

## Artigo

### **Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal: uma perspectiva psicanalítica**

**Luísa Meirelles de Souza; Viviane Neves Legnani; Sandra Francesca Conte de Almeida**

**Resumo.** A inclusão de estudantes em situação de pobreza nas instituições de ensino é uma necessidade diante das trajetórias marcadas pelo fracasso escolar. Partimos da aposta de que uma maior atenção aos laços sociais no interior das escolas é um dos elementos-chave para uma efetiva inclusão social/educacional. Esta pesquisa buscou demonstrar os processos de exclusão/inclusão de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal por meio do estudo de casos múltiplos. Os dados foram analisados mediante a leitura dirigida pela escuta e pela transferência, na perspectiva da teoria freudo-lacanianiana. Os resultados apontaram que a inclusão social/educacional, quando atravessada pelo discurso do capitalista, é dificultada devido ao caráter segregador desse discurso, ao passo que a sustentação do discurso do analista no ambiente educacional favorece a inclusão social e educacional.

**Palavras-chave:** inclusão educacional; pobreza; laço social; discursos; psicanálise.

### **Inclusión social de adolescentes pobres en un Instituto Federal: una perspectiva psicoanalítica**

**Resumen.** La inclusión de los alumnos pobres en los centros educativos es una necesidad frente a las trayectorias marcadas por el fracaso escolar. Partimos de la creencia de que mayor atención a los vínculos sociales dentro de las escuelas es elemento clave para una inclusión socioeducativa eficaz. Esta investigación buscó demostrar los procesos de exclusión/inclusión de los adolescentes pobres en un Instituto Federal mediante el estudio de múltiples casos. Los datos se analizaron través de la lectura dirigida por la escucha y la transferencia, desde la perspectiva de la teoría freudiana-lacanianiana. Los resultados señalaron que la inclusión social/educativa, al ser atravesada por el discurso capitalista, se ve obstaculizada debido al su carácter segregador, mientras que el apoyo del discurso del analista en el ámbito educativo favorece la inclusión social y educativa.

**Palabras clave:** inclusión educativa; pobreza; vínculo social; discursos; psicoanálisis.

---

\* Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga do Instituto Federal de Brasília, Brasília, DF, Brasil. E-mail: [luisa.meirelles9@gmail.com](mailto:luisa.meirelles9@gmail.com)

\*\* Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), psicanalista, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE/UnB), Brasília, DF, Brasil. E-mail: [vivilegnani@gmail.com](mailto:vivilegnani@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Ciências da Educação (Psicologia) pela Université René Descartes - Paris V Sorbonne, professora aposentada da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. E-mail: [sandrafcalmeida@gmail.com](mailto:sandrafcalmeida@gmail.com)

## **Social inclusion of teenagers living in poverty in a federal institute: a psychoanalytic perspective**

**Abstract.** The inclusion of students living in poverty in educational institutions is a necessity in the face of the paths marked by school failure. This work is based on the assumption that greater attention to social bonds within schools is one of the key elements for an effective social/educational inclusion. This research aimed to demonstrate the processes of exclusion/inclusion of teenagers living in poverty in a Federal Institute through multiple case study. The data were analyzed through reading guided by listening and transference, from the perspective of the Freudian-Lacanian theory. The results indicated that social/educational inclusion, when crossed by the capitalist discourse, is hindered due to the segregating nature of such discourse, while supporting the analyst's discourse in the educational environment favors social and educational inclusion.

**Keywords:** educational inclusion; poverty; social bond; discourses; psychoanalysis.

## **L'inclusion sociale d'adolescents en situation de pauvreté dans un Institut Fédéral: une perspective psychanalytique**

**Résumé.** L'inclusion d'étudiants en situation de pauvreté dans des établissements d'enseignement est un besoin issu des parcours marqués par l'échec scolaire et une réalité historique du Brésil. Nous partons du pari que l'attention aux liens sociaux au sein des écoles est l'un des éléments clés pour une inclusion sociale/éducative efficace. Cette recherche démontre les processus d'exclusion/inclusion d'adolescents en situation de pauvreté dans un Institut Fédéral à l'aide du dispositif méthodologique de l'étude de cas multiples. Les données sont analysées à partir de la lecture dirigée par l'écoute et par le transfert, dans la perspective freudo-lacanienne. Les résultats montrent que l'inclusion sociale/éducative traversée par le discours capitaliste, est entravée par le caractère ségréatif de ce discours, tandis que le soutien du discours de l'analyste dans l'environnement éducatif favorise l'inclusion sociale et éducative.

**Mots-clés:** inclusion sociale; pauvreté; lien social; discours; psychanalyse.

A inclusão social por meio da educação tem sido alvo de atenção na área de políticas públicas para a juventude (Coutinho, 2009), além de ser uma questão importante também no âmbito das políticas públicas educacionais e um desafio no cotidiano das escolas. O objetivo norteador desta pesquisa foi o de investigar, por meio de uma leitura psicanalítica, o processo de inclusão social e educacional de estudantes adolescentes em situação de pobreza matriculados no Ensino Médio em um Instituto Federal.

É importante destacar que muitos autores estabelecem uma sinonímia equivocada entre as palavras “pobreza” e “exclusão” (Yannoulas, 2013). A pobreza é uma condição econômica e sociorrelacional, o que implica dizer que para estabelecer quem são os pobres define-se, também, os não pobres. Nessa perspectiva, sua definição mais direta é a pouca ou falta de renda que desencadeia, em muitos casos, a não satisfação das necessidades básicas, o que coloca em risco a própria condição humana (Lavinias, 2002). A pobreza envolveria, então, o não acesso ou o acesso precário àquilo que é essencial para uma vida digna: moradia, alimentação, saneamento básico, saúde e educação, entre outros aspectos.

O campo de estudos sobre a pobreza, apesar de abordar fatos objetivos como renda, taxa de desemprego e escolaridade, também vai além ao estudar as representações sociais, estereótipos, modos de vida e subjetivação de pessoas em situação de pobreza (Escorel, 1999). Este segundo

eixo de estudos se entrelaça aos estudos sobre inclusão/exclusão social, cujo cerne do debate amplia-se para o ideário de emancipação e pertencimento.

Assim, falar em exclusão é falar de perda de vínculo, de desvalorização social e de fragilidade dos laços comunitários e das redes de solidariedade (Lavinias, 2002). Existem vários fatores que podem levar a essa condição social, cuja interseccionalidade com as questões de gênero e étnico-raciais produzem uma ainda maior segregação social.

Dentre as diferentes formas de combate à exclusão social destaca-se o processo de inclusão por meio da educação. Reconhece-se, atualmente, que para a efetivação do processo de inclusão social de estudantes vulnerabilizados por difíceis condições socioeconômicas, a ampliação do acesso à educação é condição necessária, mas não suficiente, pois é urgente garantir também a permanência e o êxito no processo de escolarização (Mendes, 2006).

A inclusão social/educacional é um termo que ganhou força com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Evidenciou-se no debate, à época, a problemática dos excluídos “de dentro” do sistema educacional (Almeida, 2017) por meio dos mecanismos de evasão, repetência, preconceito, condições precárias de escolarização, dentre outros.

Como sabemos, desde Patto (1990/2010), os mecanismos supracitados da exclusão de “dentro” são engendrados pela atribuição do fracasso escolar ao próprio estudante e ao ambiente familiar e cultural em que vivem. Todavia, na realidade, essa culpabilização, proveniente de vários mecanismos sociais, é o que produz o fracasso escolar. A premissa desses mecanismos é a de que famílias em situação de pobreza são disfuncionais, por isso prejudicam o percurso escolar dos filhos por supostamente não valorizarem a educação formal, não possuem um capital cultural facilitador da aprendizagem e por não apresentarem uma “estrutura familiar” capaz de garantir o “equilíbrio” emocional, social e cognitivo de sua prole.

Desse modo, a estereotipização da pobreza está cotidianamente presente nas escolas. A teoria da carência cultural ainda é a base dessas concepções. Tal teoria teve seu auge na década de 1970 e baseia-se no equivocado entendimento de que o ambiente da pobreza produz atrasos e déficits no desenvolvimento cognitivo e psicológico de crianças e adolescentes (Patto, 1990/2010). Como destacou criticamente a autora, “mudam as palavras, mas permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (p. 159), ou seja, as palavras se modificam, mas o discurso e o laço social subsistem os mesmos.

No presente estudo, partimos do entendimento de que crianças e adolescentes em situação de pobreza são marcados por discursos e laços sociais permeados pela exclusão social, de dentro e de fora da escola. Tais discursos, carregados de estereótipos, constituem o discurso do Outro<sup>1</sup> social e constroem lugares sociais e subjetivos para os sujeitos. Apostamos que os discursos predominantes e os laços sociais estabelecidos no e com o ambiente educacional são elementos

---

<sup>1</sup> O Outro, para Lacan (1964/2008, p. 200), é “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito”. O Outro é, então, o tesouro dos significantes, enquanto o outro (com “o” minúsculo) é o semelhante, um ser humano como outro qualquer.

centrais para a inclusão social/educacional e precisam ser objeto de atenção privilegiada das instituições de ensino e de seus agentes operadores.

### O laço social e as ressonâncias do Discurso do Capitalista na escola

Lacan, no seu retorno à obra de Freud, propôs que este movimento seria no sentido de restaurar “a sega cortante da verdade psicanalítica” (Lacan, 1980/2003, p. 319). Assim, reinventou a psicanálise e introduziu novas formulações teóricas, mas sem deixar o campo freudiano. Para além da clínica, Lacan (1967/2003) postulou o que nomeou de psicanálise em extensão, que se refere à interface do campo psicanalítico, preservando o seu rigor ético, com outros saberes e campos de conhecimento.

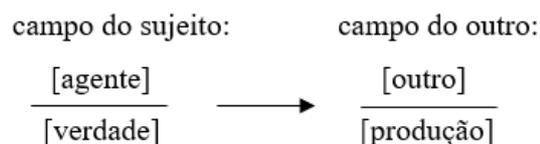
A contribuição de Lacan (1969-1970/1992) sobre o laço social tornou-se um dos eixos nodais na análise dos fenômenos sociais. Falar de laço social implica compreender os discursos que foram por ele nomeados: o Discurso do Mestre, do Universitário, da Histórica e do Analista. Ao se referir ao discurso, Lacan nos remete ao discurso enquanto estrutura, isso é, o que está para além da palavra, ou, de outra forma, “é um discurso sem palavras” (p. 13), pois pode operar nossas condutas e formas de nos relacionarmos com o outro mesmo sem a palavra. No entanto, eles não prescindem da linguagem. É por meio da linguagem que se instauram certas estruturas estáveis no campo do gozo, balizadoras da relação com o outro e da posição do sujeito no laço social (Lacan, 1969-1970/1992).

Conforme destaca Soler (2011, p. 55),

os laços sociais, os laços entre os humanos, com seus corpos e suas falas, são ordenados pela linguagem; só existem por serem ordenados pela linguagem. Pode-se dizer, para ir rápido, pois se conhece bem a famosa fórmula ‘o inconsciente é estruturado como uma linguagem’, o postulado do campo lacaniano também determina que a realidade – entendendo a realidade dos laços sociais – é estruturada na linguagem e como uma linguagem.

A partir de uma estrutura de quatro lugares e de quatro elementos que se permutam, Lacan (1969-1970/1992) definiu quatro discursos engendradores de quatro modalidades de laço social. Os quatro lugares são: agente, verdade, outro e produção. Já os elementos são: S1 – Significante mestre; S2 – Saber; \$ – Sujeito dividido; *a* – Objeto, que permutam nos lugares, formando os discursos.

Lugares:



Elementos: S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, \$, *a*

Figura 1. Estrutura dos discursos.  
Fonte: Quinet (2009).

Podemos definir o S1 como significante mestre, que é vazio de significação, mas que opera o comando de gozo; o S2 como saber, que é um meio de gozo; o \$ como o sujeito dividido, o sujeito do inconsciente; e o objeto *a* como o objeto causa de desejo ou mais-de-gozar (Quinet, 2009). Já com relação aos lugares, o lugar de agente é o lugar que organiza, determina e domina o laço social; o outro é a quem se dirige o discurso; o lugar de produção é aquilo que resta como efeito do discurso; e o lugar de verdade é o que sustenta o discurso (Coelho, 2006). O primeiro discurso é o Discurso do Mestre e, a partir deste, a cada quarto de giro dos elementos, mantendo-os na mesma ordem, pelos lugares, tem-se o discurso da Histórica, o do Analista e o do Universitário, conforme o matema abaixo:

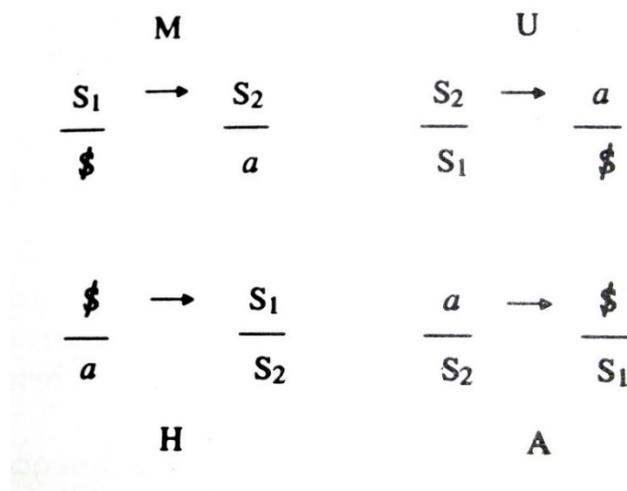


Figura 2. Os quatro discursos de Lacan.  
 Fonte: Lacan (1969-1970/1992).

Assim, cada discurso sinaliza uma modalidade de laço social, que produz ressonâncias nos modos de subjetivação. Como destaca Quinet (2009, p. 35),

todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é o discurso da histórica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. O discurso do analista é o único laço que trata o outro como um sujeito.

Retomando o tema que aqui nos concerne, é importante ressaltar que todas as modalidades discursivas circulam, de forma dinâmica, nas instituições escolares. Para produzir efeito de clareza, Almeida (2010) coloca lentes de aumento sobre os laços sociais nas escolas quando alguns discursos se tornam prevalentes, em detrimentos de outros. Existiriam escolas, por exemplo, mais fixadas no Discurso do Mestre, as quais partiriam do princípio de que “tudo vai funcionar bem apenas porque o mestre assim o deseja” (p. 898), aquelas em que uma ordem ditada pelo mestre já bastaria “para fazer com que os servos obedeam com competência e subserviência” (p. 898). Seria, então, uma escola atrelada à idealização de ser ordeira, silenciosa, sem conflitualidade, feita “à custa do recalque do inconsciente, ou seja, de tudo que surja de insólito e inesperado” (p. 899).

A autora prossegue em sua análise, sublinhando também a existência de escolas nas quais a autoridade implacável do mestre foi deposta, mas substituída por regras rígidas, normas e protocolos. Nessas escolas, prevalece o que foi denominado por Lacan como Discurso Universitário. Seriam as instituições de ensino atreladas ao especialismo, aquelas burocratizadas, que baseiam seu poder em ditames impessoais, mostrando-se fixadas na idealização de que “todos sejam tratados de maneira unificada e universalizada” (Almeida (2010, p. 899) e tendendo a tratar como iguais os diferentes. Dificultam, portanto, qualquer processo de inclusão.

No caso das escolas emperradas pelo Discurso da Histórica, a instituição se ater à queixas de diversos tipos, por meio das quais esperar-se-ia um Mestre com soluções para debelá-las (Almeida, 2010). Pode-se retomar aqui, por exemplo, a recorrência das queixas docentes, supostamente justificadas pela teoria da carência cultural, sobre o fracasso escolar dos alunos em condição de pobreza. São escolas onde o ressentimento impera nas formações discursivas, situadas na posição de vítimas de uma clientela inadequada, ou seja, são vítimas dos estudantes e das famílias, em particular das que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Discurso do Analista, por sua vez, circula nas instituições escolares todas as vezes em que há fraturas nos discursos acima mencionados. É o discurso “que não paralisa em face do impossível de inteiramente educar, governar, se fazer desejar ou analisar” (Almeida, 2010, p. 903), pois algo nessas equações subjetivas jamais se opera e se resolve totalmente, alguma coisa sempre fracassa e produz mal-estar, o qual não deve ser encoberto, mas sim ser o motor institucional para se produzir mudanças (Almeida, 2010).

Além dos quatro discursos já mencionados, na Conferência de Milão, Lacan (1972) introduz e discorre sobre o Discurso do Capitalista. Esse discurso é uma variante do Discurso do Mestre em que há a inversão entre o  $S1$  e o  $\$$ , ou seja, não se mantém mais a ordem dos elementos como nos outros discursos. Podemos afirmar que o laço social predominante na nossa sociedade é o produzido pelo Discurso Capitalista, pois o vínculo com o outro está marcado pelo consumismo e pela busca incessante de satisfação imediata e da completude (Leite, 2017).

Em outras palavras, o sujeito contemporâneo está diante de um engodo: ele acredita que os objetos de consumo (semblantes de objeto  $a$ ) são acessíveis e que, ao acessá-los, finalmente encontrará a sua felicidade plena, recalçando a castração, pois, na verdade, o sujeito é dividido, marcado e movido pela falta estrutural. O sujeito fica, então, preso num circuito de gozo ao buscar a completude nos objetos de consumo, objetos que são rotativos e descartáveis (Teixeira & Couto, 2010). Lacan (1972, p. 18) afirma que a produção dos objetos de consumo é tão rápida que torna os objetos obsoletos: “se consome tão bem que se consuma”.

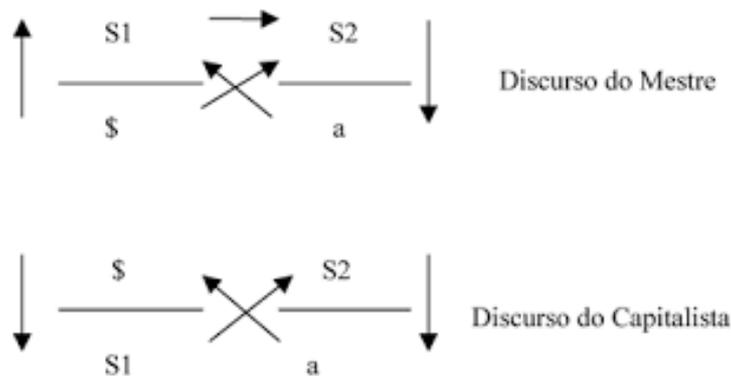


Figura 3. O Discurso do Capitalista.  
Fonte: Lacan (1972).

Assim, no Discurso do Capitalista não há a formação de laço social, pelo contrário, o que se forma é a segregação determinada pelo mercado: os que têm e os que não têm acesso aos objetos de consumo, prevalecendo a dimensão fálica do ter e do individualismo (Quinet, 2009). Trata-se, portanto, de um paradoxo da noção de discurso tal como destaca Soler (2011), pois “Lacan escreve um discurso que desfaz o laço social, ao invés de enlaçá-lo” (p. 55).

Dunker (2015) aponta que o Discurso do Capitalista atravessa os modos de subjetivação dos sujeitos na contemporaneidade. Embora não se possa generalizar os efeitos subjetivos de sua incidência, nos sujeitos, há algo desse modo de subjetivação que se compartilha e que tem a ver com o conceito de mais-valia, em Marx. Na leitura de Soler (2011), acerca do Discurso do Capitalista, a mais-valia se constitui, para Lacan, no objeto perdido do proletariado e, “mais que perdido, o objeto oculto, o objeto roubado. Resultado: o objeto *a* ser recuperado” (p. 58).

É preciso considerar também que as incidências desse discurso atravessam os grupos sociais de modos diferentes. A primeira diz respeito ao acesso à lógica do consumo, pois o sujeito em situação de pobreza, em face aos ditames do consumo, vê-se diante de um desamparo produzido pela própria estrutura socioeconômica neoliberal. A segunda se refere aos discursos sociais – médico, jurídico, escolar, policial, dentre outros – produtores de uma série de construções em torno do que seria a condição “o pobre” para impor uma suposta verdade sobre esse grupo social.

Tais dimensões (sobretudo imaginária) tornam-se produtoras de repercussões na subjetivação, uma vez que, como já mencionado, constituem o discurso do Outro (Rosa, 2016) e desconstruí-las pode ser o ponto de partida para transformar os estereótipos em torno desse grupo social. Subversão necessária pela tendência em vitimizar esses sujeitos ou responsabilizá-los pela situação de pobreza, como se houvesse ali uma escolha. Por isso, a importância da escuta voltar-se para o sujeito de desejo, marcado pelo inconsciente, como também pelo discurso social que compõe o discurso do Outro, pois, assim, leva-se também em conta a dimensão sociopolítica nos processos de subjetivação e de sofrimento. Por meio dessa dupla dimensão pode-se permitir que o sujeito político retome a cena não mais como vítima ou algoz, mas como testemunha de um tempo (Rosa, 2016).

Dessa forma, é fundamental escapar da visão sobre o que seria a subjetivação dos sujeitos em condições de vulnerabilidade socioeconômica para se evitar o risco da essencialização. Rosa (2016) enfatiza que as intervenções junto a esse segmento devem se ater à possibilidade de historicização dos laços em que a construção da própria história se torna mais do que uma sequência de fatos em uma linha do tempo. É preciso produzir tramas e sentidos, dar nomes e localizar sofrimento e potencialidade em uma relação com a história social e política da comunidade a que se pertence. Esse é um caminho possível para possibilitar um duplo resgate: da posição de sujeito e do laço com o outro (Rosa, 2016).

A nosso ver, essas reflexões e a compreensão da formulação lacaniana sobre os laços sociais são elementos-chave para a atuação dos psicólogos escolares nas instituições educacionais, com vistas à inclusão social/educacional dos estudantes em situação de pobreza. A “visada” institucional e uma intervenção pautada na escuta e na ética psicanalítica podem desencadear giros discursivos na instituição, de forma a dar existência ao estudante-sujeito no ambiente educacional. Acreditamos que os laços sociais nas instituições, quando são emperrados pelo Discurso do Capitalista, imprimem um caráter impessoal e excludente não apenas no processo ensino-aprendizagem, mas, também, nos modos de funcionamento institucional. Ilustraremos essas reflexões com dois Estudos de Caso.

## **Método**

Foi utilizada a estratégia metodológica de estudos de casos múltiplos. O estudo de caso, com a abordagem da psicanálise, muitas vezes é associado somente à pesquisa clínica, mas também pode ser útil nas investigações de fenômenos sociais e educacionais (Rosa, 2004). Nesse sentido, o estudo de caso da presente pesquisa se situa na investigação psicanalítica em extensão, na medida em que se debruça sobre o campo educacional e da inclusão social de adolescentes em situação de pobreza.

Os Institutos Federais têm como missão: inclusão social, responder às demandas da comunidade em que estão inseridos e contribuir para o arranjo produtivo, social e cultural local, tornando-se, portanto, um local estratégico para análise e compreensão dos processos que permeiam a inclusão social. Além disso, o Instituto Federal em que a pesquisa foi realizada tem o sorteio eletrônico como forma de ingresso para os cursos de ensino médio integrado ao técnico, o que favorece a inclusão.

Para os estudos de caso, partimos do entendimento de que o fio condutor do estudo é o sujeito (Figueiredo, 2004). Assim, foram selecionadas, por meio de pesquisa em prontuário do serviço de psicologia escolar, duas estudantes matriculadas no ensino médio integrado a um curso técnico em um Instituto Federal, beneficiárias, em algum momento, de programa de auxílio financeiro ofertado pela instituição para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Também foram feitas entrevistas com um professor e uma técnica da equipe escolar que conheciam a trajetória escolar das estudantes.

Destaca-se que a equipe escolar é multidisciplinar, com diferentes formações e níveis de escolaridade, cuja função é a oferta de suporte pedagógico, auxílio nas rotinas cotidianas escolares e promoção de ações de assistência estudantil. O docente que participou da pesquisa foi nomeado José Marcos. Ele possuía experiência docente em outras instituições de ensino antes de ingressar no Instituto Federal. A técnica da equipe escolar foi nomeada Joana e o seu primeiro trabalho com educação foi no Instituto Federal.

Uma das adolescentes, nomeada Jamile, tinha 18 anos e estava há quase três anos no Instituto Federal. A outra adolescente, chamada de Keila, 17 anos, estava na instituição havia cerca de dois anos. Ambas residiam em uma região administrativa do Distrito Federal com estatuto de cidade, mas que, inicialmente, era uma ocupação que se formou nas proximidades de um lixão. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) (Distrito Federal, 2019), estimava-se uma população de 35.520 habitantes, sendo 76,6% negros. Com relação à escolaridade da população da cidade com 25 anos ou mais, 27,3% possuíam o ensino médio completo e apenas 4,5% o ensino superior completo. Sobre a renda familiar, 32,8% das famílias recebiam até um salário-mínimo e 32,3% de um a dois salários-mínimos.

Para compor os estudos de caso, além das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, foram consultados os documentos institucionais públicos e os prontuários do serviço de psicologia escolar. Para garantia do sigilo e preservação da identidade dos participantes, além dos nomes fictícios, toda e qualquer informação que pudesse identificá-los foi suprimida. Os dados foram interpretados à luz da teoria psicanalítica, por meio de duas técnicas de produção e construção de dados, a saber: a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada. De acordo com Iribarry (2003), essas técnicas consistem, basicamente, no pesquisador se debruçar na leitura e releitura dos dados transcritos e ter a teoria como ponto de ancoragem, ao mesmo tempo que mantém a atenção flutuante no discurso escrito dos sujeitos participantes da pesquisa.

## **Os percursos escolares de Jamile e Keila no Instituto Federal: uma breve discussão**

### **Jamile**

Jamile era uma adolescente de 18 anos que teve sua vida estudantil marcada por várias mudanças de escola. Os principais motivos dessas mudanças foram a não adaptação e a dificuldade de se relacionar com os colegas. Para os seus pais, como ela própria referiu, era “*um caso perdido*” para os estudos. Seu insuficiente rendimento escolar e a condição socioeconômica da família tornaram-se o mote para o surgimento de uma demanda familiar de priorizar um emprego.

As mudanças de escola ocorreram para instituições escolares localizadas fora de sua cidade, nas quais a adolescente não se adaptou. Jamile atribuiu sua exclusão, nas escolas situadas fora do seu contexto social-comunitário, à “*visão meio que errada que as pessoas têm da cidade (...) todo mundo diz que aqui é uma cidade cheia de bandido e de gente pobre (...), tinha o lixão*

*lá, aí era outra coisa, falam como se fosse um lixo*”. Segundo ela, nas vezes em que estudou em sua cidade, teve melhor rendimento, principalmente por não vivenciar episódios de preconceito. O impacto das experiências de segregação traduzia-se em diversas faltas às aulas nessas escolas ou, quando as frequentava, em ficar sentada no fundo da sala, quieta, sem participar das atividades.

Já no Instituto Federal, Jamile se deparou com a intensificação da convivência com os colegas em virtude de a escola ser integral. Para ela, tal convivência no espaço escolar sempre foi conflituosa, tanto por ter sido discriminada, em outras unidades de ensino, pela marca de “pobreza” da cidade em que morava, como também por sua aparência física que lhe gerava comentários maldosos por parte de alguns colegas. *“Quando a pessoa fica me olhando demais, parece que ela está enxergando algum defeito em mim, entendeu? Aí eu fico até tapando a cara, minha boca”*.

Desse modo, percebe-se, no percurso escolar de Jamile, um dos efeitos do Discurso do Capitalista. Tal discurso, como já mencionado, não engendra laço social, ao contrário, engendra a segregação em que, de um lado, ficam as pessoas com acesso aos objetos de consumo e, do outro lado, as pessoas que não têm acesso, mas almejam tê-lo. Quando Jamile ingressou no Instituto Federal, no 1º ano do ensino médio, trouxe consigo essas marcas na sua subjetividade.

No primeiro contato com o Instituto Federal, tais marcas foram reativadas pela linguagem inacessível dos professores, acostumados a dar aula “para adultos”, e cujo enfoque meritocrático de alguns acentuava o valor da língua erudita como condição do sucesso escolar. Somado a isso, Jamile, por não ter dinheiro para comprar lanche na cantina, se via excluída da maioria dos colegas. Esses episódios reatualizaram as vivências anteriores de exclusão com as quais se deparou em outros espaços escolares.

Além disso, a estudante contou sobre como se sentia sobrecarregada com a carga horária de aulas. Percebia sobrar pouco tempo para fazer os diversos deveres de casa, o que lhe produzia culpa: *“o pensamento dos professores é que a gente não trabalhava, só estuda, mas eu cuido dos meus irmãos e da casa e é isso”*. Contudo, relatou que alguns professores eram mais flexíveis e compreendiam que os estudantes tinham outras atividades e compromissos para além das demandas escolares.

Na percepção inicial do professor José Marcos, a estudante era *“extremamente tímida, silenciosa, insegura e sentava ali pelos cantos”*. Ele relatou que, em alguns momentos, solicitava a participação de Jamile nas discussões, mas a estudante sempre se recusava a participar. Outra questão observada pelo professor é que Jamile usava muito o celular durante as aulas: *“Eu via também que o celular, em alguns casos, era utilizado como, talvez, um escudo para blindar, para deixá-la, de certa forma, protegida dos olhares e solicitações e demandas de professores”*.

No entanto, a recusa em participar e o uso excessivo do celular, somados com o baixo rendimento da estudante foram inicialmente percebidos de outra forma pelo corpo docente, como nos relata o professor José: *“foi uma aluna que a princípio, em algumas reuniões e alguns*

*conselhos, era abordada como alguém que não ia dar certo, como alguém que não tem jeito, não vai dar. Ela não fez isso, não fez aquilo, tal”.*

Assim, os episódios conflituosos com os colegas e as dificuldades escolares fizeram com que Jamile pensasse em desistir dos estudos no Instituto Federal: “(...) *não sabia mais o que fazer*”. Ciente dos seus impasses no processo de escolarização, solicitou então ajuda à psicóloga da instituição e foi também acolhida pelo coordenador de curso. Esses espaços de escuta foram relevantes para sua permanência na escola: “*nos outros colégios não tinha esse tanto de apoio aos alunos, não era essa atenção (...)*”. Poder falar e ser escutada sem julgamentos, aos poucos produziu alguns efeitos como o de se posicionar diante dos professores e, principalmente, redimensionar sua relação com o conhecimento e com a escola.

O professor José Marcos acompanhou esse processo:

*eu sei que a fala, sobretudo, da profissional de psicologia [nos conselhos de classe] era marcante. De certa forma, foi nos educando e passando “Jamile demanda ações mais específicas...” Quer dizer, a condição dela foi acolhida, foi protegida e colocada em evidência no Instituto.*

Ressalta-se que a intervenção da psicóloga escolar, ao procurar sustentar o Discurso do Analista, na escola, em contraponto ao Discurso do Capitalista, em especial nos Conselhos de Classe e nos contatos com Jamile, não produziu uma resposta única sobre como promover a inclusão educacional. O furo no discurso dominante se deu ao apontar que a escola precisava se deparar com o fato de que a “solução” para a questão não dependia de ações individuais de um ou outro, uma vez que as estratégias de enfrentamento precisavam ser coletivas, mas, ao mesmo tempo, estabelecidas por meio de uma relação implicada, subjetivamente, entre professor-estudante-escola. Além disso, ao sustentar que era importante a construção de possibilidades educativas singulares com Jamile, a psicóloga pôs em evidência a importância da escuta e de olhar para a estudante como um sujeito, algo que só é possível no Discurso do Analista. O professor José, por exemplo, criou a estratégia de se aproximar da estudante, no seu estilo: “*eu fiquei mais presente, mais junto da Jamile. Não sou o professor que é carinhoso, cuidadoso e amigo. Eu acho que eu não tenho muito esse perfil, só me aproximei*”. A partir dessa postura, algo significativo no laço entre esse professor e a estudante se reconfigurou.

O espaço de escuta no contexto educacional também permitiu à Jamile uma historicização da própria vida (Rosa, 2016), como, por exemplo, construir uma narrativa sobre o tempo despendido com o trabalho doméstico, retirando-lhe a culpa paralisante por não conseguir cumprir a contento as tarefas escolares e as de casa. Isso, somado com a possibilidade de vislumbrar os objetivos de estudar e ser bem-sucedida em sua escolarização, no Instituto Federal, reposicionou Jamile não apenas subjetivamente, consigo mesma e nos laços sociais e escolares, como também diante da própria comunidade, diante do discurso do Outro: “*quando você fala ‘ah, eu estudo no IF’, as pessoas já têm outros olhares, falando como é que é, falando que lá é uma faculdade, como é que funciona, quais os cursos que têm*”.

## Keila

O percurso de Keila é semelhante, em muitos aspectos, ao de Jamile. A estudante ingressou no primeiro ano do ensino médio integrado no Instituto Federal aos 16 anos por desejo da mãe, com quem residia junto com seus irmãos mais novos. Sua mãe era a única provedora da família e Keila a responsável por cuidar da casa e dos dois irmãos. A mãe priorizou o Instituto Federal sem consultá-la, por considerar a qualidade do ensino ofertado, mas, se dependesse de Keila, matricular-se-ia na mesma escola dos amigos.

Adotando uma posição ambivalente entre o receio de uma reprovação e o orgulho por estar em uma boa instituição de ensino, Keila ingressou no Instituto Federal, mas logo deixou os estudos em segundo plano, pois seu desejo era a construção de laços de amizades com os pares que ali encontrou. Assim, Keila centralizou seu investimento subjetivo na construção de novas amizades. Todavia, diante de desencontros afetivos com os novos colegas, ficou desmotivada para frequentar o Instituto Federal. Em sua percepção, a escola esteve alheia aos impasses que ela estava vivendo e não sabia *“nem da ponta do iceberg do que eu estava sentindo”*. Nota-se, então, certo descompasso entre a vivência de Keila e o que era valorizado pelo Instituto Federal.

O processo de adolecer implica a saída para o social, que envolve justamente o encontro com o outro semelhante, ou seja, o encontro com as fratrias que têm uma função importante na subjetivação ao dar amparo e sustentação na travessia do adolecer até a idade adulta (Legnani et al., 2012). Nessa perspectiva, é importante a função das instituições de ensino na subjetivação do adolescente, especialmente por ser o espaço público por excelência em que o adolescente vai ao encontro de novas redes simbólicas (Alberti, 2010; Coutinho, 2011; Nascimento, 2002). No entanto, quando a convivência entre os pares e os laços sociais estão foracluídos do currículo e não são alvo de atenção da equipe escolar, corre-se o risco de a escola, na percepção dos adolescentes, mostrar-se ausente no que lhes parece de vital importância e ser apenas conteudista, provocando, assim, uma desistência, inclusive do desejo de saber.

Tal como Jamile, Keila também fez uma tentativa de aproximação dos professores e em alguns encontrou apoio, assim como também foi escutada pela equipe escolar: *“comecei a ir atrás de todos eles [professores] para fazer as atividades, para saber como ia ficar minha situação, minhas notas, quanto eu precisava em cada matéria e corri atrás”*. Contudo, diferentemente de Jamile, deparou-se, nessa busca, com algumas situações de desencorajamento: *“tinha uns professores que falavam que iam me ajudar, que eu ia dar conta, para eu não desistir. Agora outros falaram ‘você não vai conseguir’”*. A situação mais marcante para a estudante foi um episódio em sala de aula, quando um professor disse: *“Se você não se acha inteligente, saia e deixe a vaga, libera para alguém que realmente quer, que vai fazer dessa vaga uma boa oportunidade de ser alguém na vida e de ter um futuro bom”*. O professor José Marcos, nosso entrevistado, também foi professor de Keila e tinha da aluna a seguinte percepção: *“ela estudava em uma turma bem grande, em torno de 45 alunos. Alguns alunos brilhantes, outros bons e dedicados. E eu não sei até que ponto isso contribuiu para invisibilizá-la”*. Além disso, pontuou: *“foi aquela estudante que não fez a tarefa, não fez os*

*trabalhos, não prestava atenção em sala de aula, saía muito, faltava [...] Acho que para todo o corpo docente era vista como uma estudante desinteressada”.*

As questões em torno dos alunos “inteligentes”, com potencialidade para um “bom futuro”, apontam, de forma inexorável, para a temática da idealização da educação escolar atrelada à concepção de que a finalidade da educação é pautada pelo sucesso individual. Essa condição – de sucesso – garantiria um futuro profissional promissor e um ingresso bem-sucedido na sociedade de consumo, ou seja, reprodução do ideário do Discurso do Capitalista. Para os outros estudantes, os que fracassam, abre-se o caminho da invisibilidade e, mais do que isso, o sentimento de não-pertencimento à escola, na medida em que são, como Keila, “convidados” a ceder a vaga para possíveis alunos que correspondam ao perfil ideal da instituição. Esse episódio, para Keila, lhe revelou que a chance de ser alguém na vida dependia de seu esforço individual para conquistar o lugar do aluno ideal no ambiente escolar.

Dubet (2004) assinala que, apesar da igualdade meritocrática de oportunidades supor a igualdade de acesso, a competição nesse parâmetro não é justa, pois as desigualdades socioeconômicas e os impasses subjetivos dos estudantes são ignorados no universo escolar. No caso de Keila, também foi ignorado o fato de ela ser a principal responsável pelo trabalho doméstico de cuidar da casa e dos irmãos mais novos, trabalho este exigente em termos de dispêndio tanto de energia quanto de tempo. Talvez por isso o Instituto Federal tenha se configurado para ela como um espaço de socialização, deixando os estudos em segundo plano, passando, então, a ser vista como a estudante “desinteressada”, que teria como único caminho a reprovação.

O ideário presente nas escolas de que estudar é uma chance para ser “alguém na vida” indica também uma temporalidade em que a posição de sujeito seria um devir em um momento no qual “não se é”, em virtude das desidentificações com o campo familiar. No processo de subjetivação próprio do adolescer, Gurski (2012) discute a dificuldade desses sujeitos de encontrarem traços simbólicos com os quais possam se identificar, uma vez que a sociedade contemporânea coloca-os em *scripts* estandardizados de modos de ser na sociedade de consumo, com oferta de objetos rápidos para supostamente completá-los, sem a transmissão da falta necessária à inscrição do desejo.

Ao se ofertar nas escolas a lógica “fechada” do Discurso do Capitalista e o *script* estandardizado do que seria o “estudante ideal”, não se reconhece no adolescente-sujeito os impasses subjetivos próprios a essa etapa de vida, tampouco a capacidade de se reinventar (Gurski, 2012). Ao final do ano, diferentemente de Jamile, Keila foi reprovada. Ela comprovou a sua primeira impressão ao entrar no Instituto Federal: “*eu pensei que eu ia reprovar e realmente aconteceu, né?*”.

O professor José, ao lembrar a trajetória escolar e a reprovação de Keila, disse: “*Não sei até que ponto a Keila foi, de certa forma, vista de uma maneira não tão próxima, não tocada nessa questão da afetividade; de termos uma corresponsabilidade para com essa garota, como tivemos com o caso da Jamile. Infelizmente, o que eu tenho a dizer é justamente isso*”. Para o professor, não ficaram evidentes os motivos que fizeram com que o caso de Keila e de Jamile

tivessem desfechos tão diferentes, pois se lembra que nas reuniões as falas, por parte da psicóloga, eram semelhantes.

Levanta como possibilidade o fato de Keila ser uma estudante que não fazia tarefas, não prestava atenção, saía da sala e faltava às aulas, somado ao fato de transmitir a impressão de que é *“segura, tipo, ‘não mexa muito comigo’ ou então ‘que eu estou bem’, mas ao mesmo tempo um timbre de voz, um jeito de falar impositivo”*.

É importante mencionar que, de modo geral, as escolas naturalizam que os meninos tendem a ser agitados e indisciplinados e que as meninas tendem a ser mais quietas e obedientes (Louro, 1997). Por conta dessa naturalização de gênero, que é estereotipada, as meninas que dormem, silenciam e não participam das aulas, muitas vezes por cansaço pelo trabalho doméstico que executam, tendem a ficar mais invisibilizadas no cenário escolar.

Keila adotava uma postura impositiva em alguns momentos e não se encaixava no perfil de aluna quieta e obediente e essa postura pode ter contribuído para a dificuldade do corpo docente de se reposicionar diante da estudante. Assim, o giro discursivo do Discurso do Analista sustentado pela psicóloga escolar não produziu, naquele momento, uma ressonância inclusiva no Outro, ou seja, no corpo docente da escola.

Por outro lado, pode-se afirmar que o espaço de escuta individual também não foi suficiente para operar uma mudança subjetiva em Keila acerca de sua história de vida e sobre sua percepção do discurso institucional e seus efeitos em seu percurso escolar: Para ela, o Instituto Federal era: *“uma escola maravilhosa, são muitos acolhedores (...) a dificuldade está nos alunos”*. Vivenciar o fracasso escolar como uma impotência é uma experiência tributária da lógica do Discurso do Capitalista que, ao supor possível o sucesso-Todo e a felicidade completa, coloca o sujeito como único responsável pelo seu êxito ou fracasso.

Em síntese, a partir da discussão de alguns fragmentos dos estudos de caso de Jamile e Keila, podemos afirmar que em uma instituição de ensino é fundamental atentar-se aos discursos sociais hegemônicos ao nos ocuparmos dos processos inclusivos, pois *“se um determinado contexto sociocultural privilegia a emergência de um discurso, ele privilegia certas constituições de realidade”* (Silva, 2018, p. 165). Nos casos apresentados, observamos que as estudantes estiveram capturadas pelo Discurso do Capitalista em detrimento de outras modalidades discursivas presentes nos episódios vividos no contexto escolar por elas relatados.

O enlaçamento das estudantes e seu enredamento no Discurso do Capitalista podem estar relacionados às marcas discursivas e aos laços sociais aos quais estavam habituadas e foram submetidas antes de ingressarem no Instituto Federal. Ao ficarem atreladas em um só discurso, o Discurso do Capitalista, somente lhes era possível se relacionar com o outro pelo olhar da exclusão, isto é, excluindo-se de um dado contexto ou experiência de sucesso, ainda que temporariamente (caso de Jamile), até que outras possibilidades discursivas e, conseqüentemente, de laço social, se tornassem possíveis e passíveis de serem sustentadas pelas alunas, na posição de sujeito.

Nessa direção, o Discurso do Analista visou a um deslocamento nos discursos das estudantes e também dos docentes com o intuito de viabilizar a inclusão. Tal posição discursiva, como já

mencionado, diferentemente das outras, não pretende uma solução ou uma resposta pronta e acabada dos problemas e impasses vividos no contexto escolar. Trata-se de um discurso que sustenta o furo no saber, a falta de certezas, para, a partir daí, construir saídas possíveis com os sujeitos. Como salienta Almeida (2010, p. 903), “(...) é transformar o impossível em motor institucional”, isso é, operar deslocando-se da idealização para que os adolescentes possam sustentar seus desejos, de forma a reinventar suas posições subjetivas, na medida em que se apropriam dos seus percursos escolares.

Cabe destacar, no entanto, para evitar equívocos, que a aposta na sustentação do discurso do analista enquanto o que promove os giros discursivos e, portanto, favorece a inclusão social do adolescente em situação de pobreza, não é o mesmo de dizer que as escolas precisam ser psicanalíticas. A psicanálise é uma teoria, um método e uma prática e não uma estrutura discursiva. Ou seja, falar em Discurso do Analista não coincide em falar de psicanálise (Almeida, 2010). Inclusive, a psicanálise pode ser sustentada em qualquer um dos discursos: quando se sustenta, por exemplo, a psicanálise a partir de um saber completo que precisa ser ensinado para estudantes tomados como objetos, trata-se da teoria psicanalítica sustentada no Discurso do Universitário. Já o Discurso do Analista circula e comparece nas instituições escolares todas as vezes em que há fraturas nos Discursos do Mestre, do Universitário e do Capitalista. Como afirma Almeida (2010, p. 904), “a presença do discurso do analista interroga, interpela, evidencia o mal entendido, o impossível de cada discurso”.

## **Considerações finais**

É digno de nota que o ingresso de Jamile e Keila no Ensino Médio, e de todos os outros estudantes em situação de pobreza, implica em resistência, luta e insistência, pois certamente já sobreviveram a muitos preconceitos e processos de exclusão nos ciclos de escolarização anteriores. Como mencionamos, tais processos excludentes, há décadas, são alvo de análises críticas de muitos pesquisadores brasileiros, mesmo assim, as escolas permanecem atreladas ao discurso da carência cultural.

Nessa perspectiva, pensar a inclusão das pessoas em situação de pobreza pela via da interseccionalidade pode ser interessante para produzir os devidos dissensos nesse discurso hegemônico das instituições escolares. A luta para produzir visibilidade aos marcadores de gênero e étnico-raciais, propositadamente silenciados pelas relações de poder das instituições, vem sendo conduzida, em nosso contexto, por movimentos sociais infatigáveis e combativos; por conseguinte, surge um campo fecundo para essa discussão com potência inegável para pautar uma formação escolar voltada para mudanças sociais e culturais.

Por essa e outras razões, uma questão se coloca como essencial para as escolas: qual a finalidade do ato educativo? É fundamental que os educadores de todos os níveis de ensino, em particular do Ensino Médio, se façam essa pergunta e se apropriem dos meios e condições intra e intersubjetivos e dos objetos culturais (Brasil et al., 2015) para ofertar um ensino de qualidade com uma postura inclusiva. *Rankings* de estudantes considerados mais ou menos aptos, a ideia

meritocrática do esforço individual e o foco produtivista e exclusivo para a preparação para o vestibular, mercado de trabalho e de consumo são práticas que podem se configurar como desprovidas de sentido e altamente excludentes.

As instituições de ensino que se interrogam e se inquietam com a finalidade do ato educativo, enquanto motor para a construção de práticas educativas, e que estão atentas aos laços sociais estabelecidos no espaço escolar precisam pensar e repensar as suas práticas e as posições discursivas em que se situam para favorecer a inclusão educacional.

Nessa perspectiva, a psicologia escolar tem a contribuir nesses processos. Kupfer (2017) discute o papel do psicólogo escolar orientado pela psicanálise como aquele que tem os princípios e operadores desse campo teórico e clínico para subsidiar suas intervenções. Sabe-se que em termos psicanalíticos escutar é mais amplo do que ouvir, uma vez que escutar se relaciona também com os não-ditos. Assim, a atitude da leitura da instituição escolar a partir da escuta dos discursos sociais hegemônicos dos atores escolares, sem, contudo, operar a prática psicanalítica no contexto da escola, se configura como um caminho interessante, desafiador e promissor a ser trilhado pelo psicólogo escolar na sua atuação profissional.

É importante sublinhar, também, que para realizar a leitura institucional e nela intervir, é fundamental que o psicólogo ocupe um “lugar” que vá além da sua sala de trabalho. Como destaca Kupfer (2017, p. 49), um psicólogo que trabalha com a psicanálise implicada na educação “se espalha por todos os cantos da escola: do psicólogo com os alunos, com os professores e com o pessoal administrativo”.

Kupfer, no referido artigo (2017), dialoga com o seu texto de 1997, cuja reflexão também era sobre a atuação do psicólogo escolar e ratifica o mesmo norte das intervenções institucionais em face das demandas da escola, quais sejam: fazer emergir falas de sujeitos capazes de quebrar a repetição dos discursos, possibilitando o relançamento e a circulação da fala. Assim, o psicólogo escolar teria por função auxiliar na produção de “rachaduras” nos discursos cristalizados e impeditivos de inclusão, de modo a “oxigenar” a instituição (Kupfer, 2017, p. 49).

Em suma, um psicólogo nas escolas, atento aos laços sociais institucionais, pode ter um papel relevante para que as diferenças não sejam silenciadas e exiladas da escola. Desse modo, a inclusão educacional tem mais chance se ser efetivada, não sem tropeços, sem discontinuidades, sem mal-estar, mas poderá ser viabilizada para que o estudante em situação de vulnerabilidade social e econômica tenha condições, de fato, de romper com a reprodução contínua do ciclo de pobreza em que vive e possa, a seu modo, construir seus próprios caminhos de emancipação.

## Referências

- Alberti, S. (2010). *O adolescente e o outro*. Jorge Zahar.
- Almeida, L. C. (2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 361-384. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226919>
- Almeida, R. de C. de A. (2010). O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 10(3), 887-911. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482010000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300009)
- Brasil, K. C. R. T., Almeida, S. F. C. de, Amparo, D. M. do, & Pereira, A. M. R. (2015). Adolescência, violência e objetos culturais: uma intervenção entre o educativo e o terapêutico no espaço escolar. *Estilos da Clínica*, 20(2), 205-225. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p205-225>
- Coelho, C. M. S. (2006). Psicanálise e laço social - uma leitura do Seminário 17. *Mental*, 6(6), 107-121.
- Coutinho, L. G. (2009). Adolescência, cultura contemporânea e educação. *Estilos da Clínica*, 14(27), 134-149. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282009000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200009)
- Coutinho, L. G. (2011). Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(1), 1-10. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672011000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000100002)
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. (1990). Conferência de Jomtien – 1990. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Distrito Federal. (2019). *Pesquisa distrital por amostra em domicílio (PDAD) 2018 – SIA/Estrutural*. Secretaria de Estado de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/SCIA-Estrutural.pdf>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>
- Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma patologia do Brasil entre muros*. Boitempo.
- Escorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Fiocruz. <https://doi.org/10.7476/9788575416051.0003>
- Figueiredo, A. C. (2004). A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 7(1), 75-86. <https://doi.org/10.1590/1415-47142004001006>
- Gurski, R. (2012). Massacres juvenis e paixão pelo real: o império do sentido e a discussão sobre os impasses do adolescer na atualidade. In R. Gurski, M. D. Rosa, & M. C. Poli (Ed.), *Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social* (pp. 203-122). Juruá.
- Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora*, 6(1), 115-138. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>

- Kupfer, M. C. M. (2017). O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre psicanálise e educação. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Org.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 49-55). Blucher.
- Lacan, J.(1964/2008). *Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Zahar.
- Lacan, J. (1967/2003). *Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola*. Outros escritos (pp. 248-264). Zahar.
- Lacan, J. (1969-1970/1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Zahar.
- Lacan, J. (1972). Do discurso psicanalítico. *Conferência de Milão*, 1-25.  
<http://lacanempdf.blogspot.com/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>
- Lacan, J. (1980/2003). *Outros escritos*. Zahar.
- Lavinias, L. (2002). Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. *Econômica*, 4, 25-59.  
[http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos\\_eventos/governanca\\_2005/governanca\\_2005\\_Pobrez\\_a\\_Exclus%20Lena%20Lavinias.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2005/governanca_2005_Pobrez_a_Exclus%20Lena%20Lavinias.pdf)
- Legnani, V. N., Aragão, S., Spinola, J. M., & Paladino, L. M. (2012). Grupo de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fraternias adolescentes. *Linhas Críticas*, 18(35), 209-226. <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3848>
- Leite, M. C. (2017). Da sociedade de consumo ao sujeito consumido. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(3), 181-194.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000300002>
- Nascimento, E. M. V. do. (2002). *Maternidade, desejo e gravidez na adolescência*. EDUFBA.
- Patto, M. H. S. (1990/2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3rd ed.). Casa do Psicólogo.
- Quinet, A. (2009). *Psicose e laço social: Esquizofrenia, paranóia e melancolia*. Jorge Zahar.
- Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 4(2), 329-348.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482004000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008)
- Rosa, M. D. (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento: psicanálise, cultura e política*. Escuta.
- Silva, M. M. (2018). O discurso universitário e a clínica contemporânea. *Cadernos de Psicanálise*, 40(38), 161-182.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952018000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952018000100010)
- Soler, C. (2011). O Discurso Capitalista. *Stylus*, 22, 55-67.  
<https://doi.org/10.31683/stylus.vi22.816>
- Teixeira, V. L., & Couto, L. F. S. (2010). A cultura do consumo: uma leitura psicanalítica lacaniana. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 583-591.

Yannoulas, S. C. (2013). Literatura recente sobre uma antiga problemática. In S. C. Yannoulas (Ed.), *Política educacional e pobreza: Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada* (1st ed., pp. 25-65). Liber Livro.

**Revisão gramatical:** Carmen J. Cardenas

**E-mail:** [magdajis43@gmail.com](mailto:magdajis43@gmail.com)

Recebido em agosto de 2022 – Aceito em outubro de 2023.