

A IMPORTÂNCIA DA SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA NAS ESCOLAS EM TEMPOS SOMBRIOS

Viviane Neves Legnani

Universidade de Brasília
vivilegnani@gmail.com

Sandra Francesca Conte de Almeida

Universidade Católica de Brasília
sandrafcalmeida@gmail.com

Resumo

Subjetivação política é uma expressão cunhada por Rancière (1992) para definir os embates erráticos com o outro em torno do ideário da igualdade. A educação escolar é um campo propício para que esses impasses ocorram pelo encontro inevitável com as diferenças, mas tais processos são normalmente debelados pelos professores por implicarem conflitualidade, ainda vista como uma falha da autoridade escolar. Essa reflexão teórica objetiva sublinhar a importância de que a subjetivação política seja levada a efeito nas escolas. A psicanálise tem contribuições para essa discussão por ser capaz de tensionar, sem negar, o ideário de uma educação libertária advinda de tais processos junto aos estudantes. Vivemos um tempo em que os discursos de segregação ganham amplitude em todo o mundo. Desatentas a esse sintoma social e inseridas em uma suposta despolitização, as instituições escolares residem em um “edifício” ideológico liberal em que a realidade é vista como pronta e o êxito de cada um resultante de um esforço individual, desconectado das coordenadas institucionais, sociais e políticas. Tal proposição afeta o ato educativo, impedindo a inclusão autêntica daquele que comparece como estranho (*unheimliche*) ou vulnerável. Adorno (1995) postula que a finalidade da educação é a que *Auschwitz* não se repita. Proposição imprescindível e um desafio para as escolas, de modo que a formação volte-se, ao mesmo tempo, à adaptação dos estudantes à sociedade, mas, sobretudo, à problematização do campo social vigente.

Palavras-chave: Educação; Política; Psicanálise; Escolas; Conflitualidade.



Abstract

Political subjectivity is an expression coined by Rancière (1992) to define the erratic clashes with each other around the ideas of equality. School education is a favorable field for these impasses to occur due the inevitable encounter between differences, but these processes are usually suppressed by teachers because they imply conflict, which is still seen as a failure of school authority. This reflection has the goal of stressing the importance of political subjectivity when it is carried out in schools. Psychoanalysis has contributions for this meaning discussion for being able to tension it, without denying the ideas of libertarian education arising from such processes with students. We are living a time when the amplitude of segregational speeches spread worldwide. Inattentive to this social symptom and inserted into an alleged depoliticization, educational institutions reside in a "building" of liberal ideology in which reality is seen as complete and the success of each result of an individual effort, disconnected from institutional, social and politic coordinates. This proposal affects the educational act, and prevents the authentic inclusion of that which appears as strange (*unheimliche*) or vulnerable. Adorno (1995) postulates that the purpose of education is that Auschwitz never happens again. An essential proposition and a challenge for the schools, in a way that schooling goes for at the same time, the adaptation of students to society, but above all the questioning of the current social field.

Keywords: Education; Politics; Psychoanalysis; Schools; Conflicts.

Introdução

Política e psicanálise articulam-se? Esta é uma questão para se pensar em face das implicações das coordenadas sociais nos processos de subjetivação dos sujeitos, isto é, aqueles provocados pelos arranjos sociais da modernidade e da contemporaneidade, uma vez que o sujeito da psicanálise passa a existir somente após a demarcação do *ergo sum* do cartesianismo.

Freud, em seus denominados textos culturais, fez inúmeras reflexões conceituais sobre essa complexa relação. Nesses trabalhos, há uma nítida trajetória por ele percorrida: inicialmente, é reformista e otimista (1908/1996, 1913/1996), até chegar à conclusão de que a regulação do pacto social, ou o avanço civilizatório, não



resultaria em garantia de bem-estar para o sujeito (1930/1996), posição que Freud assumirá em caráter irredutível, em razão dos efeitos da pulsão de morte no psiquismo humano.

No entanto, uma premissa mantém-se intacta em todos esses textos: haveria uma dialética entre o mal-estar nos laços sociais e os estados psíquicos, com suas diferenciadas formações de sintomas, sendo os efeitos dos processos educativos sempre discutidos e apontados nesses escritos. Freud, em 1930, sustenta, por exemplo, uma posição crítica em relação às excessivas idealizações na educação das crianças e jovens. Elas seriam um contrassenso e produtoras de sofrimentos desnecessários quando analisadas à luz do conceito de pulsão de morte, ou seja, seriam desprovidas de sentido e operariam, sobretudo, como uma ilusão, ao negarem a verdade sobre a condição humana. “A educação peca ao não preparar os jovens para a agressividade que eles estão destinados a serem objetos”, enfatiza Freud (p.138).

Nessa linha de pensamento inaugurada por Freud, a tematização de Lacan (1963/2005) sobre a angústia, como resultante de um encontro com o objeto, quando comparece a *falta* da *falta* (p.52), tornou-se significativa para pensar várias manifestações subjetivas no contexto contemporâneo, particularmente aquelas que atingem os jovens. Assim, discutem-se, em vários estudos (Gondar, 2001; Garcia & Coutinho, 2004), as implicações da sociedade do excesso, bem como do imperativo do gozo, que lhe é inerente, nos quadros de anorexia, bulimia e compulsão alimentar, nos processos de autoflagelação, que produzem cortes cicatriciais no corpo, na toxicomania, nos estados depressivos e desvitalizados crônicos, entre outros. A hipótese teórica central desses estudos gira em torno de uma inflação narcísica, ocasionada pelo empobrecimento das referências que se articulam ao campo do ideal, acarretando mudanças preocupantes na economia do gozo pelo evidente caráter mortífero de que dão provas.

Do ponto de vista das instituições, principalmente das instituições escolares, o eixo central das discussões pauta-se no esgarçamento dos sustentáculos da função paterna, especificamente de sua vertente imaginária (Sena & Farias, 2010). Nessa perspectiva, discorrem sobre a violência nas escolas e os altos índices de fracasso escolar como um saldo da perda da autoridade do professor, sobre o nivelamento do objeto de conhecimento a uma mercadoria, desvalorização da tradição e seu efeito indubitável na volatilização das narrativas; problemáticas também relacionadas aos



ideais que perpassam os contextos educativos (Correa, 2010).

Um terceiro eixo de investigações, correlato a esse último, pauta-se na análise da engrenagem da sociedade de consumo, produzida no capitalismo tardio, e seus efeitos relativos ao crescente fenômeno da violência que acomete os jovens, principalmente os das periferias e favelas do nosso país. Uma das hipóteses é que a superprodução de bens e sua oferta no mercado só se viabilizam se houver uma rotatividade da demanda, via uma obsolescência programada. Assim, os objetos elevados à condição de garantia de um estilo ou de um fetiche, são rapidamente rechaçados e, ao caírem, provocam uma elisão do sujeito, aumentando-lhe a posição subjetiva de mal-estar. Para os que se veem muito distanciados ou despossuídos dessa suposta completude imaginária, estipulada por um estilo sempre reinventado pela publicidade, a insatisfação, sentida como frustração, atinge um nível insuportável, a ponto de desencadear o dano em relação ao outro, mediante coerção e atos violentos, visando a resgatar o que lhes parece permanentemente fígado (Legnani, Legnani, Aragão, Spinola, & Paladino, 2012).

De forma geral, nas publicações supracitadas pode-se depreender ora um caráter de denúncia, ora de resignação, e um pessimismo político e social (Herzog & Farah, 2005). Nas perspectivas apontadas, como uma das consequências do desmantelamento das coordenadas sociais do contemporâneo, os jovens passaram a ser reconhecidos a partir dos significantes-mestre: narcisistas, individualistas, competitivos, alheios à solidariedade social, apáticos, desmotivados e passivos.

Essa breve síntese de algumas das produções das últimas décadas sobre a crise da modernidade e seus efeitos nos processos de subjetivação permite pensar que o mal-estar fortemente assinalado por tais estudos mantém proximidade com uma significativa crise de ordem geracional, na qual Gomes (2010) aponta o elemento central: o encolhimento da socialização vertical (intergeracional), prevalecendo, em nosso contexto, a socialização horizontal (intragrupal e intrageracional) (p.128). Em outras palavras, perdeu-se a envergadura da transmissão simbólica, prevalecendo, hoje, na visão do autor, a experimentação e, no nosso entendimento, também uma maior possibilidade de passagem ao ato.

Subjetivação política nas escolas

As manifestações de rua em junho de 2013, no Brasil, surpreenderam os que julgavam ser possível contornar, tamponar ou dissipar o mal-estar na sociedade



brasileira. Mais uma vez, o inesperado e o imprevisto, que compõem a vida social, descortinaram uma verdade freudiana: o ofício de governar está inscrito como uma das profissões impossíveis, apontadas por Freud (1937/1996), por produzir, de forma permanente, “restos” que escapam das equações dos governantes.

Uma multidão foi às ruas, formando um conjunto de singularidades, tal como conceitua Negri (2004), em protestos contra a qualidade na execução de políticas públicas básicas, ou seja, as dos âmbitos de mobilidade urbana, saúde, educação, segurança, colocando em xeque as concepções que circulavam sobre o apagamento do sujeito político, em função dos diversos arranjos advindos da economia, publicidade e revolução tecnológica (Tiburi, 2013).

A questão que nos interessa é como se dão os processos de *subjetivação política* nas escolas. Esta é uma expressão cunhada por Rancière (1992) para definir os embates e experimentações erráticas com o outro em torno do ideário da igualdade. Nessa perspectiva, a educação escolar é um campo propício para que esses impasses ocorram, em virtude do encontro inevitável com o diferente, com a alteridade. Mas tais processos são costumeiramente debelados pelos professores por implicarem conflitualidade, sendo entendidos, ainda, como uma falha da autoridade escolar, de planejamento e controle e, por conseguinte, considerados como prejudicial à aprendizagem e ao ajustamento social.

Castro e Mattos (2009) e Castro (2008, 2009) esclarecem as diferenças entre os processos de *socialização política* e o de *subjetivação política*. O primeiro, inserido em uma lógica teleológica e racional, enfatiza um *gap* entre o mundo adulto e o infante-juvenil, concebendo este segmento como imaturo e despreparado para realizar negociações e pactos sociais; portanto, pressupõe um aprendizado prévio para que a cidadania plena se dê em um momento ulterior. Já a *subjetivação política* é um processo que se dá dentro do campo da ética, a partir da entrada de qualquer um no mundo da linguagem e do outro e tem por base a tensão provocada pelo ideário da igualdade. Transcende, assim, as fronteiras etárias, já que a política, propriamente dita, é simplesmente todo tipo de litígio decorrente da crise permanente em torno da promessa de igualdade e de tudo que dela deveria ser revelado e levado em conta, mas não é (Castro, 2009).

As escolas, por serem espaços públicos, são lócus privilegiados para efetivarem os processos de *subjetivação política*, uma vez que nesses contextos crianças e adolescentes são convocados a enfrentar situações que os colocam



permanentemente diante da diferença, em termos de opiniões, hábitos, valores, etc. São, portanto, demandados a negociar e a lidar com as tensões próprias à convivência social, criando-se um contexto favorável à circulação da palavra, às mudanças subjetivas e à responsabilização coletiva. Ao tamponar a potencialidade dos embates e conflitos, a escola perde a chance de que o aluno possa se “deparar de frente com as contradições de sua época e se colocar *no encaço de outros* que possam ajudá-lo a responder tais questões e agir frente a elas” (Castro, 2008, p. 253) (grifo nosso).

Esfacelamento do simbólico e falseamento do pai imaginário: ressentimento e atuações

As escolas talvez sejam a instituição social que mais evidenciam o desamparo contemporâneo, definido por Kehl (2001) como “consequência de uma crise com relação à linguagem, já que não se acredita plenamente nos próprios enunciados que são proferidos” (p. 8). Desabonada da sua própria autoridade, a escola mostra-se errante, diante da complexidade das relações presentes em seu espaço social (Pereira, 2013).

Na horizontalidade irremediavelmente instaurada no contexto escolar, o professor, que deveria se colocar em uma posição à *frente* do aluno para cumprir com a sua função, por ter em mãos o objeto de conhecimento, insiste em adotar uma postura hierárquica, colocando-se *acima* daqueles que supostamente educa (Rancière, 2002). No dia-a-dia, e principalmente em face de qualquer conflitualidade, reedita, inclusive, os aspectos mais tiranos do pai imaginário ao fazer valer, muitas vezes, uma lei punitiva, indiferente e humilhante. Nivelada a perda de sua autoridade à sua validade social, e dessa ferida narcísica resguarda-se, utilizando os meios de que dispõe para atingir aquele que não lhe demonstra obediência. A lei de que lança mão, muitas vezes, não tem nenhuma conotação simbólica para os adolescentes contemporâneos, mas é eficaz para produzir ressentimentos.

A impostura recorrente nas escolas, principalmente junto às crianças e aos jovens desfavorecidos economicamente, não passa incólume, produzindo uma mágoa persistente que visa a uma vingança sempre adiada. O tempo do ressentido é o futuro do pretérito, pois poderia ter reagido, mas prefere adiar sua ação para fomentar o gozo, conforme Zuin (2008). No entanto, esclarece o autor, essa posição subjetiva, atualmente, passou a ser trocada em face da sedução de ejetar o ódio, antes



silencioso, nos espetáculos de violência. Espetáculos que se tornaram frequentes nas escolas, determinados “a cobrar dívidas imaginárias em um exercício de fúria narcísica” (Zuin, 2008, p. 602), os quais, quando apresentam uma performance com alcance de causar perplexidade, são normalmente transmitidos até a exaustão pelas redes televisivas e redes sociais, consolidando um estilo violento de sociabilidade. Há uma espécie de ritualização nesse enfiamento, pois os professores representam uma gama de valores relativos ao mundo do trabalho e de adequação às normas sociais, que é confrontada duramente por esses adolescentes, por se sentirem excluídos do tecido social (Brasil, Louzada, & Almeida, 2010).

O ressentimento, tal como desvendado pela filosofia nietzschiana, talvez seja a posição subjetiva que mais revele o porquê das inúmeras queixas dos professores escutadas em qualquer escola pública. Os professores se ressentem de ser vítimas de uma “clientela inadequada”, mas como esse discurso só pode aparecer por um semidizer, queixam-se incessantemente das famílias dos alunos, da falta de limites dos jovens, da desmotivação para os estudos, dentre outras questões. Romper com a posição queixosa pressupõe uma potência e uma disposição para a luta, enfatiza Khel (2004), que exige do sujeito abrir mão do gozo mortífero e sombrio de projetar a culpa no outro, para avançar em prol de mudanças efetivas de si e do outro, no mundo.

Obviamente, tal mudança de posição discursiva não pode ser pensada à luz do voluntarismo, de uma força de vontade individual do professor (Bueno, 2007), mas no interior da complexidade das relações que se dão na instituição escolar e nos modos pelos quais a escola se articula com as estruturas de poder da sociedade, as quais, como sabemos, insistem em denegar a verdadeira valorização social que lhe cabe. No entanto, pode-se colocar em questão a posição dos professores frente às dificuldades encontradas, que se mostra sob a forma de um pedido de ajuda permanente a um Outro suposto-saber sobre o seu mal-estar (Outro que não tem respostas) e que se deixa facilmente levar pelo contágio das queixas sintomáticas do discurso histórico, traduzidas pelas recorrentes expressões escutadas nos corredores das escolas: “*eu não sei o que fazer*”, “*eu não dou conta dessa situação e desses alunos*”.

Esses pontos de ancoragem subjetiva talvez possam ser pensados, também, pela perspectiva do *edifício ideológico* neoliberal que sustenta as instituições, em que a realidade social é vista como dada e acabada, em que o êxito de cada um depende do esforço individual, tanto do aluno quanto do professor, totalmente dependente de um “mérito” avulso e desconectado do ordenamento social e político de cada época.



Como efeito, o que prevalece e se escuta, na grande maioria das escolas públicas, é a indiferença para recolocar a questão sobre a finalidade da educação, para restaurar as relações sociais nas escolas e dar voz às crianças e adolescentes. Isso talvez encontre ressonância na dificuldade de se enfrentar o desafio de preservar as normas societárias e, simultaneamente, abrir espaço ao desconhecido, por receio das incertezas e turbulências próprias ao ato educativo (Castro, 2009).

O fato é que essa posição reticente e pouco afeita às negociações subjetivas e objetivas acabou por denegar a extensão da crise geracional que se coloca hoje em evidência nos contextos social e escolar, uma vez que, como já referido, as dívidas são cobradas em ato pelos jovens, nos espetáculos imagéticos, e esvaneceu-se, de forma concomitante, o sentido de dívida simbólica, de gratidão e de reconhecimento para com os mais velhos. Os jovens do contemporâneo “partem do princípio que nada devem ao passado e aos antecedentes e que muito pouco têm a aprender com eles” (Castro, 2009, p.484).

Devido a esses impasses, dentre outras razões, a tecnologia virtual passou a ser um meio relevante de busca de conhecimento e expressão política para os jovens. Nos últimos anos, é perceptível o “barulho” da mobilização nas redes da internet, na qual prevalece o fenômeno crescente de contraposições de convicções, ou seja, um debate ensurdecidor que se faz dentro de zonas de certezas em que os sujeitos, com suas divergentes posições, expõem suas visões de mundo, frequentemente relativas ao campo das liberdades individuais. Contudo, ver-se como um integrante de uma sociedade e nela efetivamente se implicar, de modo a produzir mudanças, é um processo do campo da subjetivação política e “significa assumir-se como integrante da *polis* ‘tendo a ver’ com o estado de coisas ao seu redor e ser interpelado a responsabilizar-se por elas” (Castro, 2008, p. 253).

A educação e as relações travadas no cotidiano das escolas, certamente, não são sem consequências. Adorno (1995) postula que a finalidade da educação não seria outra a não ser a de que *Auschwitz* não se repita. Tal afirmação, enfática e contundente, hoje se mostra urgente e se apresenta como um desafio a ser levado a efeito nas instituições educativas: vivemos um tempo em que os discursos totalitários ganham com rapidez força e amplitude em todo o mundo. Tempos sombrios em que a cobiça pelo poder opera para que qualquer antagonista no campo das ideias seja visto como um inimigo a ser humilhado e liquidado.

Nessa direção, analisar e buscar os meios para estancar o sintoma social de



coisificação dos sujeitos, resultante das engrenagens da indústria cultural e dos processos de semiformação, podem se constituir como uma possibilidade para que a tensão inerente ao sistema democrático seja tolerada, assegurando sua permanente reafirmação. O valor de uma formação (*bildung*), pela educação, que se dirija, ao mesmo tempo, à adequação do sujeito à sociedade, mas igualmente à problematização da sociedade vigente (Bueno, 2010), é o que nos cabe reiterar nessa empreitada.

A contribuição da psicanálise nesse processo passa, a nosso ver, pelo campo da ética, que não visa ao “bem supremo” e considera o efeito do *real* no laço social, tal como conceitua Lacan (1959-1960). Implica, desse modo, numa *educação para a realidade* (Freud, 1930), realidade do desejo, da condição humana, em que os professores têm de suportar, subjetivamente, a angústia decorrente da renúncia da onipotência narcísica ou dos ideais de grandeza e de perfeição, passando a ocupar o lugar de um *mestre barrado*, como destaca Almeida (2002).

Talvez, assim, por meio da posição subjetiva desejante de um professor, não-todo, que se dirige ao aluno supondo nele um sujeito e não um objeto, possa emergir, no aluno, o desejo de repactuar com sua herança simbólica, à medida que reconheça no professor um parceiro adulto acolhedor, cuja experiência e saber lhe conferem autoridade, legitimada pelo aluno, para acompanhá-lo nas suas buscas e ajudá-lo a reinventar o que está estabelecido.

O que seria transmitir, hoje, aos alunos, o que é o mundo, tal como propõe Arendt (1954/1979) aos educadores? Não seria, justamente, transmitir o furo das coordenadas sociais da civilização, na contemporaneidade, rompendo com a concepção de um funcionamento social que se apresenta como uma realidade pronta e intocável, e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da circulação das palavras e das experiências singulares na reinvenção permanente do sujeito e da sociedade?

Algumas considerações sobre a questão: que política poderia propor a psicanálise à educação?

A morte não é ausência de vida, mas, sim, a margem que a delimita conferindo-lhe certo sentido, já que o fim está posto irremediavelmente. Ademais, o nome próprio engendra a segunda morte, ao cravar o significante no ser do sujeito, instaurando uma perda irrecobrável. Assim, o vivente leva em si a sua própria morte, única alternativa para se constituir como um sujeito: consentir ser um significante



representado por outro significante, operação que implica restos não assimiláveis, inscrevendo, sem trégua, incompletude e indeterminação.

No entanto, é da apropriação sem tamponamentos da morte que nos habita que pode surgir potência e disposição para se construir na borda do que é da ordem do inconcluso e do desconhecido em nós mesmos, seja no campo cultural, social ou subjetivo. Sob a ótica do trágico da condição humana, incorporar, de forma decidida, essa realidade, não significa resignação, tampouco a desvitalização do sujeito. Além disso, ela pode conduzir à compaixão, na alteridade. Sabemos, desde Freud (1919/1996), do estatuto da intolerância como um dos piores saldos para se defender maníacamente do desamparo primordial, reeditado pela consciência da morte; projeta-se no outro o estranho/íntimo que não se quer reconhecer dentro de si.

No caso das instituições escolares, pensar por meio desse tensionamento é importante, pois, como já mencionado, percebe-se com clareza que em face dos ideais frágeis que nos restaram, com a derrocada dos eixos que escoravam a modernidade, a fixação no mecanismo defensivo de idealização e a adoção de uma postura melancólica, desvanecedora das forças necessárias para se efetivar mudanças, têm paralisado ou esvanecido o sujeito. Por isso, pensar que política a psicanálise proporia à educação implica, em nossa concepção, certamente, em propostas que não neguem o pior e, ao mesmo tempo, que ressaltem a importância de sua travessia. Em outras palavras, que não temam a reinvenção.

Sob esse prisma, nas escolas, é na atenção permanente à forma com que as crianças e adolescentes lidam com suas indeterminações e contradições, e aos modos pelos quais isso comparece no grupo, que entendemos residir o papel fundamental do professor. Trata-se tanto de atenuar as tensões nos embates como de ofertar os objetos culturais possíveis para os encaminhamentos do sujeito e dos grupos na busca de se apropriarem de suas questões e na reinvenção dos ideais. O tempo em que vivemos não nos deixa muitas escolhas: reside no trânsito da horizontalidade de relações que levem em consideração a diferença na semelhança e a possibilidade de mudanças coletivas e subjetivas. De outro modo, e no seu avesso, conduziria a um insuportável mal-estar e a um mortífero impasse nas relações entre os homens.

É interessante ressaltar que a submissão ao outro, em uma servidão voluntária, mostra-se como um contínuo do conceito de pulsão morte (Fortes, 2007). Na dobra desse conceito, chegamos à ideia de excesso pulsional, que comparece



como intensamente ameaçador para o sujeito por aludir à destrutividade e aos riscos à sua sobrevivência. Quanto maior o medo desse aniquilamento, mais servilismo frente às injunções sociais, na expectativa de uma suposta proteção e ordenamento subjetivo. O sujeito paga, desse modo, um preço alto, que é o da imutabilidade na relação consigo próprio e com o outro. Incorporando o masoquismo moral (Freud, 1924/1996), entrega-se à neurose de destino, sem se responsabilizar pelo seu desejo. Desse lugar, o mal-estar social decorreria do que escapa ao seu controle, de um feito do acaso; as adversidades seriam sempre derivadas do outro ou de circunstâncias calhadas para vitimá-lo, abrindo-se, assim, o caminho para os inevitáveis ressentimentos.

Como já sublinhamos, os discursos que circulam no dia a dia das nossas escolas revelam com frequência o desamparo e o ressentimento. Estes significantes são a melhor tradução da posição subjetiva dos sujeitos nas instituições educativas. Redimensionar tais posições demanda uma decisão ética em ato, por implicar num vazio que convida a caminhar na arena do que ainda não foi escrito, onde não se tem normas, regras e, ao mesmo tempo, a interrogar-se incessantemente sobre o que se coloca como “o bem”. Uma ética que Antígona tão bem representa, como ressalta Lacan (1959/1960), por não ter se refugiado na paixão pelo saber. Seria, como assinala Badiou (2013), simplesmente uma aposta, pois a própria política não é outra coisa a não ser o que pode almejar/alcançar um grupo de pessoas, com todos os riscos e incertezas envolvidos numa empreitada dessa natureza e de impossível realização.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1995) *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar (3ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Almeida, S. F. C. de (2001) Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In *Proceedings of the 3th. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. São Paulo (SPSPSP, Brazil) [online]. Retrieved 30 March 2013, from http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300011&lng=en&nrm=iso
- Arendt, H. (1954/1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Badiou, A. (2013). *Elogio ao amor* (com Nicolas Truong, Tradução de Dorothee de Bruchard). São Paulo: Martins Fontes.



- Brasil, K. C. T. R.; Louzada, F. Almeida, S.F.C. de. (2010). Adolescência, trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In D. M. Amparo, S. F. C. Almeida, K. Brasil, & K. C. T. R, Marty, F. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Editora Líber.
- Bueno, S. F. (2010). Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*, 35, 300-307.
- Castro, L. R. de. (2008). Participação Política e Juventude: fazer mal-estar à responsabilização Frente ao destino Comum *Revista de Sociologia e Política* , 16 (30), 253-268. Recuperado em 02 de março de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0104-44782008000100015.
- Castro, L. R. de. (2009) Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 479-487. Recuperado em 30 março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-37722009000400003.
- Castro, L. R.; Mattos, A. R (2009). O que é que a política tem a ver com a transformação de si: Considerações sobre a acção política a partir da juventude. *Anál. Social*, 193, 793-823.
- Correa, C. R. G. L. (2010). Ideal e autoridade na educação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 02-12. Recuperado em 02 de março de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Freud, S. (1908/1996). *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna* (ESB, v. IX). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913/1996). *O interesse científico da psicanálise* (ESB, v. XIII). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1974/1996). *O problema econômico do masoquismo* (ESB, v. XIX). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1919/1996). *O estranho* (ESB, v. XVII). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1930/1996). *O mal-estar na civilização* (ESB, v. XXI). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1937/1996). *Análise terminável e interminável* (ESB, v. XX III). Rio de Janeiro: Imago.
- Fortes, I. (2007). Erotismo contra masoquismo na Teoria freudiana. *Psicologia Clínica*, 19(2), 35-44.
- Garcia, C. A., & Coutinho, L. G. (2004). Os novos rumos do individualismo e o



- desamparo do sujeito contemporâneo. *Psychê*, 8(13), 125-140. Recuperado em 02 de março de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382004000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Gondar, J. (2001). Sobre as compulsões e o dispositivo psicanalítico. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 4 (2), 25-35. Recuperado em 02 de março de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982001000200002&lng=en&tlng=pt. 10.1590 / S1516-14982001000200002.
- Herzog, R, Farah, B. (2005) A psicanálise e o futuro da civilização moderna. *Psyche*, 9 (16), 49-64.
- Kehl, M. R. (2001). *A constituição literária do sujeito moderno*. Recuperado em julho de 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/19133258/maria-rita-kehl-a-constituicao-literaria-do-sujeitomoderno>.
- Kehl, M.R. (2004). *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lacan, J. (1962-1963 / 2005). *A angústia* (O Seminário, livro 10). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1959-1960/2005). *A ética em psicanálise* (O Seminário, livro 7). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Legnani, V. N., Aragão, S, Spinola, J. M., & Paladino, L. M. (2012). Grupos de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fraternidades adolescentes. *Linhas Críticas (UnB)*, 18, 209-226.
- Negri, A. (2004). Para uma definição ontológica da multidão. *Lugar comum: estudos de mídia, cultura e democracia*, 19/20, 15-26. Recuperado de http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120823Para%20uma%20defini%C3%A7%C3%A3o%20ontol%C3%B3gica%20da%20multid%C3%A3o%20-%20Antonio%20Negri.pdf
- Pereira, M. R. (2013). Profissionais OS fazer Impossível. *Educação & Realidade*, 38 (2), 485-499. Retirado em 02 de março de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200008&lng=en&tlng=pt. 10.1590 / S2175-62362013000200008.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Trad. Lílian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rancière, J. (1992). Politics, Identification and Subjectivization. In J. Rajchman (Ed.), *The Identity in Question*. London: Routledge. Recuperado de https://www.zotero.org/groups/continental_european_philosophy/items/itemKey/WNGHMFDB



Tiburi, M. (2013). Os brasileiros e sua autocompreensão. *Blog Filosofia Cinza*. Recuperado em 18 de março de 2014, de <http://filosofiacinza.com/2013/10/14/os-brasileiros-e-sua-autocompreensao/>.

Zuin, A. A. (2002). Educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e Amok entre professores e alunos. *Educação e Sociedade*, 29 (103), 583-606.