

**COLETIVO AMARRAÇÕES:**  
**PSICANÁLISE E POLÍTICAS COM JUVENTUDES.**

**JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE:**  
**REFLEXÕES E INTERVENÇÕES.**

ORGANIZAÇÃO:  
Jacqueline de Oliveira Moreira



ORGANIZAÇÃO:  
JACQUELINE DE OLIVEIRA MOREIRA

**JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE:  
REFLEXÕES E INTERVENÇÕES**



Santa Cruz do Sul  
EDUNISC  
2020

Coleção

**COLETIVO AMARRAÇÕES: Psicanálise e Políticas com Juventudes**

© *Copyright*: dos autores

1ª edição 2020

Direitos reservados desta edição:

Universidade de Santa Cruz do Sul

Capa: Denis Ricardo Puhl

Editoração: Clarice Agnes

**PARECERISTAS:**

Aline Souza Martins (Faculdade Anhangueira-Osasco/SP)

Ângela Bucciano do Rosário (PUC Minas)

Ana Claudia Rena (PUC Minas)

Bianca Ferreira Rodrigues (PUC Minas)

Carolina Nassau Ribeiro (UFMG)

Christiane Odete Matozinhos (UFMG)

Daniela Viola Dutra (UEMG)

Elisa Santa Cecília Massa (UFMG)

Fídias Siqueira (UFMG)

Marcio Rimet Nobre (UFMG)

Monica Eulália Silva (UFMG e Pitágoras)

Sônia Wan Der Maas Rodrigues (UNIFOR)

|     |   |
|-----|---|
| J97 | Juventudes e contemporaneidade [recurso eletrônico] : reflexões e intervenções / organização: Jacqueline de Oliveira Moreira. - 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020. (Coleção Coletivo amarrações : psicanálise e políticas com juventudes).<br><br>Dados eletrônicos.<br>Texto eletrônico.<br>Modo de acesso: World Wide Web: <a href="http://www.unisc.br/edunisc">www.unisc.br/edunisc</a><br>Inclui bibliografias.<br>ISBN 978-65-990443-2-8<br><br>1. Psicologia do adolescente. 2. Jovens - Saúde mental. 3. Serviço social com adolescentes. 4. Direitos dos adolescentes. I. Moreira, Jacqueline de Oliveira. II. Série.<br><br>CDD: 155.5 |
|-----|---|

Bibliotecária responsável: Muriel Thürmer – CRB 10/1558



# NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: TORÇÕES ENTRE PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO NÃO PROIBICIONISTA E JUVENTUDES

Aline Sardin Padilla de Oliveira  
Ana Laura Baldini Reis  
Sandra Djambolakdjian Torossian

Sobre o que podemos falar nas Escolas? O que se suporta escutar? A quem se escuta? Estas interrogações são uma maneira de possibilitar uma pausa, uma suspensão na caótica rotina de se educar. Os modos de se fazer Educação atualmente estão construídos muitas vezes em imperativos, deslegitimando espaços de diálogos. Contexto que se agrava ainda mais quando envolve a temática do uso de drogas. A Educação tende a focar-se em assuntos que, muitas vezes, são estéreis à condição dos sujeitos que ali se encontram, não dando lugar a desejos de falas e dúvidas que precedem qualquer possibilidade criação e (re)invenção. Assuntos que fazem, no entanto, parte do contexto educacional.

Nesta escrita, pretendemos discutir sobre as possibilidades de fala e escuta nas Escolas, considerando também a temática do uso de drogas entrelaçada aos contextos da Educação e refletindo sobre as práticas de escuta nesses espaços. Esta interlocução será guiada a partir da articulação entre nossa experiência junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre<sup>1</sup> (também conhecida como EPA, situada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul) e o campo teórico e conceitual psicanalítico e antropológico que nos permite pensar e problematizar determinados aspectos dessa prática.

## Escola (In)visível

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) vem desenvolvendo suas atividades de ensino desde 1995. Nos primeiros anos de existência, a EPA acolheu e trabalhou com crianças e adolescentes em situação de rua, tendo em vista que, naquele momento, havia uma grande circulação e permanência desses sujeitos nos espaços urbanos, sobretudo centrais, das capitais brasileiras. A partir de 2009, e até os dias atuais, a Escola Porto Alegre passou a operar por meio da modalidade educacional de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Fundamental, transformando seu espaço institucional para o acolhimento e acompanhamento desses outros sujeitos que fazem da rua seu espaço de moradia. A escola se propõe a refletir sobre o processo de Educação para além da sala de aula. Sendo assim, oferece refeições para os alunos, espaço para tomar banho e lavar roupas. Além disso, foi constituído o Núcleo do Trabalho Educativo (NTE) que são oficinas (como reciclagem de papel e cerâmica) ofertadas aos estudantes ao longo da rotina escolar.

---

1 A instituição autorizou a citação neste capítulo.



Com estas oficinas, os estudantes têm a possibilidade de confeccionar produtos para geração de renda e o acesso a um espaço de escuta e acolhida. Outro dispositivo que foi construído a partir da aposta do processo de Educação para a EPA, foi o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA), o que será discutido ao final do texto.

Este dispositivo da rede de educação da cidade tem trabalhado com um público que, em sua maioria, se encontra em situação de rua. Muitos dos estudantes operam, no espaço escolar e no tecido urbano, por meio de modos de existência que se vinculam ao que chamamos de *juventudes*, conceito desdobrado na próxima seção do texto. Dessa maneira, os diferentes modos de agenciamentos, engendrados por esses sujeitos, permitem que a noção de *juventudes* seja composta como um território heterogêneo, fazendo com que a escola seja habitada, questionada e transformada pelas políticas que atravessam as sociabilidades juvenis.

A escola trabalha com estudantes que produzem diferentes usos, circulações, trajetórias e redes afetivas, políticas e existenciais do espaço urbano, criando subjetivações singulares, articuladas em interface com a cidade e perpassadas por atravessamentos interseccionais. Embora haja uma trama complexa na rede de relações que constituem as existências desses sujeitos, é comum perceber que a questão do uso de drogas se torna um dos principais estigmas atribuídos a essa população. Dessa maneira, muitas vezes, eles não são vistos em sua complexidade de relações, mas ao contrário, em sua relação exclusiva com a droga, operando pela lógica da redução e simplificação de suas vidas aos seus objetos de consumo.

Na contramão dessa concepção, a EPA atua numa perspectiva ético-política da Redução de Danos, em que se acolhe e não se tenta controlar nem conter, por meio de um aparato repressivo, o fenômeno social do consumo de drogas (RAMÔA, 2005). A Redução de Danos nos apresenta um posicionamento diferenciado à máquina genocida de “guerra às drogas” (SIQUEIRA, 2010), tendo em vista que essa política estatal se sustenta, ostensivamente, com a morte e perseguição à população negra, pobre e periférica das cidades brasileiras.

Para além de uma lógica que visa à abstinência como única possibilidade de cuidado aos usuários de drogas, a Redução de Danos procura criar uma ética de cuidado *em saúde*, escutando, acolhendo e acompanhando essas pessoas como sujeitos políticos e de direitos sociais, e não como corpos que devem continuar na mira do alvo da necropolítica (MBEMBE, 2011). Assim, a noção de cuidado, na perspectiva da Redução de Danos, é produzida a partir do encontro com o desejo do sujeito, apostando em abrir outras possibilidades de existência. Para tanto, a noção de cura e tratamento é considerada a partir das perspectivas terapêuticas em questão, agenciadas por meio das singularidades do caso, ofertando a possibilidade de um cuidado integralizado e equânime (PASSOS; SOUZA, 2011).

## Pedro Pedreiro

Na articulação entre escola e jovens, Phillipe Ariès (1978/1981), ao estudar sobre as emergências das noções de infância e juventudes aponta que, por meio



dos processos de escolarização é que surgem essas noções, as quais são tomadas enquanto construções sociais e históricas (PEREIRA, 2010). Desse modo, o surgimento do espaço escolar permite a criação das noções de infância e juventudes, ao passo que, a partir de novos arranjos políticos, sociais e econômicos, novas demandas, produzidas por crianças e jovens, esses passem a reinventar e recriar os contextos escolares.

De acordo com o antropólogo Alexandre Pereira (2010), as *juventudes* não podem ser definidas apenas por critérios biológicos de idade e tampouco somente por critérios sociais. Segundo ele, há o entrelaçamento de uma moratória social, constituída a partir de zonas de privilégio, e de uma moratória vital, as quais produzem as dimensões juvenis. A primeira moratória se refere aos marcadores sociais que constituem as singularidades de cada jovem (gênero, raça, classe social, região de moradia, orientação sexual, etc) que possibilitam, ou não, que os jovens consigam transitar por um maior tempo entre determinadas zonas de privilégio. O autor se refere à diferenciação, por exemplo, entre as juventudes de classe média baixa que precisam, desde muito cedo, ingressar no mercado de trabalho, em contrapartida aos jovens situados em classes mais abastadas que têm uma morada mais estendida no acesso aos estudos. Já a moratória vital faz menção aos processos biológicos e psíquicos que atravessam esses sujeitos.

Para Pereira (2010), a dimensão estudantil está interligada à juvenil, fazendo com que ambas possam se modificar reciprocamente, abrindo a possibilidade de a noção de juventudes ser exercida enquanto “múltiplas experiências” (PEREIRA, p.25). Desse modo, podemos perceber que na EPA, os jovens apresentam essas variações nas constituições de suas subjetividades, ao mesmo tempo que, em sua maioria, são atravessados por uma moratória social destituída de privilégios e de obstrução ao acesso a determinadas garantias de direitos sociais.

A experiência de poder habitar uma escola, tal como a EPA, que se ocupa e dá lugar a sujeitos (in)visíveis, nos possibilita aguçar o olhar e a escuta, tomados enquanto dispositivos clínico-políticos, a determinadas discursividades e práticas que estão em jogo no imaginário social sobre esses estudantes. Desse modo, podemos perceber, por meio da experiência produzida junto à EPA, algumas produções de estereótipos atribuídos a esses sujeitos, as quais circulam, habitam e constituem determinados discursos cristalizados. Um estigma recorrente à essa população se refere à figura do “drogado”, o qual está relacionado ao estereótipo do “bandido”. Por meio do senso comum e de políticas retrógradas, que nos últimos tempos têm adquirido enorme força no Brasil, devemos ter medo desses sujeitos. Nesta perspectiva, cabe ao Estado produzir um aparato a fim de exterminar essa população. Sendo assim, na trama que produz essa discursividade e suas práticas, essas pessoas passam a ser vistas como destituídas de seus direitos, perdendo seus nomes e sobrenomes. Elas são nomeadas de acordo com o tipo de droga que consomem: *pedreiro* (usuário de crack), *maconheiro* (usuário de maconha) ou *bêbado* (usuário de álcool). A substância vira nome e o sujeito que se encontra ali, vira objeto, consumido pelos estereótipos sociais, como refletem Sandra Torossian e Pedro Papini (2017).

Todos somos sujeitos de direitos, ou melhor, todos têm o direito de sermos reconhecidos como sujeitos. É a partir do olhar e da aposta do Outro que desejamos



(LACAN, 1945/1985), sendo assim reconhecido o nosso potencial de criação (WINNICOTT, 1971/1975), condição necessária para que se possa ser sujeito enlaçado em seu desejo. A colagem de uma pessoa em uma posição frente ao discurso social, sem reconhecer a sua autoria e desejo, é um ato de violência. Barra-se qualquer tipo de enunciação do desejo, aprisiona-se e não se possibilita a liberdade de ocupar ou não um lugar: isso é a morte do sujeito.

A droga e a criminalidade, em determinadas situações, tornam-se condições necessárias de sobrevivência no discurso, surgindo como possibilidade de se fazer parte e de ter um lugar no discurso social. Buscando refletir sobre a articulação do sujeito ao laço social, podemos nos atentar aos enunciados específicos presentes na sociedade. Esses são significantes atribuídos com certos sentidos que elucidam o imaginário social, base da organização cultural e psíquica. Assim, atribuem-se lugares específicos aos sujeitos, sobre os quais diferentes discursos incidem, sempre influenciados por questões de gênero ou extrato social (ROSA; VICENTIN, 2010). Pensar sobre o imaginário social e sua incidência na constituição subjetiva nos possibilita ampliar a discussão sobre as consequências dos pontos de conexão entre o sujeito e o laço social.

O discurso social incide de forma violenta frente às situações de famílias marginais ao sistema de bem estar capital. Percebemos que a diferença de posições ocupadas na estrutura social tem influência direta sobre o discurso que enreda o adolescente. Os lugares oferecidos a determinados sujeitos (que habitam identidades como pobres, negros, favelados) perpassam os significantes *de marginais, delinquentes, drogados*. Posições discursivas que são estigmas, onde a possibilidade de se questionar se enfraquece ou mesmo se perde. Considerando que a dúvida é o que possibilita a criação e a (re)invenção de si, sujeitos, assim perpassados por esses imperativos de certeza, acabam ocupando um lugar em que há um estreitamento da possibilidade de *vir a ser*.

Nas sociedades de consumo os produtos são intangíveis, como uma “sensação de bem-estar”, se aposta, então, em uma produção de desejo como motor da economia. Assim, as drogas estão em uma posição de produzir subjetividade, sendo que estas substâncias permitem o acesso rápido ao consumo, objeto da subjetividade do desejo (PASSOS; SOUZA, 2011). O tráfico de drogas responde a demanda da subjetividade<sup>2</sup> atual de consumo. Ao combater o tráfico de drogas, reprime-se uma consequência da lógica capitalista de consumo, forma de se habitar legitimada pelo discurso social (PASSOS; SOUZA, 2011).

Entendemos que há uma necessidade de se ampliar o olhar para as pessoas que fazem uso de drogas, para que se possa enxergar e apostar em um sujeito de desejo e na possibilidade de criação e (re)invenção de si. Com a experiência da EPA, conseguimos olhar para as potências existentes na área da Educação, como um

2 Nesse sentido, a noção de *subjetividade* é pensada enquanto um processo de produção incessante, surgido a partir dos múltiplos encontros que temos com o outro, o qual é compreendido como campo social e cultural. Desse modo, esses encontros que produzimos com o outro geram ressonâncias em nossos corpos, nossos modos de ser e viver. Essa noção de subjetividade, pensada a partir de Michel Foucault (2004), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), é agenciada enquanto fabricação, modulada a partir da dimensão social, desde a qual o sujeito cria singularidades para sua existência. Sendo assim, sob esta perspectiva, *subjetividade* não é tomada enquanto uma natureza ou essência humanas, consideradas como a intimidade de um sujeito.



instrumento facilitador à abertura de novos possíveis.

Desse modo, o seguinte fragmento da música “Pedro Pedreiro”, de Chico Buarque, pode ser articulado com o que estamos discutindo até agora:

“Esperando a festa, esperando a sorte  
Esperando a morte, esperando o Norte  
Esperando o dia de esperar ninguém  
Esperando enfim, nada mais além  
Da esperança aflita, bendita, infinita do apito de um trem”

A música apresenta a história da personagem que permanece à espera e, o cantor e compositor nos apresenta o significante *espera* em repetição. Relacionamos os versos com as histórias de muitos *pedreiros*- nome estigmatizante e jocoso aos usuários de crack- que conhecemos. Essa espera denuncia o fim, o nada a mais, como a morte em questão. Essa espera que pouco oferta outras possibilidades de esperas. Essa espera angustiante - e a música, ritmada num trem a chegar, pode despertar esse desconforto no ouvinte- que desertifica o sujeito. Morte do desejo, das possibilidades de vir a ser.

Na Educação, podemos encontrar a possibilidade de *saber*. Saber sobre si e a possibilidade de autoria em seus atos. De poder enunciar-se e abrir-se para novas escolhas, antes tão limitadas. Na escola, a partir do significante aluno, oferta-se outras superfícies em que esses sujeitos possam se inscrever. Rodolfo (1989/2004) traz a ideia de que procuramos, ao longo de nossas existências, superfícies em que possamos nos inscrever. Inscrição que se dá a partir do encontro de significantes que acomodam o sujeito. Garimpa-se superfícies e significados que ajudam a constituir-se sujeito. Ao pensar especificamente sobre o momento da adolescência e juventude, esta procura e oferta de significantes se intensifica. Jean-Jacques Rassial (1990/2005) afirma a adolescência enquanto uma operação, em que o sujeito necessita ao mesmo tempo de novos significantes, ou, pelo menos, a tentativa de construí-los, quanto a resignificação destes, para tentar acomodar tanto as mudanças biológicas, quanto simbólicas. Significantes que serão buscados principalmente na cultura, no encontro com o laço social. Por isso, é importante pensarmos sobre os lugares que a juventude circula e o que estes têm a oferecer ao sujeito. A escola, então, pode oferecer outro lugar que também faça sentido ao sujeito, de aposta em uma construção de si.

Diferente da colagem a um estereótipo, apostamos aqui na possibilidade de se ter um nome próprio, podendo optar pelo uso de drogas, ou não, descentralizando a substância na história do sujeito e dimensionando a pluralidade de atravessamentos que permeiam e constituem esses sujeitos. Deixando de ser o uso, o *usuário*, a única forma de ser reconhecido pelo discurso social. Possibilitam-se ser Pedro e pedreiro e estudante, distanciando-se de uma única escolha: *ou* Pedro *ou* pedreiro *ou* estudante.

Esses sujeitos que estão interditados, muitas vezes, em sua circulação física pela cidade. Esses sujeitos que estão interditados, muitas vezes, no discurso do outro. Esses sujeitos que estão interditados e que ocupam um lugar cristalizado - sujeitos objetificados que estão invisibilizados, salvo pelo contraditório deslize de visibilidade



marcado pelo estigma de drogado- no imaginário social. Entre a edificação desses lugares tão endurecidos, apostamos na escola como um dispositivo que possa abrir brechas para que esses sujeitos consigam construir outras possibilidades de lugares, outras possibilidades de vida.

### **Por uma Educação não Proibicionista**

Domiciano Siqueira (2010), em seu texto “Construindo a descriminalização...” analisa o contexto histórico da construção das políticas sobre drogas no Brasil. Afirma que historicamente três espaços foram destinados aos usuários de drogas e que até hoje permanecem: a cadeia, a Igreja (comunidades terapêuticas) e os Hospitais Psiquiátricos, lugares que têm a função de controle da sociedade. Controle que é exercido por meio de leis estruturadas em cima de valores morais e não naturais ao ser humano, tendo em vista que o uso de substâncias que alteram a consciência sempre foram utilizadas ao longo da história da humanidade. Assim, ao se pautar as políticas sobre drogas a partir da ideia de que é necessário proibir o consumo de certos tipos de substância, ao invés de criar alternativas humanizadas, menos discriminatórias e, por consequência, mais efetivas (SIQUEIRA, 2010), acarreta em uma produção de adoecimento subjetivo. O proibicionismo de drogas agenciado pelo controle social produz:

[...] sujeitos com identidades padronizadas em que a individualidade, a subjetividade e as diferenças não são respeitadas, sendo deslocados para esse espaços que vão, por sua vez, oferecer a garantia de que essas diferenças continuarão a não ser vistas. (SIQUEIRA, 2010, p. 67).

Colocada em questão a condição na qual, muitas vezes, se encontram usuários de drogas frente ao discurso social e a necessidade de se tensionar estes lugares impostos, procuramos rupturas. A experiência de acompanhamento das atividades da EPA nos mostrou reconhecer na Educação uma potência para tal movimento. Esta aposta pode ser articulada devido a dois dispositivos já muito bem legitimados na área da psicanálise: a fala e a escuta.

Há no atual contexto educacional uma dificuldade em se acolher o aluno integralmente, com todas as torções que lhe constituem. Realidade que advém por inúmeras questões, como a falta de reconhecimento do ofício de professor, escolas públicas sucateadas e também a docilização dos corpos (FOUCAULT, 1975/2009) que se coloca como objetivo para a Educação. Encontramos um sistema educacional muito bem cristalizado, pautado em certo tipo de comportamento *normal* e *padrão*. Torna-se importante refletir sobre uma questão política frente aos interesses da atual produção de Educação que não reconhece certas práticas e proíbe certos modos de se habitar o espaço da escola.

Ao longo da história da Educação, podemos pensar que ela ocupou, muitas vezes, um espaço de docilização dos corpos, em que se preocupou em imprimir



qualidades nas crianças e adolescentes de como vir a ser um bom trabalhador e um bom cidadão. Os sociólogos espanhóis, Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1991), realizaram uma pesquisa histórica sobre a função social das escolas, na Espanha, desde sua invenção até a Idade Moderna e século XX. Uma discussão que pode ser ampliada para as instituições educativas da modernidade ocidental. Os autores ao refletirem sobre como os discursos sociais invadem e fazem parte dos objetivos das instituições, contextualizam a preocupação com que a Igreja tinha em produzir fiéis no século XVI. Desde a virada da Idade Média aos tempos modernos, percebe-se a desqualificação de propostas de socialização para um enfoque individual no aluno e em uma especialização e concentração do saber na figura do professor. Na Idade Moderna, também, tem-se o reconhecimento da infância como sujeito de direitos, tendo relevância social em questões como gênero e classe social. Em um processo de homogeneização da cultura, lutou-se por um apagamento do indivíduo em prol de um bem-estar que beneficia apenas uma classe social com poder econômico. Os autores, também, tentam desconstruir a ideia de que a escola primária surgiu para democratizar a educação para todos. Lembram que a partir dessa criação se dá a classificação de uma infância delinvente (fora da escola) e de uma infância anormal, referindo-se a crianças que não se adaptam ao modelo escolar vigente. Os autores denominam de “escolas-empresas” esta lógica de tentativa de reprodução de um sistema econômico de mercantilização dos corpos e normatização do comportamento, construindo uma lógica de exclusão e marginalização dos ditos “alunos mal sucedidos” (ou, mais atual: *aluno problema*).

Hoje, há uma discussão que tenta tensionar essas heranças da Educação, no entanto, ainda percebe-se uma dificuldade de se olhar para a escola como um espaço de inventar-se e de descobrir-se. Um espaço *entre*, que possibilite o encontro com a cultura e de aposta no sujeito. Um lugar de acolhimento a quem ali se encontra, e não um espaço de normatização do comportamento.

Seria possível, então, pensar na escola como um lugar que acolha questões que foram dadas como não pertencentes ao âmbito da Educação? Pode-se permitir uma Educação que carregue essas indagações, essas dúvidas? Percebe-se que se enfoca cada vez mais no problema de aprendizagem do aluno, mas este permanece no anonimato, sendo achatado pelo dever de ser aluno (dentro de sala de aula, sentado e quieto) e não sujeito. Para que vislumbremos essa possibilidade, há que se repensar o processo educacional que, impreterivelmente, *não está* circunscrito ao espaço escolar, e que está pautado, tradicionalmente, por uma lógica proibicionista. Podendo permitir na escola diferentes modos de se habitar, abrindo espaço e acolhendo questões singulares, legitimando a escola como um espaço em que estas questões possam ser escutadas e que se possam falar sobre elas. Há que se agenciar outros modos de Educação que sejam pautados por espaços de falas, por espaços em que os silêncios possam ser diluídos, por espaços em que as problematizações possam emergir.

Nota-se que as questões acerca do uso de drogas, a violência, as questões da sexualidade estão presentes no contexto escolar. Mas se elas estão presentes, porque não olhar e pensar sobre elas? Tende-se a recorrer à cegueira como forma de apagar imaginariamente questões que transbordam a qualquer tentativa de apagamento.



Questões que são da subjetividade e que fazem parte do processo de Educação. Enlaçando essas questões com as discussões sobre a legalização de alguns tipos de drogas, percebe-se a necessidade de ampliar essa discussão para o âmbito da Educação, apostando que se possa liberar diferentes tipos de uso que um aluno possa ter com a escola.

A Escola Porto Alegre nos traz a experiência de terem construído um lugar físico de acolhimento aos alunos, o SAIA (Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento). A lógica de se falar e escutar transborda, muitas vezes, as paredes daquele lugar e invade as relações de todos que trabalham naquela instituição. Sendo assim, o SAIA, paradoxalmente, oferta um lugar *entre*, (*e ENTRA*) na escola: um espaço de acolhida para acolher as questões que vão para além da sala de aula, bem como para fortalecer o trabalho integral das questões de cada sujeito dentro da rotina da própria sala de aula, fortalecendo o diálogo *entre* estudantes e professores. Estudantes que possuem nomes, rostos, histórias e, principalmente, voz. Há uma luta constante em se fazer ativa esta proposição, pois sabemos o quão forte são as forças que tentam se fazer vigente o *mundo cão* do lado de fora dos muros da escola. Com a experiência proposta pelo SAIA, notamos que muitos estudantes adentram o espaço e realmente encontram-se confortáveis para conversar. Trabalho difícil e cansativo de poder escutar, de conseguir testemunhar, de se fazer presente para estar com e ao mesmo tempo legitimar este espaço como fazendo parte do processo educacional daqueles sujeitos. Muitos, às vezes, não chegam a adentrar o espaço, mas a porta já se faz como um lugar de possíveis enunciações que apenas passam por ela e dirigem-se a quem está ali: “Hoje eu vou matar um!”, “Hoje eu estou aprendendo muitas coisas!”, “To saindo para fumar um, não consigo me concentrar”.

Paradoxalmente, embora possua o nome de SAIA – brincando com o significante derivado da conjugação do verbo sair-, percebe-se que os alunos atribuem significados a esse espaço que não estão vinculados a um afastamento, a uma saída, a um não olhar. Portanto, este lugar se torna uma materialização na qual as palavras podem ganhar algum percurso de circulação. Porém, mesmo que haja essa relação de confiança entre os alunos e o SAIA, faz-se necessário pensar em modos para que acolhimento, integração e acompanhamento, não sejam somente atribuídos e fixados a esse lugar na escola, para que não se delimite um espaço de escuta, legitimando a outro lugar, aquilo que não é suportável em sala de aula.

### Considerações finais

É importante lembrar, que não desejamos dualizar entre bom e ruim os processos de Educação, mas desejamos abrir brechas para outros devires-educação (DELEUZE; GUATTARI, 1980/1995) que são emergentes, para viabilizar outras apostas, para que pensemos além de uma lógica proibicionista hegemônica. Já que os processos de existência são rizomáticos e singulares, a soberania de apenas um modo Educação acaba por não olhar a outras pluralidades de vida, fazendo que o restante daquilo que não se configura na norma e padrão permaneça em uma zona de (in)visibilidade e não lugar.



O trabalho da área *psi* na Educação pode ser guiado pela ética da escuta, na qual haja um tensionamento constante na tentativa de construir espaços de fala e diálogos dentro da escola, para que os não ditos, que perpassam os processos de trabalho, desocupem, um pouco, a zona da ilegalidade e possam habitar a zona da legitimidade. Desse modo, os espaços habitados nas escolas poderão transbordar as salas de aulas e os modos de ser estudante poderão dar espaço e acolhida às singularidades de cada sujeito.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Trabalho original publicado em 1978).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. (Trabalho original publicado em 1980).

FOUCAULT, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito* – Curso do Collège de France, 1981 – 1982. Tradução S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. (Trabalho original publicado em 1975).

HOLLANDA, C. B. Pedro Pedreiro. In: *Chico Buarque de Hollanda*. Rio de Janeiro: RGE, 1966.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Trabalho original publicado em 1945).

MBEMBE, A. *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

PASSOS, E. H.; SOUZA, T. P. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 154-162, 2011.

PEREIRA, A. B. *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), São Paulo, SP, Brasil, 2010.

RAMÔA, M. L. *A desinstitucionalização da clínica na reforma psiquiátrica: um estudo sobre o projeto Caps ad*. Tese (Doutorado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2005.

RASSIAL, J. *O adolescente e o psicanalista*. São Paulo: Companhia de Freud, 2005. (Trabalho original publicado em 1990).

RODULFO, R. *Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Texto publicado originalmente em 1989).

ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os Intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. *Psicologia Política*, v. 10, n. 19, p. 107-124, 2010.



SIQUEIRA, D. Construindo a descriminalização... *In: SANTOS, L. M. S. (org.) (2010) Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas*. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010.

TOROSSIAN, S. D.; PAPINI, P. A. Do ruído das pedras ao som da chuva: histórias da criação descentrada da Rede Multicêntrica. *In: TOROSSIAN, S. D.; TORRES, S.; KEVLLER, D. B. (org.) Descriminalização do Cuidado: Políticas, Cenários e Experiências em Redução de Danos*. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. Arqueología de la Escuela. *In: La Piqueta (Genealogía del Poder, 20)*, Madrid, 1991.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Texto originalmente publicado em 1971).

