



Artigo

O analista na instituição escolar: um lugar de extimidade ?

Paula Cristina Barbosa de Carvalho Tavares; Nádia Laguárdia de Lima

Resumo. Este artigo apresenta uma reflexão sobre o lugar do psicanalista na instituição escolar. Para fazer essa reflexão, realiza um breve percurso histórico sobre a presença do psicólogo nas escolas, ponderando como a sua atuação, atrelada ao discurso médico, contribuiu para a segregação e a produção do fracasso escolar. Conclui que, mesmo que a psicologia escolar no Brasil tenha produzido vasta leitura crítica sobre a sua atuação inicial, percebe-se atualmente uma retomada do discurso médico como determinante na leitura dos sintomas escolares, desconsiderando os diversos fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, o artigo analisa as especificidades da associação da psicanálise com a educação, marcada pelo encontro de dois impossíveis, e apresenta o conceito de extimidade como norteador para se pensar o lugar do psicanalista na instituição escolar.

Palavras chave: psicanálise; extimidade; psicologia escolar.

El analista en la institución escolar: ¿un lugar de extimidad?

Resumen. Este artículo reflexiona sobre el lugar del psicoanalista en la institución escolar. Para ello, hace un breve recorrido histórico por la presencia del psicólogo en la escuela, considerando cómo su trabajo, ligado al discurso médico, contribuyó a la segregación y a la producción del fracaso escolar. Concluye que, aunque la psicología escolar en Brasil haya producido una vasta lectura crítica de su trabajo inicial, se observa actualmente un retorno al discurso médico como factor determinante en la lectura de los síntomas escolares, desconsiderando los diversos factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el artículo analiza las especificidades de la asociación entre psicoanálisis y educación, marcada por el encuentro de dos imposibilidades, y presenta el concepto de extimidad como guía para pensar el lugar del psicoanalista en la institución escolar.

Palabras clave: psicoanálisis; extimidad; psicología escolar.

The analyst in the school institution: a place of extimacy?

Abstract. This article presents a reflection about the place of the psychoanalyst in the school institution. To this purpose, it takes a brief historical look at the presence of psychologists in schools, considering how their work, linked to the medical discourse, contributed to segregation and production of school failure. It concludes that, although school psychology in Brazil has produced a vast critical reading of its initial work, there's currently a return to the medical discourse as a determining factor in reading of school symptoms, disregarding the various

* Psicóloga da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: paulacristinabtavares@gmail.com

** Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: nadia.laguardia@gmail.com

factors involved in the teaching-learning process. Finally, the article analyzes the specificities of the association between psychoanalysis and education, marked by the meeting of two impossibilities, and presents the concept of extimacy as a guide for thinking about the psychoanalysts' place in schools.

Keywords: psychoanalysis; extimacy; school psychology.

L'analyste dans l'institution scolaire : un lieu d'extimité ?

Résumé. Cet article propose une réflexion sur la place du psychanalyste dans l'institution scolaire. Pour ce faire, il retrace brièvement l'histoire de la présence des psychologues dans les écoles, en examinant comment leur travail, lié au discours médical, a contribué à la ségrégation et à la production de l'échec scolaire. Il conclut que, même si la psychologie scolaire au Brésil a produit une vaste lecture critique de son travail, on constate actuellement un retour au discours médical comme facteur déterminant dans la lecture des symptômes scolaires, au mépris des différents facteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, l'article analyse les spécificités de l'association entre psychanalyse et éducation, marquée par la rencontre de deux impossibilités, et présente le concept d'extimité comme un guide pour penser la place du psychanalyste dans l'institution scolaire.

Mots-clés: psychanalyse ; extimité ; psychologie scolaire.

Neste artigo, busca-se refletir sobre as possibilidades de atuação do psicanalista junto à equipe escolar, no sentido de contribuir para a abertura de espaços de escuta e reflexão sobre as diversas demandas que se apresentam neste campo. Esta discussão mostra-se especialmente relevante neste momento, tendo em vista a aprovação da lei 13.935 de 2019, que prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica de ensino, o que não se alicerça sobre uma discussão e uma prática mais consolidada no campo sobre a função a ser desempenhada por esse profissional, inclusive para aqueles que seguem uma orientação psicanalítica.

Neste sentido, considera-se que a atuação do psicanalista será sempre clínica, mesmo fora do consultório, compreendendo que “clínica se refere à possibilidade da emergência do sujeito nas mais diversas situações” (Geoffroy & Alberti, 2015, p. 251). O discurso do analista direciona a ética que sustenta o seu trabalho e que deve ser mantida sempre que este for convocado a uma ação institucional. Como eixo orientador para essa atuação, utiliza-se o conceito de extimidade, apresentado por Lacan no Seminário 7, *a ética da psicanálise* (1959-1960/1988b). A aposta é que o psicanalista, mantendo-se em um lugar êxtimo, possibilitará a emergência de um novo, a partir do saber inconsciente dos sujeitos da instituição escolar.

Breve percurso sobre as incidências da psicologia no campo da educação escolar

Para refletir sobre o trabalho do psicanalista nas instituições escolares, apresenta-se inicialmente um breve panorama da inserção da psicologia no campo da educação. Como apoio

neste percurso, utiliza-se como principal referência a autora Maria Helena Souza Patto, uma psicóloga reconhecida por seu trabalho em psicologia escolar e educacional, sendo uma referência importante nesse campo.

Em seu livro *Psicologia e ideologia – uma introdução crítica à psicologia escolar*, Patto (1984) apresenta uma diferenciação entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar, indicando que de um modo geral os pesquisadores definem a Psicologia da Educação como a que se ocupa da parte teórica, oferecendo contribuições e conhecimentos científicos provenientes da psicologia que colaboram para o campo da aprendizagem; e a Psicologia Escolar abordando a inserção profissional, a prática realizada *in loco*, visando à adaptação e ao desenvolvimento dos estudantes. Souza (2009) aponta que essa distinção, que permaneceu até muito recentemente, apresenta uma dicotomia entre teoria e prática, que passou a ser questionada a partir de uma perspectiva crítica desse campo.

As origens da Psicologia Escolar podem ser encontradas nos trabalhos de Galton em 1884, na *University College London*, em seu laboratório de psicometria. Primo de Darwin e influenciado por suas ideias, Galton estava interessado “na mensuração das diferenças individuais, em seu projeto de aprimoramento da espécie humana, a partir da seleção dos mais capazes” (Patto, 1984, p. 96).

Ao realizar um percurso histórico sobre a Psicologia Escolar no Estado de São Paulo, Patto (1984) localiza três momentos importantes da contribuição da psicologia para o contexto escolar:

- Instalação e funcionamento do Laboratório de Psicologia Pedagógica junto à Escola Normal Secundária de São Paulo – 1914.
A autora observou nesse laboratório a expansão de uma metodologia positivista e experimental, que buscava junto ao campo da psicologia recursos para a análise da vida psíquica de seus estudantes através da linha psicofísica e psicométrica.
- Criação da Clínica de Orientação Infantil junto à Seção de Higiene Mental – 1938.
Encontra-se aqui a aproximação entre a medicina e a psicologia, com a formação de grupos denominados médicos-psicólogos, cuja linha de atuação era focada nas questões diagnósticas e curativas, realizando atendimento individual ao estudante com dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao ambiente escolar.
- Surgimento do Setor de Psicologia Clínica da Seção Técnico-Educacional do Departamento de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo – 1954.
O Setor realizava atendimento a crianças com dificuldades escolares, tanto de aprendizagem quanto de ajustamento ao ambiente, através da realização de psicodiagnósticos e ludoterapia. Foram criadas clínicas para diagnóstico e tratamento de distúrbios fonoaudiológicos, emocionais e psicomotores. O trabalho realizado dentro das escolas iniciou-se somente em 1975.

Percebe-se como a atuação da Psicologia Escolar, em um primeiro momento, apresentava um caráter normativo e adaptativo, responsabilizando exclusivamente o aluno por suas dificuldades, sem considerar o contexto social e educacional em que ele estava inserido.

A psicologia foi convocada pelo sistema educacional com o objetivo de compreender e auxiliar os educadores nas dificuldades escolares. Essa demanda pode ser observada especialmente a partir da promulgação da *Lei nº 5.692*, de 1971¹, que ampliou a escolaridade obrigatória e gratuita, levando a uma importante mudança no contexto escolar. Com o aumento do quantitativo de estudantes, provenientes de diversas realidades sociais e culturais, houve uma dificuldade das escolas de se adaptarem à nova realidade, o que levou ao crescimento dos problemas escolares (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

No entanto, essa abordagem centrada no estudante, que o tomava como o único responsável por suas dificuldades, acarretou maiores dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos. Ao “entregar” o saber sobre as dificuldades escolares aos discursos médico e psicológico, os professores se abdicavam de sua responsabilidade, uma vez que a resolução do impasse estava além de sua formação teórica e técnica.

Constata-se uma aliança entre os saberes médicos e psicológicos na abordagem do impasse escolar, buscando uma garantia da produtividade do ensino, com base em testes, diagnósticos e medicações que respondam à problemática apresentada – intelectual ou comportamental. A partir de um discurso que visava estimular as capacidades psicológicas dos estudantes para que estes alcançassem o seu “potencial máximo”, esses campos contribuíram para reduzir os problemas escolares às dificuldades do aluno (Lajonquière, 2000).

As críticas feitas a essa intervenção reducionista levaram a uma crise do próprio serviço de psicologia escolar, que teve início no final da década de 1970 e se prolongou até o início dos anos 1990.

Esse período se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves causados por concepções remediativas e circunstanciais aplicadas ao processo educativo, além de repercussões que originaram desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, uma vez que os procedimentos convencionais não mais respondiam com eficácia às demandas do contexto (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 395).

A partir da realização de uma pesquisa histórica sobre a presença da psicologia no campo educacional, Patto (1984) questiona a atuação positivista no ambiente escolar, a responsabilização da criança por suas dificuldades e o modelo clínico utilizado. A autora destaca a importância de se:

verificar a hipótese de que os psicólogos escolares, tal como os professores primários, mas num nível de sofisticação cientificista maior, têm sido veículos da ideologia dominante, estando, portanto, engajados num processo de colaboração com a manutenção do sistema social onde se inserem (Patto, 1984, p. 14).

Esse período crítico foi importante para o questionamento dessa prática, contribuindo para a construção de uma abordagem crítica sobre a prática do psicólogo escolar e iniciando um

¹ Essa lei foi revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.

fortalecimento da Psicologia Escolar enquanto campo no Brasil. A maioria das pesquisas realizadas sobre o tema a partir de então passou a defender uma intervenção na escola que compreendesse os fenômenos escolares em sua dimensão ampliada: institucional, relacional e pedagógica; que buscasse a construção de novos métodos de avaliação e de compreensão das demandas, reconhecendo a sua complexidade; que defendesse a atuação institucional do psicólogo na formação dos professores e na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; e que priorizasse a formação dos psicólogos da área – inclusive na oferta enquanto campo de estágio (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Souza, 2009).

Curiosamente, após essa produção teórica que levou a mudanças na concepção do trabalho do psicólogo escolar, houve, na década de 1990, uma diminuição no número de profissionais contratados no campo da educação, principalmente no setor público (Souza, 2009). Esse espaço passou a ser ocupado por psicopedagogos, que em sua atuação usualmente adotavam intervenções clínicas voltadas para a medicalização e a patologização, similares ao modelo anterior da psicologia escolar (Souza, 2009).

O processo de medicalização pode ser compreendido como a transformação de questões não médicas – como temas sociais, políticos e psíquicos – em questões da medicina (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2011). Tal entendimento tem levado à indicação de medicações e diagnósticos, que patologizam até mesmo as manifestações mais cotidianas do sujeito, sendo tomadas como um transtorno ou distúrbio, de causa supostamente biológica.

Destaca-se, portanto, a contradição entre o avanço proporcionado pelas reflexões críticas produzidas pela psicologia escolar, e o retrocesso vivenciado atualmente com a redução dos problemas educativos a um fator de ordem biológica, resultando em uma medicalização generalizada. Observa-se um aumento da demanda das escolas por profissionais que normatizem e ajustem os alunos, que “resolvam” as dificuldades e os impasses escolares, e uma resistência em aceitar a inserção crítica da psicologia escolar, e da psicanálise, em seu interior.

A psicologia escolar no Brasil na atualidade

O Brasil está, neste momento, diante da expectativa de ampliação da presença de psicólogos nas instituições escolares. Foi aprovada, em dezembro de 2019, a *Lei nº 13.935*, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicólogos e de assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. A lei prevê que estes profissionais deverão fazer parte de equipes multiprofissionais, com atuação voltada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, juntamente com a participação da comunidade escolar.

Embora a aprovação da lei preveja sua implementação no prazo de um ano, não é o que tem sido observado até o momento. Alguns estados e municípios estão realizando esse processo por iniciativa própria, mas a implementação da normativa em todo o país ainda se mostra um

desafio. De acordo com um levantamento realizado pela mídia (Bandeira, 2023)², baseado no Censo Escolar de 2022, há um quantitativo de psicólogos em relação a estudantes de 0,05%, o que representa 24.434 profissionais para 47,4 milhões de alunos matriculados.

Um importante documento orientador sobre a inserção do psicólogo na escola é o Caderno de Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia, produzido em 2019. Esse material apresenta orientações que auxiliam o profissional em sua atuação, não de um modo normatizante, mas alertando sobre a necessidade de um trabalho em consonância com o Código de Ética do Psicólogo, que, em sua atuação, deve buscar a garantia do direito fundamental à educação, e estar de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Tal material defende a importância das contribuições da psicologia para o processo de aprendizagem dos estudantes, desde que se sustentem em ações que superem a medicalização e as análises individualizantes das dificuldades dos discentes. Assim, “pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual” (CFP, 2019, p. 9).

Percebe-se o destaque dado ao contexto social, político e cultural em que a escola está inserida, e seus efeitos sobre os estudantes. Compreendendo-se que a escola é um local propício para o laço social, não se pode desconsiderar, contudo, que ela é também produtora e reprodutora das desigualdades do meio social em que está inserida. Neste sentido, o psicólogo deve estar atento às práticas nas escolas que podem perpetuar a desigualdade e a injustiça social.

O documento reconhece como a inserção da psicologia ainda se dá a partir de uma expectativa de trabalho individual, sendo um dos maiores desafios do profissional se desvincular da atuação de uma psicoterapia clínica. O CFP alerta que, ao trabalhar na escola, o psicólogo será solicitado e demandado enquanto um especialista “mágico”, que resolva os conflitos e reestabeleça a ordem do ambiente, e que não deve responder a essa convocação. Uma atuação crítica e ética deve ser pautada em promover análises coletivas sobre as questões que se apresentam, possibilitar uma reflexão diante da urgência e imediatismo em que se esperam as soluções.

O desafio é produzir um deslocamento do encargo médico-assistencial que circunscreve as práticas da(o) psicóloga(o), lugar que podemos considerar impossível de habitar, uma vez que, sem mover padrões institucionais não há como mudar relações na formação. A perspectiva, então, é a de deslocar as demandas existentes, ou seja, de trabalhar no sentido da produção de novas demandas, criar novos espaços de discussão e compreensão da realidade que povoa o espaço intraescolar (CFP, 2019, p. 34).

² Bandeira, K. (2023, 25 de abril). Número de psicólogos nas escolas do país não chega a 0,1% do total de alunos. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/04/numero-de-psicologos-nas-escolas-do-pais-nao-chega-a-01percent-do-total-de-alunos.ghtml>.

A partir desse breve percurso é possível perceber uma proximidade entre as orientações do CFP e da ética da psicanálise. A partir da psicanálise, considera-se que o psicólogo que atua na escola não deve adotar uma posição de mestria, identificando-se imaginariamente com quem tem “o saber”, como alguém que irá solucionar os impasses e garantir o bom funcionamento do sistema. Não há uma resposta universal que garanta a solução para os impasses escolares. Nessa perspectiva, o psicanalista busca se deslocar desse imaginário de portador das soluções, convocando a equipe escolar a trabalhar, colocando a palavra para circular.

Psicanálise e educação: o encontro de dois impossíveis

Assim como a psicologia, a psicanálise inicialmente despertou muito interesse em relação a sua aplicabilidade na educação de crianças, com a expectativa de que ela pudesse garantir o desenvolvimento total de suas habilidades (Voltolini, 2000).

Interessado no adoecimento psíquico e em sua possível relação com a moral sexual de sua época, Freud buscou inicialmente na educação uma profilaxia para o mal-estar vivenciado pelo sujeito. Em seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905/2016) apontou um antagonismo entre a sexualidade infantil e o desenvolvimento da civilização, considerando a importância da educação nesse processo:

[...] as forças destinadas a manter a pulsão sexual em determinados canais seriam construídas na infância, à custa de impulsos sexuais perversos em grande parte, e com a assistência da educação. Outra parte dos impulsos sexuais infantis escaparia a esse emprego e poderia se manifestar como atividade sexual (p. 157).

Freud já apontava a impossibilidade de se conter totalmente a sexualidade pelo processo educacional. Posteriormente, ele define a moral sexual cultural como aquela que incentiva o trabalho cultural e inventivo do indivíduo, a partir da sublimação da pulsão sexual para outros fins. Nesse sentido, ressalta o papel da educação de limitar o autoerotismo na criança, “pois a permanência nele tornaria a pulsão sexual incontrolável e inutilizável mais adiante” (1908/2023a, p. 74).

Ao discutir o retraimento neurótico da realidade quando esta é desprazerosa, Freud (1911/2010) afirma que “a educação pode ser descrita, sem hesitação, como um incentivo à superação do princípio do prazer, à substituição dele pelo princípio da realidade” (p. 117), contribuindo para o desenvolvimento do Eu da criança.

No entanto, após considerar que a educação poderia oferecer ao sujeito certa compensação por suas renúncias pulsionais, Freud realiza uma nova reflexão. Em *O futuro de uma ilusão*, apresenta uma crítica ao modelo educativo vigente, associado a ideias religiosas e repressoras, que buscava atrasar o desenvolvimento sexual e antecipar a influência da religião na vida das crianças. Em oposição a essa concepção, Freud (1927/2023b) apresenta a ideia de uma

“educação para a realidade”, associando-a ao passo necessário a ser dado pelo sujeito para sair da infância rumo à “vida hostil” (p. 285). A partir de *O mal-estar na cultura*, Freud (1930/2023c) afirma que o mal-estar é constitutivo e impossível de ser eliminado, e inicia então uma oposição à pedagogia da época, apostando em outro modelo de educação.

A “educação para a realidade” seria uma educação livre das pretensões e doutrinas religiosas, que ocultavam a sexualidade e dificultavam a circulação das pulsões, comprometendo, portanto, o posicionamento da criança perante o desejo. “Dessa forma, educar para a realidade é sinônimo de educar para o desejo, ou de permitir o reconhecimento da impossível realidade do desejo – ou seja, do caráter artificial de seu estofo” (Lajonquière, 2000, p. 20). A esperança de Freud estava em uma educação que transformasse a relação do adulto com a criança, em um reconhecimento do desejo que movesse o ato do educador e o do próprio estudante.

Em *Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio*, Freud (1910/2013) destacou que a escola é o lugar propício para o processo de separação que o sujeito precisa fazer das figuras parentais, sendo um local de afrouxamento do vínculo com a família. A escola atua como um espaço intermediário entre a família e a sociedade, preparando o adolescente para a sua inserção social. Desta forma, o autor já considerava que a função da escola extrapola a transmissão do conhecimento. Também neste texto, Freud ressalta que a instituição escolar não pode desconsiderar que, ao trabalhar com crianças e adolescentes, está lidando com sujeitos ainda imaturos, “a quem não é lícito negar o direito de se demorar em certos estágios – até mesmo desagradáveis – do desenvolvimento” (Freud, 1910/2013, p. 390).

Em *Sobre a psicologia do colegial*, Freud (1914/2012) apontou que os professores são os substitutos das figuras parentais, ocupando o lugar de Ideal do Eu para o jovem, lugar anteriormente ocupado pelos pais. Assim, os estudantes repetem com os docentes a relação de ambivalência que possuem com seus pais

No texto *Prólogo a Juventude abandonada, de August Aichhorn*, Freud (1925/2011) aborda uma das importantes contribuições teóricas da psicanálise para o campo: o conceito de transferência, que destaca que a transmissão do conhecimento extrapola o domínio técnico e está ligada à figura do educador. Neste texto, e em *A análise finita e a infinita*, Freud (1937/2021a) elenca governar, analisar e educar como três ofícios impossíveis, “em que se tem certeza de antemão do resultado insuficiente” (p. 355).

A impossibilidade de educar diz respeito ao reconhecimento do caráter não-todo do ensinar e não-todo do saber. Trata-se da impossibilidade estrutural do simbólico de recobrir todo o real, produzindo um resto que escapa a qualquer tentativa de simbolização. O saber é sempre parcial e apenas imaginariamente pode ser tomado como absoluto.

Ressalta-se que essa impossibilidade não deve ser uma justificativa para o abandono ou a desistência de sua prática por parte dos educadores. Trata-se de conformar-se com resultados sempre inexatos e insatisfatórios.

A impossibilidade em questão não alude ao plano prático de execução de uma determinada proposta educativa, sendo de caráter lógico, já que implica uma tentativa de superpor dois níveis que não podem ser superpostos. 'Impossível' não quer dizer 'inexequível', apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural (Voltolini, 2011, p. 25).

Reconhecer o ponto de impossibilidade em todo processo educativo pode levar à abertura de uma série de possibilidades no campo da educação. Já o não reconhecimento desse caráter de impossibilidade, pode levar o educador a cair facilmente em um discurso de impotência (Pereira, 2013; Voltolini, 2000). Nesta perspectiva,

a insuficiência, a incerteza, o insucesso podem ser traduzidos, por um lado, pela impossibilidade, segundo a qual o discurso dependeria daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, porém, por outro lado, podem ser traduzidos pela impotência, já que a verdade que o discurso enuncia é contradita ou contestada por seu efeito. É essa contestação que parece ser a mola-mestra da sensação de impotência do professor mediante seus vieses ou, dito de outra forma, a mola-mestra de um sentimento de insuficiência diante do qual não há mesmo (em seu discurso) condição de se fazer nada (Pereira, 2013, p. 478).

O que se escuta, por vezes, são relatos de impotência que paralisam os docentes no cotidiano escolar, o qual sempre se apresenta permeado por imprevistos e fracassos. Nesse sentido, Voltolini (2000) aponta como o discurso pedagógico oscila entre uma posição melancólica e uma posição histérica. Melancólica, pois, ao se deparar com o inevitável fracasso de seus estudantes, os educadores ficam tomados por ações que se revelam impotentes, reafirmando que não há solução. Por outro lado, apresentam também a face histérica de sua posição, em que constantemente acusam o Outro por sua incapacidade de dar conta das dificuldades que se passam dentro da instituição, como a violência escolar, a falta de investimento público, famílias desestruturadas etc.

Lacan (1974/2005b) aborda a emergência da angústia em educadores quando eles se deparam com o impossível da educação:

as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam. Tentam, assim mesmo, ter uma pequena ideia, mas raramente refletem sobre ela. O sinal de que, não obstante, há alguma coisa capaz de os inquietar, pelo menos de tempos em tempos, é que às vezes são tomados por alguma coisa de muito particular, que só os analistas para conhecerem bem, isto é, a angústia. Eles são tomados pela angústia quando pensam no que consiste educar (p. 58).

Se a impossibilidade é inerente ao ato de educar e de analisar, o lugar de onde se faz operar esse impossível é completamente distinto nas duas profissões. Primeiro, porque o docente comumente encarna o lugar de ideal do Eu para o aluno, posição que o analista não deve ocupar. Em segundo lugar, porque o analista reconhece que o fracasso da educação é constitutivo e não busca extingui-lo, enquanto, para o educador, lidar com esse fato costuma ser angustiante, o que o leva a buscar meios para tentar eliminá-lo.

Admitir essa condição impossível requer que o docente e o analista reconheçam um lugar de suposto saber como efeito de estrutura da transferência. O desafio no exercício dessas

profissões está em sustentar esse lugar sem se apropriar imaginariamente dessa condição de tudo saber, que tamponaria a falta e a castração (Gurski & Umpierre, 2013).

Importante retomar a importância da transferência na relação do sujeito com o saber. Freud (1912/2021c), em *Sobre a dinâmica da transferência*, apresenta o conceito como o investimento libidinal que um paciente tem em relação ao médico-analista, reproduzido através de representações conscientes e inconscientes, a partir de modelos vivenciados na infância. Freud pontua que esse fenômeno está presente nas relações humanas de uma maneira geral, inclusive no processo educativo.

A partir de uma releitura de Freud, Lacan (1964/1988a) acrescenta algumas características ao conceito de transferência, ressaltando que ela vai além de uma vivência anterior, tratando-se de uma repetição inconsciente na atualidade, que localiza no analista uma suposição de saber. O paciente dirige-se ao analista, endereçando-lhe sua demanda de amor, acreditando haver neste um saber sobre seu sofrimento. A transferência deve ser pensada a partir da concepção de “sujeito-suposto-saber”, que “não é a pessoa do analista, mas um lugar específico no discurso ao qual o paciente se dirige” (Dias et al., 2019, p. 211). Tal suposição só existe por haver um sujeito do desejo, reconhecendo-se que se trata de um saber do inconsciente.

Como apontado, a partir de Freud, os docentes são figuras substitutas dos pais/cuidadores, e a educação se desenvolve além do conhecimento do professor, mas especialmente por esse laço transferencial entre estudante-docente. Considerar a transferência no campo educacional significa saber que, para que haja aprendizagem, é necessário que o estudante suponha no professor um saber desejado (Dias et al., 2019).

Isso significa que as subjetividades do docente e do estudante devem, ambas, ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. O professor não é um técnico, um mero transmissor de conhecimentos, e a aprendizagem “passa necessariamente por inúmeras questões inconscientes relativas ao sintoma e à posição na relação com o Outro de cada um, no caso do professor e do aluno” (Gurski & Umpierre, 2013, p.688).

Ao se inserir em uma instituição escolar, o analista possui uma formação teórica que possibilita contribuir para as diversas demandas que surgem. Os impasses na relação docente-estudante, as relações familiares, o reconhecimento de sintomas singulares que podem afetar o processo de aprendizagem são algumas das contribuições possíveis. Essencialmente, o reconhecimento do caráter impossível do educar, sem que caia em um discurso de impotência por parte dos educadores.

No entanto, esbarra-se no desafio de conseguir operar, enquanto membro da instituição, de um lugar que não seja o solucionador dos problemas, daquele que eliminará o mal estar. A aposta deste trabalho é no conceito de extimidade, como orientador para se pensar o lugar do psicanalista na instituição escolar.

O psicanalista na instituição escolar: um lugar de extimidade

Lacan (1959-1960/1988b) introduz o neologismo *extimidade* em seu Seminário 7, intitulado *A ética da psicanálise*, como uma junção dos termos “externo” e “intimidade”. Ao abordar o sentido da arte, ele toma a caverna de Altamira, localizada em Cantábria, ao norte da Espanha, como a primeira caverna decorada a ter sido descoberta, com imagens que possivelmente seriam as primeiras produções da arte primitiva. Lacan indica sua surpresa que tal caverna tivesse sido escolhida, uma vez que era subterrânea e com obstáculos a sua visualização. Para abordar esse mistério, o autor apresenta o termo extimidade, “como sendo esse lugar central, essa exterioridade íntima, essa extimidade, que é a Coisa” (Lacan, 1959-1960/1988, p. 173). Trata-se de uma formulação paradoxal: aquilo que está mais próximo, mais íntimo, está no exterior.

A *extimidade* aproxima-se da Coisa, ou *das Ding*, termo alemão utilizado por Freud (1895/1989), em *Projeto para uma psicologia científica*. Neste texto, Freud apresenta a experiência do desamparo vivida pelo bebê que, ao nascer, depende totalmente de um outro para a sua sobrevivência. Assim, descreve a primeira experiência de satisfação do bebê, que corresponde ao prazer experimentado ao ser atendido pelo outro que, através de uma ação específica, oferece-lhe o objeto de satisfação. O bebê, ao ser acometido por excitações diversas, de fontes endógenas e exógenas, tem como forma de descarga motora o grito. Esse grito, ao ser interpretado por um outro, transforma-se em demanda. No entanto, esse outro, “portando o corte do simbólico, esse próximo, autor da ação específica, não vai dar conta de amenizar toda a avalanche de estímulos que submerge o humano. Algo escapa, resta no real, *das Ding*” (Seganfredo & Chatelard, 2014, p.64).

Apoiando-se no texto freudiano, Lacan apresenta *das Ding* como aquilo que cai da experiência do sujeito com o próximo, elemento originalmente isolado pelo sujeito, um ponto estranho, mas localizado no interior do aparelho psíquico, como o estranho que habita o mais íntimo do sujeito: “*Ding* como Fremde, estranho e podendo mesmo ser hostil num dado momento, em todo caso como o primeiro exterior, é em torno do que se orienta todo o encaminhamento do sujeito” (Lacan, 1959-1960/1988b, p. 69).

O termo *êximo* nos remete ao estranho familiar, que Freud (1919/2021b) descreve em seu texto *Das Unheimlich*. Esse termo alemão recebeu diversas traduções, destacando-se as obras na língua portuguesa: a edição Standard, que decide traduzir como “*O estranho*”; a edição da Companhia das Letras, que elege o título “*O inquietante*”; e, mais recentemente, a tradução da editora Autêntica, que optou pelo termo “*Infamiliar*”. Iannini e Tavares (2021) justificam que esse neologismo não representa uma tradução semântica ou equivalente a *Unheimliche*; esta, ao contrário, é uma palavra intraduzível. Mas, assim como Freud ressalta a marca da negação

a partir do *Um*, o Infamiliar também o faz ao acrescentar o prefixo *In*. Concordando com essa tradução proposta, este trabalho utilizará o termo “infamiliar”.

Freud (1919/2021b) apresenta “O infamiliar” como uma palavra-conceito. Segundo ele,

não há nenhuma dúvida de que ele diz respeito ao aterrorizante, ao que suscita angústia e horror e, de todo modo, estamos seguros de que essa palavra nem sempre é utilizada num sentido rigoroso, de tal modo que, em geral, coincide com aquilo que angustia (p. 29).

Freud pontua como algo inovador pode facilmente tornar-se infamiliar, mas que isso não basta nem justifica o sentimento de horror, pois nem toda novidade é assustadora. Partindo de uma leitura e discussão do conto alemão *O Homem de Areia*, de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, publicado em 1816, ele discute a possibilidade apresentada de o sentimento de infamiliar que a história desperta estar associado à boneca Olímpia. Freud diverge da ideia de que esse sentimento estaria ligado à ambiguidade frequentemente experienciada em relação à boneca, que enquanto um ser vívido é ao mesmo tempo inanimado; ou, ao contrário, ao fato de um objeto sem vida poder ser animado. Ele discorda dessa hipótese, inclusive por se tratar de uma situação que, corriqueiramente, representa um desejo da criança: que a boneca ganhe vida. O infamiliar e angustiante dessa história estaria ligado, na realidade, à figura do Homem de Areia, contida em um conto apresentado pela mãe do personagem Nathaniel. Na história, o Homem de Areia apareceria caso as crianças não dormissem, e jogaria a mão cheia de areia em seus olhos. Assim, Freud associa o sentimento do infamiliar e a angústia ao medo de que o Homem de Areia cegue e arranque os olhos. Este medo seria um correlato da angústia de castração e Freud (1919/2021b) conclui, portanto, que “o *infamiliar* é o familiar-doméstico que sofreu um recalçamento, dele retornando, e que todo *infamiliar* preenche essa condição” (p. 97).

O autor apresenta o infamiliar como algo já conhecido, íntimo; como aquilo que deveria ter permanecido oculto, mas veio à tona, trazendo uma sensação aterrorizante. Ao investigar a origem e significado do termo *Heimliche*, Freud aponta como, frequentemente, estes coincidem com seu oposto, *Unheimliche*, tendo se desenvolvido sobre uma ambivalência que levou a uma fusão dos termos. “*Infamiliar* [*Unheimliche*] é, de certa forma, um tipo de *familiar* [*Heimliche*]” (Freud, 1919/2021b, p.48).

Assim, Freud aponta que não há nada de novo ou de estranho no infamiliar; mas que este é algo íntimo à vida do sujeito – há muito tempo familiar – foi afastado pelo recalque. Essa marca do recalçamento é reforçada pelo prefixo da negação “in-” [Um-].

Trata-se de algo que, por um lado, reconhecemos como íntimo e já conhecido, mas, por outro lado, percebemos como desconhecido, como estranho e inquietante, como esquecido e oculto, de e em nós mesmos. Nesse aspecto, “familiar” assemelha-se bastante ao alemão *heimlich*, que designa algo bastante familiar, mas que pode também abrigar seu sentido antitético. O *unheimliche* é uma negação que se sobrepõe ao *heimliche* apreendido tanto positiva quanto negativamente: é, portanto, uma reduplicação dessa negação, que acentua seu caráter angustiante e assustador (Iannini & Tavares, 2021, p. 10).

Aprofundando nesta discussão, Miller (2010a) afirma que o êxtimo é aquilo que está mais interior, mais próximo, mas sem deixar de ser exterior. Construído sob intimidade, a extimidade não representa o seu oposto, mas justamente o exterior no íntimo, como um corpo estranho. Retomando as elaborações lacanianas, o autor aponta que “a extimidade é para nós uma fratura constitutiva da intimidade. Colocamos o êxtimo no lugar em que se espera, se aguarda, onde se acredita reconhecer o mais íntimo. Em seu lugar” (Miller, 2010a, p. 17)³. Assim, não se trata exatamente de uma fusão do externo e do íntimo; mas, antes, da criação de uma nova dimensão.

Empenhando-se em estruturar a noção de extimidade, Miller (2010b) afirma que há uma dificuldade para situá-la e aceitá-la, mas que é preciso construir e tornar pensável sua estrutura como o mais interior, sem deixar de ser exterior. Nessa empreitada é preciso “assinalar que não há complementaridade, nenhum ajuste entre o dentro e o fora, e que há precisamente um fora no interior” (p. 31)⁴.

Pode-se recorrer a algumas figuras topológicas explicadas por Lacan para auxiliar na compreensão da estrutura da extimidade: o toro, apresentado por Lacan no Seminário 9, *A identificação*; e a banda de Moebius, trabalhada no Seminário 10, *A angústia*.

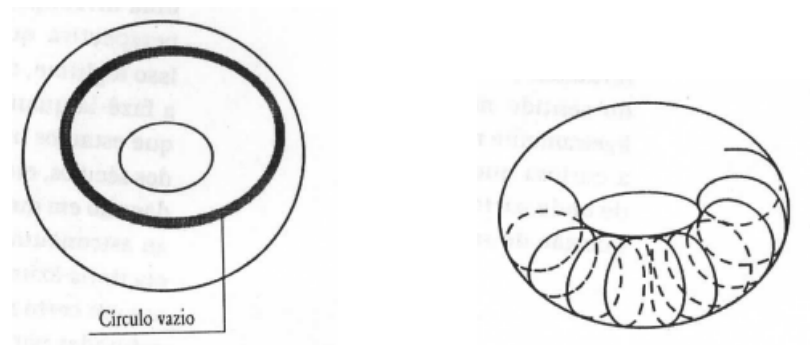


Figura 1. Toro. Recuperado de Lacan, 1961-1962/2003a, p.186.

Lacan (1961-1962/2003b) busca, com a figura do toro, apreender a relação entre demanda e desejo, apontando, a partir de um buraco central, os vários giros da demanda que delimitam o corpo do toro. Há um vazio circular, furo interno que constitui o objeto do desejo, “em torno do qual gira o circuito da demanda” (p. 372).

O toro assemelha-se à esfera, pois, topologicamente, ambas as figuras separam os espaços interno e externo e possuem sua origem em um ponto central. Entretanto, na figura do toro há esse buraco central, o que localiza seu ponto de origem do lado externo. Ponto este que, embora

³ Tradução nossa. No original: “La extimidad es para nosotros una fractura constitutiva de la intimidad. Ponemos lo éxtimo en el lugar donde se espera, se aguarda, donde se cree reconocer lo más íntimo. En su lugar”.

⁴ Tradução nossa. No original: “[...] marcar que no hay ninguna complementariedad, ningún ajuste entre el adentro y el afuera, y que hay precisamente un afuera en el interior”.

externo, diferencia-se de todos os outros pontos, por ser aquele que possibilita a existência do toro. Por essa característica, é possível localizar nesta figura a extimidade de seu ponto central: “trata-se, de fato, de um ponto externo em relação à superfície, mas que está implicado nela” (Carrabino, 2007, p. 134).

Para a psicanálise, o furo indica o lugar do objeto *a*, de uma falta estrutural, e o furo é o elemento topológico que possibilita apreender a peculiaridade da *extimidade* (Carrabino, 2007).



Figura 2. Banda de Moebius. Recuperado de Lacan, 1962-1963/2005a, capa.

Uma segunda figura topológica que possibilita pensar o conceito de extimidade é a Banda de Moebius. Através da gravura do artista holandês Maurits Cornelis Escher, escolhida para compor a capa do Seminário 10, *A angústia*, pode-se visualizar que a banda de Moebius apresenta uma estrutura onde não é possível de se representar o dentro e o fora, e na qual uma formiga pode percorrer um caminho infinito.

Lacan (1962-1963/2005a) esclarece que a fita de Moebius pode ser feita a partir de uma faixa que, após aberta, dá meia volta e é religada a si mesma. “A banda de Moebius é uma superfície de uma única face, e uma superfície de uma única face não pode ser virada. Se vocês a virarem sobre si mesma, ela será sempre idêntica a si mesma” (p. 109).

A partir de uma perspectiva tridimensional, essa figura apresenta uma subversão do dentro/fora, mostrando que uma suposta divisão entre interno e externo é artificial (Ratti & Estevão, 2015). A extimidade está, portanto, representada, enquanto íntimo e externo configuram o mesmo lado de uma fita invertida.

No Seminário 16, *De um Outro ao outro*, Lacan (1968-1969/2008) retoma o neologismo *extimidade* para falar do ponto vazio da estrutura. Ao situar o lugar do objeto *a*, diz: “[...] ele está num lugar que podemos designar pelo termo ‘êximo’, conjugando o íntimo com a exterioridade radical. Ou seja, isso se dá na medida em que o objeto *a* é êximo” (p. 241).

Apostar no analista em posição êxtima à instituição escolar significa que, ao fazer semblante de objeto *a*, ele ocupará o lugar de extimidade no discurso. Esse lugar comporta uma

exterioridade radical. Tal posição êxtima não é dada de uma vez por todas, mas é conquistada a cada vez que o analista se vale do registro real para fazer furo no saber do mestre. Como salienta Alvarenga (2011):

A posição do êxtimo deve ser conquistada a cada passo pela maneira de se utilizar o real como furo no saber próprio à mestria. Ela convoca e autoriza o não-todo do saber e responsabiliza cada um por sua construção. Procura-se então situar, em cada caso, o que escapa ao saber cristalizado em torno do paciente, que alimenta um sentimento de impotência e desânimo, evitando que o saber do Outro venha a anular a dimensão da enunciação (pp. 5-6).

O desafio que o analista encontra ao fazer parte de qualquer instituição é o de conseguir sustentar esse lugar de “não-saber”. A partir da teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992), observa-se a prevalência do discurso universitário na instituição escolar, que sustenta a burocratização do conhecimento. Trata-se de aplicar o mesmo currículo e o mesmo protocolo de práticas disciplinares a todos. Da mesma forma, os educadores demandam um psicólogo que detenha o saber sobre o que não funciona na instituição.

A inserção do psicólogo na instituição escolar, como uma obrigatoriedade a partir da *Lei nº 13.935* (2019), pode ser considerada como um desafio a mais. Comumente, a atuação do psicólogo nas escolas se dá a partir de um convite, um pedido de intervenção na instituição, o que favorece a passagem da queixa à construção de uma demanda. Impor às escolas que aceitem profissionais que elas não solicitaram, que presumivelmente entrarão em disputa por espaço, recursos financeiros e materiais, poderá criar indisposições e embates com a equipe.

Alguns autores apontam que, nas diversas instituições, o lugar do psicanalista deveria ser ocupado por um profissional de fora, pois manter este “de fora” facilitaria o surgimento de uma abertura para as surpresas, possibilitando novas formas de relação com os envolvidos (Berni, 2023; Lacadée, 2003; Ratti & Estevão, 2015). A partir da prática profissional das autoras deste artigo percebe-se, por parte de muitos estudantes, um receio de ir ao serviço de psicologia da escola, por serem atendidos por profissionais internos à instituição, pois temem que esse profissional não mantenha sigilo profissional. Algumas vezes, eles demandam a escuta de um profissional de “fora” da instituição. Mesmo que haja uma atuação ética dos psicólogos que integram a equipe escolar, o encaminhamento de alunos “problemas” para o setor, como apontado pela trajetória da psicologia escolar no Brasil, é visto como uma ação punitiva pelos alunos, dificultando a sua transferência com o profissional.

Por outro lado, percebe-se que a presença de um psicólogo na escola representa, para alguns estudantes, a existência de um espaço permanente de acolhimento. Um lugar que, mesmo inserido na instituição, dela se distingue pela escuta acolhedora, individualizada e sigilosa. Nesse espaço, alguns alunos relatam situações de violações de direitos, vivenciadas no espaço familiar ou escolar.

Assim, o fato de ser um funcionário da instituição não impossibilita que o profissional opere com o discurso do analista, ocupando o lugar de extimidade no discurso. Como visto, a posição

de extimidade diz respeito à posição de semblante de objeto ocupado pelo analista, que se endereça ao outro como um sujeito dividido, considerando-o como alguém capaz de produzir o próprio saber.

Para Berni (2023), em conversações psicanalíticas nas instituições escolares, o psicanalista, no lugar de ativador da conversação, promove a circulação da palavra, situando-se no lugar de causa. Nesse sentido, ao preservar esse lugar de fora, abre-se uma maior possibilidade para que ele ocupe o lugar de extimidade. “Mas a extimidade não se cria apenas se o psicanalista for de fora da equipe, a extimidade se encontra na manutenção de um esvaziamento de saber, o que possibilita o aparecimento da subjetividade e das particularidades de cada um” (p. 194).

Ao trabalhar em uma instituição, é preciso incluir a não-relação, ou seja, incluir o mal-entendido como algo intrínseco à convivência humana, ao laço social. Assim, a abertura para a palavra na instituição escolar permite abordar aquilo que entrava o andamento das coisas, a dimensão pulsional que faz obstáculo ao laço social.

Considerações finais

A partir de um breve histórico sobre a psicologia escolar, buscou-se fazer uma reflexão teórica acerca da presença do analista nas instituições escolares. Acredita-se que o psicanalista deve buscar a manutenção de um lugar vazio de saber, possibilitando o aparecimento da posição subjetiva de cada educador e estudante, para além das nomeações diagnósticas generalizantes que segregam. A aposta neste trabalho está justamente em pensar uma intervenção realizada a partir do não-saber, visando a construção de um saber (não-todo) pela equipe, que comporte o singular de cada um. Nessa construção coletiva, o saber não está dado de antemão, e não há um saber mais valorizado que o outro. O papel do analista está justamente aí: em manter o espaço vazio, sem respostas *a priori*. “Para manter isso aberto, parece-me que, além do esforço de cada um, essa tarefa é exercida por alguém que representa, na instituição, um papel pouco especial, mas essencial: o de ser o guardião do vazio central, de encarná-lo” (Ciaccia, 1999, p.53).

Assim, trata-se de ocupar um lugar que torne possível a emergência do novo, a partir do saber inconsciente em jogo de cada um envolvido. É a partir desse não-saber prévio, que convoca o outro para que fale e produza seus significantes-mestres, sustentado pela posição êxtima do analista, que se dará a entrada do discurso do analista na instituição (Guéguen, 2018). Diante da centralidade do discurso médico nas instituições educativas, o psicanalista, a partir do não-saber, permite que apareça o que é da ordem da singularidade.

Referências

- Alvarenga, E. (2011). A ação lacaniana nas instituições. *Almanaque On-line*, (8), 1-9. <https://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/ElisaAlvarenga.pdf>
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010, setembro). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 17(3), 393-402. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X201000030001>
- Berni, J. T. (2023). *Adormecimento psíquico e despertar do inconsciente: a conversação com adolescentes na cultura digital*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/67023>
- Carrabino, R. (2007). Extimidade. *Opção Lacaniana*, 50, 133-135.
- Ciaccia, A. D. (1999). Da fundação por um à prática feita por muitos. *Curinga*, (13), 49-54. https://ebp.org.br/mg/wp-content/uploads/2020/06/Curinga-edicao_13.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2011). *Subsídios para a campanha não à medicalização da vida, medicalização da educação*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*. Disponível em <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>.
- Dias, V. C., Lima, N. L., Berni, J. T. & Barbosa, V. M. A. C. (2019). Psicanálise e educação na era digital: velhos laços, novos tempos. In N. L. Lima, J. T. Berni & V. C. Dias (Orgs.), *A escola navega na web: que onda é essa?* (pp. 207-218). Universo & Cidade.
- Freud, S. (1989). Projeto para uma psicologia científica. In *Publicações pré-psicanalíticas e estudos inéditos. Obras Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard Brasileira (J. Salomão, Trad., Vol. 1, pp.387-529) Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (2010). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol.10, pp. 108-121). Companhia das Letras. (Texto originalmente publicado em 1911).
- Freud, S. (2011). Prólogo a *Juventude abandonada*, de August Aichhorn. In *O Eu e o Id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925). Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 16, pp. 347-349). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (2012). Sobre a psicologia do colegial. In *Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 11, pp. 418-422). Companhia das Letras. (Texto original publicado em 1914).
- Freud, S. (2013). Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio. In *Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O homem dos ratos”], uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910). Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 9, pp. 359-390). Companhia das Letras. (Texto original publicado em 1910).

- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 6, pp. 13-170). Companhia das Letras. (Texto originalmente publicado em 1905).
- Freud, S. (2021a). A análise finita e a infinita. In *Fundamentos da clínica psicanalítica. Obras incompletas de Sigmund Freud* (2a ed., C. Dornbusch, Trad., pp. 315-364). Autêntica. (Obras incompletas de Sigmund Freud). (Texto original publicado em 1937).
- Freud, S. (2021b). O infamiliar. In *O infamiliar e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud* (E. Chaves & P. H. Tavares, Trad., pp. 7-126). Autêntica. (Texto original publicado em 1919).
- Freud, S. (2021c). Sobre a dinâmica da transferência. In *Fundamentos da clínica psicanalítica. Obras incompletas de Sigmund Freud* (2a ed., C. Dornbusch, Trad., pp. 107-120). Autêntica. (Texto original publicado em 1912).
- Freud, S. (2023a). A moral sexual “cultural” e a doença nervosa moderna. In *Cultura, Sociedade e Religião. O mal-estar na cultura e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud* (M. R. S. Moraes, Trad., pp. 65-98). Autêntica. (Texto original publicado em 1908).
- Freud, S. (2023b). O futuro de uma ilusão. In *Cultura, Sociedade e Religião. O mal-estar na cultura e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud* (M. R. S. Moraes, Trad., pp. 233-298). Autêntica. (Texto original publicado em 1927).
- Freud, S. (2023c). O mal-estar na cultura. In *Cultura, Sociedade e Religião. O mal-estar na cultura e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud* (M. R. S. Moraes, Trad., pp. 305-410). Autêntica. (Texto original publicado em 1930).
- Geoffroy, R. M. G. & Alberti, S. (2015, maio-agosto). Contribuições de Jean Oury para verificar uma possível emergência do sujeito na escola. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 20(2), 246-264. Doi : <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p246-264>
- Guéguen, P.-G. (2018). O íntimo, o êxtimo, o discurso analítico (M. Antelo, Trad.). *Boletim Persiana Indiscreta*. Disponível em <https://www.ebpbahia.com.br/jornadas/2018/2018/05/19/o-intimo-o-extimo-o-discurso-analitico1/>
- Gurski, R.; Umpierre, A. (2013, abril-junho). Educação e Psicanálise – Resenha Crítica. *Educação & Realidade*, 38(2), 685-691. www.scielo.br/j/edreal/a/HD7wydTtxtyFgG7H7PXddTR/?format=pdf&lang=pt.
- Iannini, G. & Tavares, P. H. (2021). Freud e o Infamiliar. In S. Freud, *O infamiliar e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud*. (E. Chaves & P. H. Tavares, Trad., pp.7-25). Autêntica.
- Lacadée, P. (2003). Le pari de la conversation du CIEN: accueillir le « hors norme » dans le lieu de l’institution. *Vacarme*, (22), 40-42. Doi : <https://doi.org/10.3917/vaca.022.0040>
- Lacan, J. (1988a). Análise e verdade ou o fechamento do inconsciente. In *O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (3a ed., pp.130-141). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).

- Lacan, J. (1988b). O objeto e a coisa. In *O seminário 7: a ética da psicanálise*. (A. Quinet, Trad., pp. 127-144). Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1959-1960).
- Lacan, J. (1992). *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970).
- Lacan, J. (2003a). Lição XII, 7 de março. In *O seminário 9: a identificação*. (pp.173-188). Centro de Estudos Freudianos do Recife. <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Jacques-Lacan-O-seminario-Livro-9-A-identificacao.pdf>
- Lacan, J. (2003b). Lição XXIII, 6 de junho. In *O seminário 9: a identificação*. (pp. 361-384). Centro de Estudos Freudianos do Recife. Disponível em <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Jacques-Lacan-O-seminario-Livro-9-A-identificacao.pdf>
- Lacan, J. (2005a). *O seminário, livro 10: a angústia*. Zahar. (Trabalho original publicado em 1962-1963).
- Lacan, J. (2005b). *O triunfo da religião, precedido de Discurso aos Católicos*. (A. Telles, Trad, R. Mandil, Rev. Téc.). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1974).
- Lacan, J. (2008). Clínica da perversão. In *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro*. (V. Ribeiro, Trad., pp. 239-253). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969).
- Lajonquière, L. (2000, janeiro-junho). Freud, sua “educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. *Educação & Realidade*, 25(1), 15-23. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/47306>
- Lei nº 13.935 (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Miller, J. A. (2010a). El objeto en el Otro. In *Extimidad*. (N. A. Gonzáles, Trad., pp. 9-24). Paidós.
- Miller, J. A. (2010b). Los envoltorios de la extimidad. In *Extimidad*. (N. A. Gonzáles, Trad., pp. 25-42). Paidós.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Queroz.
- Pereira, M. R. (2013, abril-junho). Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*, 38(2), 485-499. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CdqFgJXXGwNb6kQ4vdPHwjq/?format=html&lang=pt>
- Ratti, F. C. & Estevão, I. R. (2015). Instituição e o ato do psicanalista em sua extimidade. *Opção Lacaniana on-line*, 6 (18), 1-12. Disponível em http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_18/Instituicao_e_o_ato_do_psicanalista_em_sua_extimidade.pdf
- Seganfredo, G. F. C. & Chatelard, D. S. (2014, junho). Das Ding: o mais primitivo dos êxtimos. *Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, 36(30), 61-70. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952014000100004

Souza, M. P. S. (2009, junho). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Doi : <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>

Voltolini, R. (2000). Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da clínica*, 6(10), 101-111. Doi : <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v6i10p101-111>

Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise* (Coleção Psicanálise passo a passo). Zahar.

Revisão gramatical: Ana Carolina Dias Silva.

E-mail: acdsilva.psi@gmail.com

Recebido em janeiro de 2024 – Aceito em junho de 2025.