

Artigo

O front na periferia: políticas de vida para a infância não sonhada

Cláudia Maria Perrone; Flávia Tridapalli Buechler; Gabriela Gomes da Silva; Juliana Martins Costa Rancich

Resumo. A extensão do neoliberalismo para além do campo econômico resultou na consolidação da racionalidade do capital como lei social geral e o campo da educação tem servido como importante instrumento político de manutenção desse discurso. No Brasil, presencia-se a crescente exposição à condição de precariedade induzida, especialmente de crianças e jovens da periferia, sujeitos indesejáveis e não sonhados pela nação, expostos cotidianamente a uma lógica de guerra. Contudo, a união de corpos coletivos engajados em fomentar políticas de vida em territórios marginalizados tem se implicado performaticamente para fazer vingar o sonho de um futuro diferente para as próximas gerações. Através da articulação Psicanálise, Educação e Política, caminhos possíveis apresentam-se para pensar a educação escolar a contrapelo da escola neoliberal.

Palavras chave: psicanálise; educação; política; escola.

La línea de frente en los barrios marginales: políticas de vida para la infancia no soñada

Resumen. La extensión del neoliberalismo más allá del campo económico resultó en la consolidación de la racionalidad del capital como ley social general y el campo de la educación ha servido como importante instrumento político de sustentación de ese discurso. En Brasil, se presencia la creciente exposición a la condición de precariedad inducida, especialmente de niños y jóvenes de los suburbios, sujetos indeseables y no soñados por la nación, expuestos cotidianamente a una lógica de guerra. No obstante, la unión de cuerpos colectivos comprometidos en fomentar políticas de vida en territorios marginalizados se ha implicado de manera performática para posibilitar el sueño de un futuro diferente para las próximas generaciones. A través de la articulación entre Psicoanálisis, Educación y Política, caminos posibles se presentan para pensar la educación escolar a contrapelo de la escuela neoliberal.

Palabras clave: psicoanálisis; educación; política; escuela.

* Professora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia e do PPG Psicanálise: Clínica e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: claudia.perrone@ufrgs.br

** Psicóloga, psicanalista e professora. Mestranda do PPG Psicanálise: Clínica e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: flaviatbuechler@gmail.com

*** Psicóloga. Mestranda do PPG Psicanálise: Clínica e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: gabriela.gs2011@gmail.com

**** Psicóloga e psicanalista. Mestranda do PPG Psicanálise: Clínica e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: julianamartinscosta@gmail.com

The front on the periphery: life policies for the undreamed childhood

Abstract. The extension of neoliberalism beyond the economic field resulted in the consolidation of the rationality of capital as a general social law and the field of education has served as an important political instrument for maintaining this discourse. In Brazil, there is an increasing exposure to the condition of induced precariousness, especially of children and young people from the periphery, undesirable subjects and not dreamed of by the nation, exposed daily to a logic of war. However, the union of collective bodies engaged in fostering life policies in marginalized territories has been performatively involved to make the dream of a different future come true for the next generations. Through the articulation of Psychoanalysis, Education and Politics, possible ways are presented to think about school education against the grain of the neoliberal school.

Keywords: psychoanalysis; education; policy; school.

Le front dans la périphérie: politiques de vie pour une enfance sans rêve

Résumé. L'extension du néo-libéralisme, au delà du champ économique, a résulté dans la consolidation de la rationalité du capital comme loi sociale générale et le champ de l'éducation sert comme un important instrument politique pour le maintien de ce discours. Au Brésil, il y a la croissance de l'exposition des enfants et des jeunes de la périphérie pauvre et marginalisée à la précarisation induite. Ceux-ci considérés des sujets indésirables et que la nation ne les rêve plus sont aussi exposés toujours à une logique de guerre. Cependant, l'union des mouvements collectifs engagés en nourrir politiques de vie dans les territoires marginalisés, a développée le rêve d'un futur plus prometteur pour les générations de l'avenir. Avec l'articulation de la Psychanalyse, l'Éducation et la Politique, des chemins possibles se présentent pour réfléchir sur l'éducation au contrepoint de l'école néo-libérale.

Mots-clés: psychanalyse; éducation; politique; école.

Nossa dedicação com a escrita deste texto, sustenta-se na aposta de que a vida na periferia é semelhante às questões da imigração. Respeitadas as diferenças, consideramos que as crianças e os jovens que vivem nas periferias do Brasil e aquelas expostas aos perigos dos fluxos migratórios partilham um lugar comum, a saber, a posição de estrangeiridade. Nos dois cenários encontramos sujeitos que tentam sobreviver a uma lógica de guerra, que não têm acesso a condições básicas de vida e que não são amparados pelo Estado em que acidentalmente nasceram, condição que acaba por marcar de forma tão irrevogável quem são, como são percebidos e por quem os outros os tomam (Mbembe, 2020).

O fato de que na periferia se fala outra língua também reforça essa posição de estrangeiridade, e a experiência atesta, pois qualquer sujeito que vive nos centros urbanos não se reconhecerá no próprio país ao vivenciar o cotidiano e as relações desses territórios. Nesse sentido, compreendemos que a população brasileira é um universal que não existe, há Brasis estrangeiros dentro da nação brasileira, e o não reconhecimento disso que nos pertence incorre em segregação, intolerância, indiferença e outras modalidades de exclusão. É contra essas violências que fomentam políticas de morte que temos nos dedicado a pensar caminhos possíveis para a proposição de políticas de vida. Assim, através da articulação entre Psicanálise, Educação e Política, apostamos que um futuro diferente pode vingar para as crianças e jovens que partilham de uma posição de estrangeiridade em nosso país.

O *front* nas periferias brasileiras

A considerar o cenário de incontáveis atos de barbárie que marcam o cotidiano da vida na pós-modernidade, a tão sonhada sociedade civilizada se conduz de forma desenfreada para a autofagia do próprio *socius* (Jappe, 2017). Original do latim, o termo representa a característica da espécie humana de criar vínculos de ligação e afeto entre os seus membros, qualidade que atualmente se mostra em crise quando não deixamos de olhar e dar visibilidade aos muros que se erguem na relação entre o eu e o outro, o Estado e seus cidadãos, uma nação e o mundo.

Diante de tantas crises (econômica, política, educacional etc.) que a nossa época tem mostrado ser capaz de fomentar, a que mais nos preocupa é a do vínculo humano, crise que fica evidente nas políticas de morte e inimizade (Mbembe, 2018, 2020), na negação do racismo estrutural (Almeida, 2018), na precariedade induzida (Butler, 2015), na falta de hospitalidade com o imigrante (Robertson, 2019) e no patrocínio de guerras civis (Dardot, Guéguen, Laval & Sauvêtre, 2021). Retratos de uma época que nos obriga a ter que defender e sustentar os porquês da importância do vínculo com o outro.

Historicamente, a educação em sua concepção formal foi incumbida da tarefa de promover esse vínculo, de providenciar através da formação dos indivíduos a chamada sociedade civilizada, sendo esperado da instituição escolar que cumprisse essa tarefa através da instrução, do esclarecimento da consciência e da apropriação de conhecimentos técnicos (Adorno, 2020). Acontece que o século XX, no auge das teses humanistas e do desenvolvimento tecnocientífico, foi palco das atrocidades que ocorreram na primeira e segunda guerras mundiais, demonstrando que quando a educação é reduzida à instrução ela falha radicalmente na criação de vínculos de ligação e afeto.

Tamanha desilusão mostrou para o mundo quão desafiador é sustentar uma sociedade sem que matemos uns aos outros, seja essa morte real ou simbólica (segregação, invisibilidade, silenciamento, etc.). Desafio que deu a ver importantes norteadores sociais para o ato educativo, a saber, de que a essência da educação é a natalidade (Arendt, 1954/2014), isto é, “o fato de que seres *nascem* para o mundo” (p. 223) para (re)interpretá-lo desde uma transmissão intergeracional, e de que o objetivo central de toda educação é “a exigência que Auschwitz não se repita” (Adorno, 2020, p. 129). Atualiza-se, desse modo, um olhar sobre a educação como um dos campos capitais para a sustentação de um sonho de justiça social (Sena & Lajonquière, 2020).

No século XXI, a extensão da norma neoliberal para além do campo econômico *stricto sensu* resultou na consolidação da racionalidade do capital como lei social geral (Dardot & Laval, 2016). Assim, o laço social de nossa época, determinado por essa forma de discurso dominante (Lacan, 1972-73/1985) que toma valor de verdade e arquiteta critérios que qualificam e hierarquizam os seres humanos, “se deixa cegar pela falsa evidência de sua ‘naturalidade’” (Laval, 2019, p.8), incorrendo numa deriva conformista de que não é possível transformar as condições sociais nas quais vivemos. Nessas circunstâncias, em vez de guerras mundiais, nos deparamos com a perversa realidade das guerras civis, estrategicamente pensadas através de uma cumplicidade entre o Estado e as políticas do neoliberalismo (Dardot et al., 2021).

Nas atuais guerras civis, especialmente as que presenciamos no Brasil, é sabido que a exposição à condição precária da vida é vivida diferencialmente, uma vez que a exposição ao perigo e à morte afeta mais uns do que outros (Butler, 2015). Falamos aqui do racismo estrutural, do processo histórico e político que se retroalimenta na nossa sociedade desde o momento que os primeiros colonizadores invadiram o território brasileiro, estabelecendo

condições de subalternidade a partir de fatores étnicos, econômicos e de gênero (Almeida, 2018; Segato, 2012): “caldo de [contra] cultura que sustenta simbolicamente a exclusão das camadas populares, majoritariamente integrada por pretos e pardos” (Cittadino & Santos, 2021, p. 20).

Esse é o caso de uma região que está situada em um local entre bairros de uma periferia do Brasil. Trata-se de um território tomado pela violência das facções criminosas, do tráfico de drogas e da negligência do Estado, dentro de um jogo neoliberal de cartas marcadas no qual ocorre o apagamento dos sujeitos que ali moram, desses que não se encontram recobertos pelo significativo consumidor e, por isso, se encontram do lado de fora da fronteira valorativa imposta por essa racionalidade que governa o laço social atual.

Acontece que em meio à utilização desse território como *front*, como campo de guerra, surgiu um Coletivo de Mulheres engajado em fomentar políticas de vida para a infância dessa comunidade. A união do Coletivo se organizou em torno dos significantes *crianças, educação, violência, mulheres*, e teve como marco fundador a ocupação da principal escola estadual de ensino médio da região, instituição de ensino que durante cinquenta anos acolheu as novas gerações e que no ano de 2018 foi fechada pela Secretaria Estadual de Educação, ação justificada pela grande queda do número de matrículas. Esse fechamento não ocorreu sem graves consequências para a comunidade que, em vez de ter uma escola, passou a ter um local que começou a servir de moradia para usuários de droga, ponto de tráfico e serviço sexual, bem como passou a ser uma ameaça para a escola infantil situada ao lado, posto que as pessoas armadas que ali circulavam colocavam em risco a segurança das crianças e educadoras.

Esse Coletivo de Mulheres tem se implicado performaticamente com seus corpos em ações sociopolíticas que visam a implementar políticas de vida (acolhimento, visibilidade, solidariedade, segurança, cultura, lazer e geração de renda) nesse território periférico. Ações das quais nos interessa destacar a forte recusa em entregar o futuro de suas crianças nas mãos do tráfico de drogas, não renunciando, dessa maneira, “ao desejo que anima todo sonhar” (Sena & Lajonquière, 2020, p. 354), tampouco à esperança de instituir um “*ethos* de solidariedade” (Butler, 2019, p.28) a fim de desinflacionar esse individualismo tão limitador dos vínculos na sociedade contemporânea.

Ao fazer vingar o sonho de um futuro diferente para a infância que é negligenciada e marginalizada pelo Estado, compreendemos que o Coletivo ilustra caminhos possíveis para abordar a condição de precariedade induzida sobre determinados grupos sociais. Nesse sentido, a criação de formas coletivas e institucionais (Butler, 2019), dentre as quais ressaltamos a instituição escolar, pode se mostrar a serviço da vida no enfrentamento das crises atuais. Implicação que ajuda a lidar de forma promissora com a crise, posto que para isso é preciso que (re)coloquemos velhos problemas através de novas questões, a fim de que seja possível rever determinados pressupostos (Arendt, 1954/2014).

Já que atualmente não se sabe mais dizer o que nos vincula ao outro, e considerando que esse problema social lança as crianças não sonhadas pelo Estado a uma condição de extrema vulnerabilidade, este trabalho tem como objetivo problematizar o fenômeno do neoliberalismo escolar (Laval, 2019) e os impasses dessa conjuntura educacional que fortalece políticas de morte e estratégias de guerra civil. Ademais, também temos como objetivo impulsionar novos horizontes para a escola contemporânea, a fim de que esta instituição, que é antes de tudo social, não renuncie aos sonhos que fazem com que a vida não se torne “um pesadelo sem fim” (Sena & Lajonquière, 2020, p. 360).

Escola neoliberal e herança colonial

No livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, publicado em 2013, na França, pelo sociólogo francês Christian Laval, o autor introduz o conceito de escola neoliberal para refletir sobre um processo de mutação que ataca a instituição escolar de nossa época, banalizando seu papel sociopolítico em vista de transformá-la em mera prestadora de serviço à economia.

Através de uma necessidade fabricada pela racionalidade do capital (Dardot & Laval, 2016), surge um discurso dominante no campo da educação de que é preciso adequar “o ensino à ‘modernidade’ para evitar o desperdício e a perda de tempo” (Laval, 2019, p.36) quanto à profissionalização dos indivíduos. Assim, a escola neoliberal caracteriza-se, essencialmente, pelos princípios e demandas da economia de mercado, tendo como principal objetivo a formação de um trabalhador universal precário.

O trabalhador universal reconhecido como capital humano deve adquirir determinadas competências a fim de que seja um trabalhador rentável para as empresas que irão utilizá-lo. Competências que o autor nomeia como “obediência ativa” (Laval, 2019, p. 40) e que engendram mão de obra qualificada em um trabalhador precarizado, formação ratificada por um ensino sistemático de cunho utilitarista e adaptativo que rechaça o valor histórico e cultural da tradição e da transmissão entre gerações.

A *nova ordem educacional mundial* insiste em suplantar qualquer herança que um dia o sonho da escola republicana, de uma educação emancipadora para todos, pretendeu instaurar quanto “à formação do cidadão – mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor” (Laval, 2019, p. 19). Nesses termos, por meio de uma normatização discursiva, a escola neoliberal sanciona a desintegração do valor sociopolítico da educação como bem comum, da transmissão histórico-cultural para a emancipação, da dimensão coletiva do trabalho e do próprio ser humano.

O campo da educação escolar, fagocitado pela economia de mercado globalizada, serve como um importante instrumento político de perpetuação da herança colonial, desigual e segregatória no laço social brasileiro, atacando precisamente os norteadores sociais para uma educação comprometida com o sonho democrático de igualdade de direitos e reconhecimento, emancipação do pensamento e liberdade para agir por uma vida digna (Butler, 2019).

No Brasil, esse reducionismo das potencialidades da educação escolar pode ser observado na Lei nº 13.415/2017, que ampara a implementação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) através de uma parceria público-privada implicada em favorecer a inscrição dos significantes da economia de mercado no discurso educacional. Tal é o caso da introdução do currículo flexível que visa a garantir aos estudantes a partir dos 15 anos uma autonomia de escolha quanto à sua formação (Ministério da Educação [MEC], 2017), e que tem como carro-chefe a introdução do projeto de vida como componente curricular, posto que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo [...]. (MEC, 2017, p. 15).

Acontece que a histórica estratégia colonial de dominação que rescinde com a insistente negação do contexto histórico de colonialidade e processos de segregação no Brasil (Gonzalez, 1988/2020) impossibilita, para a infância e a adolescência das regiões periféricas do país, a escolha pela escola antes da rua, pelo estudo antes do trabalho, pela profissão e o lazer antes da sobrevivência. O projeto de uma educação escolar e de um ensino público pautados no empresariamento de si, na bobagem meritocrática e na “apreensão de competências e habilidades exclusivamente necessárias a um mercado de trabalho (formal ou informal) reduzido, flexível e de alta rotatividade” (Andrade & Gawryszewski, 2018, p. 121), revela-se como um projétil (Han, 2017) contra a instituição escolar. Assim, reafirma-se o desejo de manter recalçado o pacto de silêncio acerca do que se escolheu fazer com os negros, os indígenas, as mulheres e outros sujeitos subalternizados em nome do processo civilizador.

Às custas desse pacto, mantém-se o tecido simbólico que sustenta o modelo de sociedade colonial na pós-modernidade, significantes cristalizados que fazem com que uma violência que é proporcional à força de todo recalque retorne sobre o corpo e a vida de determinados sujeitos, dificultando e, por vezes, impossibilitando qualquer articulação de uma linguagem inteiramente outra (A. A. Martins, comunicação pessoal, 13 de maio de 2022). Nesse sentido, defendemos junto com outros autores que “a escola não se justifica apenas por seu caráter funcional de ensinar e ler, escrever e fazer contas, mas antes a experiência escolar carrega em si uma experiência simbólica de relação com um mundo comum” (Sampaio, 2021, p. 45) e de encontro com a alteridade.

Assim, diferente de uma transmissão engajada com o *socius* e os afetos que se originaram e se sucederam do legado histórico e cultural do Brasil, a escola neoliberal apresenta-se como fiadora de uma transmissão técnica, neutra e negacionista em nome das qualidades desejadas para a formação de um trabalhador precário. Individualização do problema, negação da história, despolitização da linguagem, receita infalível para o fomento da barbárie e a perpetuação do cenário de exclusão e violência que contribui a cada dia para a evasão escolar e para o justificacionismo perverso do fechamento de escolas em territórios marcados pelo abandono, vulnerabilidade e precarização.

Já não é de hoje que, em nosso país, a escola parece não ser vista como um lugar de interpelação da criança e do jovem por uma narrativa pública que apresenta um novo horizonte existencial, e o pesadelo difícil de acordar tem sido um tormento paralisante [e mortífero] para muitos. (Sampaio, 2021, p. 45).

Outra recorrente situação de negação são as falas que corriqueiramente escutamos durante a pandemia de que era preciso que a vida, em todos os sentidos, voltasse urgentemente ao funcionamento anterior à pandemia da Covid-19, narrativa que denuncia a recusa neurótica em refletir e agir sobre os desastrosos efeitos sociais e educacionais que essa pandemia produziu no Brasil. O contexto pandêmico da Covid-19 no Brasil evidenciou e agravou os problemas sociais que sempre existiram no país, denunciando a realidade brasileira de guerra civil (Dardot et al., 2021), e, ainda, de guerra total e contínua (Deleuze & Guatari, 2011). Ambas têm em comum a estratégia de fomentar uma lógica de guerra interna que resulte em cisão do corpo social e que nomeie, como inimigo da Nação, todo e qualquer sujeito que não corresponde ao ideal do “cidadão brasileiro de bem”, cidadão que “faz a economia girar”, que defende “os valores da Família” e tem como lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Estado que impede a integração de um corpo social solidário e que trabalha internamente para transformar os cidadãos indesejáveis em alvo de aniquilamento. Em vista disso, o discurso que fundamenta essa lógica:

Se apresenta como um esforço de paz, sob o disfarce de uma normalidade institucional, social, jurídica e econômica... Tal discurso de normalização corresponde a uma estratégia de negação e de naturalização da morte, no objetivo de estabelecer uma lógica na qual guerra e paz se tornam sinônimos, assim como exceção e regra, golpe de Estado e governo, política e polícia, neoliberalismo e guerra civil. É por isso que antes de tudo essa guerra é comunicacional, e promove uma deturpação da linguagem e uma inversão sistemática do valor e do significado das palavras. Neste contexto, a retórica de guerra é antes de tudo mobilizada para que não possamos compreender que a crise atual é profundamente política e governamental, inspirada numa barbaridade refinada que visa a construir um estado forte ao serviço dos mais ricos e promover um estado de natureza para os pobres. (Deluchey & Dias, 2021, p. 160).

Nessa fabricação da erosão dos vínculos que a racionalidade neoliberal e suas estratégias de guerra viabilizam, submergimos em um discurso que reforça um imaginário de hostilidade entre os sujeitos, discurso que é capaz de convencer, de maneira ampla e consensual, que a lógica de mercado e a demonização da diferença sejam o único motor viável para fazer funcionar uma coletividade, de modo que a norma se torna concorrer um contra o outro, independentemente dos riscos e da validade dos meios necessários para atingi-lo (Badiou, 2017).

Nesse sentido, não é infundado afirmar que a tecnicidade da educação, o empresariamento da experiência escolar, o aligeiramento do tempo, o fechamento de escolas em zonas periféricas e o fato de o espaço curricular ter se tornado um espaço de disputa política pelo poder dialogam com essa lógica de guerra inscrita e cristalizada na sociedade brasileira. Ante esse cenário é preciso que façamos resistência contra esse discurso de morte, e para isso apostamos, por meio de operadores psicanalíticos, na importância de fazer proposições linguageiras novas, “articular uma linguagem inteiramente outra”, a fim de que seja possível desconstruir essa categoria de sujeitos indesejáveis, inventada por um discurso que “é global em potência, mas na realidade é apenas dominante” (Laval, 2019, p. 282).

A instituição escolar é um lugar que pode interromper a dominação simbólica atual. Quando as experiências na escola não reproduzem os processos de desigualdade e injustiça que operam no social, ela faculta às crianças e aos adolescentes da periferia brasileira habitar outros mundos (Carvalho, 2020), e a partir disso faz irromper pequenas revoluções de linguagem que têm poder suficiente para alterar dinâmicas de relacionamento, processos de subjetivação, afetação e pertencimento. Exemplo disso é a interrupção no próprio cotidiano escolar de discursos como: “não nasci para estudar”, “a universidade não é pra mim”, “aquele cabelo é difícil de pentear” (C. M. Mwewa, comunicação pessoal, 13 de abril de 2022).

É sabido que essas falas surgem ou se direcionam de/para um grupo específico de crianças e adolescentes. Em nome do ideal da Criança, um fantasma se cria e assombra as crianças reais de carne e osso (Lajonquière, 2010), de modo que se mata uma ou várias crianças em nome dessa construção que é ficcional (Leclair, 1977). A contrapelo dessa realidade, há que se fazer um luto da criança idealizada, trabalho psíquico e simbólico que pode também se realizar dentro das instituições escolares quando elas não se limitam ao modelo neoliberal. Trata-se também de um trabalho coletivo contra a herança colonial de padronizar o ser humano à cultura ocidental, eurocêntrica, branca e patriarcal, ideal que no campo da educação aparece através da renúncia do Estado em também sonhar as crianças e adolescentes da periferia brasileira.

Políticas de vida: comum e coletividade

Os psicanalistas operam na pólis quando se posicionam de modo a fazer uma análise política dos impasses de uma época, compreendendo que ao se omitirem desse posicionamento favorecem que a degradação de uma situação social aumente (Mannoni, 1990). Freud, nos textos “Psicologia das massas e análise do eu” (1921/2011) e “O mal-estar na civilização” (1930/2010), já dava notícias de que o processo civilizador “origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório” (Adorno, 2020, p. 130). No entanto, em ambos os textos, a psicanálise, mesmo ao anunciar a má notícia, também abriu caminhos para que futuros pensadores, psicanalistas ou não, viessem a tecer considerações que permitam a circulação de novos discursos no laço social, estes, engajados na construção de um *socius* que funcione a contrapelo dos imperativos neoliberais.

Como viabilizar políticas de vida/paz diante da avalanche de políticas de morte/guerra presentes no mundo atual? Como retirar o outro do lugar de inimigo, de subjugado, para que seja possível pensar outras formas de ir em sua direção sem que seja para silenciá-lo, violentá-lo ou matá-lo? Alemán (2012) e Butler (2019) nos ajudam a pensar sobre essas questões. Enquanto o psicanalista argentino nos provoca a pensar sobre determinada noção de comum capaz de ensejar um novo processo político, a filósofa política nos convoca a observar a força da coletividade para a ação política, duas produções teóricas que nos servem de base na empreitada de formular alternativas possíveis contra o modelo de educação escolar que predomina atualmente.

Alemán (2012) ressalta que a noção de comum e o pensamento político emancipatório não aparecem de forma explícita no ensino de Lacan, mas refere que os termos *sujeito*, *subjetividade* e *singularidade*, não são periféricos na construção desse pensamento político, e que por isso a psicanálise se apresenta como um operador importante para refletir acerca da relação política-sujeito.

Lacan, ao fazer uma releitura da obra freudiana desde o campo da linguística, formulou que a marca do desamparo fundamental no humano, sua condição de incompletude (Freud, 1930/2010) se sustenta no equívoco da linguagem humana que, diferente da comunicação no reino animal, não pode tudo dizer e, conseqüentemente, barra o humano de tudo saber. Contudo, esse equívoco negativo que representa uma ausência e não uma nulidade, se por um lado impossibilita a existência de uma condição toda/total no mundo languageiro, por outro lado introduz a singularidade nesse mundo, a partir da diferença de cada um que não poderia ser apreciada sem o reconhecimento de que o sujeito surge “do encontro traumático entre a massa corporal do ser vivo e os signos que o capturam” (Alemán, 2012, p. 16, tradução nossa).

É desse encontro que advém a nossa condição de sujeitos indeterminados, pois não há nada no mundo languageiro que garanta o destino da trajetória de uma vida, tal como acontece na natureza, onde os seres vivos são submetidos ao imperativo do instinto. Nessa lógica, e ao preço da angústia que marca toda condição de desamparado, é possível aos humanos inventar modos plurais de ser, habitar e transformar o mundo e as relações, pois “o equívoco que afeta a vida do ser falante se reinventa em cada um de modo singular” (Alemán, 2012, p. 17, tradução nossa).

Na condição de uma constituição faltante, esse vazio que é caracterizado pela presença de uma ausência tende a ser “preenchido” por objetos e significantes “através de distintas estratégias fantasmáticas” (Alemán, 2012, p. 13, tradução nossa). No entanto, à revelia da vontade do sujeito, dos avanços científicos e de qualquer estratégia de controle e dominação do

Estado, nenhuma tentativa de produção de subjetividade é capaz de suprimir essa condição. Portanto, diferente das solidões capturadas por distintos dispositivos produzidos pelo individualismo capitalista, o autor distinguirá uma Solidão que é o “Comum ontológico estrutural” da espécie humana (Alemán, 2012, p. 17, tradução nossa).

É nesse sentido que o Comum na psicanálise se diferencia do comum na filosofia deleuziana e da noção de comunidade decorrente do projeto político-revolucionário do comunismo (Alemán, 2012). Isso porque, à moda “Psicologia das massas e análise do eu” (Freud, 1921/2011) essas duas vertentes teóricas suprimem a singularidade, fazendo com que o comum seja da ordem do igual, do Um. Lógica que conduz em ações marcadas por reducionismos tão violentos quanto os que dizem querer aplacar. Ressaltamos assim que o Comum para a psicanálise comporta a singularidade em vez de apagá-la e, ainda, que a singularidade do sujeito “só pode ser capturada e tornar-se inteligível em uma lógica coletiva” (Alemán, 2012, p. 24, tradução nossa).

De acordo com o autor, esse Comum ontológico é de estrutura transindividual e por conta dessa característica o coletivo para a psicanálise não tem a ver com um fenômeno quantitativo, e sim, conforme os ensinamentos de Lacan, com a ordem Simbólica, a linguagem, o campo do Outro. Em vista disso, o coletivo para a psicanálise se torna a “matriz a partir da qual se constroem vínculos sociais [...] Na interseção vazia entre a Solidão e o Comum surge como suplemento o vínculo social” (Alemán, 2012, p. 25, tradução nossa).

Nessa lógica que considera a Solidão do sujeito como o Comum da nossa espécie, a experiência coletiva surge a partir da condição de não completude e de não saber, o que a torna um espaço muito mais de criação e autoria que de adaptação e sujeição. Na experiência coletiva, a singularidade é preservada porque o vínculo é para além das identificações, para além do líder (Freud, 1921/2011) e dos significantes Mestre que governa o discurso de um grupo ou de uma época. Essa qualidade faz dessa experiência um caminho possível para o desafio político de colocar em ação uma linguagem inteiramente outra, incorrendo assim em processos de subjetivação que contemplem antes significantes de ordem emancipatória e solidária que de ordem servil e bélica.

Na sociedade atual “há um Outro, que funciona regido pela Técnica e o Capital, e que alcançou uma ordem capaz de incluir os corpos e as subjetividades na forma de mercadoria” (Alemán, 2012, p. 28), e também não é de hoje que sabemos que o neoliberalismo sempre foi uma luta contra o comum e a coletividade (Federici, 2018). Dessa maneira, nos interessa a pergunta: como a constituição de um corpo coletivo pode viabilizar políticas de vida/paz em um território de morte/guerra ante o abandono do Estado?

Butler (2019) refere que a vulnerabilidade em termos de privação social e econômica não se restringe ao indivíduo, mas é efeito das desigualdades, ou seja, uma precariedade produzida no social e não uma responsabilidade particularizada. Assim, sugere a autora que momentos como o de assembleias, quando corpos coletivamente exercem o direito de aparecer, podem desconstruir essa produção desmedida de individualização, em prol de um “*ethos* de solidariedade” (Butler, 2019, p. 28), de processos que impliquem dependência mútua e redes sociais, através de formas coletivas e institucionais de lidar com a precariedade. Nessa perspectiva, a formação de um corpo coletivo abre caminhos para que, independentemente da vontade do Estado, seja possível posicionar-se de forma a fazer frente à fantasia do Indivíduo que assombra os sujeitos de carne e osso excluídos da escala valorativa neoliberal. Fantasia que sustenta a ideia de que é possível agir de forma particularizada e autônoma no enfrentamento

da precariedade induzida, tal como o discurso inflacionado da meritocracia insiste em naturalizar.

A reunião de corpos em assembleia é uma forma de coexistência e uma alternativa ética e social à responsabilização. Na contramão do imperativo de autossuficiência neoliberal, e outros tantos votos de morte que essa racionalidade privilegia, em uníssono com Butler (2019), apostamos que a formação de corpos coletivos são eventos politicamente significativos ao marcarem visível e discursivamente que determinadas vidas, em uma situação compartilhada, continuam existindo e ocupando espaços comuns. Com isso, não é equivocado dizer que uma ocupação, como a realizada pelo Coletivo de Mulheres, preocupado com a educação e o futuro das crianças e jovens da comunidade, cumpre uma função ético-política ao propor e realizar importantes tomadas de decisão em prol da vida nesse território marcado pela lógica de guerra.

Lógica esta que se materializou quando surgiu um corpo, morto, na escola abandonada, fato que demarcou um antes e um depois, tal como Žižek (2017) caracteriza o impacto de um acontecimento: “o surgimento surpreendente de algo novo que solapa qualquer esquema estável” (p. 11), originando o início do movimento de ocupação do espaço escolar pelo Coletivo de Mulheres. A partir da morte como “ponto de basta”, o Coletivo fundou-se no desejo em comum de criar um espaço de proteção para as crianças e jovens da comunidade, com uma ideia de contraturno e de uma série de atividades e articulações com a sociedade civil, como, por exemplo, uma campanha de volta às aulas e doação de materiais escolares, com a chamada: “para o sonho ser real, tem que ter material”.

De fato, é de dar materialidade ao futuro que se tratam as ações do Coletivo. Outra mobilização operada foi pelo preenchimento das vagas ofertadas em uma escola de ensino fundamental do território, escola que precisava receber novos alunos para se manter em funcionamento, evitando, assim, que o local se tornasse mais um alvo da ameaça estatal de fechamento por falta de alunos. O Coletivo também criou uma biblioteca comunitária, na luta pela democratização da leitura, mais uma entre outras ações que instituem políticas de vida.

A luta por vidas que não se reduzam à sobrevivência, por um sonho de justiça social e um mundo no qual suas crianças e jovens terão lugar e voz é o que mobiliza esse Coletivo, e, ainda, possibilita uma transferência de trabalho a fim de sustentar um desejo comum implicado antes com a valorização da singularidade que com a da igualdade, com a do coletivo que com a do Indivíduo, apostando nos vínculos de afeto e solidariedade contra a indiferença e a segregação. Provocadas por isso que pulsa no corpo, no olhar e na voz dessas mulheres, nós nos perguntamos: como a instituição escolar, também enquanto corpo coletivo, pode resistir à lógica de guerra fomentada pelo discurso que fabricou a escola neoliberal?

A escola contra a lógica de guerra

São frequentes as acusações das quais a escola se tornou alvo, dentre elas algumas que facilmente são possíveis de escutarmos no transcorrer comum do dia a dia: “não há mais autoridade dentro da escola”, “não ensinam para a realidade da vida”, “estão ultrapassadas”, “alienam os estudantes aos partidos de esquerda”, “a escola deveria voltar aos tempos antigos”, “não se ensinam mais valores”, “é preciso privatizar a educação”. Narrativas que fomentam a ideia de que a educação pública brasileira é um desastre, por vezes moralizada como um mal que precisa de salvação.

De acordo com Klein (2014), uma das premissas necessárias para um país ceder aos imperativos neoliberais é a de que ele sofra com algum desastre. A autora ressalta que países onde um desastre natural ou civil acontece de forma orgânica ou artificial se fragilizam e ficam mais suscetíveis a aderir às pautas e estratégias neoliberais, fortalecendo dependências com superpotências que não ajudam sem que o pagamento venha a preço de submissão. Em vista disso, não podemos deixar de levantar a hipótese de que a montagem de um cenário desastroso no campo da educação escolar tem colaborado para o fomento da escola neoliberal no território do nosso país.

Contudo, a julgar pelas articulações realizadas nessa produção textual e a fim de trabalharmos com a ideia de crise desde que seja para contribuir com reflexões e proposições que subvertem o retorno das mesmas respostas para velhas perguntas (Arendt, 1954/2024), apostamos no abandono de uma nostalgia do passado idealizado, artifício dos discursos moralistas e religiosos, e da euforia em resolver fenômenos complexos com soluções reducionistas, artifício do discurso tecnicista, para então dar atenção às reflexões e ações no campo da educação escolar que contemplem afetação, ética, política e justiça social na sua *práxis*. Fato que já tem acontecido em algumas escolas, produzindo importantes movimentos na realidade perversamente colapsada de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e precariedade.

Com luta semelhante à do Coletivo de Mulheres já mencionado, em algumas periferias do Brasil há um corpo coletivo denominado Coletivoz, que tem por objetivo promover oficinas de sarau por meio de práticas de letramentos literários de *reexistência*, articulando parcerias territoriais entre escola e outros estabelecimentos da comunidade (Tennina, Pinheiro & Souza, 2021). Segundo os autores, com o intuito de investigar aproximações entre práticas não escolares e práticas escolares de letramentos, o Coletivoz convida alunos e professores para oficinas realizadas além dos muros das escolas, nas quais o foco é criar um espaço para os corpos e vozes que historicamente são silenciados e apagados no campo social e literário brasileiro. Através das oficinas de ações educativas, de economia solidária e passeatas de resistência, o Coletivoz atua na realidade da comunidade com políticas de vida que têm como matriz o conceito de letramentos de reexistência, bem como estimula professores a refletir e recriar acerca do ofício do educador dentro da instituição escolar.

Souza (2011) refere que essa modalidade de letramento captura a complexidade social e histórica das formas de apropriação da linguagem como instrumento de poder e dominação e, ainda, que ao pôr em evidência esse mecanismo, pode trabalhar na contramão da cristalização de narrativas reconhecidas como oficiais, a ponto de desestabilizar uma estrutura simbólica em potência para criar uma linguagem outra: “as marcas que na sociedade seriam estigmatizantes, nos saraus capitalizam-se simbolicamente” (Tennina et al., 2021, p. 664).

Nessa perspectiva, podemos pensar que as práticas de letramento formam um terreno comum entre o *socius* e a escola, pois são, em um só tempo, práticas sociais e educativas que inscrevem nos sujeitos experiências (trans)formativas. Essas reflexões, ações e afetações que levam a um outro estado são uma forma de estabelecer uma relação do sujeito com o outro e com a palavra, vinculando-a ao reconhecimento de si (Tennina et al., 2021). Assim, as oficinas e os saraus do Coletivoz contribuem também com o exercício de uma apropriação identitária, de linguagem verbal e de pertencimento ao mundo, funcionando, portanto, como uma contraexperiência à formação produtivista em voga na escola neoliberal:

O ponto é que não se trata de pensar no sujeito a partir da ideia de melhorá-lo, o que levaria ao horizonte de uma identidade fechada e fixa, mas no campo da relação, ou seja, pensar o sujeito em relação com algum outro elemento ou sujeito que o afeta positivamente. (Tennina et al., 2021, p. 666).

Compreendemos que essas experiências de corpos coletivos em cumplicidade com o campo da educação possibilitam às crianças e jovens dos territórios marginalizados uma abertura de caminhos possíveis que vão mais além dos fatalismos que pesam sobre eles, sobre as escolas e suas comunidades (Machado, 2022). De acordo com a autora, na narrativa desses jovens a escola contempla um espaço de lugar/tempo de muitos sentidos e desde onde lhes é possível a conquista de um futuro, explorando o que ainda não chegou apesar das condições de pobreza e desigualdade:

A escola, nestas cartografias do futuro, assume diferentes lugares, todos eles centrais. Para os e as estudantes, a instituição escolar apresenta imagens de refúgio, lugar de encontro, espaço de conquista e resistência, possibilidade de sonhar/desejar e desvendar futuros diferentes do que vivem. (Machado, 2022, p. 131, tradução nossa).

O futuro como um espaço a ocupar e a escola como um espaço de lugar/tempo por meio do qual é possível essa conquista nos parece viabilizar a realidade de uma escola da *reliance* (Galli & Pinheiro-Mariz, 2021), que, em termos éticos, se trata de uma outra forma de pensar as relações no contexto escolar, e em termos políticos, se trata de uma adversária importante nessa arena de disputa em que a educação escolar se encontra atualmente.

Segundo Galli e Pinheiro-Mariz (2021), a escola da *reliance* propõe uma escola sem muros físicos e ideológicos, descentralizada da cultura ocidental, eurocêntrica, branca e masculina. Essa (mais uma) forma da escola trabalha com valores que permitem vínculos de ligação e afeto com os outros e com o mundo, constituindo traços e espaços comuns, um mundo plural de culturas e singularidades, sem que se sufoquem as tensões próprias de conviver com a alteridade:

É preciso que nos deixemos tremer diante de nossas certezas. Faz-se necessário que construamos escolas em todos os espaços desta imensa nação brasileira. Não com tijolos e cimento, mas com *reliance*; um termo que, dentro de sua complexidade, para Morin (1991), pode resultar em ligação e confiança através do conhecimento e das relações. (Galli & Pinheiro-Mariz, 2021, p. 24).

Por fim, vale retomar o apontamento freudiano de que tudo aquilo que trabalha a favor da cultura evita a guerra (Freud, 1932/2010). Nesse sentido, no campo da educação pública brasileira é preciso que os educadores, especialmente dentro dos contextos escolares, não renunciem à tarefa de promover cultura, evitando dessa maneira que as condições necessárias para a guerra encontrem terreno fértil.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos nos nortear a partir do que Voltolini (2021) considera quando sugere que as questões que seguem em direção de se implicar antes na “causa da escola” que na “escola como causa” contribuem para não cairmos no demasiado discurso da inovação metodológica que, por vezes, impossibilita pensar sobre a transformação da forma da escola, à moda, por exemplo, do que acontece no discurso das ilusões (psico)pedagógicas (Lajonquière, 2008). De acordo com o autor:

Toda escola deveria dar a uma criança a oportunidade de se deparar com tudo aquilo com o que ela poderia não vir a deparar-se caso não a frequentasse. E essa oferta escolar deve ser a mesma para todos sem distinção de sexo e origem, [...] pois não deve contar nem de onde vimos, nem como vimos ao mundo, mas o quê fazemos para irmos em frente, para tentarmos ser diferentes de como fomos esperados. Assim, na escola a criança pode vir a apre(e)nder uma série de conhecimentos que não necessariamente poderiam ser apre(e)ndidos em casa e na rua. Na escola, a criança pode também viver a experiência de ter amigos escolhidos a despeito da preferência familiar e de se deparar com a palavra de um adulto também não-muito-familiar. Para tanto, deve haver na escola, adultos que já tenham apre(e)ndido o que as crianças ainda ignoram na matéria. Mas isto não é suficiente, pois é também necessário que esses adultos “gostem” do trabalho que fazem. (Lajonquière, 2021, p. 31-32).

Ao retomar acerca da importância do adulto no ato educativo dentro do contexto escolar, o autor também relembra o que Arendt (1954/2014) escreveu ao localizar que é responsabilidade dos adultos, especialmente aqueles que assumem o ofício de educador, criar condições para que as novas gerações possam nascer no mundo. Em outras palavras, o ato educativo é uma responsabilidade do qual o adulto não deve renunciar quando se dirige a uma criança, ato de natalidade, pois insere o educando numa filiação e tradição existencial a fim de lhe permitir empreender um lugar de fala, partilha e pertencimento no laço social.

Foi considerando essa responsabilidade dos adultos que neste trabalho nos colocamos a pensar sobre os efeitos de vida que corpos coletivos podem inscrever em territórios marcados pelas lógicas de guerra. Seja através do Coletivo de Mulheres, seja através do Coletivo ou de outros corpos e novas formas que têm se dedicado a serem porta-vozes de uma recusa da escola neoliberal. Nesse sentido, podemos afirmar que ante um posicionamento corporal diferente é possível a articulação de significantes que venham a produzir o nascimento de uma linguagem inteiramente outra.

A contrapelo da lógica de mercado, apostamos em uma lógica do comum e da aliança como operadores importantes no trabalho atual com a educação escolar, lógica que salvaguarda o lugar da partilha, da singularidade, da alteridade e da autoria para as novas gerações. Compreendemos que dessa maneira a escola se organiza como um espaço social capaz de viabilizar experiências (trans)formativas através da transmissão de conhecimentos, sonhos e desejo, e assim possibilita, às crianças e jovens marginalizados, um sonho possível e um futuro diferente daquele que o fantasma colonial e os territórios com *front* podem proporcionar.

Referências

- Adorno, T. (2020). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, trad., 2a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Alemán, J. (2012). *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Almeida, S. de. (2018). *O que é racismo estrutural?* São Paulo, SP: Letramento.
- Andrade, M. C. P. de, & Gawryszewski, B. (2018). Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. *EccoS - Rev. Cientif.*, 47, 105-125. doi: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10716>

- Arendt, H. (2014). *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, trad., 7a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954).
- Badiou, A. (2017). *Em busca do real perdido* (F. Scheibe, trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra* (S. Lamario & A. M. Cunha, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia* (F. S. Miguens, trad., 2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Carvalho, J. S. F. de. (2020). Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, 45(4), 1-13. doi: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Zbk8kmDw88D3SvTJhh64Q3k/?lang=pt>
- Cittadino, G., & Santos, R. D. dos (2021). Civilização ou barbárie: uma análise sobre o Brasil na transição política para o pós-covid-19. In Augusto, C. B., Dornelles, J. R., Santos, R. D. dos, & Filho, W. R. (Orgs.). *Novas direitas e genocídio no Brasil: pandemias e pandemônios* (Vol. 2., 2a ed., pp. 18-28). São Paulo, SP: Tirant Lo Blanch.
- Dardot, P., Guéguen, H., Laval, C., & Sauvêtre, P. (2021). *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo* (M. Cunha, trad.). São Paulo, SP: Elefante.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs - vol. 1: capitalismo e esquizofrenia* (A. G. Neto & C. P. Costa, trads., 2a ed.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Deluchey, J-F. Y., & Dias, B. L. C. V. (2021). A guerra revelada na pandemia: Bolsonaro e os corpos descartáveis dos brasileiros. In Augusto, C. B., Dornelles, J. R., Santos, R. D. dos & Filho, W. R. (Orgs.). *Novas direitas e genocídio no Brasil: pandemias e pandemônios* (Vol. 2, 2a ed., pp. 158-169) São Paulo, SP: Tirant Lo Blanch.
- Federici, S. (2018). *Federici: sobre o feminismo e os comuns*. (I. Castilho, trad.). São Paulo, SP: Elefante. Recuperado de <https://elefanteditora.com.br/federici-sobre-o-feminismo-e-os-comuns/>
- Freud, S. (2011). Psicologia das massas e análise do eu. In S. Freud, *Obras completas volume 15* (P. C. Souza, trad, pp. 13-113). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1921).
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Obras completas volume 18* (P. C. Souza, trad., pp. 13-123) São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1930).
- Freud, S. (2010). Por que a guerra? (Carta a Einstein). In S. Freud, *Obras completas volume 18* (P. C. Souza, trad., pp. 417-435). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1932).
- Galli, J. A., & Pinheiro-Mariz, J. (2021). Considerações sobre a tradução da obra *L'École sans murs: une école de la reliance, um convite aos diálogos sem muros*. In Blondeau, N., Boy, V. & Potolia A. (Orgs.), *A escola sem muros: uma escola da reliance* (Galli, J. A. & Pinheiro-Mariz, J., trads., pp. 15-25). Campina Grande, PB: EDUFCG. Recuperado de <https://livros.editora.ufcg.edu.br/index.php/edufcg/catalog/book/112>

- Gonzalez, L. (2020). A categoria político-cultural de amefricanidade. In Rios, F. & Lima, M. (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (pp. 127-138). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1988).
- Han, B-C. (2017). *Topologia da violência* (E. P. Giachini, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Jappe, A. (2017). *La société autophage: capitalisme, démesure et autodestruction*. Paris: La Découverte.
- Klein, N. (2014). *The shock doctrine* [eBook]. London, UK: Penguin.
- Lacan, J. (1985). *Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-73)*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Lajonquière, L. de. (2008). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise da vida cotidiana com crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. (2021). De um psicanalista na educação. In Rosado, J. & Pessoa, M. (Orgs.). *As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação* (pp. 13-38). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (M. Echalar, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Leclaire, S. (1977). *Mata-se uma criança: um estudo sobre o narcisismo primário e a pulsão de morte* (A. S. Styzei, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Machado, M. L. (2022). Paso a paso: la escuela y el futuro como territorios de conquista. In Grinberg, A. et al. *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades* [eBook]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília, DF: Autor. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Mannoni, M. (1990). *O que falta a verdade para ser dita?* (W. Zingerevitz, trad.). São Paulo, SP: Papirus.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica* (R. Santini, trad.). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Mbembe, A. (2020). *Políticas da inimizade* (S. Nascimento, trad.). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Robertson, F. (2019). Que perdent nos sociétés quand elles perdent le sens del'hospitalité. *Revue du MAUSS*, 53, 141-158. doi: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2019-1-page-141.htm?ref=doi>
- Sampaio, A. M. S. (2021). Quando algo não vai bem na educação : o lugar da escola para todos nos sonhos da república. In Rosado, J., & Pessoa, M. (Orgs.). *As abelhas não fazem fofoca : estudos psicanalíticos no campo da educação*. São Paulo, SP : Instituto Langage.
- Segato, R. L. (2012). Gênero e colonialidade : em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos*, 18, 106-131. doi: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>
- Sena, I., & Lajonquière, L. (2020). Psicanálise e laço social: democratização e segregação na educação [editorial]. *Estilos Da Clínica*, 25(3), 358-361. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p358-361>

- Souza, A. L. S. (2011). *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop* [eBook]. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Tennina, L.; Pinheiro, M. P.; & Souza, L. E. R. de. A. (2021). Práticas de letramentos literários de reexistência na oficina de sarau do Coletivo Sarau de Periferia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(3), 659-669. doi: <https://doi.org/10.1590/0103181311037211820211018>
- Voltolini, R. (2021). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. (Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). doi : <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-29102021-103226>
- Zizek, S. (2017). *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Revisão gramatical: Smirna Cavalheiro
E-mail: smirnarevisao@gmail.com

Recebido em julho de 2022 – Aceito em abril de 2023.