36, p. 125-236, 2020.
- Mandil, Ram. A psicanálise e os modos contemporâneos de identificação. In: *Opção Lacaniana Online*, n.4. 2007. Disponível em: <http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/n4/textob.asp>
- Marinho, Raquel. Adolescente generalizado? Um estudo sobre a noção de segregação em Jacques Laca. Tese apresentada o PPG Psicologia da UFMG, 2020.
- Mbembe, Achile. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígonas Editores, 2014.

- Mbembe, Achile. *Necropolítica*. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.
- Meirieu, Philippe; Miller, Jacques-Alain. Jacques-Alain Miller pergunta a Philippe Meirieu sobre a hegemonia do cognitivismo. *Revista Cien Digital*, No 3, março de 2008, p.8- 12.
- Miller, Jacques-Alain. Uma fantasia. In: *Revista Opção Lacaniana*, 2005 n. 42, p. 7-18,
- Miller, Jacques-Alain et alli. *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20
- Oliveira, Maria Cláudia Santos Lopes de. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia Em Estudo*, 11(2), 427–436. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200022>
- Miller, Jacque.-Alain. *Uma leitura do Seminário, livro 16: De um Outro ao outro*. Opção Lacaniana, 2007, março, 48, 9-42
- Miller, Jacques-Alain. “Em direção à adolescência”. Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança. 2015. Disponível em <http://minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia> .
- Miller, Jacques-Alain. Uma leitura do Seminário, livro 16: De um Outro ao outro. In: Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. 2007
- Milner, Jean-Claude. *Por una política de los seres hablantes*. Buenos Aires: Grama, 2013.
- Miranda, Margarete Parreira, Vasconcelos, Renata Nunes; Santiago, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., 2006, São Paulo.
- Moreira, Maira Inês Costa. (2000/jul-dez) *Psicologia da adolescência: contribuições para um estado da arte*. São Paulo, *Interações*, 5 (10), 25-51.
- Nalli, Marcos. A abordagem imunitária de Roberto Esposito: biopolítica e medicalização. In: *A medicalização da vida como estratégia biopolítica*. Caponi, Sandra; Valencia, Maria Fernanda Vásquez; Verdi, Marta; Assmann, Sevino. São Paulo: Libers Ars, 2013, p. 45-54
- Nascimento, Maria Beatriz. Meu negro interno. In: RATTIS, A.; GOMES, B. *Todas (as) distâncias; poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015. p. 28.
- Nobre, Márcio Rimet; Lima, Nádia Laguárdia de; Grillo, Cristiane de Freitas Cunha; Alzamora, Geane Carvalho; Neves, Maralice de Souza; Andrade, Luciana; Tarcia, Lorena. Que escola pós-pandemia?. In: *Educação em Revista*, 40, 2024, Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/RKw5pwYSvtJ5nJNkhsjn5DK/>
- Nogueira, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo: Perspectiva, 2021
- Observatório da branquitude. *A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas*

e negras. 16 de abril de 2024. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/a-cor-da-infraestrurura-escolar-diferencas-entre-escolas-brancas-e-negras/>

- Olimpio, Eliana; Marcos, Cristina Moreira. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. In: *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 21, n. 3, p. 498-512, set. 2015.
- Oliveira, Dalila Andrade; Paoliello, Maria do Carmo. Algumas reflexões sobre a noção de público no contexto da política educacional brasileira. In: *Educ. Rev.*, Belo Horizonte n. 42, p. 155-169, dez. 2005.
- Oliveira, Maria Cláudia Lopes, de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, n. 2, p.427-436, mai/ago 2006.
- Oliveira, Cláudio. O chiste, a mais-valia e o mais-de-gozar. In: *PePSI*, 2008. Disponível em: [Microsoft Word - Cláudio Oliveira _artigo4_ Revisado.doc \(bvsalud.org\)](#)
- Sena Oliveira, Michele Santos. *Efeitos de apagamento da exceção na contemporaneidade*. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG, na linha de pesquisa Estudos Psicanalíticos, 2017.
- O manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932. In: *SBPC Documento*, n. 3. A (re)construção da educação no Brasil. São Paulo: SBPC, 1995. p. 27-50.
- Oury, Jean. O coletivo. São Paulo: Hucitec, 2009.
- Patto, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Editora Intermeios, 2015
- Pereira, Carlos Eduardo; Ferrari, Ilka Franco. A identificação e os processos de segregação na contemporaneidade. In: *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios*, n. 28, p. 205–210, 2016.
- Pereira, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. BH: Fino Traço, 2016.
- Pinheiro, Juliana Campos; Mendonça, Gizelia Cristina Pereira; Maia, André Freitas da Sila ; et al. O biopoder da escola na juventude: uma revisão bibliográfica. In: *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, v. 16, p. 34, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/21964/16712>
- Popkewitz, Thomas S. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar. Entrevista: Ana Laura Godinho Lima; Natália de Lacerda Gil. In: *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 4, p. 1127–1151, out. 2016
- Rassial, Jean Jacque. A passagem adolescente. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- Resende, Haroldo de. Práticas educativas na interface entre governo e indivíduo. In: *XII Colóquio Internacional Michel Foucault (PUC/SP)*. 2021 Disponível em: <https://www.youtube.com/live/vBTGuC5SXNc?si=LDxxkuwrbWtp3iAk>

- Ressinetti, Telma Renata; Costa, Áurea de Carvalho. *A influência da Revolução Francesa no debate sobre a educação como política pública estatal e a democratização do ensino no Brasil*. Anped. 2014. Disponível em: [telma-renata-ressinetti-c3a1urea-de-carvalho-costa.pdf\(wordpress.com\)](http://telma-renata-ressinetti-c3a1urea-de-carvalho-costa.pdf(wordpress.com))
- Revel, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- Riveira, Tânia. *Por uma psicanálise a favor da identidade*. In: Revista Cult, set, 2020.
- Rocha, Lorena Pinheiro; Lima, Maria Celina Peixoto; Pinheiro, Clara Virgínia de Queiroz. Neoliberalismo Escolar: A Educação de Jovens na Atualidade e seus Efeitos Subjetivos. In: *Revista Subjetividades*, [S. l.], v. 20, n. Esp2, p. Publicado online: 28/11/2020, 2020. DOI: 10.5020/23590777.rs.v20iEsp2.e10544.
- Rosa, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. In: *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, 2004. v. IV, n. 2, set./2004, p.329-348
- Rosa, Miriam Debieux. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 200 p., 2016
- Rosa, Miriam Debieux. Os marcadores sociais e a marca do caso: linguagem e discurso na clínica psicanalítica, In Kamers, M.; Jorge, M.A.C. & Mariotto, R.M. (2021). *Psicanálise, Clínica e Cultura*. Salvador: Ed. Ágalma, 2022.
- Santiago, Ana Lydia. *A inibição intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- Santiago, Ana Lydia. Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In A. L. Santiago & R. Campos (Orgs.), *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade*, 2011, pp. 93-99. Editora PUC Minas.
- Santiago, Jésus. Por que só há raças de discursos: desafios à democracia. In: Fórum Por que apenas existem raças de discursos: Desafios da Democracia. 1., 2018. Abertura do [...]. Minas Gerais: Rede La Movida Zadig Doces e Bárbaros. Disponível em: https://www.ebp.org.br/correio_express/extra001/texto_Jesus%20Santiago.html. Acesso em: 03 mar. 2020.
- Santos, Amarildo Inácio dos; Cervi Gicele Maria. *Conduzindo as condutas, o novo ensino médio, uma estratégia biopolítica de governo*. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Santa Catarina, 2018.
- Senkevics, Adriano Souza. *O acesso, ao inverso: Desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020*. Tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. 2021
- Schwarzs, Lilian.; Starling, Heloísa. (2015). Toma lá dá cá: o sistema escravocrata e

naturalização da violência. In: *Brasil: uma biografia*. SP: Companhia da Letras, p. 79-106

Siqueira, Fídias Gomes. *Segregação e “Estado de Exceção”: incidências sobre a subjetividade numa perspectiva psicanalítica*. In: 1º Congresso Internacional de Direito e Psicanálise: a criminologia em questão. Orgs: Guerra, Andréa; Nicácio, Camila; Dias, Paula; Otoni, Mariana; Malta, Rafaella. Volume 3, 1ªed, Belo Horizonte – Faculdade de Direito, 2018. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/psilacs/publicados-os-ebooks-da-colecao-i-congresso7internacional-de-direito-e-psicanalise-a-criminologia-em-questao/>.

Siqueira, F. G. (2021). O genocídio da juventude negra e as trilhas do gozo racista. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais.

Silva Junior, Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

Soares, Ednei. A psicanálise em extensão e a sua intensão. In: *aSEPHallus*. MG, 2009.

Sodré, Marina; Barros, Rita Maria Manso de . Escola para todos, não sem o ineducável de cada um: saúde e pathos na educação brasileira hoje. In: VI Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 2014, Belo Horizonte. Ania do VI Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 2014. p. 1-9.

Sokolowsky, Laura. Note sur le père. *La Cause du Désir*, 89, 8-8, 2015 <https://doi.org/10.3917/lcdd.089.0008>

Soler, Colette. *Apalabrados por el capitalismo*. Conferência proferida na V Jornada de Clínica de Adultos I intitulada "El Psicoanálisis en la Crisis del Lazo Social", no ano de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBz0WBiDkMw>

Soller, Colete. O capitalismo, discurso traumatizante. In: De um trauma ao Outro. Trad. Cícero Alberto de Andrade Oliveira. São Paulo: Blucher, 2021, p.21-42

Soueix, André. O discurso do Capitalista. In: GOLDENBERG, Ricardo. (Org).GOZA! Capitalismo, Globalização, Psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997. Cap. 03. p.40-48.

Souza, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Stevens, Alexandre. Adolescência como sintoma da puberdade. *Revista Curinga*, 2004, 20, 27-39

Teshainer, Marcus. *Psicanálise e Biopolítica: contribuição para a ética e a política em Michel Foucault*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

Tudanca, Luiz. Discurso Universitário. *XXV Jornada da EBP Bahia*, 2008. Disponível em: [Discurso-universitario-Luis-Tudanca-.pdf \(ebpbahia.com.br\)](http://www.ebpbahia.com.br/Discurso-universitario-Luis-Tudanca-.pdf)

- Vannuchi, Maria Beatriz. A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira. In: *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. Kon, N.; Silva, M.L.; Abud, C. (Org.). SP: Editora Perspectiva, 2017, p. 59-70
- Veiga, Cynthia Greice. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira De Educação*, 13(39), 502–516. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>
- Wanderley, Mariângela. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Sawaia, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 17-28.
- Zucoloto, Patricia Carla S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. In: *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*. 2007, vol.17, n.1, pp. 136-145.