

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Paula Cristina Barbosa de Carvalho Tavares

CORTES AUTOPROVOCADOS EM ADOLESCENTES E OS SEUS EFEITOS

SOBRE A EQUIPE ESCOLAR:

a (in)visibilidade do sofrimento e o silenciamento do sujeito

Belo Horizonte

2024

Paula Cristina Barbosa de Carvalho Tavares

**CORTES AUTOPROVOCADOS EM ADOLESCENTES E OS SEUS EFEITOS
SOBRE A EQUIPE ESCOLAR:
a (in)visibilidade do sofrimento e o silenciamento do sujeito**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nádia Laguárdia de Lima

Belo Horizonte

2024

150 T231c 2024	<p>Tavares, Paula Cristina Barbosa de Carvalho.</p> <p>Cortes autoprovocados em adolescentes e os seus efeitos sobre a equipe escolar [manuscrito] : a (in)visibilidade do sofrimento e o silenciamento do sujeito / Paula Cristina Barbosa de Carvalho Tavares. - 2024.</p> <p>143 f. : il.</p> <p>Orientadora: Nádya Laguárdia de Lima.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Psicologia – Teses. 2. Psicanálise - Teses. 3.Ferimentos e lesões – Aspectos psicológicos – Teses . 4. Adolescência - Teses. 5.Educação - Teses. I. Lima, Nádya Laguárdia de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
----------------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE PAULA CRISTINA BARBOSA DE CARVALHO TAVARES

Realizou-se, no dia 07 de agosto de 2024, às 14:00 horas, Plataforma zoom, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *CORTES AUTOPROVOCADOS EM ADOLESCENTES E OS SEUS EFEITOS SOBRE A EQUIPE ESCOLAR: a (in)visibilidade do sofrimento e o silenciamento do sujeito*, apresentada por PAULA CRISTINA BARBOSA DE CARVALHO TAVARES, número de registro 2022688656, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nádia Laguárdia de Lima - Orientador (UFMG), Prof(a). Marcio Rimet Nobre (UFMG), Prof(a). Luciana Gageiro Coutinho (UFF).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, a presente ata, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Rimet Nobre, Professor Magistério Superior-Substituto**, em 12/08/2024, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nadia Laguardia de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 12/08/2024, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Gageiro Coutinho, Usuário Externo**, em 12/08/2024, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3454321 e o código CRC **C78D059D**.

À minha mãe, Marinalva.

AGRADECIMENTOS

A finalização do mestrado é a realização de um desejo que foi fortemente sustentado, por um período muito maior que dois anos. Desde a graduação perguntava-me se um dia conseguiria realizar uma pós-graduação *stricto sensu*. Hoje, alegro-me por chegar ao final dessa caminhada, exatos 10 anos após a conclusão da graduação. E, com muita felicidade, agradeço a todos que me acompanharam até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Creio que desde o cursinho pré-vestibular até aqui foi Ele quem abriu as portas, me fortaleceu nas dificuldades, e me sustentou de todas as maneiras.

Agradeço à minha orientadora, Nádia Laguárdia de Lima, professora que desde a graduação me acolheu amorosamente. A primeira supervisora de estágio e certamente a melhor pessoa que poderia ter me guiado e acompanhado nesta trajetória. Espero ter o prazer de continuar com sua presença e transmissão por muitos anos mais!

À professora Cristiane Cunha Grillo, cujas contribuições na qualificação instigaram e auxiliaram na continuidade do mestrado. À professora Luciana Gageiro Coutinho, que aceitou meu convite para a banca de qualificação e defesa, mesmo sem me conhecer previamente, e ao Márcio Nobre, colega de longa caminhada, que aceitou participar da minha banca de defesa. Tenho certeza de que o momento da defesa despertará outras questões a serem estudadas, nesta construção do saber, que é sempre *não-todo*. Espero, sinceramente, que este momento seja apenas um “até breve”.

À UFMG, que desde 2009 se tornou o meu lar, proporcionando experiências de estudos, amizades, trabalho e muita alegria. Da graduação à pós, mas também enquanto servidora. Aqui foi o lugar onde eu cresci pessoal e profissionalmente.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital*, por onde passei brevemente em 2015, e que me acolheram novamente em 2019. Allana, Allison, Beatriz, Bianca, Caio, Helena, João, Júlia, Juliana, Karina, Luíza, Márcio, Patrícia, Pedro, Raquel, Régis, Sam, Tatiana e Tiago, agradeço a companhia nesta caminhada de aprendizagem e transmissão ao longo dos anos. Especialmente, agradeço à Cíntia, Marina e Mariana, amigas que surgiram desse encontro.

A maior gratidão à minha mãe, Marinalva, que desde criança investiu em minha educação e possibilitou o meu percurso acadêmico e profissional. Agradeço por seu amor, companhia e por sempre acreditar em mim. Especialmente, agradeço a parceria nas viagens, os respiros necessários a todo esse processo.

Ao meu irmão Thiago, exemplo de dedicação aos estudos, desde quando me cobrava para me dar aula. Aos meus sobrinhos Eduardo, Miguel e Lucas, que despertaram em mim um amor que eu não sabia que tinha. À minha cunhada Débora, que com as comprinhas online sempre me animava.

À minha madrinha Ção, segunda mãe e parceira desde a infância.

Agradeço à Lytta, que por 19 anos me alegrou, e cuja saudosa lembrança sempre irá me acompanhar. À Blair, que religiosamente às 17:00 horas me lembra que é preciso brincar também, me obrigando a dar uma pausa nos estudos e relaxar.

Às amigas Juliana, Dani P., Katiane, Uilla, Mari, Jéssica, Dani K, Júlia, Paloma, Deborah e Rafa. Especialmente, agradeço às amigas de longa data, que – não sei como – me toleram há 20 anos: Foca, Noiva e Mariana.

Um agradecimento especial à minha amiga Ana Carolina, que desde antes da entrada no mestrado me apoia e incentiva nessa aventura. Sua leitura cuidadosa, no projeto e agora, foram essenciais para esse momento.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela acolhida deste projeto, e pelos educadores que contribuíram com esta pesquisa.

Por fim, agradeço ao Centro Pedagógico da UFMG, campo de atuação profissional que despertou tantas questões a serem trabalhadas e possibilitou a realização deste mestrado.

RESUMO

TAVARES, P. C. B. C. (2024). *Cortes autoprovocados em adolescentes e os seus efeitos sobre a equipe escolar: a (in)visibilidade do sofrimento e o silenciamento do sujeito*. [Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais].

O aumento dos cortes autoprovocados em jovens tem se tornado um problema de saúde pública. No âmbito das escolas, a presença de adolescentes que se autolesionam tem gerado profundo mal-estar nos educadores, que se sentem despreparados para lidar com esses casos. Com a aprovação da lei federal 13.935/2019, que prevê a presença de profissionais de Psicologia na rede de educação básica, torna-se imprescindível problematizar a atuação do psicólogo nesse campo, relacionando-a com os desafios do contexto escolar em nossa época. Deste modo, esta pesquisa buscou investigar os discursos predominantes nas instituições escolares sobre o fenômeno dos cortes autoprovocados em adolescentes e seus efeitos sobre as intervenções realizadas com estes estudantes. Para esta investigação, foram realizadas entrevistas com profissionais de três escolas públicas de Belo Horizonte. A escuta dos profissionais revelou, por um lado, a presença de discursos que tomam os atos autolesivos em adolescentes como um modismo ou como um comportamento de imitação, que visa chamar a atenção das pessoas. Como efeito desses discursos, os educadores evitam abordar o tema com os adolescentes, há um silenciamento do sujeito e uma invisibilização do seu sofrimento. Por outro lado, constatou-se a presença de discursos que consideram os cortes autoprovocados como formas de expressão de um sofrimento que não consegue se manifestar pela via da palavra. Como efeito desses discursos, a equipe escolar promove espaços de escuta aos adolescentes e às famílias, discute os casos e faz encaminhamentos para a rede de saúde. A aposta desta pesquisa é a de que o psicólogo orientado pela psicanálise possa escutar e intervir nos discursos institucionais reducionistas, engessados e excludentes, possibilitando algum deslocamento nestes discursos, acolhendo os adolescentes que se autolesionam, mas também a própria equipe escolar, que por vezes se angustia e silencia essas manifestações.

Palavras-chave: Psicanálise. Cortes autoprovocados. Adolescência. Educação.

ABSTRACT

TAVARES, P. C. B. C. (2024). *Self-inflicted cuts in adolescents and their effects on the school staff: the (in)visibility of suffering and the silencing of the subject*. [Master's thesis. Faculty of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Minas Gerais].

The increase in self-inflicted cuts among young people has become a public health issue. In the context of schools, the presence of adolescents who self-harm within the institution has caused significant distress among educators, who often feel unprepared to handle these cases. Considering the approval of Federal Law 13.935/2019, which mandates the presence of psychology professionals in the basic education system, it is essential to problematize the role of the psychologist in this field, particularly in relation to the contemporary challenges faced within the school environment. Therefore, this research aims to investigate the predominant discourses in school institutions regarding the phenomenon of self-inflicted cuts among adolescents and their effects on the interventions carried out with these students. For this investigation, interviews were conducted with professionals from three public schools in Belo Horizonte. Listening to the professionals revealed, on one hand, the presence of discourses that consider self-injurious acts in adolescents as fads or imitative behaviors aimed at attracting other people's attention. As an effect of these discourses, educators often avoid addressing the topic with adolescents, leading to the silencing of the subject and the invisibilization of their suffering. On the other hand, it was noted the presence of some discourses that consider self-inflicted cuts as expressions of suffering that cannot be conveyed through words. As a result of these discourses, school staff promote spaces for listening to the adolescents and their families, engage in case discussions, and make referrals to the healthcare system. This research posits that the psychologist guided by psychoanalysis can listen and intervene in reductionist, rigid, and exclusionary institutional discourses, facilitating some displacement that not only reaches adolescents who self-harm but also supports school staff, who may be so distressed that they inadvertently silence these manifestations.

Keywords: Psychoanalysis. Self-inflicted cuts. Adolescence. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura topológica do matema dos discursos.....	69
Figura 2 – Discurso do Mestre.....	71
Figura 3 – Discurso da Histérica.....	73
Figura 4 – Discurso do Analista.....	74
Figura 5 – Discurso Universitário.....	76
Figura 6 – Discurso do Capitalista.....	77
Figura 7 – Toro.....	84
Figura 8 – Banda de Moebius.....	85
Figura 9 – Discurso Universitário.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento base <i>Scielo</i>	30
Quadro 2 – Levantamento base <i>Pepsic</i>	32
Quadro 3 – Levantamento base <i>Sucupira</i>	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abep	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Abrapee	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DataSus	Departamento de Informação e Informática do Sistema Único de Saúde
Fenapsi	Federação Nacional dos Psicólogos
Pepsic	Periódicos de Psicologia
<i>Scielo</i>	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Sinan	Sistema de Informações de Agravos de Notificação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
Sus	Sistema Único de Saúde
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ADOLESCÊNCIA, CORTES AUTOPROVOCADOS E A ESCOLA	18
1.1 Adolescência e os cortes autoprovocados: leituras da psicanálise sobre um fenômeno contemporâneo	18
1.2 A escola, os adolescentes e os cortes autoprovocados: o que as pesquisas indicam.....	30
2 INCIDÊNCIAS DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	47
2.1 Psicologia Escolar: um breve percurso histórico.....	47
2.1.1 <i>Regulamentações para a atuação do psicólogo escolar</i>	51
2.1.2 <i>A Psicologia Escolar no Brasil na atualidade</i>	55
2.1.3 <i>A escola diante dos adolescentes que se autolesionam</i>	57
2.2 Psicanálise e Educação: o encontro de dois impossíveis	58
2.3 Discursos como Laço Social.....	67
2.3.1 <i>A estrutura dos discursos</i>	69
2.3.2 <i>A Psicanálise e a crise nas escolas no contexto neoliberal</i>	79
2.4 O psicanalista na instituição escolar: um lugar de extimidade	81
3 ESCUTANDO A EQUIPE ESCOLAR SOBRE OS CORTES AUTOPROVOCADOS: A (IN)VISIBILIDADE DO SOFRIMENTO E O SILENCIAMENTO DO SUJEITO	89
3.1 Pesquisa em Psicanálise	89
3.2 <i>Da impossibilidade à impotência: a angústia da equipe escolar</i>	94
3.2.1 <i>Escola A</i>	96
3.2.2 <i>Escola B</i>	101
3.2.3 <i>Escola C</i>	110
3.3 Resgatando a dimensão da palavra: a aposta do discurso do analista na instituição escolar.....	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

O elevado índice de atos autolesivos tem ocupado um espaço cada vez maior nas pautas de saúde pública. No âmbito das escolas, a presença de adolescentes que se autolesionam tem gerado profundo mal-estar na equipe escolar, que se sente despreparada para lidar com esse fenômeno.

A partir da atuação desta pesquisadora como psicóloga em uma escola pública, surgiu o interesse em investigar os discursos institucionais prevalentes sobre os cortes autoprovocados em adolescentes e os seus efeitos sobre as relações dos educadores com os alunos, analisando as contribuições da psicanálise para a abordagem desse fenômeno.

O Ministério da Saúde (2016) nomeia como “violência autoprovocada/auto infligida a ideação suicida, as autoagressões, as tentativas de suicídio e os suicídios” (p. 23), determinando-a como um evento de notificação compulsória. Ao pesquisar os dados mais recentes disponíveis no DataSus do Ministério da Saúde (2024b), encontramos que a violência autoprovocada em adolescentes no estado de Minas Gerais recebeu 5.133 notificações em 2021, e em 2022 esse número foi para 6.843, o que representa um aumento de 33%. Aumento similar foi observado no Brasil, que passou de 50.207 notificações em 2021 para 67.031 em 2022, representando um acréscimo de 32% (2024a).

Em uma revisão das produções acadêmicas nas plataformas *Pepsic*, *SciELO* e *Sucupira*, percebemos uma escassez de pesquisas sobre o tema, com trabalhos publicados em sua maioria nos últimos oito anos. As pesquisas realizadas sobre o tema apontaram que dentre as autolesões, os cortes autoprovocados são os mais frequentes em adolescentes. Em investigações provenientes de diversos campos teóricos, encontramos trabalhos, em sua maioria, voltados para dados quantitativos e buscando identificar fatores de risco e prevenção aos cortes autoprovocados.

Interessadas em ir além de uma abordagem supostamente preventiva e universal, buscamos realizar a escuta de profissionais de escolas públicas a respeito do tema. Assim, investigamos os impactos da presença de adolescentes que se cortam sobre a equipe escolar e os seus impasses na relação com esses jovens. A hipótese que guiou esta investigação é a de que tais impasses sustentam-se em discursos reducionistas, estigmatizantes e excludentes sobre os comportamentos autolesivos em adolescentes.

Compreendemos, com a psicanálise, que a adolescência é um processo psíquico e social, momento decisivo em que o jovem deve desligar-se das figuras parentais e inserir-se no laço social mais amplo (Freud, 1905/2016). Momento em que os ideais construídos na infância

começam a cair e o adolescente é convocado a agir em nome próprio. É importante destacar, contudo, que o trabalho psíquico de subjetivação da adolescência, embora singular, não se dá sem o outro e sem uma vivência no espaço público.

Nesse processo de separação da autoridade dos pais, as referências sociais possibilitam um suporte identificatório ao adolescente. No entanto, em tempos de rarefação dos suportes simbólicos e institucionais, potencializada pelo avanço da tecnociência aliada ao discurso capitalista, o jovem se sente desamparado em sua travessia adolescente.

É preciso destacar que o processo de mercantilização da educação tem contribuído para o esgarçamento do laço social, levando ao silenciamento do sujeito e ao adoecimento psíquico de professores e alunos. “A aliança do discurso da ciência com a lógica neoliberal, tal como se apresenta nas escolas, reforça a impossibilidade de colocar em palavras a própria dor” (Coutinho et al., 2023, p. 93).

Sentindo-se cada vez mais desamparados, os adolescentes recorrem às atuações e às violências auto infligidas. A clínica contemporânea é testemunha do aumento das atuações e das modalidades sintomáticas não endereçadas ao outro, com a predominância do gozo autoerótico, como a toxicomania, a anorexia, as adições de uma maneira geral, e os cortes autoprovocados (Cosenza, 2024). O ato de cortar-se é “uma das respostas encontradas pelos adolescentes nos dias atuais para lidar com a sua dor de existir” (Coutinho & Madureira, 2021, p. 2).

As instituições escolares são espaços privilegiados para a percepção das dificuldades vivenciadas pelos adolescentes, na medida em que nela permanecem a maior parte do seu tempo. Ao longo da convivência com os estudantes, os professores, muitas vezes, são os primeiros a perceberem o sofrimento psíquico dos alunos, o que reforça a importância da relação professor/aluno.

Esta pesquisa busca refletir sobre as possibilidades de atuação do psicólogo junto à equipe escolar, no sentido de contribuir para a abertura de espaços de escuta e reflexão sobre as novas formas de sofrimento psíquico em adolescentes, analisando a sua relação com a instituição escolar e com o contexto contemporâneo.

Acreditamos 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.

Para fazer essa discussão, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Adolescência, cortes autoprovocados e a escola*, será abordado o tema da adolescência de acordo com a teoria psicanalítica, retomando textos de Freud, Lacan e outros contemporâneos. Em seguida, os cortes autoprovocados serão analisados a partir da clínica do ato, trabalhando-se os conceitos de *acting out* e de passagem ao ato, conforme propostos por Lacan. Apresenta-se ainda o conceito de sintoma para a psicanálise, apontando outra leitura também possível para o fenômeno da autolesão, analisando as novas formas “sintomáticas” em adolescentes.

Neste capítulo, será apresentado ainda o material encontrado em nossa revisão bibliográfica a partir de três temas centrais: adolescência, autolesão e escola. Percebemos o aumento das publicações sobre o tema nos últimos anos, mas constatamos que poucos estudos estão atrelados à manifestação dos cortes e às intervenções no ambiente escolar. Provenientes de campos distintos, tais estudos abrangem desde a identificação de sinais de risco e prevenção, incluindo materiais informativos sobre o tema, até estudos de casos de adolescentes que praticam a autolesão. Finalmente, faremos uma breve reflexão sobre a importância da escola e dos professores para a travessia adolescente, a partir da teoria psicanalítica.

No segundo capítulo, *Incidências da psicologia e da psicanálise no campo da educação escolar*, será introduzido um breve percurso histórico sobre a psicologia escolar no Brasil e no mundo. As leituras realizadas sobre o tema apontam que essa inserção teve início com a aliança entre a psicologia e o discurso médico, que levou à segregação de estudantes. Esse processo conhecido como “patologização da educação” sofreu duras críticas de profissionais de diversas áreas, levando a uma mudança na compreensão do papel do psicólogo escolar. No entanto, na atualidade, há uma difusão crescente de patologias que supostamente levariam ao fracasso escolar, com critérios imprecisos e mal definidos, ligados a uma suposta causa biológica, que tem levado a uma medicalização generalizada. Os Conselhos Regionais e Federal de Psicologia têm atuado no sentido de promover reflexões críticas sobre a medicalização indiscriminada de crianças e adolescentes, que reforçam a sua segregação, estabelecendo critérios para a atuação do psicólogo escolar voltada para a inclusão social e a defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, defendem uma atuação orientada para práticas coletivas, articuladas a um projeto político pedagógico construído conjuntamente com a equipe escolar.

Embora essa perspectiva de intervenção aproxime-se da psicanálise, há algo de específico na atuação do psicanalista no espaço escolar, que diz respeito à sua ética orientada para o singular de cada um. A psicanálise nos ajuda a compreender ainda a dimensão impossível da educação (Freud, 1937/2021a), e nos lembra que o não reconhecimento dessa

impossibilidade pode levar a um discurso de impotência dos profissionais da educação. Os desafios do encontro entre dois impossíveis, educar e analisar, serão abordados nesse capítulo, destacando as especificidades da atuação do psicanalista na instituição escolar. A partir do recurso à teoria dos discursos elaborada por Lacan, consideramos que a intervenção analítica na instituição escolar visa promover giros discursivos, proporcionando a abertura para discursos que não sejam totalitários e invisibilizadores do sujeito adolescente. Finalizaremos o capítulo apresentando a nossa aposta de que a presença do analista na instituição escolar pode ser pensada a partir do lugar de extimidade.

No terceiro capítulo, *Escutando a equipe escolar sobre os cortes autoprovocados: a (in)visibilidade do sofrimento e o silenciamento do sujeito*, apresentaremos as entrevistas realizadas em três instituições públicas de educação básica no município de Belo Horizonte. Inicialmente, apresentaremos uma discussão sobre as especificidades da pesquisa em psicanálise, apontando aspectos necessários para a condução ética de uma investigação nesse campo. Diferentemente de outros campos da ciência, apostamos na construção de um saber que passa pelo participante da pesquisa, considerado aqui como sujeito e não mero objeto a contribuir com o tema. Do mesmo modo, somos incluídos nessa cena, com nosso desejo e subjetividade, ao nos aventurarmos na realização de uma investigação. O material da entrevista será apresentado a partir de recortes das falas dos entrevistados e de uma leitura desse material. Finalmente, faremos uma reflexão: o que pode um psicanalista na instituição escolar?

Como pesquisa em psicanálise, acreditamos que seus resultados são portadores de uma verdade e de um saber, sempre *não-todo*, que pode ser compartilhado e transmitido a outros pesquisadores do campo. Esperamos que esta dissertação contribua para o trabalho do psicólogo junto à equipe escolar no acolhimento dos adolescentes que se autolesionam.

1 ADOLESCÊNCIA, CORTES AUTOPROVOCADOS E A ESCOLA

Neste capítulo, buscaremos analisar a relação existente entre os cortes autoprovocados e a adolescência no contexto contemporâneo, para, em seguida, refletirmos sobre os impasses e as possibilidades de atuação da equipe escolar nesse contexto, a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Existem várias nomeações na literatura para os comportamentos autolesivos: automutilação, *cutting*, autolesão não suicida, dentre outras. A escolha pelo termo “cortes autoprovocados em adolescentes” se deu pelo fato de os cortes representarem o tipo mais frequente de lesão autoprovocada observada, e os adolescentes constituírem o grupo em que mais se observa a prática dos cortes em nossa experiência profissional, bem como em outras pesquisas já realizadas sobre o tema. No entanto, optamos por utilizar os termos autolesão e cortes autoprovocados nesta dissertação, para evitar a repetição do mesmo termo, preservando a qualidade da escrita.

1.1 Adolescência e os cortes autoprovocados: leituras da psicanálise sobre um fenômeno contemporâneo

A fim de analisarmos as noções de adolescência na cultura e em psicanálise, realizaremos um breve percurso histórico sobre este tema. Para Le Breton (2017), a concepção de adolescência possui diferenças de acordo com a cultura e o tempo histórico em que está inserida. O próprio termo adolescência não existiu desde sempre; na realidade, o entendimento que temos hoje a esse respeito surgiu no século XVI. Para algumas comunidades ameríndias, as transformações da puberdade ocorrem em um período de reclusão, silêncio e segredo do jovem, após o qual terá seu corpo exibido em cena pública. Nas sociedades tradicionais, os ritos de passagem possibilitavam ao adolescente certo apaziguamento no encontro com o real da puberdade, através da materialização do saber pelo ritual – “os ritos de passagem estão em geral ligados à revelação de um saber, eles participam de uma transmissão dos mais velhos àqueles que vão ter acesso às responsabilidades” (Le Breton, 2017, p. 30).

Le Breton (2017) pontua que, ao final do século XVIII, a criação da adolescência irá acompanhar o surgimento da família moderna das classes privilegiadas, enquanto nas classes operárias as crianças passam diretamente para a fase adulta, sem a intermediação da adolescência. Assim, por bastante tempo, a adolescência foi um privilégio dos filhos dos burgueses. Somente nos séculos XIX e XX, com a urbanização e modernização das famílias,

haverá a difusão e o prolongamento da escolarização, com a eclosão da adolescência para outras camadas da sociedade. A dimensão sociológica e a consolidação da adolescência surgem mais especificamente após a década de 60, sendo observado um sentimento cada vez mais nítido de pertencimento, valores e cultura próprio desse grupo.

Na contemporaneidade, não é comum encontrarmos mais ritos coletivos de passagem ou acontecimentos sociais que especificamente autentiquem esse período, sendo a adolescência marcada por uma transição solitária e sem reconhecimento: “o adolescente vive a inquietante experiência de construção de si sem um ponto fixo de anteparo. A família – ou a comunidade – não se encontra mais na centralidade desse processo” (Le Breton, 2017, p. 10).

Enquanto fase da vida, a adolescência é, portanto, uma construção social e histórica, que se dá de um modo peculiar em cada cultura. Assim, esse período como tempo de preparação para a vida adulta não é uma vivência de todo sujeito. Em contextos de maior vulnerabilidade social, por exemplo, as crianças a partir da puberdade precisam assumir as responsabilidades de uma vida adulta, discrepância que acompanha o fenômeno desde os tempos de seu surgimento no seio da família burguesa, como vimos. No entanto, essa entrada abrupta na vida adulta não é sem consequências para o jovem.

A noção de adolescência na perspectiva social difere-se da noção de adolescência na psicanálise. Em seu texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, Freud (2016) estrutura seu argumento nos seguintes tópicos: no primeiro, analisa o tema da perversão sexual; no segundo, apresenta a sexualidade infantil a partir do conceito de pulsão; e no terceiro, aborda as transformações da puberdade. Freud descreve a puberdade como o momento de saída da latência e entrada na maturidade sexual. O autor pontua que até a infância as pulsões sexuais parciais eram autoeróticas, e que na puberdade elas irão se organizar em torno da zona genital, indo em busca de um novo alvo sexual. Para Freud, este período inclui transformações corporais e psíquicas, em que o sujeito irá reatualizar as escolhas feitas na infância, atravessando uma mudança na escolha de objeto.

A puberdade convoca o sujeito a desligar-se da autoridade dos pais, ponto crucial do trabalho psíquico da adolescência:

[...] uma das realizações psíquicas mais significativas e também mais dolorosas da época da puberdade, o desligamento da autoridade dos pais, através do qual se cria a oposição – tão relevante para o avanço cultural - da nova geração em face da antiga (Freud, 1905/2016, p. 149).

O processo de separação dos pais é imprescindível para o surgimento do sujeito adolescente, desejante. Esse movimento envolve a desidealização das figuras parentais,

processo psíquico sempre solitário, que remete o sujeito ao desamparo estrutural (Coutinho & Madureira, 2021).

Para Lacan (1958-1959/2016), a adolescência é o momento em que o sujeito passa da posição de sujeito desejado para a posição de sujeito desejante. Essa passagem pode ser compreendida como uma travessia que implica o abandono de determinadas identificações e a elaboração da falta no Outro, encarnado pelos cuidadores na infância (Alberti, 2009; Coutinho & Madureira, 2021). A partir da constatação da falta no Outro, o sujeito poderá se fazer desejante: “o atravessamento da adolescência corresponde à recusa em satisfazer a demanda do Outro para se assumir a si próprio como sujeito do desejo” (Coutinho & Madureira, 2021, p. 5).

O despertar da puberdade envolve, portanto, por um lado, a dependência do desejo do Outro, e, por outro lado, a emergência de um real traumático, resultado da irrupção do gozo do próprio corpo (López, 2019). O sujeito é surpreendido por um excesso pulsional, um real que emerge em seu corpo, e que pode se manifestar como um impossível de suportar, que o levará à constatação da inexistência da relação sexual. A inexistência da relação sexual significa que ela não pode ser completamente simbolizada, algo sempre escapará e inexistirá a perfeita harmonia. Assim,

a partir do momento em que o sujeito, saído da infância, depara-se com o real do sexo, a puberdade é o próprio encontro, malsucedido, traumático, com esse real. O real do sexo é, por definição, algo que jamais poderá ser totalmente simbolizado, deixando o sujeito – na linguagem do senso comum – ‘sem palavras’ (Alberti, 2009, p. 31).

A adolescência é o momento de construção de uma resposta singular ao encontro com o real da puberdade. Diante do confronto com este impossível, o sujeito elaborará uma resposta sintomática, e a adolescência pode ser compreendida como uma série de respostas possíveis para lidar com esse real. Assim, a adolescência “é o arranjo particular, com o qual ele organizará sua existência, sua relação com o mundo e sua relação com o gozo, no lugar, portanto, da relação sexual” (Stevens, 2004, p. 30).

Lacan (1974/2003c), em “*Prefácio a O Despertar da Primavera*” de Wedekind, especifica que existem dois momentos essenciais do processo de iniciação sexual que marcam a passagem da puberdade à adolescência. Lacan apresenta a centralidade do inconsciente do sujeito como uma dimensão que, por meio do sonho, encena a relação sexual do adolescente com seu/sua parceiro. Para Cosenza (2024), isso representa o primeiro tempo lógico do processo de iniciação sexual na adolescência: a elevação da relação sexual ao nível do inconsciente, possibilitando que exista, para o adolescente, uma representação imaginária e

singular, dentro de uma cena fantasmática, como um enigma. Neste momento, a relação sexual supostamente existe e é representável com uma cena que inclui o adolescente. Em um segundo tempo, há o encontro com o real do sexo, momento de confronto com a inexistência da relação sexual, em que “o véu levantado não mostra nada” (Lacan, 1974/2003c, p. 558). Aqui podemos localizar o segundo tempo lógico do processo de iniciação sexual na adolescência: a partir do encontro do jovem em seus primeiros embarrasos da vida sexual, ele se depara com a não-existência estrutural da relação sexual, vivenciando esse momento como uma experiência traumática. Será nessa tensão dialética, “entre o que impulsiona a fazer existir a relação sexual (T1) e o encontro traumático com sua inexistência (T2), entre o *tempo do véu* e o *tempo do trauma*, que se estrutura a iniciação sexual do adolescente” (Cosenza, 2024, p. 107).

A adolescência é, portanto, um sintoma da puberdade (Stevens, 2004); uma resposta singular a um excesso pulsional que invade o corpo, e que, por seu caráter excessivo, descontrolado e sem sentido, remete o sujeito ao encontro com o real.

Pensar a adolescência como um sintoma nos requer considerar o conceito de sintoma na teoria psicanalítica. O sintoma para a psicanálise possui uma compreensão diferente da medicina. Se para o saber médico o sintoma é universal e deve ser rapidamente eliminado, para a psicanálise ele deve ser escutado pelo analista com cautela, pois está relacionado à singularidade de cada um, sendo a forma como o sujeito se defende do encontro com o real.

Ao discutir dois casos de Neurose Obsessiva em *O sentido dos sintomas* (1916/1996a), Freud demonstra que o sintoma do sujeito possui uma relação com a sua história, transmitindo uma mensagem passível de ser interpretada. No entanto, como a clínica permite observar, mesmo após a interpretação do sintoma, quando o paciente tem conhecimento de sua causa, este com frequência persiste. Freud afirma que o sintoma tem uma função de compromisso, pois busca satisfazer a libido reprimida, atendendo assim, a exigências antagônicas.

Em *Inibição, sintoma e angústia*, Freud (1926/2014) apresenta o sintoma como uma formação do inconsciente, resultado do processo do recalque. O sintoma busca conciliar duas forças: a libido reprimida e a força repressora que impede a satisfação pulsional. Freud afirma que o sintoma é uma maneira de o sujeito tentar anular a angústia, compreendida como um sinal de perigo, relacionado ao excesso pulsional. Neste texto, Freud modifica sua teoria da angústia, antes compreendida como um efeito do recalque, para aquilo que alerta o sujeito sobre sua possibilidade.

Na mesma perspectiva, Lacan (1959-1960/1988b) compreende o sintoma como uma solução de compromisso, que tanto visa reestabelecer a homeostase perdida pela presença do conflito psíquico, quanto a satisfação pulsional.

O sintoma surge como uma solução que visa reestabelecer uma suposta homeostase que teria sido quebrada pelo conflito psíquico, e chega a cumprir sua função, no sentido de resolver o conflito, ao mesmo tempo que tem como produto uma satisfação que perturba (Maia et al., 2012, p. 51).

Mas Lacan vai além, indicando que o sintoma possui uma vertente de gozo, o resto que está além da interpretação; e uma vertente simbólica, passível de interpretação (Miller, 2016). Assim, é possível destacar duas dimensões do sintoma em Lacan: o “sintoma-metáfora”, como a formação do inconsciente possível de ser interpretada; e “sintoma-letra de gozo”, cuja satisfação de desejo envolvida possui “um caráter problemático e paradoxal: é uma ‘satisfação real’, ‘às avessas’, para além do princípio do prazer e vinculada à pulsão de morte” (Dias, 2006, p. 399).

A sintomatização da adolescência seria, nessa perspectiva, uma resposta singular ao encontro com o real desperto na puberdade, implicando na amarração dos três registros da realidade psíquica: real, simbólico e imaginário. Miller (2015) caracteriza a adolescência como uma construção psíquica, e destaca três aspectos envolvidos na adolescência: o primeiro, a saída da infância; o segundo, o confronto com a diferença dos sexos, cuja predisposição às posições feminina e masculina já estão presentes desde a infância: “a puberdade, de toda forma, tanto para Freud como para Lacan, representa uma escansão sexual, uma escansão no desenvolvimento, na história da sexualidade” (p. 3); e o terceiro aspecto, a imiscuição do adulto na criança, momento de reconfiguração do narcisismo e do desenvolvimento dos moldes de articulação do eu ideal e do Ideal do eu que envolveria uma antecipação da posição adulta na criança.

O adolescente precisa estabelecer outros modos de inscrição na cultura, para além dos laços familiares. No entanto, essa inscrição na cultura tem encontrado desafios na contemporaneidade, uma vez que observamos efeitos da mutação da ordem simbólica e do declínio da função paterna, sendo sobre os adolescentes que se percebe seus efeitos com maior intensidade (Miller, 2015). Diante da carência dos rituais de passagem, presentes nas sociedades tradicionais, encontramos-nos com uma configuração social destituída dos suportes simbólicos que antes orientavam a travessia da adolescência. Na contemporaneidade, as configurações institucionalizadas se “derreteram” e não surgiram novas com solidez duradoura para substituí-las (Bauman, 2000).

O domínio do discurso do capitalista, atrelado à universalização pretendida pela ciência, traz consequências para a travessia da adolescência, e seus efeitos podem ser observados especialmente nas diferentes psicopatologias atuais (Lesourd, 2004). Lacan (1962-

1963/2005a) já apontava como “uma das dimensões da angústia é a falta de certos referenciais” (p. 71). Diante da fragilidade dos referenciais simbólicos na atualidade, emerge a angústia, tão presente na clínica com adolescentes, que os leva a buscar evitá-la através das atuações, dentre as quais podemos localizar os cortes autoprovocados. Há uma intensa angústia que precipita a atuação, e o apaziguamento da angústia propiciado pelos cortes, conforme relatos dos adolescentes, é momentâneo. Assim, instaura-se um movimento de repetição do ato a cada vez que o sujeito é assolado novamente pela angústia.

Tendo em vista as considerações acima, é possível pensar que o contexto social atual dificulta ao sujeito a sintomatização da adolescência, propiciando, em seu lugar, para alguns desses jovens, as atuações. Para Stevens (2004), “quando falha o sintoma – caso em que surge um real – tem-se o *acting out* ou a passagem ao ato” (p. 36). Neste sentido, o *acting out* e a passagem ao ato podem ser pensados como respostas do sujeito diante da dificuldade no processo de sintomatização da adolescência. Consideramos que os cortes autoprovocados devem ser compreendidos no caso a caso. Percebemos, a partir de alguns autores, a leitura dessa manifestação como atuações na adolescência, o que nos parece elucidar bastante o fenômeno. Dessa forma, vamos seguir uma linha de argumentação sobre essa possibilidade de interpretação da autolesão.

Lacan (1962-1963/2005a) trabalha os conceitos de passagem ao ato e *acting out* especialmente no seminário 10, *A angústia*. Essas modalidades de atuações são apresentadas a partir do conceito de objeto *a*, e designam meios possíveis de o sujeito se defender contra a angústia. Lacan define a angústia como um afeto, e como tal não é recalcado, sendo possível encontrá-lo “deslocado, enlouquecido, invertido, metabolizado” (p. 23). Um dos meios de o sujeito se defender da angústia é através da fantasia, a qual precisa ser atualizada pelo adolescente, ao se deparar com a inexistência da relação sexual – o que, como apontado, mostra-se ainda mais desafiador na atualidade (López, 2019).

Lacan discute *acting out* e a passagem ao ato a partir do caso de Freud (1920/2010a), da *jovem homossexual*, que estava de braços dados com uma jovem e, ao se deparar com o pai e sua desaprovação através do olhar, lança-se de uma ponte. Diferentemente de Freud, que lê o passeio da jovem e o lançar-se da ponte como *acting out*, Lacan o vê apenas no primeiro movimento – de desfilar com a jovem pela cidade –, interpretando o pular da ponte como uma passagem ao ato.

Dessa maneira, o autor apresenta a passagem ao ato como o movimento de retirada do sujeito de cena, que, totalmente identificado ao objeto *a*, encontra como solução o *largar a mão* – “correlato essencial da passagem ao ato [...], se precipita e despenca fora da cena. Essa é a

própria estrutura da passagem ao ato” (Lacan, 1962-1963/2005a, p. 129). O *acting out*, por outro lado, representa a entrada do sujeito em cena e a necessidade do Outro, a quem fará sua mostração: “o *acting out* é, essencialmente, alguma coisa que se mostra na conduta do sujeito. A ênfase demonstrativa de todo *acting out* é a sua orientação para o Outro” (p. 137). Essa orientação para o Outro pede por uma interpretação. Assim, ele afirma que “tudo que é *acting out* é o oposto da passagem ao ato” (p. 136).

Lacan problematiza quem o questiona sobre qual a novidade ao tratar da atuação, se seria possível associar o *acting out* ao sintoma, por seu aspecto de ser supostamente interpretável, e sublinha que:

por natureza, o sintoma não é como o *acting out*, que pede a interpretação, pois o que a análise descobre no sintoma é que ele não é um apelo ao Outro, não é aquilo que mostra ao Outro. O sintoma, por natureza, é gozo, não se esqueçam disso, gozo encoberto, sem dúvida; [...] não precisa de vocês como o *acting out*, ele se basta (Lacan, 1962-1963/2005a, p. 140)

O sintoma é gozo encoberto pelo simbólico, sendo uma solução de proteção contra a angústia. Para Stevens (2004), quando o sintoma não consegue cumprir sua função de proteger o sujeito contra a angústia, podem surgir as atuações, como *acting out* e passagem ao ato. Essa clínica do ato, conforme aponta Miller (2014b), demonstra que o sujeito nem sempre quer o seu próprio bem: “no ponto em que estou, basta indicar que há algo no sujeito susceptível de não trabalhar por seu bem; susceptível de não trabalhar pelo útil, mas que, pelo contrário, trabalha para a destruição” (p. 5). Assim, os cortes autoprovocados podem indicar respostas do sujeito pela via das atuações.

Ainda que o *acting out* clame por interpretação, interpretá-lo está fadado a ter poucos efeitos (López, 2019), pois, o que conta aqui não é o sentido, mas a função de resto, que não é possível de ser alcançada pela interpretação:

No *acting out*, o sujeito se dá a ver, e o que se mostra ao Outro, é o que se desprende como resto, o objeto *a*, opaco para o adolescente que atua. O *acting out*, como modo de apresentação no início de uma análise, põe em um jogo um indecifrável, um esboço daquilo que Lacan chamará em seu ultimíssimo ensino, de o real sem lei¹ (López, 2019, p. 91).

¹ Tradução nossa. No original: “En el *acting out*, el sujeto se da a ver, y lo que se muestra al Otro, es lo que se desprende como resto, el objeto *a*, opaco para el adolescente que actúa. El *acting out*, como modo de presentación en el inicio de un análisis, pone en juego un indecible, el esbozo de lo que llamará Lacan en su ultimísima enseñanza, lo real sin ley”.

Para Lacan, “agir é arrancar da angústia a própria certeza” (1962-1963/2005a, p. 88). Movido pela pulsão, o sujeito busca arrancar, diante da certeza da angústia de estar preso ao desejo do Outro, a certeza de seu ser. O ato, por outro lado, não comporta uma certeza, mas é uma enunciação subjetiva que comporta e presentifica a divisão do sujeito (Lesourd, 2004). Diante da dificuldade em realizar o trabalho psíquico da adolescência nas condições atuais, o sujeito acaba optando, muitas vezes, pelos caminhos do *acting out* ou da passagem ao ato. Nesse sentido, o agir enquanto passagem ao ato ou *acting out* não suporta a divisão do sujeito, e se torna o “efetuar uma transferência de angústia” (Lacan, 1962-1963/2005a, p. 88). Parece-nos que é possível tomar, em alguns casos, a prática dos cortes entre adolescentes como indicativo dessa transferência de angústia.

López (2019) chama a atenção para uma adolescência sem fim que parece acontecer na contemporaneidade, estendendo-se em um tempo de compreender sem alcançar o momento de concluir. O autor pontua que em nossa época não há para o adolescente um significante mestre (S_1) que organize e legitime sua passagem pela adolescência. A partir da prevalência dos discursos da ciência e capitalista, o que orienta o jovem é o hiperconsumo e a lei do mercado com seu imperativo de gozo.

Sabemos assim, que, para Lacan (1962-1963/2005a), “o Outro existe como inconsistência constituída como tal” (p. 32), mas o desamparo vivenciado pelos adolescentes na atualidade tem desvelado essa inconsistência, sem ofertas correlatas. “A desconfiança nas instituições sociais, o declínio da autoridade, a perda dos referenciais simbólicos ordenadores da cultura e o imperativo de gozo levam ao desvelamento da inconsistência do Outro” (Lima & Gomes, 2019, p. 144). As autoras questionam quem será a referência para os adolescentes nessa época marcada pelos imperativos de ser jovem eternamente e de gozar sem barreiras.

A psicanálise nos orienta sobre a indissociabilidade entre o psíquico e o social. Precisamos considerar, também, que estamos inseridos na cultura digital, que tem efeitos sobre a adolescência contemporânea. Esta cultura expande o seu domínio para todas as dimensões da vida humana, a ponto de não ser mais possível diferenciar os mundos *online* e *offline*. A sociedade do controle alcançou domínios inimagináveis com o avanço tecnológico, por exemplo, com os algoritmos de localização assistida por GPS (*Global Positioning System*). Em relativamente pouco tempo, passamos de um uso inicial restrito a computadores e a empresas, ao uso residencial e individual, de modo que não estar conectado hoje tornou-se a exceção. Crianças cada vez mais novas já possuem acesso, pela televisão com seus *streamings*, pelo celular ou *tablet*, a jogos *online*, vídeos, filmes e até a redes sociais. Se considerarmos o tempo lógico da adolescência como um tempo de interpretação da puberdade, um tempo lógico e

subjetivo, percebemos que “a aceleração do tempo promovida pelo avanço tecnológico e pelo imperativo de gozo dificultam esse trabalho psíquico de interpretação da puberdade, favorecendo as atuações” (Lima, 2019a, p. 85). Dentre elas, podemos associar o crescente número de adolescentes que se cortam e que, ao serem escutados, demonstram uma dificuldade para colocar em palavras aquilo que causa sofrimento.

A adolescência é um momento de enlaçamento no discurso social, e como na contemporaneidade esse trabalho tem sido dificultado, é possível perceber que os adolescentes se tornam um grupo suscetível às ofertas do mercado da internet. A busca de inserção no laço social nas redes pode ser observada, inclusive, pelos grupos, debates e postagens associadas aos cortes nas redes sociais, como aponta Gomes (2023). A autora pontua como, levando-se em conta o desamparo generalizado vivenciado pelos adolescentes na atualidade, estes, a partir de condutas de risco como os cortes autoprovocados, buscam “pela experimentação de limites entre a vida e a morte e por um limiar simbólico diante do desvelamento da inconsistência do Outro” (p. 18).

Para Coutinho e Madureira (2021), quando há uma angústia automática que invade o sujeito, ocorre uma clivagem do eu e, ao invés das formações sintomáticas, aparecem a passagem ao ato ou o *acting out*. As autoras apontam que, na contemporaneidade, a prática dos cortes autoprovocados tem surgido com mais frequência, como o único recurso encontrado pelo adolescente que, ao se deparar com a delicada transição da adolescência, fica submetido a um excesso pulsional que o invade e não encontra outros meios de elaborar e colocar em palavras essa angústia, inenarrável.

Considerando outro ângulo argumentativo, encontramos autores que apresentam o fenômeno da autolesão a partir da perspectiva dos novos sintomas (Araújo et al., 2016; Cedaro & Nascimento, 2013; Cesar, 2019; Colares, 2022; Gomes, 2018; Lopes & Teixeira, 2019).

Na adolescência, a fantasia precisa ser atualizada pelo sujeito, uma vez que ela é o que orienta o sujeito em direção ao Outro. No entanto, o que López (2019) observa na atualidade é uma vacilação generalizada da fantasia que sirva como orientação ao adolescente, “tanto em sua posição de desejo quanto de gozo”² (p. 48). A consequência é uma geração de jovens desarticulados de seu inconsciente e desprovidos de uma fantasia singular, “identificados muitas vezes superficialmente a sintomas sociais que lhes são oferecidos: anorexias, bulimias,

² Tradução nossa. No original: “tanto en su posición de deseo como de goce”.

adições, etc.” (p. 49)³. Entendemos que essa também é uma possível chave de leitura, em alguns casos, ao fenômeno dos cortes autoprovocados.

Diversos autores têm apontado os efeitos da mutação da ordem simbólica na atualidade, que têm levado à formação de sintomas fixados na vertente do gozo (Araújo et. al., 2016; Cosenza, 2024; Recalcati, 2004; Tarrab, 2006). Esses “novos sintomas” apresentam uma resistência ao tratamento pela via da palavra. Deparamo-nos com uma clínica que opera além do desejo, como um efeito do discurso capitalista e do discurso científico, que realizam uma “expulsão-anulação do sujeito do inconsciente” (Recalcati, 2004, p. 1). Essa clínica atesta os efeitos da fraqueza generalizada da metáfora paterna, que leva a um “retorno do gozo no real, que tornam irreduzíveis os novos sintomas ao regime significativo da equivalência sintoma = metáfora” (p. 3), fazendo exaltar-se a vertente de gozo do sintoma.

Assim, o estatuto dessas novas formas de sintoma difere daquele inicialmente discutido por Freud, do sintoma enquanto uma mensagem metafórica, que se apresenta como um enigma para o sujeito e clama por interpretação. Ao contrário, os novos sintomas apresentam-se como uma solução e uma certeza, sem um enigma que leve o paciente a se questionar a respeito de seu sintoma. Assim, “o sujeito prefere a certeza do objeto inanimado de gozo à incerteza da vida do desejo” (Cosenza, 2024, p. 47), apresentando-se desconectado de seu inconsciente.

Para Tarrab (2006), os novos sintomas são aqueles que não apresentam uma vertente simbólica, mas apenas a vertente do gozo. O autor inclui como novos sintomas a toxicomania, a bulimia, a anorexia e os ataques de pânico, e incluímos nessa lista a autolesão. Segundo o autor, “os ‘novos sintomas mostram os limites de nossa prática sob transferência porque são paradigmáticos desta época do rechaço do saber, de decadência das referências ligadas ao ideal, da vacilação dos semblantes na cultura” (p. 1).

Os impasses atuais na construção da adolescência como um trabalho psíquico são também apontados por Cosenza (2024), a partir da hipótese de que a prevalência do discurso capitalista em nossa época, enquanto um pseudodiscurso que busca eliminar a impossibilidade, trouxe consequências a esse momento de travessia. Segundo o autor, é possível perceber uma mudança já no primeiro tempo da iniciação sexual (T1), em que há uma dificuldade de o adolescente constituir um véu sobre a inexistência da relação sexual. O véu se apresenta como rasgado ou inexistente, levando a uma impossibilidade de subjetivação da experiência do trauma que ocorre no segundo tempo (T2), resultando em uma “vivência traumática ampliada” (Cosenza, 2024, p. 74). Seguindo essa configuração, o jovem pode recusar o que encontra neste

³ Tradução nossa. No original: “identificados muchas veces artificialmente a síntomas sociales que se les ofrecen: anorexias, bulimias, adicciones, etc.”.

tempo do trauma, não assumindo uma posição diante do encontro com a não relação sexual, o que implicaria em uma não passagem ao terceiro tempo (T3), a uma efetiva saída da adolescência.

Nesta perspectiva, Cosenza (2024) considera que a ideia da adolescência enquanto momento de crise passa a ser questionada na atualidade, pois, diante do declínio da função do pai e do Outro simbólico, o adolescente não reconhece o Outro para com ele colidir e enfrentar, o que o leva a assumir uma postura mais pacífica e conformada. O autor defende uma mudança de paradigma do laço social nesses casos: do conflito à desconexão com o Outro.

A partir dessas considerações, Cosenza (2024) apresenta uma possibilidade de leitura dos novos sintomas que caracterizariam a clínica contemporânea, que é nomeada pelo autor como *clínica do excesso*. O excesso é o significante utilizado como um dos nomes do real, que está em jogo nas psicopatologias em evidência no contexto da prevalência do discurso capitalista, especialmente em países de capitalismo avançado. Nas patologias do excesso não se trata de uma rejeição ao Outro, mas de uma recusa “radical do Outro e sua ação reguladora sobre o gozo do corpo” (p. 42). Isso implica que “a ação reguladora do Outro sobre o corpo do gozo Um ou primário não cria raízes. Assim, o sujeito não experimenta a perda do objeto. Ele não cede parte de seu gozo ao Outro” (p. 58).

Dessa maneira, a clínica do excesso seria uma clínica do impasse da cessão constitutiva do objeto *a* pelo sujeito. Essa cessão é o que possibilita uma regulação parcial do gozo e uma vivência desse excesso como o mais-de-gozar. Nas patologias do excesso, o real em jogo não aparece como um gozo parcial, mas como um gozo maciço que se materializa em repetidas manifestações de práticas corporais de um gozo sem limites:

Em suma, temos um funcionamento fora-do-discurso do gozo e da verdade: o gozo não funciona como gozo discursivo, e a verdade não aparece na forma de semidizer, como não-toda. Ao contrário, toma a forma absoluta e literal do imperativo de gozo (Cosenza, 2024, p. 93).

O autor observa que o desencadear dessas patologias ocorre, com frequência, na adolescência, enquanto uma alternativa aos possíveis fracassos do processo de iniciação sexual do adolescente. Para o autor, haveria um impasse na entrada na vida sexual e no campo do amor, podendo levar a uma “*recusa da sexuação*” (Cosenza, 2024, p. 72). A precariedade da função da fantasia, que orientaria e protegeria o sujeito, leva ao encontro com o real com um efeito devastador.

Esses novos sintomas, que caracterizam a clínica do excesso, podem funcionar como uma solução estabilizadora, sintomática, como uma forma de evitação do pior, operando como

uma barreira contra a passagem ao ato suicida. Essa perspectiva é importante para se pensar a direção do tratamento nessa clínica do excesso ou dos “novos sintomas”. É preciso lembrar que o sintoma apresenta duas características: uma forma de perturbação e uma regulação. Nessa perspectiva:

[...] existem sintomas que não devem ser tocados porque, se conseguimos explodi-los, podemos eventualmente expor a psicose que eles impediam de se manifestar, de se desencadear. Assim, é melhor ter isso em mente tão logo um sujeito nos peça para curá-lo de um sintoma (Miller, 2014a, p. 76).

Os cortes autoprovocados surgem, na maioria das vezes, a partir da puberdade, e, como vimos, indicam uma dificuldade no processo de sintomatização da adolescência. Diante de um excesso pulsional que invade o corpo, e sem o recurso à fantasia, o adolescente busca meios para lidar com esse excesso, como os cortes autoprovocados. Muitas vezes eles não são tomados pelo sujeito como um enigma a ser decifrado, mas como uma certeza e uma “solução feliz” a seus impasses. Nessa clínica, é comum escutarmos que os cortes apaziguam a angústia, e os jovens não demonstram a intenção de interrompê-los. Todavia, isso não quer dizer que não haja sofrimento com essa solução precária.

Como pontuado, compreendemos que a leitura dos cortes deve ser feita a cada caso. Considerando se tratar de um fenômeno multifacetado, não é possível tomar as manifestações de autolesão entre adolescentes de maneira homogênea. A escuta dos sujeitos aponta para investigações que tomam esse fenômeno no campo epistêmico a partir de elucubrações sobre atuações ou do ponto de vista de novos sintomas. Entendemos que a direção de tratamento se dará conforme sua singularidade, e que diferentes comentadores da teoria psicanalítica fornecem subsídios que devem ser retificados ou ratificados conforme a escuta.

Após tentarmos circunscrever o fenômeno, localizando nosso objeto de estudo, retomamos o recorte escolhido para essa pesquisa, a saber, a investigação a respeito dos discursos que circulam no espaço escolar institucional a respeito dos cortes autoprovocados. Percebemos que, muitas vezes, a escola representa o lugar privilegiado de endereçamento das questões e da angústia dos adolescentes. Assim, perguntamo-nos como essa instituição tem lidado com a presença cada vez maior de cortes autoprovocados em adolescentes, dentro do seu espaço. Para dar início a essa discussão, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, que será apresentada a seguir.

1.2 A escola, os adolescentes e os cortes autoprovocados: o que as pesquisas indicam

Para fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema da nossa pesquisa, realizamos buscas nas bases *Pepsic* e *SciELO*, com a combinação dos termos “*escola*”, “*adolescência*”, “*cortes*”, e como outros termos da prática dos cortes, utilizamos também os verbetes “*cutting*”, “*autolesão*” e “*automutilação*”, para ampliar a busca. O único filtro utilizado foi para publicações feitas no Brasil, e excluimos da lista os trabalhos encontrados que não estavam relacionados ao tema de interesse dessa pesquisa.

Realizamos também uma busca na *Plataforma Sucupira*, da Capes, que contém as dissertações e teses realizadas no Brasil. Alguns desses trabalhos não foram disponibilizados na íntegra, tendo sido utilizados apenas os resumos apresentados na página da Capes. Organizamos a apresentação dessa pesquisa bibliográfica em quadros descrevendo nome dos autores, ano de publicação, títulos e um resumo da discussão apresentada em cada produção acadêmica encontrada, a fim de esquematizar nossa discussão. Os quadros distribuem os trabalhos em ordem alfabética considerando o nome dos autores.

Quadro 1

Levantamento base SciELO

Artigos relacionados ao tema encontrados após busca na base *SciELO*, pela combinação dos termos “*corte/cutting*” e “*escola*”; “*corte/cutting*” e “*adolescência*”; “*automutilação*” e “*adolescência*”; “*automutilação*” e “*escola*”; “*autolesão*” e “*escola*”; e “*autolesão*” e “*adolescência*”:

Nº	Nome dos autores	Título do artigo	Ano de publicação	Resumo/Objetivos	Discussão/Resultados
1	Brito et al.	Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores	2020	Analisar conhecimentos sobre comportamento suicida e estratégias de prevenção adotadas por professores.	Conclui que docentes apontam a importância da relação com a família do estudante, e a falta de formação para identificar e abordar os estudantes.
2	Costa et al.	Experiências da autolesão não suicida para adolescentes que se autolesionaram – contribuições da teoria psicanalítica Winnicottiana	2021	Identificar e analisar os elementos presentes na experiência da autolesão não suicida pelos adolescentes.	Indica o <i>Bullying</i> como gatilho relevante para a autolesão. Comportamento associado à vivência e manejo do adolescente às exigências de um ambiente não saudável.

3	Coutinho & Madureira	Os cortes na adolescência e a busca por um lugar na cidade	2021	Apresentar e discutir um caso clínico de uma adolescente de 14 anos que apresenta autolesão.	Ressalta a importância da escuta do adolescente e de sua inclusão no discurso social enquanto sujeito. Pontua que o tratamento da autolesão não se restringe ao campo clínico, mas também às esferas da educação e política.
4	Gabriel et al.	Autolesão não suicida entre adolescentes: significados para profissionais da educação e da Atenção Básica à Saúde	2020	Conhecer a percepção dos profissionais da educação e da saúde acerca da autolesão não suicida em adolescentes.	Observa que os profissionais lidam com a autolesão de acordo com os significados que são construídos por eles. Associam, de modo geral, a autolesão à busca por atenção da fase adolescente.
5	Lara et al.	Automutilação na adolescência e vivência escolar: uma revisão integrativa da literatura	2023	Revisar as publicações nos últimos dez anos sobre a automutilação na adolescência e suas repercussões na vivência escolar.	A partir de um levantamento bibliográfico, identifica 13 artigos com compreensões distintas sobre causas e riscos da automutilação. Ressalta a importância do acolhimento da escola.
6	Magalhães et al.	Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes	2020	Conhecer os efeitos da vivência de violência intrafamiliar a partir da história dos adolescentes.	Considera que a violência intrafamiliar associada ao adoecimento físico e mental, suscita comportamentos prejudiciais, como a autolesão, além de prejuízo às relações interpessoais e desempenho escolar.
7	Menezes & Faro	Adaptação e evidências de validade do Deliberate Self-Harm Inventory – Versão simplificada.	2023a	Apresentar a validação de uma versão simplificada de um teste para mensurar comportamentos autolesivos em adolescentes.	Constata que o comportamento autolesivo com maior frequência apontado foi o <i>cutting</i> – em 70% dos casos. Taxas de prevalência, em vários países, também se mostram maiores entre adolescentes (10 a 17anos).
8	Menezes & Faro	Avaliação da relação entre eventos traumáticos infantis e comportamentos autolesivos em adolescentes	2023b	Avaliar a associação entre eventos traumáticos, traumas psicológicos e comportamento autolesivo. Realizada a partir de testes com 494 estudantes.	Constata que adolescentes que sofreram experiências traumáticas tiveram de duas a duas vezes e meia mais chances de praticar autolesão.
9	Santo et al.	Comportamento autolesivo e fatores relacionados à intenção suicida entre adolescentes: estudo documental	2022	Investigar o perfil de adolescentes com comportamento autolesivo e variáveis de risco e proteção. Estudo realizado associado a um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil.	Aponta que mais de 70% dos adolescentes tinham familiares com problemas de saúde mental. Indica, dentre os fatores de risco, o sofrer violência no presente. Como atores de proteção

					indicam apoio comunitário e escolar.
10	Santos et al.	Psicologia Escolar e automutilação na adolescência: relato de uma intervenção	2021	Relatar uma prática com adolescentes que se cortam, a partir da proposta do teatro do oprimido.	Ressalta a necessidade de a escola criar espaços de circulação de fala com e entre os adolescentes.
11	Selbach & Marin	Adolescentes que se autolesionam: como percebem e explicam tal comportamento?	2021	Compreender como adolescentes percebem e explicam o comportamento autolesivo, considerando características de seu contexto familiar e escolar.	Destaca que os adolescentes associam o comportamento autolesivo a dificuldades emocionais e falta de habilidades para elaborá-las. Associação a um ambiente familiar conturbado e falta de apoio.
12	Silva et al.	Prevenção da autolesão não suicida: construção e validação de material educativo	2022	Elaborar e validar um material sobre a autolesão para fortalecer a assistência em saúde aos adolescentes.	Propõe um material que busca promover a compreensão ampliada e complexa sobre a autolesão.

Quadro 2

Levantamento base Pepsic

Artigos sobre o tema encontrados em busca na base *Pepsic*, pela combinação dos termos “*corte/cutting*” e “*escola*”; “*corte/cutting*” e “*adolescência*”; “*automutilação*” e “*adolescência*”; “*automutilação*” e “*escola*”; “*autolesão*” e “*escola*”; e “*autolesão*” e “*adolescência*”:

Nº	Nome dos autores	Título do artigo	Ano de publicação	Resumo/Objetivos	Discussão/Resultados
1	Amaral & Coutinho	O insuportável do enigma feminino em um caso de autolesão na adolescência	2021	Discutir, a partir de um caso, os cortes autoprovocados e sua prevalência em meninas	Apresenta uma leitura possível da questão relacionada ao tornar-se mulher. Reforça, no entanto, que toda leitura deve ser feita considerando a singularidade do caso e da adolescente.
2	Brandão & Canavêz	O corpo na contemporaneidade: notas preliminares sobre a prática da autolesão em adolescentes	2018	Relatar uma experiência de escuta a adolescentes que se cortam, indagar a incidência desse fenômeno, e se trata-se de uma nova apresentação sintomática.	Questiona se os cortes seriam uma tentativa de o adolescente demarcar um contorno libidinal ao corpo. Ressalta, no entanto, que em psicanálise não há um

					padrão, e cada caso deve ser considerado em sua singularidade.
3	Cardoso & Amparo	Por uma escuta sensível: a escarificação na adolescência como fenômeno multifacetado	2021	Contemplar, a partir de entrevistas realizadas com adolescentes que se cortam, a especificidade do fenômeno e da clínica a partir da teoria psicanalítica.	Reforça as distinções da função do corte em cada caso. Ressalta a necessidade de uma intervenção “sob medida”, a partir de cada sujeito adolescente.
4	Cesar	Morte e vida na adolescência: da dor e da delícia de ser jovem	2019	Refletir, a partir de um caso clínico, sobre o sofrimento na adolescência que vem se apresentando sob a forma de comportamentos de risco.	Indica os cortes como meios de localizar a dor. Cita sujeitos que foram traumatizados por um padrão de fracassos no ambiente que estavam inseridos.
5	Chaves et al.	Adolescência e autolesão: uma proposta psicodiagnóstica compreensiva e interventiva	2021	Analisar a psicodinâmica da personalidade de uma adolescente que se corta, a partir das contribuições do Psicodiagnóstico Compreensivo e Interventivo e da teoria Winnicottiana	Percebe que o comportamento autolesivo da adolescente se mostra a partir de uma dupla função: impedir o aniquilamento total do Eu e comunicar as falhas nos cuidados ambientais.
6	Cidade & Zornig	Automutilações na adolescência: reflexões sobre o corpo e o tempo	2021	Compreender as automutilações na adolescência como uma via atual através da qual algumas vivências da ordem do arcaico se apresentariam.	Defende a ideia de que seria possível encontrar nestas condutas uma leitura de aspectos infantis mais arcaicos, anteriores ao tempo do Édipo, relacionados ao desenvolvimento do bebê.
7	Costa et al.	Autolesão não suicida e contexto escolar: perspectivas de adolescentes e profissionais da educação	2020	Compreender as relações entre os contextos escolares e a autolesão na perspectiva de adolescentes e profissionais da educação.	Demonstra, a partir de dados, a existência de um ambiente pouco acolhedor ao adolescente, ao <i>bullying</i> e à autolesão. Adolescentes avaliam que, apesar de pouco legitimadas, as ações realizadas pela escola serviram como suporte ao enfrentamento da autolesão. Importância de trabalhar a formação dos profissionais da educação.
8	Damous & Klautau	Marcas do infantil na adolescência: automutilação como atualização de traumas precoces	2016	Examinar, a partir de um caso, o conceito de trauma e buscar o valor mensageiro no ato de repetição da automutilação.	Caracteriza que os cortes, no caso estudado, são meios de tentar simbolizar as falhas no ambiente e ligar as zonas psíquicas não integradas ao eu da adolescente.
9	Felipe et al.	Autolesão não suicida em adolescentes: terapia comunitária integrativa como estratégia de partilha e enfrentamento	2020	Apreender os fatores relacionados à autolesão em adolescentes e a contribuição da Terapia Comunitária Integrativa (TCI) para as estratégias de enfrentamento.	Destaca que o surgimento da autolesão está associado a problemas individuais, familiares e sociais. A TCI revelou-se como um espaço vivo de partilha e de ressignificação do sofrimento.
10	Lopes & Teixeira	Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar	2019	Analisar as narrativas da automutilação de adolescentes e como se dão no contexto escolar, a partir da teoria lacaniana.	Conclui que a partir de uma escuta qualificada na escola é possível dar voz aos adolescentes para que

					produzam um saber próprio.
11	Mauer	Tornar-se adolescente: o corpo como cenário	2019	Investigar como se viabiliza o contato com os corpos e como os adolescentes vivem a sexualidade entre si.	Pontua que as formas de produção de subjetividade têm a ver com a época. Discute sobre a tatuagem, cortes, e o uso da pele para singularizar o sujeito.
12	Mühlen & Câmara	Revisão narrativa sobre a automutilação não suicida entre adolescentes	2021	Discutir a automutilação em termos de prevalência, funções e fatores associados.	Aponta a prevalência da automutilação não suicida em âmbito mundial, associada a funções e fatores sociodemográficos, individuais de manejo de problemas e emoções e psicossociais relacionais.
13	Pollo	Como responder ao sintoma que é “evento corporal”?	2013	Apresentar uma resposta a partir de três vias: interpretação/construção; discussão sobre o conceito de sintoma; e trabalhar algumas concepções de corpo.	Discute, a partir da teoria lacaniana, sobre o papel do analista, sua função no ato e no encontro de corpos.
14	Sant’Ana	Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa	2020	Apresentar uma revisão narrativa para abordar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar diante do fenômeno da autolesão.	Aponta a precariedade de pesquisas na área da psicologia escolar relacionada à autolesão. Psicólogo pode atuar direcionado a: oferta de informações; problematização e debate sobre as situações; experiências vivenciadas pelo adolescente.
15	Santo & Dell’Aglío	Autolesão na adolescência sob perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano	2022	Analisar as características do comportamento autolesivo em adolescentes atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial.	Identifica fatores de risco diversos: familiares, intrapessoais, interpessoais e estressores. Fatores de proteção identificados: contexto escolar, serviços de saúde, família, internet e amizades.
16	Tardivo et al.	Autolesão em adolescentes, depressão e ansiedade: um estudo compreensivo	2019	Discutir aspectos psicológicos – visão de si, angústias e emoções – e identificar sinais de ansiedade e depressão em adolescentes que manifestam conduta de autolesão em ambiente escolar.	Ressalta a necessidade de os adolescentes serem cuidados e compreendidos. Resultados apontam traços de insegurança, inadequação e sentimentos de menos valia nos adolescentes.
17	Tostes et al.	Dor cortante: sofrimento emocional de meninas adolescentes	2018	Investigar a experiência vivida por meninas adolescentes que se autolesionam. Estudo realizado a partir da análise de postagens em <i>blogs</i> de 8 adolescentes.	Indica, de modo geral, que as adolescentes habitam um mundo hostil, privadas de afeto, cuidado e consideração.

Quadro 3

Levantamento base Sucupira

Dissertações e teses relacionadas ao tema encontradas na plataforma *Sucupira*, da Capes, pela combinação dos termos “*corte/cutting*”, “*escola*” e “*adolescência*”; “*automutilação*”, “*escola*” e “*adolescência*”; e “*autolesão*”, “*escola*” e “*adolescência*”:

Nº	Nome do/a autor/a, ano de publicação	Tipo de trabalho	Área do Programa de Pós-Graduação e Instituição	Título do trabalho	Tema / Discussão
1	Alves, 2020	Dissertação	Enfermagem Universidade Federal de Alfenas	Efeito da Terapia Comunitária Integrativa sobre os sintomas de ansiedade e depressão em adolescentes	Avalia o efeito da Terapia Comunitária Integrativa (TCI) sobre os sintomas de ansiedade e depressão em adolescentes e avalia a relação dessas comorbidades com a autolesão não suicida. Com a participação de 56 adolescentes, o estudo encontrou que 87,5% se autolesionaram no último ano, com predomínio de meninas. Aponta ainda que escores de ansiedade e depressão foram maiores nos estudantes que praticaram a autolesão. Aponta a TCI como uma ferramenta de intervenção eficaz na diminuição dos escores e de apoio e prevenção ao sofrimento psicoemocional.
2	Carlos Aragão, 2019	Tese	Psicologia Clínica e Cultura Universidade de Brasília	Autolesão sem intenção suicida e sua relação com ideação suicida	Verifica a relação da autolesão com a ideação suicida entre estudantes do ensino fundamental de uma escola pública em Teresina, com participação de 13 adolescentes. Destes, 9 apresentaram ideação suicida. Conclui que experiências adversas na infância são fatores de risco para a autolesão e ideação suicida, e que autolesão é um fator de risco para o suicídio. Cita o efeito de contágio alto desses casos nas escolas e na internet.

3	Conceição Aragão, 2021	Dissertação	Saúde e Comunidade Fundação Universidade Federal do Piauí	Notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar	Analisa as notificações de lesão autoprovocada em adolescentes de 10 a 19 anos ocorridas no ambiente escolar, registradas no Sistema de Informações de Agravos de Notificação (Sinan), no período de 2011 a 2018. O estudo encontrou 1989 notificações, sendo mais frequentes em adolescentes do sexo feminino, de cor de pele branca, na idade de 10 a 14 anos, sendo o objeto cortante, força corporal e ameaça os principais meios de autolesão. Apresenta uma tendência de aumento na taxa de notificação, especialmente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil.
4	Araújo, 2022	Dissertação	Educação Universidade Federal de Mato Grosso	“Primeiro teria que abrir uma aba na escola, para a gente ter esse tipo de conversa”: representações sociais de adolescentes estudantes sobre a prática de autolesão	Analisa as representações sociais de adolescentes que praticam a autolesão. Realização de entrevistas a 8 adolescentes que não possuíam histórico de autolesão. Aponta a caracterização dessa prática como um comportamento associado a uma identidade negativa do adolescente, definido pela exclusão social. Indica também a ausência de políticas públicas efetivas voltadas a esse fenômeno.
5	Babolin, 2020	Dissertação	Psicologia Universidade Católica de Brasília	Automutilação na adolescência: descrição de projetos interventivos e preventivos desenvolvidos em escolas públicas da região administrativa do Gama – DF	Busca descrever ações interventivas e preventivas ao comportamento automutilador de adolescentes. Aponta que 68% das escolas realizaram alguma ação voltada aos casos de automutilação, mas baseadas muitas vezes de forma intuitiva. Cita a ausência de psicólogos nas escolas como dificuldade apontada pelos entrevistados.
6	Bispo, 2020	Tese	Teologia	Adolescência contemporânea e a	Investiga em que medida temas

			Escola Superior de Teologia	busca pelo sentido da vida: contribuições a partir de um contexto escolar	relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades desenvolvidas na escola. Observa que a prática pedagógica cotidiana oferece pouco espaço para o afeto e diálogo com os adolescentes.
7	Borges, 2021	Dissertação	Psicologia Universidade Federal de Alagoas	Diagnósticos na escolarização: uma leitura psicanalítica de discursos sobre os adolescentes	Identifica como se articulam as noções de diagnóstico, adolescência e escola e como os estudos em psicanálise fazem esta articulação. Observa a incidência dos discursos universitário, do mestre e da histórica, a partir do movimento dos educadores de convidarem especialistas, estabelecerem diretrizes, e uma tensão entre as áreas médica e da educação.
8	Cervieri, 2021	Dissertação	Educação Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Práticas discursivas sobre autolesão/automutilação em adolescentes no contexto midiático: problematizações e desafios para a educação	Analisa os conteúdos midiáticos sobre a prática da autolesão em adolescentes, problematizando as narrativas, atentando-se à construção da subjetividade nas interações nas mídias sociais. Observa o intenso papel da mídia na construção da subjetividade, a partir da produção de imagens, discursos e modos de comportamento que são produzidos e reforçados nesses espaços.
9	Ferreira, 2022	Tese	Psicologia Clínica Universidade de São Paulo	Oficinas Psicoterapêuticas em adolescentes com comportamento autolesivo: uma proposta de intervenção	Apresenta uma proposta interventiva para o grupo de adolescentes que se autolesionam, a fim de propiciar uma comunicação de suas experiências emocionais. As oficinas proporcionaram um alívio emocional, diminuição da autolesão e contribuíram para o

					amadurecimento emocional e maior integração do <i>self</i> dos adolescentes.
10	Fiamoncini, 2020	Dissertação	Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento Universidade Federal de Pernambuco	Vivências estressoras, violência auto infligida e comportamento suicida em universitários	Avalia a associação entre presença de vivências estressoras com o comportamento suicida e violência autoinfligida a partir de um público universitário, com estudantes com idades entre 17 e 64 anos. Conclui que há uma associação positiva entre esses comportamentos e a vivência de estresse acadêmico, <i>bullying</i> na escola e na faculdade.
11	Fonseca, 2019	Dissertação	Enfermagem Universidade Federal de São João Del-Rei	Adolescentes contemporâneos: questões sobre os desdobramentos subjetivos da autolesão	Analisa os significados atribuídos à prática de autolesão não suicida entre adolescentes. Resultados apontam que a autolesão está relacionada a problemas e sofrimentos, sendo uma forma de enfrentamento ou expressão emocional.
12	Lopes, 2017	Dissertação	Psicologia Universidade de Fortaleza	A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação	Investiga as narrativas de adolescentes que praticam a automutilação e suas implicações subjetivas na escola. Discute o trabalho do analista na escola e da psicanálise aplicada.
13	Lucena, 2020	Dissertação	Saúde Coletiva Universidade do Estado da Bahia	Condutas autolesivas em adolescentes	Investiga a prevalência da autolesão em adolescentes, apresenta uma metassíntese das intervenções que são realizadas e desenvolve um material de divulgação com estratégias de prevenção e intervenção para esse público. Aponta uma prevalência global do comportamento autolesivo de 14,71%, com idades entre 17 e 21 anos, e com chance 1,57 maior de ocorrência no sexo feminino.
14	Madeira, 2020	Dissertação	Educação Universidade Federal do Ceará	Do sangue à tinta: a escrita de si como mediação para a autonomia de	Analisa a mediação dos processos de escrita de si na construção da autonomia. Adolescentes

				estudantes que se autolesionam	expressaram os sentidos da autolesão em função de culpabilização e estigmatização, para obter alívio e fuga de estados emocionais desconfortáveis.
15	Marques, 2022	Dissertação	Psicologia da Saúde Faculdade Pernambucana de Saúde	Vivências acerca da autoimagem corporal em adolescentes de um curso técnico no interior do Ceará	Analisa as vivências da autoimagem corporal de adolescentes e indica que estes a associaram além de uma perspectiva estética, mas como o indivíduo se vê e se expressa com o outro.
16	Meyer, 2022	Tese	Saúde e Comportamento Universidade Católica de Pelotas	Adaptação Transcultural de instrumentos para avaliação da automutilação deliberada	Busca realizar o processo de Adaptação Transcultural (ATC) de três medidas de avaliação de (hipo)mania infanto-juvenil. Indica resultados satisfatórios para o uso do instrumento para diagnóstico e intervenção.
17	Patez, 2022	Dissertação	Ensino de Humanidades Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Autolesão: uma discussão sobre a mobilização do atendimento em rede	Propõe mapear a rede de atendimento dos casos de autolesão entre estudantes da rede estadual de ensino. Elaboração de um material e fluxo para a escola, com procedimentos indicados para os casos de autolesão. Aponta a ausência de formação dos docentes para lidarem com o tema e a importância de ampliar espaços de escuta e acolhimento.
18	Oliveira, 2021	Dissertação	Psicologia Universidade de Taubaté	Adolescência e violência autoprovocada: novos desafios para a atuação docente	Investiga como docentes percebem seus limites e possibilidades frente ao comportamento autolesivo dos estudantes adolescentes. Participação de 73 educadores, que apontaram despreparo e insegurança para lidarem com o assunto, além de demonstrarem comportamentos e percepções que reforçam mitos.
19	Quintiliano, 2023	Dissertação	Enfermagem Universidade de Alfenas	Construção e validação de um jogo de tabuleiro para a prevenção de	Construção do jogo de tabuleiro "A Escolha é Sua", para contribuir com a práxis

				autolesão não suicida em adolescentes	profissional nas áreas de educação e saúde no trabalho com adolescentes que se autolesionam.
20	Rodriguez, 2010	Tese	Psicologia Universidade de São Paulo	Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?	Destaca a função da escola no desenvolvimento integral do estudante, a importância de promover acolhimento e segurança. Destaca a atuação na prevenção às várias mortes, na reflexão e discussão, no acolhimento e legitimação dos estudantes.
21	Santos, 2021	Tese	Psicologia do Desenvolvimento e Escolar Universidade de Brasília	Cortes corporais e recortes de histórias de vidas: adolescências, traumatismo – contribuições da psicanálise	Analisa, a partir de 11 entrevistas, o que os cortes realizados por adolescentes revelam sobre seu desenvolvimento emocional. Conclui que os jovens recorreram aos cortes como meio de interpelarem o laço social, e que os cortes são resultantes de situações traumáticas e experiências de cuidado que não foram suficientemente boas.
22	Daniela Silva, 2021	Dissertação	Promoção da saúde, desenvolvimento humano e sociedade Universidade Luterana do Brasil	Adolescência e depressão: um olhar sobre a promoção da saúde mental	Investiga os efeitos da psicoterapia realizada em uma clínica-escola a adolescentes com sintomas depressivos. Conta com a participação de 10 adolescentes, que apontaram benefícios do atendimento, como diminuição da autolesão e outros sintomas e a retomada das atividades funcionais, indicando uma importante melhora em sua qualidade de vida.
23	Lívia Silva, 2020	Dissertação	Saúde Coletiva Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	Perfil, práticas educacionais parentais e prevalência da automutilação em adolescentes de escolares de Feira de Santana-BA	Pesquisa quantitativa, com aplicação de questionários a 174 adolescentes. Resultados apontam correlação significativa das práticas negativas de mães e pais ao comportamento de automutilação dos adolescentes.

Como é possível observar, as publicações encontradas nas plataformas investigadas são recentes, sendo a primeira delas a tese de doutorado de Cláudia Fernanda Rodriguez, datada de 2010. No entanto, este trabalho aborda a temática da morte no ambiente escolar, e não está voltado especificamente para o recorte dos estudantes que se cortam. Constatamos que a violência e os cortes autoprovocados na adolescência surgiram como interesse de pesquisa principalmente nos últimos oito anos. De maneira geral, os autores pesquisados apontam como uma das justificativas para esse crescente interesse o aumento dos casos de autolesão em adolescentes, sendo essa questão caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como um problema de saúde pública (Babolin, 2020; Chaves, 2021; Menezes & Faro, 2023a; Menezes & Faro, 2023b; Mühlen & Câmara, 2021; Selbach & Marin, 2021).

Percebemos que o tema da autolesão embasou estudos de pesquisadores de áreas diferentes e com objetivos diversos. Em sua maioria, os trabalhos não especificam os cortes autoprovocados em seus estudos, apresentando outras possibilidades de autolesão. Os autores designam diversas modalidades de autolesão, além dos cortes, como morder-se, autoagressão, queimar-se, arrancar os cabelos, arranhar a pele e machucar-se emocionalmente (Brandão & Canavêz, 2018; Lopes & Teixeira, 2019; Mühlen & Câmara, 2021; Silva, 2020). O estudo de Livia Silva (2020), realizado com 174 adolescentes, encontrou a prevalência mais frequente da automutilação como o ato de se morder (30,4%), tendo o corte autoprovocado ficado em terceiro lugar (21,9%). No entanto, outros autores apresentam o ato de se cortar como prevalente, como Menezes e Faro (2023), que o designam como comportamento autolesivo, com frequência de 70% dos 160 casos entrevistados – taxa de prevalência que também foi observada em outros países.

O Ministério da Saúde (2016) nomeia como “violência autoprovocada/auto infligida a ideação suicida, as autoagressões, as tentativas de suicídio e os suicídios” (p. 23), determinando-a como um evento de notificação compulsória. Para situar-nos em relação ao problema de pesquisa no contexto brasileiro, realizamos um levantamento estatístico acerca da ocorrência desse fenômeno em adolescentes. Pesquisando os dados mais recentes disponíveis do Ministério da Saúde (2024b) no Data Sus, a violência autoprovocada em adolescentes no Estado de Minas Gerais teve 5.133 notificações em 2021, e em 2022 esse número foi para 6.843, o que representa um aumento de 33%. Aumento similar foi observado no Brasil: as notificações passaram de 50.207 em 2021 para 67.031 em 2022, representando um acréscimo de 32% (Ministério da Saúde, 2024a).

Quanto à frequência dos casos de autolesão nas escolas, a pesquisa acadêmica também observou um aumento. Selbach e Marin (2021), em seu levantamento e revisão, apontam que

86% das instituições escolares participantes da pesquisa relataram casos entre seus estudantes, tanto em ações individuais de seus estudantes, quanto em grupo. Conceição Aragão (2021) analisa as notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar, com idades entre 10 e 19 anos, a partir dos dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação, no período de 2011 a 2018. Com base nesse levantamento, a autora encontra 1.989 notificações, sendo a maioria do sexo feminino, com idade entre 10 e 14 anos, de cor branca, residente na zona urbana e da região Sudeste do país. A autora pontua o indicativo do aumento da taxa de notificação, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Embora não seja um recorte desta pesquisa, consideramos que mais estudos sobre a incidência da autolesão relacionadas a fatores de raça e socioeconômicos são importantes a serem investigados.

Outras produções, a partir de seus estudos e revisões bibliográficas, também apontam o predomínio da ocorrência da violência autoinfligida em adolescentes do sexo feminino (Alves, 2020; Fonseca, 2019; Lopes & Teixeira, 2019; Madeira, 2020; Silva, 2020; Tostes et al., 2018). Valendo-se de um estudo de caso, Amaral e Coutinho (2021) apresentam o corte autoprovocado de uma adolescente com uma interpretação de seu impasse associado ao processo de tornar-se mulher, à sua relação com a mãe e ao enigma do feminino. No entanto, como as próprias autoras ressaltam, em psicanálise toda leitura somente pode ser feita na singularidade de cada caso.

Produções diversas buscam investigar a causa do comportamento autolesivo, associando-o a certos transtornos ou traumas ocorridos na infância, investigando fatores de risco e buscando apresentar trabalhos com objetivos preventivos e de eliminação da autoagressão (Felipe et al., 2020; Magalhães et al., 2020; Menezes & Faro, 2023b; Silva et al., 2022). Alguns autores consideram o comportamento autolesivo como importante fator preditivo de tentativa de suicídio (Brito et al., 2020; Santo et al., 2022; Tarvido et al., 2019). Outros autores não fazem essa relação direta, apresentando uma leitura a partir da singularidade de cada caso. Assim, argumentam sobre os cortes como um meio de amenizar a dor, como uma forma de lidar com a angústia e com aquilo que o sujeito adolescente não consegue colocar em palavras (Cardoso & Amparo, 2021; Lopes, 2017; Menezes & Faro, 2023a; Santo & Dell'Aglio, 2022).

Considerando a leitura sobre a adolescência a partir do levantamento bibliográfico, foi possível observar trabalhos que realizaram o seu delineamento da adolescência a partir da idade dos envolvidos, especialmente com o recorte utilizado pela Organização Mundial de Saúde, de 10 a 19 anos (Aragão, 2021; Costa et al., 2021; Gabriel et al., 2020; Magalhães et al., 2020). No entanto, ainda que alguns autores utilizem um parâmetro etário, a maioria das pesquisas apresenta uma concepção da adolescência como socialmente construída, reconhecendo a singularidade das adolescências ao longo da modernidade e contemporaneidade (Amaral &

Coutinho, 2021; Borges, 2021; Costa et al., 2021; Gabriel et al., 2020; Sant’Ana, 2020; Tostes et al., 2018).

A prevalência do comportamento autolesivo na adolescência foi associada pelos autores às mudanças essenciais ocorridas na adolescência, considerando-a como um período de vulnerabilidade, em que o sujeito pode adotar comportamentos mal adaptativos e estratégias disfuncionais para lidar com seu desequilíbrio emocional (Felipe et al., 2020; Mühlen & Câmara, 2021; Selbach & Marin, 2021).

A pesquisa de Gabriel et al. (2020), com profissionais da saúde e educação, aponta que a autolesão está associada a algo específico e restrito à adolescência, e observa por parte dos profissionais da educação certo desconforto com o tema. Tardivo et al. (2019), por outro lado, apontam evidências científicas do aumento de casos na adolescência e sua persistência na vida adulta, com uma forte ligação ao risco de suicídio futuramente.

As constatações do crescente número de lesões autoprovocadas têm sido associadas por alguns autores ao “contágio” entre os adolescentes, com uma reprodução de casos entre os pares e grupos (Aragão, 2019; Costa et al., 2020; Gabriel et al., 2020; Menezes & Faro, 2023b; Mühlen & Câmara, 2021; Selbach & Marin, 2021). Esse “contágio” também foi associado à influência da internet, que com sua velocidade de propagação apresenta imagens e informações sobre os cortes, influenciando os adolescentes (Aragão, 2019; Brandão & Canavêz, 2018; Gabriel et al., 2020). Consideramos que tais leituras generalistas sobre o fenômeno analisado desconsideram a singularidade de cada caso, elegendo uma relação linear de causa/efeito que não comporta a complexidade dos casos clínicos.

Alguns autores apresentaram outra leitura do uso das redes pelos adolescentes, como Santo e Dell’Aglío (2022), que apontam a internet como fator de proteção. Lucena (2020) aponta como os adolescentes buscam por apoio a partir de meios “informais”, como familiares, amigos e a internet. Cervieri (2021) aponta o uso que adolescentes fazem da internet para buscar ajuda, e Cesar (2019) apresenta como as identificações nas redes sociais e os cortes coletivos podem ser uma inserção e um movimento de busca pela vida, por um pertencimento aos pares.

Compreendemos, pela psicanálise, que o uso que o sujeito faz das redes se dá de modo singular, não sendo possível definir, *a priori*, se esse uso é benéfico ou maléfico para o jovem. A tecnologia não é boa ou ruim em si mesma. Como afirma Lima (2019a), as tecnologias digitais surgem em contextos políticos, culturais e sociais específicos, e tem implicações no laço social e nas subjetividades. No entanto, cabe-nos interrogar a função desses dispositivos para cada sujeito.

Vivemos em uma sociedade em que estar conectado faz parte do cotidiano dos jovens, sendo difícil existir algum adolescente que não faça uso da internet em algum momento do dia ou da semana. Reconhecemos os riscos que estão presentes nas redes, incluindo crimes e violações de direitos de crianças e adolescentes, mas apostamos que é preciso acompanhar o uso que cada jovem faz desses dispositivos. A aposta psicanalítica é na oferta da escuta e na circulação da palavra, buscando compreender a função desse uso para cada um. Não se trata, portanto, de proibir o uso, mas de identificar se “há um uso sintomático da conexão virtual” (Lima, 2019a, p. 76).

Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos algumas ações que vêm sendo adotadas pelas escolas diante da autolesão em adolescentes. Babolin (2020) descreve ações realizadas por orientadoras educacionais em escolas do Distrito Federal, voltadas para os estudantes com comportamentos de autolesão: rodas de conversa e orientação individualizada como um espaço de acolhimento e escuta. As participantes dessa pesquisa apostam no protagonismo dos adolescentes para lidarem com suas questões. No entanto, o trabalho conclui que as formas de abordagem do problema realizadas pelos profissionais se dão de modo muito intuitivo, e estas apresentaram como uma das maiores dificuldades para esse trabalho a ausência de psicólogos na escola.

Brito et al. (2020) apontam que os docentes consideram a automutilação como um ponto de atenção para o comportamento suicida, mas de modo geral relataram dificuldades em identificar sinais de alerta para esse risco, dificuldades de abordar o tema com os estudantes, a ausência de temas transversais no currículo e a inexistência de uma equipe de saúde mental nas escolas. Mühlen e Câmara (2021), a partir de uma revisão bibliográfica, pontuam que a autolesão não suicida foi descrita como uma crise escolar, e descrevem a equipe escolar marcada por conhecimento insuficiente, confusão, falta de ações efetivas e uma tendência a evitar abordar o assunto.

A ausência de uma formação para lidar com a autoagressão foi apontada em diversos trabalhos, tanto para profissionais da área da educação, quanto das áreas da saúde e assistência social. Talvez por esse motivo algumas produções buscaram apresentar um material informativo, preventivo e com ações a serem tomadas em casos de autolesão em adolescentes, voltados principalmente para as áreas da saúde e da educação (Cervieri, 2021; Lucena, 2020; Oliveira, 2021; Patez, 2022; Silva et al., 2022).

Muitos trabalhos citam a importância da instituição escolar na vida do adolescente, percebida como um lugar acolhedor e com potencial para atuação nos casos de autolesão, especialmente a partir da oferta de um espaço de circulação da palavra (Alves, 2020; Aragão,

2021; Araújo, 2022; Bispo, 2020; Borges, 2021; Brito et al., 2020; Cervieri, 2021; Costa et al., 2020; Costa et al., 2021; Gabriel et al., 2020; Lara et al., 2023; Lopes, 2017; Lopes & Teixeira, 2019; Lucena, 2020; Magalhães et al., 2020; Menezes & Faro, 2023b; Oliveira, 2021; Patez, 2022; Rodriguez, 2010; Sant’Ana, 2020; Santo e Dell’Aglio, 2022; Santos, 2021; Santos et al., 2021).

Alguns trabalhos constatarem que há, por parte da escola, atitudes de culpabilização das famílias dos adolescentes pelos casos de autolesão, com falas preconceituosas e julgamentos – embora os participantes compreendam se tratar de um fenômeno complexo (Oliveira, 2021). Cervieri (2021) aponta como na escola há pouco espaço para a discussão desses casos, sendo as práticas nesse campo muitas vezes restritas ao encaminhamento do adolescente para a rede de saúde e assistencial.

A tese de Rodriguez (2010) alerta sobre o sofrimento que a autolesão pode provocar na equipe escolar. A autora apresenta entrevistas com docentes e, dentre elas, encontramos o relato de uma docente que descreve a sua conduta ao se deparar com um caso de corte autoprovocado. Ela não conseguiu falar com os colegas sobre o que havia presenciado, não sabendo lidar com a situação. A profissional afirmou que seu silêncio veio como um meio de negar o fato e de se proteger diante daquele episódio angustiante. A professora relatou um sentimento de raiva da situação: “eu nunca tinha feito nada para ela e ela foi logo se cortar na minha aula? Por que ela não se cortou em outra aula? Eu não conseguia dormir. Eu chorava muito” (Rodriguez, 2010, p. 297). O interessante, neste registro, é que a professora afirma que sabe que a aluna não teria mostrado o corte a outro professor, reconhecendo que havia um direcionamento a ela.

Eu não sei se isso foi proposital, mas, por exemplo, se ela se cortasse na aula do professor substituto, que é autoritário, ela jamais teria mostrado o corte pra ele. Me deu raiva da situação, não da menina, ela não tem culpa. Mas, eu estou terminando o meu mestrado e ela vem e se corta na minha frente? Tá vendo o que adianta ser boazinha? (Rodriguez, 2010, p. 298).

A fala da professora aponta o quanto presenciar a autolesão a desestabilizou, questionando sua postura de ser “boazinha”, indicando que um possível autoritarismo a defenderia dessa angústia. A profissional relatou ainda um sentimento de culpa por não ter usado essa oportunidade para colocar o assunto em debate na escola, tema considerado ainda um tabu, embora reconhecesse a necessidade de trabalhá-lo.

Identificamos, a partir dos artigos consultados, como a questão do corte autoprovocado tem se mostrado angustiante para a equipe escolar, dificultando o acolhimento dos estudantes. Essa revisão possibilitou-nos constatar também o crescente interesse pelo tema da autolesão e

dos cortes na atualidade, especialmente em função do seu crescimento entre adolescentes e de sua manifestação nas escolas. A pesquisa bibliográfica apontou ainda algumas fantasias que sustentam a recusa dos educadores em abordar o tema na escola, como o receio de um agravamento dos sintomas e o conseqüente suicídio dos jovens. Embora possa ser tentadora a proposta de um método universal a seguir, defendemos uma proposta de intervenção que leve em conta a singularidade. Apostamos em um trabalho do psicólogo na instituição escolar que não apague a dimensão singular do sujeito adolescente – e do docente – como pode-se depreender da utilização de um protocolo interventivo, universalizante e excludente da idiosincrasia. Nesse sentido, entendemos que uma aposta no inconsciente pode ser uma via de intervenção potente.

Para refletir sobre as contribuições da psicanálise para o contexto educacional, buscaremos apresentar no próximo capítulo um breve percurso histórico da inserção do psicólogo nas instituições escolares, para em seguida analisar as especificidades do trabalho do psicólogo orientado pela psicanálise nesse campo.

2 INCIDÊNCIAS DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para refletir sobre as especificidades do trabalho do psicólogo orientado pela psicanálise nas instituições escolares, iniciaremos este capítulo com um breve panorama da inserção da psicologia no campo da educação. Buscaremos demonstrar como a inserção deste profissional nas escolas contribuiu para promover o fracasso escolar, na medida em que tomou o aluno como o único responsável pelo seu processo educativo, contribuindo para a sua segregação. Analisaremos ainda as regulamentações do campo da psicologia escolar e refletiremos sobre a posição da escola diante dos cortes autoprovocados em adolescentes.

Para finalizar este capítulo, discutiremos as especificidades da inserção da psicanálise no campo da educação. Trabalharemos com a teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992), para refletir sobre os impasses vivenciados na escola e no laço social na contemporaneidade.

2.1 Psicologia Escolar: um breve percurso histórico

Para fazer um breve percurso histórico da psicologia escolar, teremos 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 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). No entanto, de acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010), as principais influências recebidas no Brasil (e ao redor do mundo) da psicologia escolar foram as norte-americanas e a francesa.

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:

- a) 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.

- b) Criação da Clínica de Orientação Infantil junto à Seção de Higiene Mental – 1938.

Encontramos 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. Anteriormente conhecida como Serviço de Saúde Escolar, a clínica apresentava um modelo de atuação médica focado no estudante e em seu ajustamento às exigências escolares.

- c) 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 fonoaudiológico, emocionais e psicomotores. O trabalho realizado dentro das escolas iniciou-se somente em 1975.

Percebe-se como a atuação da Psicologia Escolar 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 n° 5.692*, de 1971⁴, 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

⁴ Essa lei foi revogada pela Lei n° 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/L9394.htm#art92

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 abstinham 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 crítico foi importante para o questionamento dessa prática, levando a mudanças no trabalho do psicólogo nas escolas.

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).

As pesquisas realizadas por Patto (1984) tiveram uma importância decisiva nesse período, contribuindo para a construção de uma abordagem crítica sobre a prática do psicólogo escolar e iniciando um 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).

A Psicologia Escolar passou a considerar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, devendo envolver, em suas ações, toda a instituição escolar, o estudante e a família, com o objetivo de auxiliar efetivamente o desenvolvimento do aluno.

Curiosamente, após essa produção teórica e crítica 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 – para isso, muitas vezes recorrem aos profissionais da área médica – e uma resistência em aceitar a inserção crítica da psicologia escolar, e da psicanálise, em seu interior.

Um levantamento de pesquisas realizadas nos anos 2000 (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010), com professores e direções de escolas, apontou a expectativa dos educadores de uma atuação clínica do psicólogo voltada para o atendimento individual do estudante que apresentasse dificuldades no processo educativo. Essa expectativa, por sua vez, não correspondia à atuação da maioria dos psicólogos, que defendiam práticas voltadas para o desenvolvimento de ações coletivas interdisciplinares junto aos alunos.

Assim, persistem concepções e expectativas diversas sobre a atuação do psicólogo escolar. Para a orientação aos psicólogos que atuam nas escolas, foram elaborados diversos documentos por parte do Conselho Federal de Psicologia, além da criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). Discutiremos brevemente algumas dessas orientações, até chegar ao momento atual da Psicologia Escolar no Brasil e sua previsão legal de inserção em toda a rede pública de ensino da educação básica.

2.1.1 Regulamentações para a atuação do psicólogo escolar

a) Abrapee

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee) foi criada em 1990 por um grupo de psicólogos interessados no reconhecimento legal da necessidade desse profissional nas escolas, além da realização de estudos, pesquisas e divulgação da área. A Abrapee reconhece que a formação teórico-metodológica do psicólogo para inserção nesta área é diversa, conforme a variedade de correntes epistemológicas que embasam as práticas no campo da Psicologia.

Trata-se de uma sociedade sem fins lucrativos, que “tem por finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo (“O que é a ABRAPEE?”, n.d., para. 1).⁵”.

Essa Associação contribuiu para o movimento crítico da atuação da psicologia escolar, tendo sido um importante passo para auxiliar a delimitação dessa área de inserção. Ela auxilia com a divulgação e reflexão sobre a identidade do psicólogo escolar, de suas possibilidades de atuação e na divulgação dos conhecimentos produzidos por esses profissionais. Ressalta-se a criação da revista intitulada *Psicologia Escolar e Educacional*, lançada em 1996, e que desde 2019 tem sua publicação anual, disponível gratuitamente nos meios digitais.

b) Regulamentações do Conselho Federal de Psicologia

Pontuaremos, brevemente, duas publicações do Conselho Federal de Psicologia (CFP): a Resolução CFP nº 03/2022, que reconhece as especialidades de atuação da psicologia, dentre

⁵ <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-que-e-a-abrapee-2/>

elas, do Psicólogo Educacional/Escolar; e as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2019).

1) Resolução CFP nº 03/2022

A Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 03/2022 apresenta os requisitos para concessão e registro das especialidades da psicologia – dentre elas, a de Psicologia Escolar/Educacional. Essa não foi a primeira resolução que reconhecia as especialidades da profissão, tendo revogado e atualizado as resoluções anteriores (CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; e nº 8, de 25 de abril de 2019). Para obtenção do título de especialista, o profissional deve comprovar efetivo exercício na área, além de conhecimento teórico-metodológico a partir de conclusão de curso de especialização ou aprovação em prova realizada pelo CFP.

A resolução define a Psicologia Escolar/Educacional como “a área de atuação profissional da psicologia referente à educação e ao processo de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal” (CFP, 2022, p. 6).

Dentre as atribuições do profissional, ressaltam-se: favorecer intervenções ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, considerando não somente os estudantes, mas o corpo docente e a instituição; garantir a inclusão de todas as crianças, juntamente com atuação em equipe multiprofissional; e considerar a individualidade dos discentes para avaliar e propor ações que auxiliem o seu processo educacional. Além disso, apresenta a necessidade de propor intervenções que contribuam para a qualidade de vida da comunidade escolar, sendo possível atuar também com apoio administrativo para os outros atores da instituição.

2) Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica

Outro 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 importantes 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.

Esse 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.

Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em trabalho conjunto com professores e a comunidade escolar, 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. Se compreendemos que a escola é um local propício para o laço social, não podemos 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 próprio documento reconhece como a inserção da psicologia ainda se dá a partir de uma expectativa de trabalho clínico (a noção de clínica entendida como psicoterapia individual), sendo um dos maiores desafios do profissional se desvincular dessa atuação.

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 do profissional 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.

Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar o diverso em homogêneo? O múltiplo em um? De estabelecer as normas disciplinares? Caminho contrário aos das práticas democráticas. Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, instituições que preservam tradições verticais, mesmo quando a legislação é mais favorecedora de processos menos centralizados. 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 [...]. A luta da(o) psicóloga(o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar

também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar X aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano. Para isso é fundamental contribuir para a produção de novas perguntas que problematizem as relações que focam as explicações no indivíduo, considerado causas ‘em si’ das questões geradoras de sofrimento, em que não há nada a fazer (CRP, 2019, p. 36).

Percebemos, aqui, uma proximidade entre as orientações do CFP e da ética da psicanálise. A partir da psicanálise, consideramos 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. Os sujeitos escapam às normativas e aos discursos universalizantes. Nessa perspectiva, o psicanalista busca se deslocar desse imaginário de portador das soluções, convocando a equipe escolar a trabalhar, colocando a palavra para circular. Apostamos que só assim será possível alguma mudança efetiva na realidade institucional.

c) Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional

A Comissão de Orientação subsidia os posicionamentos e orientações do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais e tem como objetivo propor melhorias, articular ações entre instâncias internas, a categoria e a sociedade em geral. Assim, em 2014 foi instituído em Minas Gerais o Grupo de Trabalho Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), que realiza reuniões mensais na sede, em Belo Horizonte.

Reconhecemos que a criação de comissões, cadernos e grupos de trabalho, enquanto movimento dos Conselhos Regionais e Federal, contribuem para a discussão, regulamentação, orientação, fortalecimento e reconhecimento da atuação dos psicólogos escolares. São construções importantes, especialmente considerando, como já discutido acima, que a presença desse profissional nas instituições escolares acontece ainda de modo muito desintegrado e com expectativas patologizantes, sem abertura para uma reflexão ampliada e uma implicação pessoal nas dificuldades que se apresentam na instituição escolar.

Em nossa experiência profissional, também vivenciamos tais demandas e conflitos, sendo necessário recorrer, algumas vezes, às orientações dos documentos descritos acima e do próprio Conselho Regional de Psicologia.

O Conselho Federal de Psicologia, em suas normativas, destaca que a inserção do psicólogo não deve ficar restrita ao atendimento clínico individualizado do estudante. Na realidade, não se encontra nesses documentos nenhum indicativo de que essa seja uma intervenção do psicólogo escolar. Sua atuação está voltada para o processo de ensino-aprendizagem, que passa, necessariamente, por outros profissionais da instituição, em uma prática interdisciplinar, dialógica e crítica.

2.1.2 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. Essa 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.

Apesar de a aprovação da lei prever 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)⁶, 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.

Buscando garantir a efetiva presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes de ensino, foi criada a Coordenação Nacional pela implantação da *Lei nº 13.935* (2019), que é formada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), pela Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi), pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep), pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), e pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A Coordenação busca trabalhar em prol da implementação da lei, especialmente a partir do diálogo com gestores públicos, parlamentares e com o Conselho Nacional do Ministério Público.

Após a aprovação da *Lei nº 13.935* (2019), O CFP e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) publicaram um manual com orientações para sua regulamentação (CFP, 2020).

⁶ 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>.

O material cita as normativas e subsídios que embasam a implementação da lei, apresentando os documentos legais, além de orientações sobre o meio de seleção – indicando que seja feita a partir da realização de concurso público.

Similar aos materiais produzidos e citados anteriormente, esse manual apresenta as atribuições do psicólogo e do assistente social, sendo possível observar muita proximidade entre as duas propostas de intervenções, ressaltando-se como privativo da psicologia apenas a aplicação de testes e a avaliação psicológica. Cita também uma ação voltada a intervenções coletivas, ao processo de ensino-aprendizagem, garantia de acesso e permanência, projetos coletivos – e não um atendimento individualizado.

A implementação em nossa localidade também tem se mostrado desafiadora e heterogênea. A rede do Estado de Minas Gerais já tem realizado processos seletivos para contratação de profissionais de psicologia e serviço social para os Núcleos de Atendimento Educacionais. O contrato tem prazo de um ano, podendo ser prorrogado por mais um. Organizados nestes Núcleos, os profissionais deverão realizar um trabalho “itinerante em todas as escolas pertencentes ao núcleo, de acordo com o cronograma estabelecido junto à SRE⁷, não limitando sua atuação à escola-polo” (Secretaria de Estado de Educação, 2023, p. 14). O edital não informa quantas escolas participam de cada núcleo, mas em contato com uma assistente social que participou do processo seletivo e foi contratada, esta informou que se tratava de um número de 11 escolas. Assim, percebe-se que se trata de um vínculo fragilizado, com remuneração baixa e alta sobrecarga a esses trabalhadores, afetando a realização efetiva de um trabalho de qualidade com as instituições. Além disso, por se tratar de um contrato de curta duração, e que impossibilita o contratado a tentar novamente o processo seletivo seguinte, há uma perda importante com a rotatividade de profissionais, inviabilizando o planejamento de um trabalho a longo prazo.

Já no município de Belo Horizonte, em agosto de 2023 foi divulgado um novo edital, e a convocação destes profissionais ocorreu em janeiro de 2024. Para as escolas municipais, a previsão é de um quantitativo de um psicólogo e um assistente social em cada escola da rede, mas “para atuação temporária, prioritariamente na Secretaria Municipal de Educação – SMED e unidades da Rede Municipal de Ensino, no ‘Projeto emergencial para diagnóstico e intervenção multiprofissional no contexto do atendimento educacional pós-pandemia de Covid-19’” (Secretaria Municipal de Educação, 2023, p. 1). O prazo do contrato previsto é de 18 meses, podendo ser renovado uma vez por igual período. Embora a rede municipal demonstre

⁷ Superintendência Regional de Ensino.

investimento ao colocar uma dupla formada por assistente social e psicólogo em cada instituição, ela apresenta uma perspectiva emergencial e temporária, não se pautando exatamente na aprovação da Lei Federal, mas sim associada ao acolhimento e trabalho das questões provenientes do período da pandemia.

Estamos em um momento importante para a reflexão sobre o papel da psicologia na instituição escolar, já que temos a perspectiva do aumento expressivo do número de psicólogos nas escolas. Por isso, torna-se necessário o aprofundamento da discussão sobre as atribuições desses profissionais, que se deparam com as demandas mais diversas no ambiente escolar – dentre elas, a questão do nosso interesse de pesquisa, os cortes autoprovocados.

2.1.3 A escola diante dos adolescentes que se autolesionam

A *Lei nº 13.819* (2019), que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, tornou compulsória a notificação dos casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada por estudantes ao Conselho Tutelar pelos estabelecimentos de ensino. Entende-se por essa violência, de acordo com a perspectiva da lei, o suicídio consumado, a tentativa de suicídio e o ato de automutilação – com ou sem ideação suicida.

É inegável a importância desta lei, especialmente por defender os direitos da criança e do adolescente em sofrimento. O encaminhamento desses sujeitos para a rede de proteção auxilia o acompanhamento da família, que pode estar vivenciando situações de vulnerabilidade, bem como o encaminhamento para a rede de saúde, possibilitando o acompanhamento psicossocial, médico e psicológico da criança e/ou adolescente, dentre outras intervenções que possam ser necessárias de acordo com o caso.

Alertamos, no entanto, para o risco de que tal encaminhamento incorra no equívoco de significar uma culpabilização da família pelos casos de violência autoprovocada, como se se tratasse necessariamente de um caso de negligência e/ou violência familiar. Muitas vezes, a rede de proteção é acionada como um meio de culpabilizar a família pelas dificuldades da criança ou adolescente, perdendo de vista o seu papel fundamental de proteção e garantia de direitos. Orientados pela psicanálise, consideramos que os cortes autoprovocados – ou qualquer outra forma de violência autoprovocada – devem ser considerados na singularidade de cada caso, como uma solução encontrada pelo sujeito para lidar com um impasse subjetivo. Nessa perspectiva, não se visa eliminar essas manifestações, mas ofertar um espaço de escuta ao adolescente, e fazer os encaminhamentos que forem necessários.

Em nossa prática, diversas vezes tivemos que realizar notificações ao Conselho Tutelar dos casos de autolesões, tentativas de autoextermínio e violação de direitos vivenciadas pelos estudantes. Quando essa notificação se faz necessária, é feito um acolhimento individual do estudante envolvido, buscando escutá-lo e esclarecendo-o sobre a necessidade de comunicar o ocorrido à família e ao Conselho Tutelar. Posteriormente, realizamos um acolhimento dos familiares, informando-os sobre os fatos que a escola teve conhecimento e sobre a escuta do jovem – respeitando o sigilo, relatando somente o que for necessário – e fazendo o encaminhamento para a rede de proteção, e/ou outros que sejam necessários. Somente após essa escuta é que realizamos a notificação do caso ao Conselho Tutelar, com exceção dos casos em que consideramos que tal reunião com a família possa colocar o estudante em risco, sendo a notificação realizada sem esse contato prévio com os responsáveis. Tais procedimentos são realizados tanto pela psicóloga quanto pela assistente social da instituição – às vezes, por ambas, e/ou outros profissionais da equipe multiprofissional, conforme a especificidade de cada caso.

Buscamos, com isso, garantir um vínculo com a família e com o estudante, esclarecendo que não se trata de culpabilizá-los, mas de auxiliá-los nas relações familiares e no acesso à rede para a garantia de segurança, saúde e/ou outros direitos do aluno. Embora alguns familiares discordem da notificação, de um modo geral eles mantêm uma boa relação com a escola, assim como o estudante com os profissionais que o acolheram. Acreditamos, assim, que é possível realizar o cumprimento da normativa, sem renunciar à escuta da singularidade de cada caso.

Todavia, com frequência os cortes autoprovocados continuam a se manifestar no espaço escolar, mesmo com os acompanhamentos externos dos jovens. A persistência da autolesão em adolescentes, por sua vez, pode gerar angústia nos educadores, pois não sabem o que fazer e, por isso, podem ter urgência em eliminar a prática, negligenciando os aspectos psicossociais associados.

Consideramos que o psicólogo orientado pela psicanálise pode oferecer uma contribuição diferenciada para a equipe escolar diante do sofrimento dos adolescentes que se cortam, e de outros impasses vivenciados na instituição. Buscaremos discutir a interlocução entre Psicanálise e Educação a seguir.

2.2 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).

Observa-se como Freud já apontava a impossibilidade de se conter totalmente a sexualidade pelo processo educacional. Posteriormente, o autor 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 restringir 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 (1911/2010b) 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*, Freud 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, então, 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.

Para pensar a função da escola na vida dos estudantes, e as contribuições da psicanálise à educação, retomaremos alguns textos freudianos. 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 adolescente 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 considera que a escola deveria ir além de não levar seus estudantes ao suicídio, mas deveria lhes proporcionar o desejo de viver. O autor 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. Percebemos como os autores dos textos encontrados a partir da revisão bibliográfica também ressaltam a importância do papel da escola na vida dos estudantes, como proteção e apoio em um período marcado por vulnerabilidades específicas, e como entrada no laço social.

No texto *Prólogo a Juventude abandonada, de August Aichhorn*, Freud (1925/2011) aborda o entusiasmo que o surgimento da psicanálise trouxe para a área da educação. Uma das importantes contribuições teóricas da psicanálise para esse campo foi o conceito de transferência, que destaca que a transmissão do conhecimento extrapola o domínio técnico e está ligada à figura do educador. No entanto, o autor ressalta que apesar deste entusiasmo, a psicanálise serviria como um recurso auxiliar, mas não substituiria a educação. 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 seu caráter não-tudo, à impossibilidade de tudo ensinar e de tudo aprender. 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, 2011a, p. 25).

A dimensão impossível da educação diz respeito ao reconhecimento do caráter 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. 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). Vivenciar qualquer fracasso como impotência dificulta a tarefa do educador de favorecer o enlaçamento do jovem à vida. 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 histórica. 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 histórica 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).

Admitir essa condição impossível requer que o docente e o analista reconheçam um lugar de suposto saber como efeito de estrutura da transferência, que Freud (1925/1996b) já havia apontado como importante contribuição do campo da psicanálise ao campo da educação. 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).

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 eliminá-lo, enquanto, para o educador, lidar com esse fato costuma ser angustiante, o que o leva a buscar meios para tentar impedir e eliminar o “fracasso” escolar.

Não se pode desconhecer a importância da transferência na relação do sujeito com o saber. Freud (1912/2021d), 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. A transferência é a condição essencial para o tratamento analítico e possível efeito de cura, mas é também sua maior resistência, observada por Freud especialmente quando o paciente interrompe sua associação livre. O que Freud pontua neste texto, e que merece a nossa atenção, é que esse fenômeno está presente nas relações humanas de uma maneira geral, inclusive no processo educativo. Ao lembrar sua própria vivência enquanto estudante, Freud (1914/2012) se surpreende ao perceber a sua proximidade etária com seus docentes, pessoas consideradas por ele de grande estima, e se questiona qual aspecto teve maior importância para seu interesse pelos estudos: se a ciência, ou os mestres que a transmitiram.

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 já apontado anteriormente, em uma leitura freudiana, 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).

Na atualidade, a educação é atravessada por novos desafios, e muito se discute sobre uma possível crise na educação. No entanto, em 1958, Hannah Arendt já abordava o tema em seu texto precisamente intitulado *A crise na educação*. Para a autora, a escola desempenha um papel importante para a criança, como um espaço intermediário entre a família e o mundo, permitindo a sua inserção social de forma gradual. A autora, que destaca a importância do professor nesse período de transição, no entanto, já percebia o declínio do seu papel de autoridade, o que estaria contribuindo para a crise da educação. Como definição de autoridade, ela descreve que

na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (Arendt, 1958/2005, p. 239).

A autora afirma que, ao remover a autoridade da vida política e pública, exige-se que todos assumam um papel de igual responsabilidade pelo mundo. Essa perda da autoridade poderia levar a uma recusa dos adultos a assumirem sua responsabilidade com o mundo, o que na educação tem importantes consequências. Em sua concepção, o papel fundamental do professor é o de apresentar a tradição aos alunos, realizando uma mediação entre o velho e novo. A crise da educação se daria justamente pela educação não poder abdicar nem da tradição

nem da autoridade, e por ter que “caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (Arendt, 1958/2005, p. 245-246).

Considerando-se um declínio da função paterna na atualidade, podemos interrogar se o professor ainda ocuparia o lugar de ideal do Eu para o adolescente. A escola tem despertado no jovem o desejo de viver? Essa instituição tem favorecido o laço social dos adolescentes? Para Coutinho (2015), com o declínio da função paterna pode-se perceber o declínio da própria escola como uma estrutura sólida que orientaria crianças e adolescentes em sua constituição psíquica. Assim, a autora reforça que, se a travessia da adolescência tem se mostrado mais desafiadora, também tem sido a tarefa dos pais e educadores na contemporaneidade. Em nossa leitura, consideramos que há um declínio da função simbólica da escola, tanto no sentido de contenção de gozo quanto de transmissão simbólica.

No entanto, mesmo com esse declínio, é possível observar que a escola ainda preserva um lugar importante para os adolescentes, como ficou evidenciado no período de confinamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Em sua dissertação, Green (2024) discorre sobre a suspensão da adolescência, enquanto processo psíquico, durante este período. O trabalho subjetivo da adolescência implica as experiências dos jovens em outros espaços públicos (Coutinho, 2015), e o confinamento domiciliar durante a pandemia comprometeu, em alguns casos, o trabalho psíquico da adolescência, reforçando a importância do papel socializante da escola nesta travessia.

Como vimos, a relação com o saber envolve a transferência. Em nossa prática, observamos o caso de um estudante que durante a pandemia estava desinteressado pelo ensino remoto e, no entanto, quando um professor conversou individualmente com ele, o aluno retomou o seu interesse e manteve certa assiduidade nas aulas. Apostamos, em concordância com Lacadée (2017), que o docente não deve renunciar a seu desejo de ensinar, e que o processo de transferência é fundamental no processo educativo. A transmissão de saber, contudo, não passa só pela dimensão simbólica, mas implica também a dimensão pulsional.

Nos dias de hoje, o professor não pode mais se guardar somente sob o significante de *querer fazer o bem*. Ele deve manter a verdade da dimensão pulsional, devido justamente à queda dos ideais culturais e sociais [...]. Ao desconhecer traços subjetivos particulares de uma pessoa, ao querer tratá-la demasiadamente como as outras, reforça-se a sua autoexclusão contra todos (Lacadée, 2017, p. 80).

Para a psicanálise, “aprender implica colocar o Outro em uma posição especial conferida pelo inconsciente. Sendo assim, a autoridade do professor não é imposta, mas outorgada a ele pelo próprio aluno” (Couto, 2019, p. 312). No entanto, o que percebemos em nossa época é que

a partir do declínio da autoridade, os docentes buscam recuperá-la, muitas vezes, pela via do poder e autoritarismo.

A crise na educação atual representa o agravamento das condições sociais denunciadas por Arendt (1958/2005) como a perda da autoridade e da tradição. O declínio dos ideais coletivos, a ascensão do gozo, o individualismo e a mercantilização do saber, promovem uma desvalorização do saber acadêmico, na medida em que este exige uma renúncia ao gozo (Dias et al., 2019).

Importante considerar também o contexto específico que nos encontramos, inseridos cada vez mais na cultura digital. As tecnologias digitais potencializaram o avanço do discurso capitalista. A cultura digital é uma realidade complexa, gerada a partir de novas tecnologias de informação e comunicação, que envolve todas as áreas de nossa vida social – inclusive o campo educacional, levando a uma substituição do saber pela informação (Lima, 2019b). A distinção entre informação, conhecimento e saber, é importante para a análise desse processo. Sucintamente, a informação pode ser pensada como o estado bruto de dados, sua matéria prima; o conhecimento como o processamento e agrupamento sistematizado da informação; e o saber como algo a ser tomado pelo Outro, que inclui a dimensão inconsciente e não-toda do saber (Lima et al., 2016). Podemos considerar que o que é veiculado hoje, em excesso, através das tecnologias digitais, é a informação – que pode chegar, ou não, a um estatuto de conhecimento. Se o conhecimento hoje não é obtido apenas na instituição escolar, se é possível acessá-lo via internet, por exemplo, qual seria o papel da escola hoje? Já argumentamos que a dimensão do saber está implicada na transmissão que se realiza no escopo da instituição escolar, mas qual seria o lugar da escola?

Como já apontava Freud (1911/2010b), a escola, ao inserir a criança em um espaço de múltiplas convivências, obriga o estudante a seguir regras e renunciar às satisfações pulsionais imediatas, instaurando o princípio da realidade. Trata-se de um momento em que a criança iniciará sua inserção em outro laço, além da família. Em conversações realizadas com adolescentes pelo grupo de pesquisas *Além da tela: psicanálise e cultura digital*⁸, escutamos com frequência como a escola ocupa para os jovens um lugar ainda essencial de convívio social.

Compreendemos, portanto, que a função fundamental da escola, mais ressaltada atualmente, é a de promover a socialização, de introduzir o comum como “Um” (Voltolini, 2011b). Na mesma perspectiva, a imersão da criança na linguagem torna-se a principal prática

⁸ O *Além da Tela: psicanálise e cultura digital* é um laboratório de pesquisa e extensão vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG que investiga as relações entre a psicanálise e a cultura digital.

social discursiva do educar, a partir da qual ela será capaz de dirigir-se ao outro, produzir discurso, e fazer com isso laço social (Kupfer, 2007).

Essa função social torna-se cada vez mais importante na atualidade, na medida em que os objetos tecnológicos têm substituído as relações humanas. Escutamos queixas de professores de que os alunos fazem uso constante do celular em sala de aula e apresentam um desinvestimento nas atividades escolares e nas interações sociais. Segundo os educadores, esse desinteresse, associado à desvalorização social da profissão em nosso país, comprometem o desejo de ensinar do professor.

Os adolescentes, em conversações, reconhecem que os celulares têm contribuído para o afastamento social, pois os levam a substituir os laços presenciais por virtuais. Eles se queixam ainda das brigas nas redes sociais e da formação de “bolhas” sociais que reforçam a dificuldade em aceitar a diferença que se apresenta no outro (Lima, 2019b). Assim, a exclusividade das interações por meio on-line, como vimos durante a pandemia, parece dificultar o tratamento da alteridade.

Percebe-se, portanto, que a função da escola não se restringe à aquisição de conhecimentos, “mas, principalmente, de uma regulação da proporção com o outro, da qual depende, inclusive, qualquer sentido ou uso que se possa fazer desse conhecimento adquirido” (Voltolini, 2011b, p. 38). É na convivência com o outro, com a diferença do outro, que se cria o comum, a experiência da comunidade.

É bem isso que se expressa na raiz etimológica do termo ‘comunidade’, comum’unidade, banalidade que se esquece com frequência. Trata-se de criar a possibilidade de que algo seja experimentado como comum. Esse ‘Um’, entretanto, é ‘não-todo’ [...], o que ele comporta não implica jamais univocidade (Voltolini, 2011b, p.36-37).

Em relação à função da escola na cultura, encontramos que para Freud, em sua época, prevalecia uma moral religiosa que orientava a educação, enquanto hoje observa-se um *fundamentalismo psiconaturalista*, que tem dominado as instituições escolares (Lajonquière, 2000). Os estudantes são objeto de estudo e interesse científico, e especialistas são convocados, buscando o desenvolvimento completo de suas habilidades de aprendizagem. Dessa maneira, atualmente quem está em evidência e é reconhecido como portador de um saber sobre a educação é o “(psico)pedagogo – suposto hoje detentor de uma série de *saberes ‘psi’ aplicados* que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções ‘educativas’ colocadas em ação” (Lajonquière, 2009, p. 29).

Neste sentido, percebe-se que as escolas têm cada vez mais convocado especialistas para lidar com as suas dificuldades, com os seus impasses, visando eliminá-los, e não os problematizarem. Elas buscam intervenções totalizantes, que não reconhecem a singularidade, na pretensão de fazer o Um unívoco. Isso pode ser percebido especialmente nos casos de estudantes com comportamentos considerados violentos ou sexualizados, alunos “público-alvo da educação-especial”, em que se busca uma adaptação social e a manutenção de um ambiente propício para o bom andamento das aulas.

A função da instituição escolar na atualidade visa a governabilidade do sistema educacional; visa “mais a eficácia da instituição em sua rede de relações do que a eficácia do ato educativo” (Voltolini, 2000, p.106). Assim, a ênfase está colocada na funcionalidade das relações, em como se deve ou não agir, levando ao que Voltolini (2000) indica como “‘o ato aliena-se ao contrato’[...]. A ênfase na técnica é uma das consequências da alienação ao ‘contr'ato’ (contra-ato, literalmente)” (2000, p. 106).

A busca incessante de um diagnóstico de transtornos que nomeiem o fracasso escolar, localizando-o no aluno, e a tentativa de eliminação da dimensão impossível inerente ao educar apontam o atravessamento dos discursos do mestre, universitário e capitalista nas instituições escolares. Assim, para fazer essa reflexão, apresentaremos a teoria dos discursos de Lacan, para em seguida analisarmos os discursos e os seus efeitos sobre o campo educacional.

2.3 Discursos como Laço Social

Refletir sobre o mal-estar provocado na instituição escolar pela presença de adolescentes que se autolesionam, e o alcance da escuta clínica para a abordagem desse mal-estar, impõe retomar as condições nas quais a psicanálise pode ser colocada em prática.

Diversos psicanalistas têm defendido a importância da clínica psicanalítica ampliada, em situações críticas e em urgências sociais, que muitas vezes se dão fora do contexto do consultório. Trata-se da oferta da escuta lá onde o sofrimento do sujeito se manifesta (Broide, 2016). A escola é um espaço em que o impasse no atravessamento da adolescência pode se traduzir em uma angústia avassaladora, expressa no real do agir. Soma-se a isso um contexto institucional cada vez mais marcado pela burocratização do conhecimento, gerando, com frequência, um silenciamento do sujeito.

Ao escutar professores, coordenação e direção escolar, temos acesso aos discursos institucionais e aos seus efeitos sobre os sujeitos. Uma forma específica de discurso está na escuta clínica psicanalítica, em que o analista, ao escutar o educador, o coloca na posição de

um sujeito capaz de produzir um saber sobre o que lhe acomete. Mas outras modalidades de discurso estão em jogo no laço social e podem ser identificadas no contexto institucional. Para fazer essa discussão, recorreremos à teoria dos discursos de Lacan, de forma abreviada.

No Seminário 17 – *O avesso da psicanálise* – Lacan (1969-1970/1992) apresenta sua teoria sobre o laço social a partir de quatro discursos. Esse seminário surge no momento das manifestações e protestos dos estudantes, em maio de 1968, que questionavam o estatuto das autoridades, das relações de poder e das instituições francesas. É importante considerar este contexto histórico, pois ao longo de sua obra Lacan dialoga sobre os episódios e se endereça, por vezes, aos próprios estudantes.

Lacan (1969-1970/1992) apresenta o discurso como uma estrutura fundamental que ultrapassa a linguagem, como “um discurso sem palavras”, e acrescenta

que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe que as enunciações efetivas (p. 11).

A teoria dos discursos é um recurso para se pensar a inserção do sujeito na linguagem e no laço social, sendo um operador clínico essencial, inclusive no contexto de pesquisa. Para Lacan, o discurso é o laço social. “No fim das contas, há apenas isso, o laço social. Eu o designo com o termo discurso” (Lacan, 1972-1973/1985b, p. 74).

O discurso é uma estrutura que se encontra fundada na própria lógica de funcionamento da linguagem, resultante de um emparelhamento entre linguagem e gozo. No encontro do sujeito com a linguagem há o surgimento do sujeito dividido, desejante, entre o intervalo dos significantes S_1 - S_2 , encontro que deixa um resto, resto de gozo tributário da linguagem e que marca uma impossibilidade. A partir de sua formalização no matema dos discursos, ao dar lugar ao gozo, faz-se uma escritura dessa impossibilidade, impedindo o fechamento do circuito entre os significantes (Nobre et al., 2023). O discurso introduz na linguagem o campo do gozo, o que significa ir além de uma significação, incluindo o real enquanto impossibilidade lógica da estrutura da linguagem. O sujeito considerado *no* discurso, portanto, é efeito do significante e está implicado pela dimensão do gozo. É esse impossível da relação entre o sujeito e outro, presente em cada discurso, que possibilitará o estabelecimento de um laço social entre eles.

Lacan (1969-1970/1992) pontua que “um discurso é aquilo que ele pretende dominar” (p. 72), e que em cada discurso haverá, portanto, uma parte do gozo que ele teria a pretensão de dominar. Nessa perspectiva, a teoria dos discursos não é apenas uma hermenêutica, mas possui

uma potência transformadora das relações de poder e de aparelhamento do gozo nos laços sociais (Nunes, 2022).

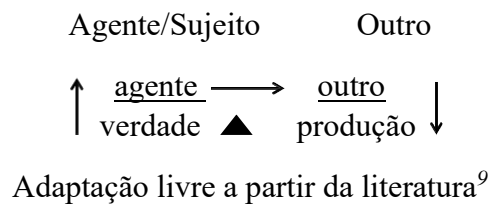
2.3.1 *A estrutura dos discursos*

Lacan (1969-1970/1992) utiliza uma escrita algébrica fixa, um matema, para designar os discursos. Essa escrita possui regras: há um número fixo de quatro termos, distribuídos em lugares e em ordens específicas, que apontam para uma lógica ordenativa e um aparelho de relações constantes, determinando sua estrutura. “A sucessão de letras [...] não pode ser desarrumada, ao nos dedicarmos à operação de um quarto de giro, iremos obter quatro estruturas, não mais” (p. 13).

No matema, os quatro termos ocupam, alternadamente, seguindo a mesma ordem, os seguintes lugares fixos:

Figura 1

Estrutura topológica do matema dos discursos



É importante distinguir Agente (campo do sujeito) e Outro, com letras maiúsculas, enquanto lados do discurso, dos lugares ocupados por agente e outro, representados com letras minúsculas, enquanto lugares a serem preenchidos pelos distintos termos que compõe o discurso. De um lado, encontramos o lugar do agente, entendido como dominante do discurso e, abaixo da barra, o lugar da verdade, cujos efeitos incidirão sobre o próprio agente. Do outro lado, temos o outro como um lugar estrutural, que trabalha a partir do agenciamento discursivo. Abaixo dele está o lugar da produção, como efeito da operação realizada sobre o outro.

O lugar do agente não deve ser confundido com o indivíduo que coloca o discurso em ação, como se o termo que ali se encontra fosse representante daquele que domina ou agencia o discurso. Como afirma Lacan, “o agente não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a

⁹ A estrutura topológica do matema e as figuras dos discursos foram adaptadas a partir da leitura da obra de Lacan (1969-1970/1992; 1970/2003e; 1972/2015) referente aos textos do Seminário 17, *O avesso da psicanálise; Radiofonia e Do discurso psicanalítico (Conferência de Lacan em Milão)*. As obras publicadas em francês disponibilizadas em uma base online também foram consultadas: <http://staferla.free.fr/>.

quem se faz agir” (1969-1970/1992, p. 179). Compreende-se, assim, que não há uma autoria, mas o sujeito é agido pelo discurso. Assim, para Lacan, o sujeito no discurso não equivale ao *agente* ou ao *outro*, mas ocupará, em cada estrutura discursiva, uma posição distinta.

Para evitar essa possível interpretação, posteriormente Lacan (1971/2009) opta por utilizar outro nome, ao invés do termo agente, neste lugar “sensível, do alto, à esquerda [...] eu o designo por seu nome, pelo nome que ele merece. É, muito precisamente, o lugar do semblante” (p. 24). A opção pelo termo semblante reforça a ideia de que o agente, na realidade, apenas se ilude com a ideia de ser o operador do discurso, e “realiza certa individualização do discurso, ao mesmo tempo em que mantém a compreensão do laço social sem uma *autoria* propriamente dita” (Nunes, 2022, p. 74).

As barras horizontais separam o agenciamento discursivo, na parte superior, dos efeitos desse agenciamento discursivo, na parte inferior. Já o sentido da seta (\rightarrow) pode ser lido como a expressão “para um outro”, um encadeamento discursivo. Essa seta contrasta com a impotência (\blacktriangle) na parte inferior da barra, que representa uma disjunção entre o lugar da produção e da verdade, apontando o que sempre há de impossível no discurso; uma defasagem entre o que se pretende e o efeito obtido. Assim, “esta estrutura comporta uma disjunção, na medida em que reencontra sempre a barreira do gozo e o fracasso em dominá-lo, implicando em uma defasagem entre o que ele visa a dominar e o que ele efetivamente domina” (Carvalho, 2008, p. 202).

Retomamos, brevemente, uma questão sobre a impotência na parte inferior da barra. A compreensão e discussão da tradução, a partir do texto *Radiofonia*, de Lacan (1970/2003), encontra controvérsias entre estudiosos, sendo que alguns autores indicam a impossibilidade na parte inferior do matema (Berni, 2023). Em sua tese, Nobre (2020) discute como a impossibilidade estaria representada na parte superior da barra, entre os campos do sujeito e do Outro, e na parte inferior se localizaria a impotência, no nível da enunciação. Nesta dissertação, adotaremos a leitura de Nobre (2020), concordando que

qualquer notação entre os dois lugares inferiores deve ser tomada como marca da impotência de que o que vem no lugar da produção aceda à verdade que fundamenta o discurso. Em última instância, essa perspectiva refere-se a uma impotência da verdade em se dizer toda, e isto não deve, de modo algum, ser tomado de forma independente da própria impossibilidade inerente ao real que as discursividades põem a circular no laço social. Dito de outro modo, se a impossibilidade discursiva traz a marca do real, a impotência refere-se ao impedimento da verdade em fazer frente ao buraco deixado pelo objeto *a* na estrutura da linguagem (pp. 136-137).

O lugar da produção representa os efeitos do trabalho realizado sobre o outro, e os efeitos da verdade retornam sobre o agente. Verdade e produção estão na parte inferior da barra e apontam para aquilo que é desconhecido, inconsciente.

O discurso funda um poder, na medida em que supõe o uso da palavra [agente → outro], e algo é produzido, como efeito dessa relação (produção). Mas quando alguém dirige a palavra a outro, a verdade é a dimensão oculta, que escapa à captura do dito – é irreduzível ao dito (Lima, 2013, p. 478).

Os quatro discursos apresentados por Lacan (1969-1970/1992) são remetidos, pelo autor, às profissões impossíveis: governar, educar e analisar (Freud, 1937/2021a) – respectivamente, os discursos do mestre, universitário e do analista. A eles, acrescenta-se o discurso da histérica, que aponta para o impossível de fazer desejar. Assim, nos quatro discursos apresentados por Lacan, há um elemento de impossibilidade, próprio da estrutura discursiva. Essa impossibilidade estrutural diz respeito a uma falha na proposta totalizadora presente em qualquer discurso, e que retorna sobre o sujeito através de “um transbordamento que só pode surgir como mal-estar” (Voltolini, 2000, p.110). O mal-estar é o efeito dessa inadequação total do gozo ao simbólico, o qual, a partir da escrita dessa impossibilidade, impede um fechamento do circuito entre os significantes, permitindo a passagem de um discurso ao outro por meio de um giro discursivo.

Apresentaremos, agora, os discursos conforme propostos por Lacan.

Figura 2

Discurso do Mestre

$$\frac{S_1}{S} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

▲

Recuperado de Nobre, 2020, p. 154.

O primeiro discurso apresentado por Lacan (1969-1970/1992) é o Discurso do Mestre, construído a partir de uma leitura sobre as relações hegelianas entre o senhor e o escravo. O sujeito, ao se deparar com sua falta estruturante, inicia o movimento de desejo em direção a um reconhecimento pelo outro. Esse encontro leva a uma batalha e confrontação com a morte, culminando no recuo de uma das partes e no estabelecimento de duas posições: do mestre e do escravo (Couto et al., 2018).

Nessa estrutura discursiva, o senhor no lugar de agente enquanto significante-mestre (S_1) dirige-se ao outro, o escravo, que possui um saber (S_2), demandando que ele produza algo. O produto é o objeto a , e o sujeito barrado ($\$$) está no lugar da verdade, abaixo do significante-mestre, oculto e inconsciente.

Aqui, o S_1 tem a função de significante sobre o qual se apoia a essência do senhor, e que Lacan (1969-1970/1992) define como o representante da Lei. Para discorrer sobre o objeto a , Lacan retorna a Marx, apresentando-o a partir do conceito de mais-valia, que neste discurso é representado como *mais-de-gozar*. Trata-se do efeito do trabalho produzido pelo escravo, o excedente que representa um mais-de-trabalho, que paga “justamente o gozo, o qual é preciso que vá para algum lugar” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 18), e que retorna ao significante-mestre. A verdade aponta aquilo que o mestre não quer saber: que também é castrado, e que sua castração sendo mantida velada sustenta seu poder na relação com o escravo.

O Discurso do Mestre, como o primeiro apresentado na teoria lacaniana sobre o laço social, tem as letras coincidindo com o que cada posto da topologia projeta, de acordo com as funções próprias do discurso. Assim, o Discurso do Mestre mostra-se correlato ao discurso do inconsciente.

Basta observar que, nele, a relação fundamental dos significantes que perfaz a estrutura algorítmica mínima [$S_1 \rightarrow S_2$] está expressa ao nível do enunciado, enquanto seus efeitos [$\$$ e a] aparecem no nível inferior, como enunciação. Noutra perspectiva em que essa coincidência é reforçada, no campo do sujeito figuram os dois elementos que o representam [S_1 e $\$$], assim como os relativos ao Outro estão do lado oposto [S_2 e a]. Por esta assimilação ao funcionamento inconsciente, o discurso do mestre, em última instância, figura como o determinante da castração [...] (Nobre, 2020, p. 155).

Podemos observar que as instituições são um local onde o discurso do mestre tem especialmente uma tendência a dominar (Ciaccia, 1999), o que torna o trabalho do profissional orientado pela psicanálise nos espaços institucionais mais desafiador. No contexto da psicologia escolar discorreremos sobre como a instituição convoca o psicólogo, com o seu saber “de escravo”, para produzir aquilo que ela desconhece, para que ele resolva “o problema”. Entretanto, como a teoria dos discursos nos elucidada, abaixo do lugar do agente se encontra aquilo que ele não quer saber: sua castração e a impossibilidade inerente ao ato de educar.

Figura 3
Discurso da Histérica

$$\frac{\$}{a} \begin{array}{c} \longrightarrow \\ \blacktriangle \end{array} \frac{S_1}{S_2}$$

Recuperado de Nobre, 2020, p. 158.

Com um quarto de giro em relação ao discurso do mestre, obtém-se a estrutura do Discurso da Histérica, em que o sujeito barrado (\$) encontra-se no lugar do agente, que se dirige ao outro (S_1) demandando-lhe um saber sobre sua condição. Esse saber (S_2) enquanto produção é rejeitado pela histérica, que critica e aponta a incapacidade do mestre. No lugar da verdade está o objeto a como o próprio gozo que sustenta a posição da histérica, sua demanda insatisfeita, e que se mantém velado. Essa impossibilidade de satisfação está relacionada “ao real que é conhecido pelo nome de objeto a . Portanto, no discurso da histérica, o objeto a aparece na posição de verdade. Isso significa que a verdade do discurso da histérica, sua força motriz oculta, é o real” (Fink, 1956/1998, p. 165).

Assim, como Lacan (1969-1970/1992) afirma, embora a histérica siga apontando o furo e a falta do mestre, mantém em relação a ele uma posição solidária, sustentando-o neste lugar. “O que a histérica quer [...] é um mestre. [...] Ela quer que o outro seja um mestre, que saiba de muitas e muitas coisas, mas que não saiba demais [...], quer um mestre sobre o qual ela reina” (p. 136).

Lacan (1969-1970/1992) aponta a relação desse saber com o gozo, indicando que o discurso da histérica “revela a relação do mestre com o gozo, dado que o saber vem ali no lugar do gozo” (p. 98). Lacan associa ainda a dominante no discurso da histérica ao sintoma. Segundo Nobre (2020), “com este valor de sintoma, esse discurso traz a essência do laço do ser falante com a alteridade da linguagem, ao se apresentar em termos dessa divisão [\$]” (p. 158). Com sua falta e desconhecendo o vazio que move seu desejo, a histérica se direciona ao mestre demandando o saber sobre seu sintoma, mas este se mostra sempre insuficiente, uma vez que o mestre se mostra impotente, com seu saber de mestria, para lidar com o gozo.

É no desejo de saber da histérica que está o fundamento da experiência analítica, motivo pelo qual Lacan afirma que “o que o analista institui [...] é a histerização do discurso; [...] é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica” (1969-1970/1992, p. 33). Assim, o discurso da histérica tanto pode satisfazer-se com a queixa, apontando a impotência do mestre em satisfazê-la, quanto pode levar ao desejo de saber, fundamento da experiência analítica.

Em nossa experiência profissional, escutamos com frequência a queixa dos educadores de que o psicólogo “indicado” não deveria ser um psicanalista, mas ter uma formação teórica em outra área. Essa perspectiva é sustentada pela ilusão de que há uma solução pontual e imediata para o problema, e o psicanalista não é capaz de oferecê-la. Lima et al. (2015-2016) situam, a partir de um relato de experiência, a presença do discurso da histórica na instituição escolar quando o educador busca um mestre (psicólogo) que lhe elucidie as causas do mal-estar na educação, mas, ao mesmo tempo, desvaloriza esse saber, apontando o furo do profissional que não apresenta uma solução que dê conta dos impasses escolares. Assim, os educadores se mantêm na posição de queixa e insatisfação, não abrindo espaço para a problematização e para a implicação subjetiva nos impasses apresentados.

Figura 4

Discurso do Analista

$$\frac{a}{S_2} \xrightarrow{\blacktriangle} \frac{\$}{S_1}$$

Recuperado de Nobre, 2020, p. 160.

Mais um quarto de giro produz a estrutura do Discurso do Analista, cujo lugar do agente é ocupado pelo objeto *a*, que aqui representa o analista como objeto causa de desejo. O Discurso do Analista é o que considera o outro como sujeito, tomando-o em sua divisão estrutural e se dirigindo a ele para que produza seus significantes-mestres (S_1). No lugar da verdade encontra-se o saber (S_2), mas um saber diferente daquele de que se trata nos outros discursos: o saber inconsciente e não-todo, indicando que a verdade nunca poderá ser totalmente dita.

O analista enquanto objeto *a* representa o vazio que causa o desejo; ele se direciona ao analisante, questionando-o sobre seu sintoma. Partindo desse vazio, o analista se recusa a responder do lugar de mestre e portador de um saber absoluto. Ele “retira” de si a suposição de saber e a passa para o sujeito, quem de fato possui o saber a respeito de seu sintoma, o saber inconsciente. Assim, o sujeito é convocado pelo analista a produzir seus significantes-mestres, a partir da associação livre. “Se o analista não toma a palavra, o que pode advir dessa produção fervilhante de S_1 ? Certamente muitas coisas” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 35). O trabalho da análise é fazer com que esses significantes-mestres se relacionem com outros, ou seja, dialetizar os significantes-mestres que se produzem em análise (Fink, 1956/1998).

Operar a partir do discurso do analista na instituição representa um desafio, pois o analista corre o risco de cair no equívoco de assumir uma posição de mestria e de todo saber,

dando respostas à instituição que o convoca. Se isso ocorrer, não se tem a emergência do sujeito. Lacan (1969-1970/1992) ressalta que o lugar do analista é de rechaço do discurso: “esse objeto *a* designa precisamente o que, dos efeitos do discurso, se apresenta como o mais opaco [...]. Trata-se do efeito de discurso que é efeito de rechaço” (p. 44). Ainda segundo o autor, o analista deve estar em posição oposta a toda vontade – ao menos confessa – de dominar.

Como é possível observar, no discurso do analista os significantes estão posicionados de maneira oposta ao discurso do mestre no matema. Por isso, Lacan o apresenta como avesso ao discurso do mestre, no qual há a intenção de um saber-todo. Aqui, o analista reconhece que há um real que não pode se escrever, mas que é revelado pelo discurso analítico (Nunes, 2022). A impossibilidade do discurso do analista está em sustentar esse lugar do agente que ocupa como um lugar vazio que exhibe o real traumático. Nobre (2020) pontua que “nisso consiste seu saber, seu *savoir-faire* com o real que, embora toque a verdade, mostra-se ainda sempre impotente para atender aos apelos do outro” (p. 62).

Ao fazer uma interpretação que toque nessa verdade, produz-se um giro discursivo, levando os lugares a se reconfigurarem, passando a outro discurso e fazendo com que o elemento que estava sobre a barra emergja. Assim, entre um discurso e outro há a emergência do discurso do analista.

Ao aplicar essas categorias que em si mesmas só se estruturam pela existência do discurso psicanalítico, é preciso prestar atenção à colocação em prova dessa verdade de que há emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro (Lacan, 1972-1973/1985a, pp. 26-27).

O matema do discurso analítico permite situá-lo como um dispositivo móvel, que não se limita ao *setting* analítico, podendo operar em outros espaços sociais e institucionais, como nas escolas. O discurso analítico designa uma operação que implica uma intervenção na estrutura de linguagem. A especificidade desse discurso está no fato de ele visar o sujeito dividido. O psicanalista, ao oferecer um lugar de escuta na instituição, pode acolher os embaraços de profissionais e estudantes, ao mesmo tempo em que busca dar lugar a cada sujeito no espaço coletivo.

O analista está do lado do sujeito e, portanto, não visa atender à demanda institucional. É o sujeito quem é o suposto saber, seja a criança, o adolescente ou o professor, e se a instituição, enquanto Outro, asfixia o sujeito, a intervenção analítica visa abrir espaço para que ele possa respirar, não sendo o servo de nenhuma norma ou conformismo que visa controlar o seu corpo.

Percebemos como, a partir da não resposta às demandas dos educadores de um saber-todo, possibilita-se que estes falem mais sobre as questões que o incomodam; que sigam “os rastros que seus significantes recalçados deixaram, na construção de um saber sobre si mais legítimo” (Mariotto, 2017, p. 47).

Figura 5

Discurso Universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \begin{matrix} \longrightarrow \\ \blacktriangle \end{matrix} \frac{a}{S}$$

Recuperado de Nobre, 2020, p. 163.

Na teoria dos quatro discursos, o último quarto de giro apresenta o Discurso Universitário, em que o agente é o saber (S_2), sendo colocado aqui como o saber que propriamente deve ser transmitido. Diferentemente do saber em jogo no discurso analítico, esse agente se dirige ao outro (a), de modo a objetificá-lo, para que produza conhecimentos. O efeito dessa operação é o sujeito dividido, na parte inferior da barra, como aquilo de cada sujeito que não é possível aparecer; “uma espécie de dessubjetivação que culmina em sujeitos generificados, abarcados genericamente e em desconsideração de seu singular” (Nunes, 2022, p. 77).

O saber no Discurso Universitário não é a finalidade em si, mas aquilo que sustenta o funcionamento das instituições e as atividades acadêmicas; a verdade da ciência. Corresponde ao que Lacan (1969-1970/1992) pontua como o desejo de tudo-saber, que é sustentado pelo significante-mestre no lugar da verdade, com o mandamento de “*Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais*” (p. 110).

Lacan define este discurso como o da burocracia, que visa o estabelecimento de metas e parâmetros que regulem e avaliem o funcionamento de instituições (Couto et. al., 2018). Assim, esse discurso visa a produção de mais conhecimentos, em uma lógica utilitarista, para a manutenção da ordem e do bom funcionamento do sistema.

Os efeitos desse discurso são perceptíveis no contexto da educação, como, por exemplo, na demanda constante de produção de conhecimento, na busca de um saber científico universal. Os sujeitos estudantes são ignorados em suas singularidades, na medida em que se busca um padrão ideal de aprendizagem a ser alcançado por todos. Há uma procura cada vez maior dos educadores por diagnósticos e nomeações que expliquem os impasses apresentados por seus estudantes.

Os educadores utilizam o *saber científico* para nomear os alunos, classificá-los, segundo parâmetros biológicos, tentando submeter o gozo a um saber universal. O que se oculta é que esse saber científico foi produzido por alguém e atende a interesses de comunidades de pessoas (Lima et al., 2015, p. 110).

A busca por um saber que identifique e controle os impasses presentes nas instituições escolares contribui para a demanda por um especialista, que, a partir de seu conhecimento, deve “dar conta” dos problemas e garantir a manutenção do funcionamento institucional. Mas tal garantia, como vimos, leva ao silenciamento do mal-estar e do sujeito, contribuindo para o aumento de seu sofrimento, sendo, portanto, destinada a fracassar.

Figura 6

Discurso do Capitalista

$$\downarrow \frac{\$}{S_1} \times \frac{S_2}{a} \downarrow$$

Recuperado de Nobre, 2020, p. 190.

No Seminário 17, Lacan (1969-1970/1992) apresenta os quatro discursos radicais, que comportam uma impossibilidade e, por isso, fazem laço social. Posteriormente, na conferência de Milão, em 1972, o autor propõe um quinto discurso.

O Discurso do Capitalista inverte os lugares de agente (S_1) e verdade ($\$$) presentes no discurso do mestre, e elimina a seta do agente em direção ao outro. O lugar da verdade, que até então estava protegido, agora está acessível. Com setas indo em todas as direções, este discurso se apresenta sem impossibilidades e, portanto, não faz laço social. Ele funciona como um circuito fechado, com a exigência de gozo total. Por esse motivo, é compreendido como um pseudodiscurso.

O sujeito $\$$ aparece ocupando o lugar do agente no discurso do capitalista e no da histórica. Porém, enquanto a histórica se dirige ao mestre (vetor $\$ \rightarrow S_1$) e o comina à produção do saber (S_2), o capitalista não se dirige a nenhum outro (eventualmente, o proletário) e aparece dissociado do saber. Já não importa quem é o anônimo e desfigurado produtor do objeto a . Mas importa, sim, que o produto volte às mãos do capitalista: mostra-o o vetor diagonal ascendente que vai de a (abaixo à direita) a $\$$ (acima à esquerda) (Braunstein, 2010, p. 151).

A mercadoria aparece no lugar do mais-de-gozar, e o gozo produzido aqui recebe um caráter contábil, que interessa ao mercado (Lima, 2013). O discurso do capitalista é o discurso

do senhor moderno: se antes o mestre não queria saber e o delegava ao escravo, agora ele se apropria desse saber, também o transformando em mercadoria (Lacan, 1969-1970/1992).

Como discutido anteriormente, a crise da educação não é atual, mas há algo de novo hoje. Trata-se do amoldamento das escolas ao discurso neoliberal. Esse modelo, que atualiza o modelo capitalista, considera a educação um bem privado que deve servir aos interesses econômicos e de mercado, a fim de fornecer o capital humano que necessitam (Laval, 2019). O modelo neoliberal escolar transformou os sujeitos em capital financeiro humano e trouxe uma importante mudança: se antes a escola orientava-se não só por seu papel da formação profissional, mas especialmente pelo valor cultural, social e político do saber, observa-se hoje uma educação orientada para a competitividade predominante na economia globalizada.

A educação vem se pautando nos moldes das teorias do capital humano, que podem ser compreendidas como os conhecimentos e qualificações a serem adquiridas pelo indivíduo, como o estoque de competências economicamente valorizáveis. De acordo com Laval (2019), as reformas propostas no campo educacional são cada vez mais pautadas pelo interesse econômico, voltadas para a competitividade, visando aumentar a produtividade do mercado.

Ao apresentar o Discurso Universitário, Lacan (1969-1970/1992) já apontava para a alta produtividade esperada pelos estudantes, criando o termo *astudado*. “*Astudado* porque, como todo trabalhador [...], ele tem que produzir alguma coisa” (p.111). O enlace desse discurso ao discurso capitalista, ancorado no modelo neoliberal, leva a um apagamento do sujeito. O imperativo de produtividade se impõe na escola, sendo que o aluno passa a ser o único responsável por seu “sucesso” ou “fracasso”, como se observa no discurso que visa incentivar o protagonismo do estudante.

Assim, a educação passa a ser tratada como mercadoria e surge reinscrita como produção de “material humano” para a sociedade. Com a dominância desse discurso no Estado neoliberal, o capital rege a lógica do mercado sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre as políticas educacionais. O Estado, como o grande investidor da Educação, é o responsável pela futura formação do capital humano e sustenta a correlação entre crescimento econômico e nível educacional. Com a ideia de uma taxa de retorno – social e individual – relacionada ao investimento educacional, escamoteia-se a mais-valia, sendo o Estado o mais beneficiado com o lucro gerado a partir da maior produtividade dos indivíduos (Passone, 2013).

A prevalência de um discurso médico-científico alcançou o ambiente educacional, como é possível perceber no crescimento da medicalização e da proliferação de diagnósticos no âmbito escolar (Moreira & Coutinho, 2018). Essa proliferação leva ao consumo de medicações, alimentando o mercado farmacêutico e indicando a aliança entre a ciência e o mercado. A

medicalização é uma questão complexa, que deve ser tomada como um problema ideológico, envolvendo aspectos econômicos, psicossociais, culturais, dentre outros (Voltolini, 2023). Podemos observar seus efeitos na educação: por um lado, os estudantes transformam-se em pacientes, afetando sua relação com os docentes e com a aprendizagem; por outro lado, os docentes, sentem-se muitas vezes desautorizados em sua prática pedagógica pelo discurso médico, que “dita” como o trabalho deve ser feito (Voltolini, 2023).

2.3.2 A Psicanálise e a crise nas escolas no contexto neoliberal

Analisar a atuação do psicanalista na escola requer uma reflexão crítica acerca das implicações da lógica capitalista neoliberal e do atravessamento da cultura digital no campo da educação.

A reflexão sobre os fundamentos da educação, os seus objetivos e a quem ela serve faz-se necessária. Se o objetivo primordial da educação era a formação do cidadão voltada para os problemas da sociedade, este objetivo foi paulatinamente alterado para o interesse e satisfação do cliente ou do consumidor-aluno. Segundo Laval (2019), a presença maciça de um modelo neoliberal na escola se faz presente desde o final dos anos de 1990, quando a escola passou a ser vista como uma empresa, sendo obrigada a acompanhar as evoluções sociais e econômicas e a obedecer às exigências do mercado.

Trata-se de uma mudança decorrente do espírito do capitalismo, que afeta não apenas as instituições escolares, mas inclusive a subjetividade humana, e que “[...] visa a eliminação de toda ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida” (Laval, 2019, p. 39). Aqui, funda-se a ideia do sujeito empresário de si mesmo, como alguém capaz de direcionar sua vida e seu próprio bem-estar. Este é um objetivo que sustenta o projeto educacional que visa a adaptabilidade, autonomia e autocontrole do aluno – presente em currículos que contemplam a ideia de uma “inteligência emocional”, por exemplo.

A incidência desse discurso nas instituições escolares potencializou o declínio da autoridade do saber epistêmico e dos ideais coletivos, promovendo uma mudança na relação do sujeito com o objeto, que “agora coisificado por sua produção em série, empirizado pelo discurso científico, [...] vem determinar, artificialmente, um ‘sujeito em série’, voltado para o consumo” (Voltolini, 2012, p. 111). O discurso capitalista vende a ideia de complementariedade entre sujeito e objeto, sustentando a ilusão de que há sempre um objeto a ser oferecido pelo

mercado, que tamponará a falta do sujeito. No entanto, é a partir dessa falta que o sujeito caminha em direção ao conhecimento, impulsionado pelo desejo de saber.

Sobre esse novo modelo escolar, Laval (2019) questiona se esse representaria um movimento em direção à liquidação total da escola, na medida em que sua adequação à economia capitalista e à sociedade liberal ameaça cada vez mais a autonomia das instituições escolares. Retomando autores como Deleuze e Foucault, ele analisa o impacto do desenvolvimento das tecnologias digitais na relação com o saber – que leva à individualização do acesso ao conhecimento – e na forma de controle – que antes era exercida pela escola e dentro do seu espaço, e agora passa para um controle contínuo do indivíduo.

O saber deixa de ser visto como algo essencial à formação universal humana e passa a ser um investimento financeiro individual, do qual se espera um retorno proporcional. Percebe-se que alguns currículos priorizam certas disciplinas e desprezam outras, por não atenderem aos interesses mercadológicos. Essa concepção de educação é sustentada pelo imaginário da meritocracia individual: o indivíduo vê a educação como um investimento produtivo, buscando um retorno pessoal. Percebe-se uma contradição na escola, que defende um ideal democrático e igualitário, mas que na verdade compactua com a divisão social de classe, oferecendo espaços de educação distintos à população. Tal contradição contribui e acelera a concepção liberal da escola, que busca superá-la, mas acaba agravando-a (Laval, 2019).

Reconhecer a realidade social e política em que nos encontramos é essencial para pensarmos as mudanças na educação atual e seus efeitos sobre os sujeitos. A partir de nossa prática, com frequência escutamos educadores relatarem um desinteresse dos alunos pelos estudos. Para a psicanálise, o saber tem o estatuto de um saber inconsciente, não-todo, que passa pelo campo do Outro, mas que implica um modo singular de apreensão. A apropriação desse saber requer, ainda, um intervalo de tempo entre a transmissão e a apreensão do sujeito (Lima et al., 2016). No entanto, como observado, atualmente há uma urgência em alcançar metas e resultados, reforçados ainda mais com a inserção das tecnologias digitais, que levou a um ápice da aceleração do tempo que já vinha sendo observada no capitalismo (Lima & Neves, 2023).

Retomamos aqui, brevemente, a proposição do processo temporal necessário para a asserção subjetiva de Lacan (1945/1998), que se divide em três tempos lógicos: o instante do olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir. No instante do olhar há apenas uma constatação, sem uma reflexão ou subjetivação, e o momento de concluir, também um rápido instante, apresenta-se como uma urgência em concluir como prosseguimento do tempo de compreender. Já esse último implica uma meditação e uma reflexão necessária, que “pode reduzir-se ao instante do olhar, mas esse olhar, em seu instante, pode incluir todo tempo

necessário para compreender. Assim, a objetividade desse tempo vacila com seu limite” (Lacan, 1945/1998, p. 205).

Em nossa época, marcada pela sensação de aceleração do tempo, há um encurtamento do tempo de compreender. Trata-se de uma sequência de instantes de urgência, que inviabilizam a subjetivação da experiência do sujeito (Lima & Neves, 2023). Tal aceleração também se presentifica no campo da educação, que tem se pautado em um projeto de ensino técnico e desumanizado, voltado para o desenvolvimento econômico e não para uma formação humana. Não há o tempo do sujeito para assimilar e apreender os conteúdos ministrados. Observa-se a prevalência do “instante de ver amalgamado ao momento de concluir, inviabilizando o desejo de saber” (Lima & Neves, 2023, p. 80).

Pode-se observar que, se a oferta do conhecimento deixa de passar pela via do desejo – tanto do estudante quanto do docente – e passa a representar um acúmulo de aquisições, há a perda do sentido e o interesse pela escola (Voltolini, 2012).

Acreditamos ser necessário possibilitar e favorecer o tempo de compreender, diminuindo a urgência do momento de concluir, necessários não só ao estudante, mas também à equipe escolar, ao se deparar com os impasses diversos vivenciados no campo escolar.

Nesse sentido, nos perguntamos: qual inserção possível do psicólogo orientado pela psicanálise na instituição escolar? Abordaremos o lugar do psicanalista a partir da noção de extimidade.

2.4 O psicanalista na instituição escolar: um lugar de extimidade

Lacan (1959-1960/1988) 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 *éxtimo* 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, optamos por utilizar neste trabalho 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 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

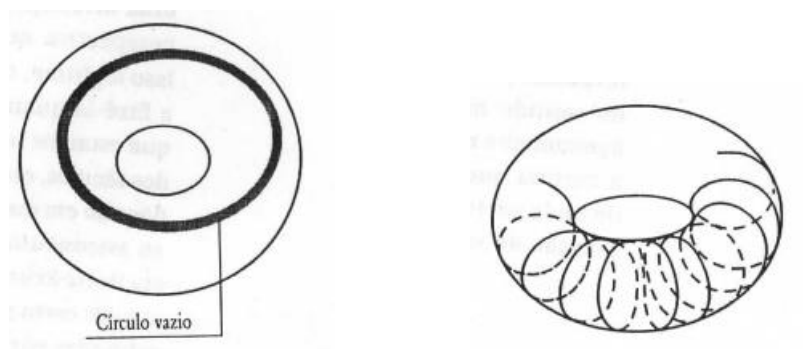
uma fratura constitutiva da intimidade. Colocamos o êxtimo no lugar em que se espera, se aguarda, onde se acredita reconhecer o mais íntimo. Em seu lugar” (Miller, 2010a, p. 17)¹⁰. Assim, não se trata exatamente de uma fusão do externo e do íntimo; mas, antes, da criação de uma nova dimensão.

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)¹¹.

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

Figura 7

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,

¹⁰ 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”.

¹¹ 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”.

embora 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 8

Banda de Moebius



Recuperado de Lacan, 1962-1963/2005, 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*, podemos 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.

Após sintetizarmos a noção de extimidade para a psicanálise, podemos retornar à nossa hipótese. O que significa quando falamos de um analista em posição êxtima na instituição

escolar? 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 ‘êxtimo’, conjugando o íntimo com a exterioridade radical. Ou seja, isso se dá na medida em que o objeto *a* é êxtimo” (p. 241).

O analista, ao fazer semblante de objeto *a*, ocupa 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 encontramos ao fazer parte de qualquer instituição é o de conseguir sustentar esse lugar de “não-saber”. A prevalência do discurso universitário na instituição escolar sustenta a burocratização do conhecimento. Trata-se de aplicar o mesmo currículo e o mesmo protocolo de práticas disciplinares a todos. Da mesma forma, como apontado anteriormente, os educadores demandam um psicólogo que detenha o saber sobre o que não funciona na instituição. No entanto, como nos aponta o discurso da histórica, na medida em que o psicólogo se identifica imaginariamente com o lugar do mestre que detém o saber, os educadores apontam o furo do mestre (ou do saber), convocando, insatisfeitos, novos especialistas, ou seja, demandando um novo mestre que detenha o saber. Este movimento poderá ocorrer infinitamente, uma vez que o mal-estar nunca será totalmente erradicado.

Consideramos que a inserção do psicólogo na instituição escolar como uma obrigatoriedade a partir da *Lei nº 13.935* (2019) pode ser um desafio a mais. Comumente, nossa atuação nas escolas se dá a partir de um convite, um pedido de intervenção na instituição. A decisão de convocar um analista/psicólogo possibilita um trabalho de escuta que favorece a passagem da queixa à construção de uma demanda. Impor às escolas que aceitem profissionais que elas não solicitaram, como assistentes sociais e psicólogos, 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). Em nossa prática percebemos, por parte de muitos estudantes, um receio de ir ao serviço de psicologia e ao serviço social, por serem atendidos por profissionais internos à instituição, pois temem que esses profissionais não mantenham o sigilo profissional e relatem os seus problemas à gestão da escola ou à família. Algumas vezes, eles demandam a escuta de um profissional de “fora” da instituição. Mesmo que haja uma atuação ética dos profissionais de psicologia que integram a equipe escolar, o encaminhamento de alunos “problemas” para o setor, pela equipe pedagógica, é visto como uma ação punitiva pelos alunos, dificultando a sua transferência com o psicólogo.

Por outro lado, percebemos 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, como violências simbólicas, físicas e sexuais, dentre outras, vivenciadas no espaço familiar ou escolar. Observamos que eles só conseguem relatar estes acontecimentos em função do laço transferencial com o psicólogo, mesmo esse fazendo parte da equipe profissional da instituição.

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 foi 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.

O psicanalista visa manter 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[...]. Relação essencial para cada um, porque é daí que o trabalho feito por muitos se torna possível, na iniciativa de cada um e no respeito pelo estilo do outro, outro que é o colega ou a criança ela mesma, verdadeiro mestre de ensinamentos sobre o saber e sobre a estrutura do inconsciente (Ciaccia, 1999, p. 53).

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).

No próximo capítulo, vamos nos debruçar sobre a escuta de profissionais da educação a respeito do fenômeno dos cortes autoprovocados por adolescentes. Discutiremos os pressupostos que embasam a pesquisa em psicanálise e apresentaremos o material da nossa investigação, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais.

3 ESCUTANDO A EQUIPE ESCOLAR SOBRE OS CORTES AUTOPROVOCADOS: A (IN)VISIBILIDADE DO SOFRIMENTO E O SILENCIAMENTO DO SUJEITO

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente as especificidades da pesquisa em psicanálise, refletindo sobre a clínica psicanalítica em diversos contextos sociais. Em seguida, analisaremos as entrevistas realizadas com representantes da equipe escolar de três instituições da educação básica, integrantes da rede pública no município de Belo Horizonte.

3.1 Pesquisa em Psicanálise

Para a Psicanálise, o tratamento clínico, a pesquisa e a teoria caminham juntos, não sendo coerente uma distinção entre a teoria e a prática, ou entre a pesquisa teórica e de campo (Freud, 1912/2021c; Freud, 1913/2010c). Neste mesmo sentido, toda pesquisa em psicanálise é clínica, pois tem em seu “campo de pesquisa” o inconsciente, e o analista no lugar do pesquisador, ocupando o lugar de causa e escuta do sujeito (Elia, 2000). Isso significa que o modo de produção de saber nas pesquisas, independentemente da metodologia específica utilizada, seguirá a lógica do saber inconsciente, o estabelecimento de um campo transferencial e o desejo do analista em jogo.

Compreendendo que toda pesquisa é clínica, encontramos alguns autores que utilizam o termo “pesquisa com método clínico”, indicando especificamente a pesquisa no escopo epistêmico da psicanálise como a construção de uma ciência do singular (Cordeiro, 2022; Diniz, 2018; Mezan, 2006). Encontramos também a opção pelo termo “pesquisa em psicanálise”, em que os pressupostos que embasam e direcionam a investigação se dão de acordo com a ética psicanalítica e com a presença do analista enquanto pesquisador (Costa & Poli, 2006; Ferreira, 2018; Guerra, 2001; Pinto, 2003).

Utilizaremos neste trabalho o termo “pesquisa em psicanálise”, concordando com sua definição abrangente, enquanto uma pesquisa clínica e pautada pelos mesmos critérios epistêmicos que orientam o exercício clínico do analista.

A pesquisa em psicanálise diferencia-se das pesquisas do campo da ciência positivista, nas quais, em sua maioria, o pesquisador se debruça sobre seu objeto de pesquisa, passível de medição e verificação, buscando refutar ou confirmar uma hipótese previamente delineada. Buscando objetividade e imparcialidade, há nessas investigações o pressuposto de excluir o objeto da pesquisa e de um pesquisador neutro, que não “aparece” no processo, pois, do contrário, poderia inviabilizar os resultados. De modo oposto, a pesquisa em psicanálise

implica, necessariamente, que o analista-pesquisador seja o primeiro sujeito de sua investigação (Iribarry, 2003). Destitui-se, assim, a ideia de um pesquisador não afetado pelo tema, mas sim que é movido por sua subjetividade e implicado em seu projeto, não sendo possível separar o investigador do sujeito-analista (Mezan, 2006).

Concomitantemente, a psicanálise promove uma subversão nas pesquisas científicas até então, e coloca em seu modo de produção de saber um sujeito no lugar do “objeto” de estudo.

A psicanálise, ao retomar uma *démarche* científica, subverte o sujeito suposto e excluído, a um só tempo, pela ciência, e trabalha a partir da inclusão do sujeito no campo de sua experiência, inclusão que curiosamente se faz, não por acaso ou contingência, pela via do inconsciente: retirado da condição de excluído, condição própria ao sujeito da ciência, o sujeito da psicanálise só pode ser incluído como sujeito do inconsciente (Elia, 2000, p. 22).

Desse modo, trata-se do encontro de dois (ou mais) inconscientes na pesquisa psicanalítica, que obterá ao final, transformados, o sujeito-objeto de pesquisa, o sujeito-pesquisador e os meios de investigação (conceitos, técnicas), reforçando a indissociabilidade entre intervenção e pesquisa em psicanálise (Figueiredo & Minerbo, 2006).

A pesquisa em psicanálise destaca-se, ainda, por seu modo de execução. Nessa, o analista faz sua investigação de maneira que possa ir além da mera citação e validação teórica, sem partir de um saber previamente estabelecido, mas sim de um saber enquanto efeito de sua investigação (Elia, 2000; Iribarry, 2003). Operamos com o inconsciente, com a aposta em um saber que o sujeito não sabe que tem, mas que é suposto, e que poderá ser produzido por meio da escuta clínica do analista – esta que, por sua vez, se dá a partir do estabelecimento da transferência durante o momento da pesquisa.

Como discutido anteriormente, a transferência foi apresentada por Freud (1912/2021d) como o fator mais forte para possibilitar o tratamento, mas também sua maior resistência. Para a situação de pesquisa em psicanálise, faz-se necessário, do mesmo modo, o manejo da transferência, que será o possibilitador da produção de um saber por parte do sujeito participante. No contexto da pesquisa há, entretanto, um deslocamento. Se no atendimento clínico busca-se uma diluição da transferência ao longo do tratamento, na situação de pesquisa ela deve ser instrumentalizada (Rosa & Domingues, 2010). Há também outra especificidade no contexto da pesquisa: se a suposição de saber na clínica está, por parte do paciente, do lado do analista, nas pesquisas em psicanálise o sujeito da pesquisa encontra-se, de partida, no lugar de um suposto-saber em relação ao analista-pesquisador. Isso exige rigor e cautela do pesquisador, pois corre-se o risco de exteriorização do sujeito, excluindo-o novamente da cena de pesquisa.

Ao demandar de um sujeito que colabore com sua investigação, o analista deve ter uma questão flexível, que possibilite ao sujeito responder a ela de maneira singular e que lhe seja possível formular uma questão própria. Desse modo, reforça-se a indicação de que a hipótese deve ser suficientemente ampla, que seja formulada *a posteriori*, aberta às contingências e ao surgimento de uma surpresa durante a realização da pesquisa (Costa & Poli, 2006).

Considera-se, assim, que não vamos à pesquisa para confirmar uma hipótese, ou para “coletar” do participante respostas, de modo a objetalizá-lo, mas a partir de uma “questão-problema” que se levanta, iremos escutar o sujeito. Trata-se de ir além da simples oferta da palavra, mas supor saber neste que se prontifica a participar da pesquisa, aberto para o inesperado que possa surgir desse encontro, para então elaborarmos sobre o que será acolhido.

O pesquisador-analista deve estar em interação com a teoria e a serviço do fenômeno que se apresenta, reconhecendo que as produções discursivas produzidas são portadoras de uma verdade. Essa, no entanto, não pode ser tomada como verdade generalista ou definitiva, mas sempre parcial, “sempre relativa ao processo que a produziu e este processo — como qualquer estratégia — é irrepetível e singular” (Figueiredo & Minerbo, 2006, pp. 274-275).

Reconhecemos, portanto, que a teoria não será capaz de abranger a total complexidade da clínica, tampouco a clínica será um espaço de aplicação teórica. Como Freud (1913/2010c) já apontava, há uma relação dialética entre método e construção do conhecimento; a teoria é fruto de uma experiência, sempre inacabada, à qual cada um, a partir de sua prática, pode retornar e acrescentar suas contribuições. Assim, é possível continuar construindo e indo além do já dito, reconhecendo que “a prática não tem sabedoria própria – ela suscita ideias, a princípio indeterminadas, por via da construção e do trabalho do conceito que nunca acaba de se formar, pois, uma vez fixado, despotencializa-se como conceito” (Rosa, 2004, p. 342).

Para uma pesquisa em psicanálise faz-se, portanto, necessário, resguardar alguns aspectos: a implicação e o desejo do sujeito-pesquisador; a construção da questão de pesquisa e da hipótese ao longo do processo; o deslocamento do foco dos “produtos” da pesquisa para seu processo de produção; a incidência do sujeito da enunciação, excluído pela ciência positivista; e a existência de um saber no sujeito da pesquisa. Trata-se de “incluir a Outra cena; [...] o encontro com o sujeito do inconsciente, dimensão não-toda e pulsante da subjetividade, radicalmente singular” (Cordeiro, 2022, p. 152).

A proposta de uma pesquisa em psicanálise voltada para o campo da educação se distingue de uma pretensão pedagógica, que vise a um ideal educativo. Ao contrário, como Freud (1930/2023c) apontou, o mal-estar é estrutural, e as queixas e insatisfações, constantes no campo da educação, são inerentes à dimensão impossível da prática educativa. Assim, a

articulação entre psicanálise e educação busca reconhecer essa impossibilidade, acolher os paradoxos, e “auxiliar o campo da educação a pensar um lugar diferente da nostalgia e da melancolização tão presentes no cotidiano escolar” (Gurski, 2014, p. 168). Trata-se de buscar discutir as condições que tornam possível a educação hoje.

A pesquisa no campo da educação orientada pela psicanálise não deve renunciar a seus conceitos fundamentais nem ao rigor ético da teoria. Do mesmo modo, a realização de uma investigação deve considerar a realidade social dos sujeitos e a subjetividade nos processos clínicos e educativos presentes. Reconhecendo a existência dos impasses estruturais do campo da educação, ressalta-se, ainda, o alerta para considerar as dificuldades existentes no laço social, com a cautela de que tais (des)encontros não recaiam somente sobre os estudantes (Rosa, 2020).

A aproximação entre a psicanálise e a educação leva a um campo de interface em que essas colhem, uma da outra, elementos para intervir no real educativo. Ambas são ofícios marcados pela lógica do *não todo*, que trabalham “o descontínuo, o incongruente e o contingente que se encontram no cerne do âmbito social” (Pereira, 2020, p. 48). Como especificidade, cabe à psicanálise buscar resgatar as produções do inconsciente, que muitas vezes são rechaçadas pelo discurso universalizante da educação. Assim, as pesquisas e a inserção da psicanálise na educação devem almejar inserir as singularidades; apostar em um deslizamento dos discursos totalizantes e possibilitar o aparecimento do sujeito.

Assim como em relação à pesquisa, compreendemos que é legítima a oferta da escuta psicanalítica nas instituições, comunidades e fenômenos sociais. Na realidade, Freud (1921/2023d) já apontava que a suposta oposição entre psicologia individual e social perde sua nitidez quando analisada mais detalhadamente, uma vez que na “vida psíquica do indivíduo, o outro é, via de regra, considerado como modelo, como objeto, como auxiliar e como adversário, e por isso a psicologia individual é também, de início, simultaneamente psicologia social, nesse sentido ampliado, mas inteiramente legítimo” (p. 137).

O uso da psicanálise fora do contexto de atendimento individual e nos consultórios recebeu nomeações distintas, como psicanálise aplicada – a partir das considerações de Freud sobre sua aplicação em outros campos; psicanálise *extramuros* (ou *exportada*) – apresentada por Laplanche (1992), como o uso da psicanálise fora do contexto do tratamento, criticando a ideia de uma teoria e metodologia que seriam “dominados” para serem “aplicados” em um outro domínio. Já Lacan (1967/2003d) utiliza a psicanálise em extensão, termo que utilizaremos nesta dissertação.

Em sua *Proposição de 9 de outubro de 1967*, Lacan (1967/2003d) diferencia a psicanálise em extensão da psicanálise em intensão. A primeira corresponde à “função de nossa

Escola como presentificadora da psicanálise no mundo” (p. 251). Refere-se a sua aplicação em qualquer campo em que o sujeito se encontra diante de um Real, impossível de suportar (Ferreira, 2018). Já a psicanálise em intensão refere-se ao campo da didática, da formação de futuros operadores, bem como ao processo e ao produto da análise. No entanto, Lacan ressalta que ambas se encontram vinculadas uma à outra, não existindo de modo isolado.

Assim, a presença do psicanalista na instituição escolar, ou em outra qualquer, bem como a atuação em campos sociais diversos, é uma representação da psicanálise em extensão. Entendemos que, de toda maneira, o sintoma será a demanda inicial de um trabalho dirigido ao analista, na intensão ou na extensão, mas que neste último caso o sintoma estará referido ao Outro social (Santiago, 2008).

Partindo do nosso interesse em escutar docentes e gestores de escolas sobre os adolescentes que apresentam cortes autoprovocados, nossa expectativa inicial era conseguirmos realizar grupos de conversações com esses profissionais. No entanto, encontramos grande dificuldade para o uso dessa metodologia, sendo necessário buscar outra estratégia.

Nosso objetivo, com a realização de grupos de conversação com docentes, coordenadores e diretores de escolas públicas, era localizar um impasse na relação dos educadores com os adolescentes que se cortam e, a partir desse impasse, abrir espaço para a sua problematização, buscando a pluralidade de sentidos, desfazendo significações cristalizadas e tendo efeitos de intervenção.

No entanto, em nossas diversas tentativas com escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, recebemos pouquíssimos retornos. As escolas que aceitaram participar indicaram que, por questões de funcionamento e estrutura institucional, não seria possível realizar a intervenção em grupo, pois não haveria profissionais disponíveis no mesmo horário para a realização da conversação. Mesmo afirmando que poderíamos flexibilizar o horário e o funcionamento da conversação, tal metodologia se mostrou inviável para essa pesquisa.

Assim, optamos pelo uso da metodologia de Entrevista em Psicanálise. Buscamos seguir o mesmo rigor ético, compreendendo que, quando utilizada, também pode e deve buscar a investigação, a intervenção e a produção de um saber. Costa e Poli (2006) destacam a necessidade de, nos contextos exteriores à clínica e na utilização de entrevistas em psicanálise, preservar a experiência psicanalítica, considerando a importância da transferência, uma vez que o “‘sujeito do inconsciente’ é resultante de um laço discursivo, que vai ser reproduzido na transferência” (p. 16).

Freud (1912/2021c) orientava a manutenção de uma “atenção equiflutuante” durante a escuta dos pacientes, alertando que uma atenção intencional fixaria e selecionaria elementos a

serem considerados, de acordo com as expectativas do analista. O autor advertia que a escuta intencional poderia incorrer no risco de encontrarmos sempre o já conhecido, e relembra que “em geral ouvimos coisas cuja importância só se revelará *a posteriori [nachträglich]*” (p. 94). Do mesmo modo, essa orientação aplica-se à realização das entrevistas no escopo de uma pesquisa em psicanálise, em que devemos manter a atenção flutuante e incentivar a associação-livre do participante, deixando para analisar o material que foi colhido em um momento posterior. Assim, entendemos que, embora nossa investigação se inicie com uma questão norteadora, os caminhos são delineados ao longo do percurso, estando abertos para novas perguntas e hipóteses, bem como à mudança de rumos.

Apostamos que uma entrevista clínica, orientada pelo saber do participante, tem potencial de transformação da realidade do sujeito na medida em que, a partir da oferta da palavra, este seja tocado “pelos efeitos de seu dizer, ora apropriando-se dele, ora afastando-se, tomando distância da palavra do outro, ora localizando-se e posicionando-se de um novo modo frente ao seu dizer, seja porque a fala é endereçada, seja pelos efeitos da intervenção” (Ferreira, 2018, p. 139).

Considerando o contexto da nossa pesquisa, buscamos esclarecer, em nosso convite aos participantes, o objetivo de nossa investigação e a importância da escuta dos educadores para se ter acesso a um saber que só eles detêm, enfatizando a construção conjunta de alternativas para a abordagem de um fenômeno tão complexo. Também informamos que nos encontraríamos novamente ao final do mestrado para apresentarmos as contribuições das entrevistas para a nossa dissertação. Os convites foram feitos por e-mail a várias instituições da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e pessoalmente a algumas instituições – da educação básica e pública, mas não restritas à Rede Municipal. No entanto, embora partíssemos de uma demanda nossa – como acontece no contexto de pesquisa em psicanálise – buscamos alcançar uma demanda dos próprios participantes para a realização das entrevistas. Por esse motivo, ao percebermos certo desinteresse pela participação na pesquisa, não insistimos no convite.

Apresentaremos, agora, o que escutamos em nossa investigação.

3.2 Da impossibilidade à impotência: a angústia da equipe escolar

Após diversas tentativas, conseguimos realizar quatro entrevistas com profissionais ocupando cargos de direção, coordenação e docência em três instituições públicas distintas que ofertavam o Ensino Fundamental.

Na instituição que nomearemos como A, entrevistamos presencialmente o diretor e a vice-diretora. A instituição contava com 703 estudantes matriculados no momento da entrevista. Na instituição B, entrevistamos uma profissional da coordenação de modo remoto. Nesta escola havia um total de 506 estudantes matriculados. Já na terceira instituição, C, que possuía 400 estudantes matriculados, entrevistamos um professor, também remotamente. As duas últimas escolas aceitaram participar da pesquisa através de um convite pessoal da pesquisadora, sem um atravessamento da direção escolar.

As entrevistas foram realizadas pela autora desta dissertação, tendo sido gravadas com autorização dos participantes (integral ou parcialmente) e transcritas integralmente para análise. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética, sob parecer número 6.029.937.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas partindo de questões norteadoras para o nosso tema de pesquisa. Entretanto, pautadas na ética da psicanálise, consideramos a possibilidade de omitirmos as perguntas, interrompê-las ou modificá-las, conforme as falas dos entrevistados, segundo o método de associação livre. Elaboramos as seguintes questões iniciais:

- 1- Qual o seu cargo e há quanto tempo está nele?
- 2- Você já teve contato com adolescentes que apresentaram cortes autoprovocados? Como foi? (Dentro da escola? Estudante mostrou? Qual foi a sua ação?).
- 3- Os adolescentes se cortam na escola? Eles escondem ou mostram os cortes? Eles procuram os professores para falar dos cortes?
- 4- Você percebe, ou o estudante relata, o motivo do corte? Quais as causas das autolesões, segundo a sua opinião?
- 5- Como esse caso repercutiu na escola? (Colegas, professores, famílias?). Como os colegas lidam com isso? Eles se apoiam? Buscam ajuda? As famílias buscam o apoio da escola para falar sobre os cortes autoprovocados?
- 6- Você percebe diferenças entre os adolescentes que se cortam?
- 7- Há algum acompanhamento posterior do/a estudante?
- 8- Você consegue pensar em alguma possibilidade de trabalho/atuação nesses casos? Qual? (Dentro e fora da escola?). A escola já abordou esse tema junto aos alunos? Você acha que seria bom abordar esse tema junto aos alunos?
- 9- Você acha que a Internet tem algum papel nesse fenômeno?

3.2.1 Escola A

Após enviar convites para a rede pública de ensino de Belo Horizonte, a vice-diretora de uma escola respondeu aceitando o convite da mestranda para participar da pesquisa. As entrevistas aconteceram na própria escola, em dia e horário escolhidos pela participante, que nomearemos aqui como Clara¹².

Ao chegar na escola, a pesquisadora foi encaminhada pela vice-diretora à sala da coordenação da escola, pois a sua sala estava ocupada por uma reunião do diretor com uma família, a respeito de um caso que explicou assim: “o aluno cortou – não a si, cortou o cabelo”. Assim, foi perceptível que havia um entendimento da questão a ser trabalhada já na chegada à escola. Na sala da coordenação havia, além de Clara, outras duas profissionais da escola, que ocupavam cargos de coordenação. Elas foram convidadas a participar, mas precisaram sair antes da realização da entrevista. Uma dessas coordenadoras informou que trabalhava no turno de aulas que havia somente crianças, e que nunca soube de casos entre elas.

Clara, cuja entrevista foi gravada, relatou que estava no cargo de vice-direção há um ano e quatro meses, mas que possuía experiência de magistério há mais de 30 anos, e que estava nesta instituição desde 2009. Afirmou saber de casos de estudantes que se cortam, já há alguns anos, principalmente em meninas adolescentes, mas nunca soube de nenhum ter ocorrido dentro do ambiente da escola. Disse ter conhecimento desses casos pelos outros estudantes, que procuram a direção para reportar. Ela afirma: “eles acham que a gente consegue ter acesso à pessoa, para poder conversar, tipo abraçar essa pessoa, dar um suporte”. Perguntada sobre qual o encaminhamento dado pela escola nesses casos, a vice-diretora declara:

Aí sim, eu sempre tive muita proximidade com os alunos, então quando alguém me fala, e tudo, eu chego, chamo para conversar, e assim, eu, eu converso mais naquele sentido assim de dar um suporte mesmo, de tentar mostrar para a pessoa que aquilo não vale a pena, que ela não deve fazer isso por conta de frustrações, sabe? Tento dar esse conselho, como se fosse a mãe mesmo (Clara).

Interrogando mais sobre as intervenções realizadas pela escola, Clara afirmou que as estudantes, de maneira geral, recebem bem essa conversa, existindo uma relação de confiança entre elas.

Sobre os encaminhamentos externos, Clara não citou a notificação ao Conselho Tutelar, conforme a *Lei nº 13.819* (2019), referente à Política Nacional de Prevenção da Automutilação

¹² Nomes fictícios dados aos participantes, a fim de respeitar o sigilo da pesquisa.

e do Suicídio. A vice-diretora ainda afirmou que nem sempre a escola chama as famílias das adolescentes para informar sobre o ocorrido, pontuando que esse encaminhamento é realizado às vezes, sem especificar o que levaria a essa convocação. Quando essa reunião com os pais chega a ocorrer, Clara relatou que, de modo geral, as famílias ficam surpresas com a notícia, que dizem desconhecer os cortes provocados pelas filhas. A profissional afirmou, ainda, não saber de acompanhamentos externos desses casos, apontando a grande dificuldade financeira vivenciada pela maioria das famílias da escola. Importante ressaltar que a instituição A fica localizada em uma região de grande vulnerabilidade social. Nas palavras da vice-diretora, “estamos em uma Cracolândia... muito uso de drogas e tráfico”, onde as famílias não conseguem cuidar *nem* da cárie dos estudantes – indicando haver uma dificuldade em acompanhar as questões de saúde dos filhos.

Consideramos que uma convocação compulsória da família nos casos de autolesão, sem a escuta do adolescente, indicaria a não consideração da singularidade de cada caso. Nesse sentido, escutar a adolescente, respeitando-a, para pensar junto com ela o melhor encaminhamento, apresenta-se como uma intervenção mais indicada. No entanto, este não parece ser o caso dessa escola, pois a gestora, em sua rotina acelerada e sobrecarregada, indicou escutar a adolescente uma única vez, aconselhando-a a abolir o comportamento autolesivo, sem realizar nenhum acompanhamento posterior ou encaminhamento.

A ideia de “*tento dar esse conselho, como se fosse a mãe mesmo*” desconsidera a complexidade do problema. A gestora, ao aconselhar a adolescente a interromper o comportamento autolesivo, mesmo que bem-intencionada, não leva em conta os fatores inconscientes envolvidos nos sintomas, e a dificuldade do sujeito em aboli-los. Para a psicanálise, não se trata de aconselhar, mas de escutar o sujeito que sofre, de dar lugar à sua palavra, a fim de que possa construir um sentido para aquilo que emerge em seu corpo como sem-sentido. Operando a partir do discurso do mestre, o aconselhador promove o silenciamento do sujeito, que não se sente escutado em seu sofrimento.

Compreendemos nesse caso que o aconselhamento, considerado como única alternativa para a abordagem do problema, é uma forma de silenciar o sujeito, na medida em que o educador não se vê em condições de ajudá-lo para além desse plano. No caso da população marcada pela vulnerabilidade social isso é ainda mais evidente, dado o acesso da população a profissionais da saúde mental ainda ser em grande parte elitizado. Se o encaminhamento para psicólogos nos planos de saúde privados requer uma solicitação formal de um médico e dispõe de poucas sessões, entendemos que esse atendimento na rede pública talvez seja ainda mais precário, não sendo de livre acesso e igualitário, considerando em grande medida o

sucateamento do sistema de saúde. Na maior parte dos casos, o acompanhamento é curto, com sessões mensais, e somente para os casos clinicamente mais graves, como autismos e psicoses. Deste modo, consideramos que um encaminhamento da estudante, situada em uma escola cujo território é de grande vulnerabilidade social, muitas vezes não pode ser cogitado pelas instituições por reconhecerem sua realidade local – pois, se até o acesso a dentistas, que é mais democratizado e as famílias não conseguem, muito mais difícil seria o acesso a um profissional de psicologia.

Ao investigar suas hipóteses sobre os motivos dos cortes, Clara apontou a sua percepção: “normalmente os adolescentes se sentem deixados de lado”; “a família deixou de lado”; “nunca soube de nenhum caso de namoro”; “acredito que muitas vezes tem a coisa de chamar atenção, modismo mesmo”; “às vezes a adolescente que fala que a mãe não gosta, que o pai não gosta; quer que faça as coisas dentro de casa – dá mais tarefa do que atenção, carinho, amor”.

Em suas hipóteses, Clara cita o desamparo vivenciado pelos estudantes, pois considera que eles são “*deixados de lado*”, neste momento delicado de travessia adolescente. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do amparo de um Outro nesse momento da vida, há uma deslegitimação do sofrimento de adolescentes, na medida em que os cortes autoprovocados são vistos como um “*modismo*”.

Durante a entrevista ocorreram diversos atravessamentos de alguns estudantes ou profissionais da escola entrando e conversando brevemente com a vice-diretora. Em um momento, o diretor da instituição chegou e foi necessário interromper a entrevista com Clara, pois ele solicitou sua presença. Neste momento, a gravação da entrevista foi interrompida e o diretor permaneceu com a pesquisadora na sala, perguntando o motivo da entrevista, se era “pessoal ou da escola”, pois se fosse da escola ele poderia continuar respondendo enquanto a vice-diretora resolveria a questão. Assim, embora inicialmente estivesse previsto apenas a realização de uma entrevista na escola A, uma contingência levou à entrevista com o diretor, que nomearemos Tiago. Essa entrevista não foi gravada, e a pesquisadora tomou notas durante e após a conversa com o profissional.

Tiago informou que está no cargo de direção há onze meses, e que nesta instituição ocupou também o cargo de vice-diretor e coordenador, além de ser docente. O diretor afirmou que na escola A não há muitos casos de cortes autoprovocados, citando apenas uma adolescente que “estava com esse hábito”, no ano de 2022. Informou que, neste caso, houve “uma relação difícil da monitora com a aluna”. Tiago esclarece que monitores são profissionais contratados pela escola, com formação completa de ensino médio, e a monitora em questão havia agredido

a aluna durante um projeto de férias da escola. Com a situação, houve uma reunião com a Regional¹³ da Prefeitura, e optaram por não manter a monitora no quadro da escola. O diretor disse que neste caso houve uma reunião com a família, ocasião em que a escola ficou sabendo que a estudante já se cortava em casa, que ela tinha depressão “devido ao falecimento da mãe”, mas que já estava bem – “até beija na boca na escola”.

Buscando explorar mais sobre este caso, a pesquisadora perguntou como foi a intervenção da escola, e Tiago respondeu que conversou com a jovem: “falei que ela era importante – a menina é linda – mostramos a ela que essas coisas não valem a pena; coisas corriqueiras, acho que surtiu efeito. Hoje não é uma questão que tem chegado ao conhecimento da escola”. O diretor não soube informar se a adolescente realizava acompanhamentos externos.

Esponaneamente, Tiago relatou que na escola anterior que lecionava, houve um estudante, entre 13/14 anos, que suicidou em um ambiente fora da escola – havia pulado do sétimo andar de um prédio. O profissional pontuou que houve um acompanhamento da escola pela prefeitura por um ano, em que foi conduzido um trabalho tanto com os professores quanto com os estudantes pela equipe de saúde pública. Durante este acompanhamento, foi autorizado aos docentes ficarem em casa um dia por semana e, “em contrapartida”, participavam de reuniões semanais com a equipe de saúde. Tiago informa que a partir deste acontecimento a escola começou a levar palestrantes e a discutir sobre os cuidados com os estudantes. Embora utilize o termo *contrapartida*, indicando uma negociação da vantagem de “ganhar” um dia em casa em troca pelas reuniões, Tiago apontou diversas vezes que o trabalho realizado não foi somente com os estudantes, mas com a equipe docente também, assinalando sua relevância. Percebemos a importância tanto do acolhimento da equipe escolar pela equipe de saúde, quanto da flexibilização das regras institucionais como uma forma de acolhimento das questões subjetivas que emergem no contexto escolar. O diretor reafirma a importância dos encontros com os profissionais da saúde, pois, segundo ele, entenderam melhor o cenário da escola – “às vezes o problema podia tá até dentro da escola, né?... mas não estava”.

O relato de Tiago aponta para a angústia que invadiu a equipe escolar diante de um caso de suicídio, e para a importância da oferta da escuta aos docentes. Possibilitar falar sobre o ocorrido, dar um tratamento simbólico para esse real que se presentificou na instituição, foi fundamental para que a própria equipe elaborasse essa perda e conseguisse, minimamente, acolher os estudantes. Observamos, ainda, como foi necessário escutar de um terceiro que o “*problema não estava ali*”, ou seja, que o suicídio não poderia ter sido evitado pela instituição.

¹³ Refere-se à regional administrativa em que a escola está inserida e georreferenciada, que conta com representantes de todas as Secretarias do município de Belo Horizonte.

Percebemos, no entanto, que tal trabalho só aconteceu diante de um caso extremo, mesmo havendo vários casos de cortes autoprovocados pelos adolescentes nesta escola, de acordo com Tiago. Contrariamente ao imaginário de uma capacitação e “formação” da equipe diante desses cenários, consideramos que a presença do psicólogo dentro da escola deve ser um espaço de acolhida constante, não só do estudante, mas também dos profissionais da escola. A abertura de espaços para a palavra e para a discussão sobre a flexibilização das normas institucionais contribui para o acolhimento dos alunos e para a percepção do seu sofrimento pela equipe escolar.

Ao ser perguntado sobre os motivos que possam estar relacionados aos cortes autoprovocados, Tiago associou o ato à imitação, ou seja, ao fato de a adolescente ver um colega fazendo o mesmo: “um modismo”, como sugerido pelo profissional, aliado a uma insatisfação no convívio familiar ou escolar. Assim como Clara, Tiago associa o problema não só ao modismo, mas também à ausência da figura materna, que levaria à depressão – que é, exatamente, o único caso que ele afirmou ter presenciado: “Porque ninguém em sã consciência faz uma coisa dessa; para alguém fazer uma coisa dessa, se mutilar. Na minha concepção, né?”. Logo em seguida, Tiago diz: “Suicídio, por exemplo, é proibido de ser divulgado – mas a gente sabe que na adolescência tem muito suicídio – por quê? Porque um fica sabendo, e outro vai fazendo”.

Quando o diretor retoma o caso do suicídio, foi possível perguntar se os demais estudantes sabiam o motivo da morte, e ele responde que sim. Em seguida, ele é questionado se depois deste caso ocorreram outros suicídios, e o profissional responde que não. A intervenção foi feita como uma tentativa de inserir uma dúvida, de diminuir a certeza apresentada por Tiago, de que se trata simplesmente de uma imitação ou de um contágio nos casos dos cortes e do suicídio.

Percebemos que embora tenha sido importante a acolhida da Prefeitura diante do caso de suicídio, os gestores acharam melhor não falar mais disso, pois há o temor de que o fato possa acontecer novamente. Esse imaginário de que falar sobre o ato pode desencadeá-lo dificulta a abertura de espaços para o acolhimento do sofrimento dos jovens. Talvez, por este mesmo motivo, tenha surgido a afirmação de Tiago de que na escola A não existem casos de adolescentes que se cortam.

Posteriormente, Clara retornou e foi possível finalizar sua entrevista. A diretora afirmou que não tiveram casos recentes de estudantes que se cortaram, buscando a confirmação das outras pessoas que estavam na sala. Neste momento, outra coordenadora da escola afirmou que há poucas semanas uma estudante havia se cortado dentro da própria instituição, o que deixou

Clara surpresa. No entanto, a vice-diretora não soube falar mais sobre o caso, e a coordenadora que fez esta afirmação não demonstrou abertura para conversar a respeito do caso ou participar da pesquisa.

A realização da entrevista presencial encontrou alguns imprevistos, como o espaço compartilhado com outras pessoas, o que pode inviabilizar a garantia do sigilo e a associação-livre dos entrevistados. Isso foi especialmente observado na entrevista de Clara, que a todo momento era interrompida por pessoas que entravam na sala fazendo solicitações ou trazendo informações, além de estudantes que apareciam para falar com os gestores. Consideramos que, nesta entrevista, houve poucas falas espontâneas ou elaborações próprias.

Por outro lado, o encontro presencial proporcionou observar a dinâmica do espaço escolar, as falas de diferentes profissionais – ainda que estas não tenham, oficialmente, participado da pesquisa. Em um determinado momento, um estagiário entrou na sala e Clara comentou com ele sobre o objetivo da entrevista, perguntando-o sobre os casos, e se ele sabia de alguma ocorrência recente. O direcionamento da questão ao estagiário indicou um acesso pessoal a esses casos, o que evidencia a importância de se escutar outros participantes da escola, além da equipe da gestão escolar e docentes.

Foi possível observar a divergência da percepção dos profissionais desta escola em relação aos casos de autolesão. Percebeu-se não haver a discussão desses casos por parte da equipe da gestão escolar, nem uma política voltada para o acolhimento desses jovens, o que leva à atuação individual de cada profissional. Em certo momento, Clara afirmou que existem alguns casos em que os professores conversam diretamente com a estudante, quando têm afinidade com a adolescente, indicando a possibilidade de existirem mais situações que a direção não tenha conhecimento.

Discordamos de protocolos rígidos de atendimento, mas consideramos que um direcionamento mínimo da equipe escolar para a condução desses casos faz-se necessário. A ausência de um profissional da equipe que seja referência, que tenha acesso aos casos, assumindo a responsabilidade sobre eles, diante de uma rotina atravessada por imprevistos e demandas urgentes na escola, pode levar facilmente ao esquecimento e à invisibilização desses adolescentes.

3.2.2 Escola B

Na segunda escola, que referimos aqui como B, o convite foi feito diretamente a uma profissional da instituição, através de contato pessoal da mestranda. A entrevistada, que

chamaremos de Isadora, trabalha na função de coordenação da escola há pouco mais de um ano, tendo ainda experiências anteriores na direção e na docência. A entrevista foi realizada de modo remoto, tendo sido integralmente gravada e transcrita.

Isadora relatou que tem contato frequente com casos de adolescentes que se cortam, sempre referentes a meninas, inclusive alguns no período da realização da entrevista. Informou que percebe ser um movimento cíclico; há momentos que não têm adolescentes se cortando, e depois, quando aparece um caso, logo surgem outros. Perguntada sobre essa incidência, se observa alguma relação entre as estudantes ou algum acontecimento específico que possa associar aos cortes, Isadora relatou que não se tratava de estudantes de um mesmo grupo ou convívio social e não apontou uma hipótese sobre essa possível periodicidade dos casos. Percebemos, nesse ponto, que esse *não saber* é propício à busca de um saber, à escuta do caso a caso. Quanto a motivações para os episódios, ela aponta para uma externalidade em relação à escola:

[...] todas as adolescentes que a gente fez intervenção, teve abordagem, trouxeram questões como justificativas, questões exteriores à escola. Pelo menos pela nossa experiência, sabe? É, assim... todas trouxeram que era questões familiares, é... E a maioria eram questões familiares muito ligadas à ...aos pais (Isadora).

Ainda a esse respeito, a coordenadora pontuou que as famílias apresentam como causa para os cortes autoprovocados uma suposta imitação das colegas, que os cortes seriam um “comportamento aprendido”. No entanto, ela discorda desta hipótese, acreditando se tratar de uma questão mais complexa.

Isadora disse tomar conhecimento dos casos de maneiras diversas: pelos outros estudantes, pelos docentes, ou por uma percepção própria, ao observar estudantes com agasalhos, retraídas, agressivas ou que demonstrem alguma outra dificuldade. Apontou que, nestes casos, toma a iniciativa e chama a adolescente para conversar, pois raramente as adolescentes procuram alguém espontaneamente para abordar um problema.

E o que eu percebo, Paula, assim, é que elas têm muita necessidade de serem vistas, sabe? Elas fazem os cortes, usam os agasalhos para tampar, né?... A gente teve recentemente uma que tava usando gasalho de frio, e ela botava o capuz, o agasalho de capuz, e aí a gente já tava tirando o uso da máscara¹⁴, e ela continuou por um período ainda usando a máscara, sabe? É... Assim, ao mesmo tempo que eu, né, não sei bem por que, mas ao mesmo tempo que elas usam esses artifícios para disfarçarem, né, para se

¹⁴ Máscara relativa ao uso obrigatório determinado durante um período da Pandemia da Covid-19, como prevenção e proteção diante do novo Coronavírus.

esconderem, quando elas se percebem notadas, elas têm muita necessidade de falar, sabe? De trazerem isso pra gente (Isadora).

Percebemos que Isadora faz uma leitura sensível desses casos: as adolescentes que, aparentemente, querem se esconder, seja com o agasalho ou com a máscara, têm necessidade de falar. A tentativa de esconder parece passar, na verdade, por uma convocação ao Outro, para ser visto. Embora existam casos em que os adolescentes deixam os cortes à vista, aqui, o recobrimento do corpo parece também convocar o olhar do outro. Nesses casos, a coordenadora acolhe essa demanda, ao chamar essas adolescentes para conversar:

Quando a gente conversa, elas, elas, muitas vezes elas falam... eu nem quero ver, pra te falar a verdade. Aí elas... assim, elas, elas... eu vejo... aí eu... quando eu entendi que elas tinham necessidade de mostrar, eu passei a falar que quero, né? E eu sinto, assim, que elas sentem um... um alívio, um prazer, eu não sei bem te dizer, assim, sabe? Mas uma satisfação, não sei por que, em mostrar pra gente (Isadora).

O fato de mostrarem os cortes indica que eles têm uma função de apelo. A coordenadora acolhe esse apelo, e convoca a palavra do sujeito.

É, assim... tem, tem muito professor que faz uma primeira conversa, sabe, Paula? Tem muito professor, assim... tem alguns que não, que não dão conta, né? Cada professor é de um jeito, né? Na verdade, eu tô aqui pensando, Paula, os professores que *conseg...* que percebem e tal, são os professores que conseguem ter uma conversa inicial, sabe? Normalmente esse professor, assim, que num... não é muito de conversar e tal, ele nem percebe muito, não. Então assim, a maioria das vezes, quando o professor que percebe, ele já traz pra gente um... uma anamnese inicial, ele faz uma anamnese inicial ali com a adolescente, já traz alguma coisa pra gente, sabe? (Isadora)

Vemos como o ato falho de Isadora aponta o insuportável de lidar com essa questão – os professores que *conseg... percebem*; alguns, de fato, não conseguem olhar para os cortes. Através dos cortes, os adolescentes endereçam ao educador uma angústia que não conseguem traduzir em palavras. O que essa impossibilidade de olhar para os cortes revela sobre o professor? Como cada professor é tocado por esse excesso que se manifesta no corpo do aluno?

É preciso reconhecer, também na equipe escolar, a singularidade de cada sujeito e respeitar as suas condições para enfrentar essa forma de manifestação de angústia que se apresenta no corpo dos estudantes. Assim, trata-se de escutar não só o adolescente, mas também o professor, para que ele possa acolher a demanda do adolescente de ser escutado. O risco está quando essa interpelação não é escutada; quando este *acting out*, tal como entendido pela coordenadora quando associa os cortes a um apelo, não é reconhecido como tal, deixando os

estudantes “vistos e invisíveis, vistos, mas apesar de tudo transparentes, porque o Outro a quem eles se dirigem não os interpelou” (Lesourd, 2004, p.189).

Isadora contou o caso de uma adolescente que lhe entregou uma carta, originalmente escrita para a própria mãe. A coordenadora relatou que leu a carta, que “eram duas folhas de caderno, frente e verso, escrito, assim... é... é... com o sofrimento dela, sabe? Era assim, um texto bem denso, bem doloroso, bem sofrido. Então, assim, ela... elas precisam muito falar, relatar, sabe?”. Após a leitura da carta, a coordenadora chamou novamente a estudante para conversar, informando que havia lido a carta – em que a adolescente dizia, inclusive, que se cortava – e que gostaria de chamar sua mãe para conversar também. Isadora esperou a resposta da estudante, que após três dias consentiu com a realização de uma reunião com sua mãe.

Ressaltamos o cuidado da coordenadora com a adolescente, não só ao acolher o pedido da adolescente e ler a sua carta, mas ao escutá-la sobre a carta, respeitando a sua decisão sobre convocar ou não a mãe para uma reunião. Isadora instaurou um tempo de espera, para a escuta da adolescente, para a leitura da carta, para aguardar a resposta da estudante.

A profissional ainda demonstrou reconhecer a vulnerabilidade existente nas famílias das adolescentes, em sua maioria matriarcais, e apontou o sofrimento dessas mães ao serem informadas sobre os cortes autoprovocados das adolescentes:

Geralmente a família, a maioria não sabe. A maioria, as mães... ou pelo menos, Paula... algumas famílias, a maioria diz que não sabe. Algumas a gente fica com a sensação de que sabe, de que tá mentindo, né, assim... Por algum motivo, percebe e não admite pra gente, mas são poucas as mães que... e é mães, tá Paula? [...] Então, são as mães mesmo, né, que é chefe de família, que cuida de tudo, né, e que também, na maioria das vezes, estão pedindo socorro, né? (Isadora).

Sem culpabilizar as famílias, a coordenadora reconhece que algumas mães “sabem, mas que mentem”, por serem, elas próprias, atravessadas por uma angústia, e “estão pedindo socorro”. Entretanto, ao mencionar espontaneamente as notificações feitas ao Conselho Tutelar, Isadora não cita a lei que torna tal notificação compulsória, mas percebe a prática como uma “instância coercitiva” em relação às famílias:

O que que a gente faz... a gente acolhe, e, sutilmente, a gente dá uma ameaçada, sabe, Paula? É... porque assim... É, a gente... Muitos casos, né, a gente precisa dizer, ‘olha, ela não pode, ela tá’.... que muitas acham que é bobagem, sabe? Pensa que a menina tá fazendo isso pra chamar atenção, né? (Isadora).

Embora compreenda a necessidade da notificação atrelada a uma negligência familiar diante do sofrimento da adolescente, a coordenadora faz uma leitura punitiva desse Órgão, e

não protetora. Em nossa prática, percebemos que essa concepção ainda se mostra muito presente nas instituições escolares, e consideramos que ela pode impactar negativamente a ação do Conselho Tutelar diante dos casos de violações de direito e proteção à criança e ao adolescente, não só nos casos da autolesão, mas em outros que se manifestem no espaço da escola.

A sensibilidade de Isadora se mostra no seu reconhecimento do sofrimento das adolescentes que se cortam. Diante desse “chamar atenção”, que escutamos com frequência dos adultos, ela diz:

[...] aí a gente, a gente vai dizer, assim... é... é bem... é bem trabalhoso, assim, pra gente, né? Porque aí você vai trazendo, ‘olha, ela tá querendo te chamar atenção por que ela não tá tendo atenção, né? Porque, de alguma forma, alguma coisa está desconcertado... isso também é sintomático, querer chamar atenção também está dizendo algo...’ (Isadora).

A profissional percebe o corte como portador de uma mensagem, como um pedido de socorro, acolhe esse endereçamento e o legitima. Ela aponta que, na maioria dos casos, a família, ou a mãe, não acolhe prontamente a adolescente, e faz uma leitura dessa dificuldade:

De início, não tem, não. É, é... a gente... Assim, ô Paula, é rara a família que acolhe de imediato o filho adolescente. É raro, sabe? Primeiro é uma negação, é... Elas têm uma necessidade muito grande de... é... reafirmar pra gente tudo que oferece pra filha, sabe? Aí elas vão dizer, né, assim... O discurso é muito o mesmo... ‘eu trabalho’... E é verdade, né? ‘Eu trabalho o dia todo, eu saio cedo de casa, eu me mato para trabalhar, eu dou tudo o que ela precisa, não falta nada lá em casa’, sabe? ‘Eu sou sozinha’, é... essas coisas todas, assim. ‘Ela tem isso, ela tem aquilo, ela tem aquilo outro’, sabe? É esse o discurso, assim, da maioria (Isadora).

No caso de famílias marcadas pela vulnerabilidade social, e diante da precariedade da rede pública de cuidado, o sofrimento experimentado solitariamente pode encontrar na escola o único lugar de endereçamento. Isadora relatou que, muitas vezes, fica sabendo dos casos através de outros estudantes, que anteriormente também se cortavam, e que relatam à escola preocupação com as colegas:

A gente até, assim, percebe que constrói um vínculo de confiança, elas esperam muito... É até um pouco frustrante, sabe, Paula? Porque elas esperam muito que a escola consiga de alguma forma ajudá-las, sabe? Elas criam uma expectativa, é... nessa rede de apoio, né? (Isadora).

Os significantes *frustração* e *impotência* se repetiram ao longo da entrevista:

A gente se sente muito frustrado e impotente, porque são questões, que assim... vão muito além das possibilidades da escola, né? E que a gente tenta dar uma resposta, mas, tem também o lugar de escolarização, né? Que ele é importante, que é da conta da escola, fazer... Então, é... é muito complexa, tudo muito complexa (Isadora).

A precariedade das instituições públicas de saúde e educação para o atendimento desses jovens sobrecarrega os gestores e educadores, que se sentem frustrados e impotentes para lidar com a grande demanda dos jovens: “e o sentimento de impotência que isso... de frustração, sabe? Que é o que eu falei com você, nem sempre os equipamentos públicos funcionam, é, e se funcionam, não funcionam na rapidez, né, que... que seria necessário, sabe?”. Posteriormente, Isadora reitera: “Mas, enfim... é, a escola, como equipamento público, a gente meio que quase fica nadando contra uma maré, sabe?”.

O não-saber sobre o que fazer nos casos da autolesão, associado à escassez de recursos, pode levar à invisibilização do sofrimento dos jovens por parte dos educadores, que, por não conseguirem lidar com o problema, levam ao seu silenciamento.

Citando outro caso, Isadora relatou o dia em que uma estudante a procurou dizendo que não voltaria para casa. Tratava-se de uma situação que a escola já acompanhava há algum tempo juntamente com a rede de assistência social, e acabou levando à perda da guarda da filha pela mãe.

[...] mas, o interessante, Paula, é que a reunião intersetorial não conseguiu fazer muito pela menina; foi quando a menina chegou pra gente e falou assim ‘eu não volto pra minha casa’, que a rede se mobilizou e conseguiu entregar a guarda da menina pra tia. Sabe, assim... A gente, enquanto escola, a gente já tinha essa avaliação, de que, sem condição, que a mãe dela não tinha condição, que a mãe dela não protegia a menina. Mas a gente, enquanto rede, não tinha conseguido, é... construir essa proteção da menina, sabe? Foi só quando a menina disse ‘pra minha casa eu não volto, Isadora, eu não volto’. E ela chegou, a [escola] integrada começa 9 horas, e às 9 horas ela chegou pra mim e falou ‘eu preciso conversar com você’, e ela ficou atrás de mim o dia todo (Isadora).

A estudante estava decidida a sair da situação em que se encontrava, e de fato foram sua decisão e sua persistência, mesmo após uma recusa inicial do Conselho Tutelar, que a fizeram ser escutada. Mas, sem a validação feita pela escola da decisão da jovem, isto não teria sido

possível. Isadora sabia que, alguns dias antes, a Aluna¹⁵ havia dormido fora, na casa de uma vizinha, e percebeu neste ato a busca de proteção:

A conselheira me ligou e falou comigo: ‘você não acha que ela pode tá te manipulando, pra poder ficar na casa dessa vizinha?’. Aí eu falei com a conselheira: ‘você acompanhou o caso?’ – porque acho que são três conselheiros. Perguntei pra ela, ‘você acompanhou o caso da Aluna? Você acompanhou os relatórios que a escola fez? Porque ela pode tá me manipulando, talvez porque ela experimentou um lugar em que ela se sentiu protegida, e ela resolveu que ela não vai ficar mais na situação que ela tá com a mãe’. Então, assim, Paula, a menina, ela gritou ‘socorro’, né? (Isadora).

Logo em seguida, a pesquisadora pontua: ‘que bom que vocês ouviram, né?’, ao que a entrevistada responde: “Não tinha jeito de não escutar não, Paula...”. A coordenadora parecia não reconhecer a importância de seu papel nesta história, que escutou o grito e sustentou a decisão da Aluna. Percebemos a função essencial da escola, como parte de uma rede protetiva de cuidados e de acesso ao campo de direitos.

Porque já tinha todo um histórico, né? E foi isso que eu perguntei pro conselheiro, eu estranhei quando o conselheiro me ligou, ‘gente, não faz sentido a ligação dessa conselheira’. Se ela leu os relatórios dessa menina, assim... por mais que a menina estivesse manipulando, ela tinha todo um histórico pra tá fazendo isso, né? (Isadora).

Em relação a casos de cortes autoprovocados dentro da escola, Isadora relatou que tiveram poucos, “felizmente”. Os casos aconteceram no banheiro, com gilete, e citou, inclusive, um caso de duas estudantes que se cortaram juntas, compartilhando a gilete. Não se recordou do motivo apresentado pelas adolescentes para essa situação, mas informou que nestes casos que ocorrem dentro da escola, eles chamam as famílias para conversar e entregam o material que foi utilizado. O uso do *felizmente* foi justificado por Isadora, pois uma das reações comuns da família é culpar a escola por esses episódios, elencando motivos como o convívio com os colegas. O embaraço da equipe escolar parece ser maior quando os atos se presentificam na instituição.

O procedimento adotado por esta escola, de acordo com Isadora, é de primeiramente chamar a adolescente para escutá-la e acolhê-la, e posteriormente chamar a família. Essa convocação, porém, não ocorre nos casos em que consideram que essa reunião familiar pode colocar em risco a adolescente. Quando percebem negligência familiar, realizam um encaminhamento ao Conselho Tutelar. Isadora exemplificou tal situação com o caso de uma

¹⁵ Para falar desse caso, optamos por utilizar o termo Aluna.

adolescente que estava se cortando, que havia relatado o fato à monitora da escola, e afirmou que a mãe já tinha conhecimento da situação:

E aí a gente percebeu uma negligência familiar, a mãe sabia do que que tava se passando com a filha, e não... não tinha uma atitude, e aí o caso da estudante, aí a gente, é... a gente tem uma ficha que chama, esqueci o nome da ficha agora... ‘Notificação de suspeita de maus-tratos e de abuso’, e aí a gente fez a opção de não, não chamar a mãe, porque, segundo a aluna, a mãe sabe o que que tá acontecendo com ela, e a mãe não tava protegendo a filha, e aí a gente achou melhor não conversar com a mãe, porque a gente não, porque a escola, a gente não... não... não tem nenhum instrumento coercitivo, a gente usa, a gente tenta convencer, fazer o convencimento, né? A sensibilização. No caso, a mãe já tem conhecimento, né, então a gente fez a opção de fazer a ficha de notificação (Isadora).

Percebe-se a concepção do Conselho Tutelar como uma instância coercitiva, e o papel da escola de escuta, sensibilização e convencimento. No contexto da realidade brasileira, marcada por profunda desigualdade social e econômica, com grande parte da população vivendo em condições de vulnerabilidade social e com históricos de exclusões ao longo da vida, são frequentes os casos de negligência e violações de direitos. Nesses casos identificados pela escola, espera-se que a instituição notifique os devidos órgãos para a garantia da proteção de seus estudantes. No entanto, defendemos a oferta da escuta da família, sempre que for possível, buscando compreendê-la, identificando possibilidades de enlaçamento, na tentativa de manter o vínculo escola-família. Todavia, sabemos dos limites de qualquer orientação à família. A informação sobre os cortes autoprovocados não garante que a família consiga de fato escutar e assimilar o sofrimento das adolescentes. É preciso destacar ainda que, em relação aos cortes, nem sempre se trata de falta de proteção da família.

Ao mesmo tempo, Isadora também demonstrou compreender a complexidade dos cortes e sua função estabilizadora:

Quando a gente consegue dizer que, né, que a gente entende, né, que a gente, a gente procura deixar claro assim, ‘olha, não é o ideal, você precisa resolver isso, né? Não é bacana, mas a gente entende que você tá num momento que você precisa fazer isso’. Aí quando se sente acolhida, pergunta ‘você quer ver?’. E aí, inicialmente me causava uma certa estranheza, pra te falar a verdade, sabe? Mas aí depois eu fui entender que ela precisava, que elas precisam mostrar (Isadora).

A acolhida feita pela coordenadora, que se mostra capaz de compreender os cortes como o único recurso possível para as adolescentes naquele momento, possibilitou o endereçamento da angústia das estudantes à escola.

Isadora demonstrou desvincular os cortes autoprovocados da ideação suicida, suposição que escutamos com frequência nas instituições escolares, mas afirmou já ter apontado essa possibilidade às famílias, especialmente quando elas se mostram resistentes em compreender a seriedade da questão apresentada pelas filhas. “Assim, a família está num lugar de negação, né? [...] A gente fala, ‘é potencial suicida’, *assim...?* Mas, às vezes a gente tem que falar.”

De fato, não há nenhuma garantia de que o jovem não vá tentar uma saída suicida, especialmente quando o seu sofrimento não for escutado. Isso não quer dizer que se deva nomear o jovem como um potencial suicida, pois sabemos os efeitos dessas nomeações sobre os sujeitos, especialmente, os riscos de se alienarem a esses significantes. É preciso reconhecer, nessa inscrição feita na pele, o sofrimento de um adolescente e o seu apelo a um Outro. Isadora destaca novamente essa função de convocação dos cortes:

ela... ela começou se cortando, ela começou, né, a gente começou a percebê-la, é... Aí ela, mas ela parou de se cortar, e ela começou a ter surtos na escola, sabe? Ela tinha surtos, assim, de, de gritar muito, de gritar muito... Foi bem complexo o caso dessa adolescente (Isadora).

Tratava-se do mesmo caso citado anteriormente, da Aluna, que “*gritou* por socorro” e “ficou atrás” da coordenadora o dia todo, afirmando que não voltaria para casa. A adolescente demandou, convocou o olhar do Outro com os cortes, e assim foi escutada pela escola. O caso foi levado para a reunião com equipes da assistência social e da Regional da Prefeitura. Na ocasião, confirmaram a situação de negligência familiar, que indicava a retirada da guarda da mãe, mas sem sucesso na execução dessa medida de proteção. Então, os cortes foram substituídos pelos “surtos”, pelos gritos na escola. Isadora destacou a importância dessas reuniões com a rede:

É uma reunião intersetorial. Porque assim, o que traz alguma esperança e algum alento para a equipe escolar, desses casos, é levar esses casos para serem discutidos, é.... no... na reunião intersetorial. Essa reunião intersetorial, ela envolve os Centros de Saúde, que tão no entorno da escola, o Cras, a Regional e a escola (Isadora).

É possível recolher, assim como na escola A, a importância de um espaço para a discussão dos casos na rede intersetorial como um espaço para a circulação da palavra, que suporte o “não-saber” e que favoreça a leitura ampliada e implicada dos casos, a construção de saídas, de encaminhamentos, além da tomada de decisões.

Sobre o trabalho realizado pela escola em relação ao tema dos cortes autoprovocados, Isadora relatou um projeto que acontece no escopo da campanha “Setembro Amarelo”¹⁶, que envolve toda a instituição, e tem como pauta a valorização da vida e o respeito a si. Além disso, a coordenadora indicou uma parceria com o Centro de saúde de referência do território, em que as enfermeiras vão à escola falar sobre autolesão e os riscos de doenças associadas à fissura provocada pelo corte. A profissional afirmou que este movimento é recebido muito bem pelos estudantes, que demonstram interesse pelo assunto e passam a fazer perguntas sobre outros temas relacionados à saúde mental.

Percebe-se, assim, que a partir de uma “palestra” inicial sobre determinado tema, abriu-se um espaço privilegiado para que os estudantes endereçassem suas questões sobre temas relacionados à saúde mental aos profissionais da área da saúde. A criação de espaços que favoreçam a circulação da palavra, com profissionais externos, parece colaborar para o surgimento de demandas específicas dos estudantes.

3.2.3 Escola C

A entrevista na escola C foi realizada com um professor, que será referido aqui como Luiz, a partir de um convite pessoal da mestranda. Este encontro também aconteceu de modo virtual, tendo sido gravado e transcrito. A instituição C apresenta um diferencial em relação às outras abordadas nesta pesquisa, pois já possui uma equipe multiprofissional em seu quadro ocupacional, contando com assistente social e psicóloga.

O docente relatou que está na referida escola há dez anos e, além do cargo de professor, já ocupou o cargo de coordenador por três anos na mesma instituição. Luiz afirmou que teve contato com casos de adolescentes que se cortavam, mas de modo mais frequente na época que estava na coordenação, pois lidava com todos os estudantes da escola. Informou que os casos muitas vezes chegavam diretamente à coordenação, sem serem endereçados por parte dos docentes. Ele acrescenta que essa informação era recebida principalmente por monitores da escola, que são estagiários estudantes de nível superior, e também por outros estudantes.

Enquanto professor, Luiz relatou que tem menos conhecimento de casos de autolesão. Citou um caso recente, em que um monitor da escola o procurou e disse estar preocupado com uma estudante, que ele acreditava que pudesse estar se cortando. “Porque estava achando que uma menina estava se cortando, ela estava com uma blusa de manga comprida, e ele viu num

¹⁶ Setembro Amarelo é o mês dedicado à prevenção ao suicídio. Sua campanha é realizada no Brasil desde 2013. Conferir: <https://www.setembroamarelo.com/>

movimento que ele acha... achou que era, é... alguma coisa de automutilação, né?”. O docente relatou que nesses casos procura a coordenação da escola, informa sobre a percepção, e solicita atendimento da equipe multiprofissional, além de orientar ao monitor que faça o registro formal da situação observada à coordenação.

Luiz relatou que nunca presenciou um estudante se cortar, nem esteve envolvido em alguma situação em que o procurassem diretamente para mostrar ou falar a respeito. Informou que, pessoalmente, ele não conversou com a aluna no caso mencionado pelo monitor.

Na verdade, no meu entendimento, né, nessas condições quem tem mais competência para lidar com essas situações é a psicóloga e a assistente social, né... Acho que a gente mesmo, a coordenação, né, quando um professor fala, ou o professor, é mais no sentido de comunicar e de ouvir, é... quais são possíveis intervenções que a gente possa fazer, o que a gente pode fazer quando receber esse tipo de situação, mas... Não entendo a gente, como professor, lidando diretamente com o adolescente, né (Luiz).

O significante *competência* se repetiu ao longo dessa entrevista. Mesmo nas situações em que as adolescentes eram suas alunas, o professor reiterou que não fazia uma conversa diretamente com elas, pois “a escola tem que contar com profissionais que tem mais competência para lidar diretamente com isso, né? Que no meu entendimento é a psicóloga e a assistente social” (Luiz).

O professor informou que já soube de casos de cortes realizados dentro da própria instituição, e que o encaminhamento é similar aos casos que a escola tem conhecimento: notificação à coordenação e solicitação de atendimento da equipe multiprofissional. Em um segundo momento, a assistente social e/ou a psicóloga da instituição realizam uma reunião com a família e, quando avaliado como importante, é feita uma comunicação ao Conselho Tutelar, além de manterem as conversas destas profissionais com o estudante. Perguntado sobre as motivações dos cortes, o docente afirmou:

A percepção que eu tenho, a avaliação que eu tenho, é que... que algum problema da, é... da adolescência, mas que é provocado, é... Ou pelo contexto social de vida da adolescente, do adolescente, ou pelas situações de violência que a gente vê muito na escola, né... A gente presencia na escola muitas situações em que os meninos e as meninas são vítimas de abuso, preconceito, ou coisas de violência que se configuram como *bullying*. Então eu entendo sempre como alguma manifestação do adolescente no sentido de... de mostrar para as pessoas que... Não sei nem se tem essa intenção de mostrar, mas me parece um pouco essa ideia de mostrar para as pessoas que ‘eu tô sofrendo’. Talvez seja uma forma do adolescente, da adolescente, de manifestar isso,

talvez por algum motivo ela não consiga abertura para falar com o professor, com a família, ou mesmo procurar diretamente ajuda da escola, com os profissionais que... Assim, eu fico com essa impressão que é um sinal que a pessoa tá trazendo para mostrar para as outras pessoas que as coisas não estão bem, né.... Não tenho, nunca estudei sobre esse assunto, não sei dizer sobre... Minha percepção é assim, no fim das contas, é um sinal de sofrimento, né? Eu acho que se cortar, não significa que... qualquer que seja o motivo, um indicativo que há um sofrimento naquela pessoa, né? É... Assim, eu nunca soube de casos nas escolas onde eu trabalhei, mas a gente sabe de adolescentes que chegam a suicidar, né? A... a cortar a própria vida, né? Isso pra mim significa um grau último de... incapacidade do adolescente lidar com a questão que pra ele é.... não é bem aceita pelos outros, ou... seja pelos colegas ou pela sociedade em forma geral, né?... Com uma dificuldade, uma mostra com a dificuldade de lidar com problema que aflige o adolescente (Luiz).

Percebemos a compreensão do professor de que a questão dos cortes autoprovocados está associada ao período da adolescência, bem como seu entendimento de ser uma resposta desse estudante, atrelada a questões familiares, sociais e psíquicas. Luiz apontou que o corte, além de ser um meio de apontar um impasse vivenciado pelo adolescente, é uma convocação ao Outro, um pedido de ajuda. Sua leitura, similar à de Isadora, coordenadora na escola B, não é moralista, mas reforça a importância de que esse sofrimento endereçado à escola seja escutado. Luiz considera que não se trata sempre de uma tentativa de suicídio – “Eu acho que se cortar, *não significa* que... qualquer que seja o motivo, um indicativo que há um sofrimento naquela pessoa, né? ... *mas* a gente sabe de adolescentes que chegam a suicidar, né?”. Não significa que seja essa a intenção do sujeito, *mas*, caso esse mostrar não seja visto e acolhido, há um risco: *cortar a própria vida*.

A fala de Luiz é coerente com a leitura que fazemos de que os adolescentes usam o espaço social, como a escola, à maneira de um palco para o *acting out*, como um modo de se inserir na cena do mundo, de convocar o Outro, interpelando-o sobre sua existência, mesmo de forma inconsciente. A questão que se faz urgente é se o Outro vai responder ou não a essa interpelação, como nos lembra Lesourd (2004):

[...] diante da visibilidade posta em ato dos adolescentes, a não-resposta à interpelação do *acting out*, permite certamente que a calma da relação seja preservada. Evita o escândalo e os conflitos na relação com esse jovem ou grupo de jovens; mas, para o sujeito, a calma familiar ou social resultante é a da morte e da inexistência (p. 189).

Essa não resposta do Outro mantém a invisibilidade do sofrimento do sujeito. Muitas vezes, com o objetivo de evitar o escândalo e a desarmonia no ambiente escolar, as instituições negam a presença do fenômeno em seus espaços. A autolesão frequentemente se dá de modo solitário e silencioso, mesmo quando acontece dentro das escolas. Diferentemente dos demais sintomas presentes na escola, como a agressividade e as manifestações da sexualidade, que interrompem o “bom andar” das aulas, os cortes, na maioria das vezes, não intervêm na rotina escolar. Tal característica pode contribuir para o silenciamento do estudante.

Na prática profissional da pesquisadora escutou-se, em determinada situação, em que uma professora, ao perceber que um estudante se cortava, assumiu uma posição ativa diante do caso, reunindo-se com o psicólogo que o atendia, com a sua família, e conversando diretamente com o estudante. Posteriormente, a docente relatou: “eu entendo por que alguns dos meus colegas [docentes] não querem lidar com isso... É muito difícil... É melhor não lidar mesmo. Que angústia!”. Assim, além da tentativa de manutenção da rotina escolar, percebemos que os educadores podem evitar lidar com a situação como forma de defender-se contra a angústia que esses casos despertam.

Seguindo o roteiro semi-estruturado para as entrevistas, passamos à questão sobre a possível relação da Internet com o fenômeno. A esse respeito, Luiz pontua:

Eu entendo que a rede não me parece a causa desses problemas, né? O que eu tenho observado é que o problema ele nasce, ou na escola, ou no ambiente social fora da escola, em que a adolescente convive, mas muitas vezes ele é reforçado, é... pelas redes sociais, né? Por exemplo, ano passado, é... foi nem só em relação a esse menino, mas na escola houve a criação, pelos alunos, de um perfil – não sei se foi no *Instagram* – em que o objetivo, segundo os alunos contaram, não tive acesso às publicações, mas era para falar mal de algumas pessoas da escola, né? Então a gente imagina que, provavelmente, vão falar mal, provavelmente, daquelas pessoas que estão mais... menos ajustadas socialmente, tão menos enturmadas com outros colegas. Então, acho que a rede social pode potencializar, tal como o caso desse aluno, por exemplo, se não tô enganado, ele fazia parte de um grupo de *Whatsapp* da escola, e no grupo de *Whatsapp*, os colegas mandavam – não diretamente escrevendo o nome dele – mas indiretas, né, com esse tom de homofobia, por exemplo. Então obviamente aquilo era direcionado a ele, segundo relato dele próprio né, por que ele era a única pessoa aparentemente da turma a ser reconhecida como gay, né? Então, eu acho que as redes sociais podem potencializar o sofrimento de quem já tá com algum... algum sofrimento em função de alguma questão, seja da escola... (Luiz).

Percebemos, assim, que o professor não associa a causa do mal-estar às redes sociais, mas considera que as redes podem ser usadas como fator de exclusão de alguns estudantes. Perguntado sobre esse caso do *Instagram*, o professor informou que quando os estudantes o procuraram a página já havia saído do ar, que a escola ficou sabendo e conseguiu fazer com que os alunos fechassem a página – e que isso trouxe alívio aos adolescentes.

Quem me contou, os que me contaram, se dizendo felizes com o fechamento daquele perfil. Que eles tavam, ah... não sei se eles estavam, não sei dizer se eles estavam inscritos no perfil, ou se ficaram sabendo das postagens de lá, mas me contaram com alívio e felizes que aquilo tinha acabado, é... Segundo os que me contaram, aquilo tava incomodando muito eles, pelo objetivo primário que era justamente provocar é... é, se manifestar de forma violenta, preconceituosa, contra as pessoas. Mas eu não tive contato com as pessoas que... os adolescentes que criaram o perfil (Luiz).

O docente não soube fornecer mais detalhes sobre esse episódio, por exemplo, de que maneira a escola ficou sabendo da página, como foi sua condução para conseguir o encerramento, e outras possíveis ações com os estudantes envolvidos. No entanto, consideramos, pelo retorno dos adolescentes ao professor, que foi importante a intervenção da escola em relação ao ocorrido. Relembramos o trabalho de Berni e Lima (2019), ao investigarem a experiência de estudantes brasileiros a respeito da cultura digital nas escolas, especificamente sobre os usos e instruções quanto ao tema por parte da instituição. Nesta pesquisa, escutaram queixas de um abandono da escola em relação a uma orientação sobre o uso das tecnologias digitais nos depoimentos da maioria dos alunos.

Luiz apontou ainda que a pandemia contribuiu para o aumento do sofrimento dos adolescentes:

A minha impressão é de que, depois da pandemia, há um sofrimento maior entre os adolescentes. Tenho essa impressão, de que, é... Não sei apontar as causas objetivas, não, mas me dá a impressão de que o afastamento do convívio social, na época da pandemia, trouxe uma série de dificuldades nas relações sociais depois que eles voltaram da pandemia. Então, a minha impressão é que principalmente em 2022, quando a escola voltou, é que houve uma explosão de problemas entre os adolescentes na escola. Não que não houvesse esses problemas antes, mas a impressão é de que se tornaram mais frequente do que eram antes da pandemia, tenho essa impressão... De violência entre eles, de agressividade... de relacionamento na escola, é... Enfim, problemas de relações entre eles que se manifestam de forma violenta, dizer assim. É, não tô dizendo dessas pequenas briguinhas que existiam e sempre existem e se resolvem na hora, tô

dizendo desses problemas mais de violência, de falta de paciência com o outro, de... imposição de sofrimento ao outros, eu... A minha impressão é de que isso aumentou depois da pandemia (Luiz).

Percebemos aqui como o distanciamento social afetou o laço social e a própria construção da adolescência, uma vez que essa construção não pode prescindir do encontro corpo-a-corpo e do encontro com a alteridade (Green, 2024). Assim, o aumento das manifestações de sofrimento dos adolescentes, incluindo as autolesões, parece ter relação com o longo período de fechamento das escolas.

Luiz relatou que na maioria dos casos que chegou a ter conhecimento percebia uma associação dos cortes com um acontecimento familiar ou uma questão pessoal da estudante. No entanto, contou a história de um adolescente, do gênero masculino, que no ano de 2023 apresentava cortes autoprovocados, e afirmou que “o sofrimento dele e a automutilação eram em virtude de um suposto *bullying* que estava acontecendo dentro da própria sala de aula”. O professor observou por parte dos demais estudantes um “descaso” em relação ao seu sofrimento. Em suas palavras:

Havia uma preocupação de poucos e um descaso de muitos – isso até me assustou um pouco, porque era um menino que estava isolado da turma; não... Na verdade não tinha amigos na turma, é... e que mesmo quando a turma é... quando ficou sabendo do sofrimento no ano passado, não sei se a turma chegou a saber do corte, mas tenho a impressão que até sim, é... Não houve nenhuma mobilização da turma no sentido de mudar de atitude em relação a ele... Os colegas de sala, nenhum movimento, pelo contrário, era um caso explícito de homofobia, que esse menino tinha se declarado gay, ou as pessoas tinham descoberto que ele era gay, não sei exatamente, mas... Os meninos tinham, e aí, os meninos mesmo, principalmente os meninos da turma, num processo de... Manifestação de preconceito mesmo, de mensagens no *Whatsapp*, coisas diretamente direcionadas a ele. Então, tem casos assim também de colegas aparentemente não se importam, não; tratam aquilo como se fosse frescura, como se fosse uma coisa menor, né? (Luiz).

Em relação às intervenções por parte da escola neste caso, Luiz relata:

É, nesse caso específico, lembro de uma professora, é... que, enfim, se envolveu muito com o caso, chegou a procurar família, conversar com o estudante, é... Mas outros professores que... Minha impressão é que não se envolvem com a situação. Entendem a gravidade, mas não se preocupam e, em alguma medida, continuam a exigir do aluno o mesmo rendimento escolar, como se uma coisa fosse descolada da outra, sabe, assim?

‘Ah, ele tá sofrendo, isso é uma coisa, mas isso não quer dizer que aqui na sala de aula ele tenha desculpa para não render como os outros’. Então até um certo desprezo por essa relação direta que certamente existe entre o sofrimento que o adolescente passa e o rendimento acadêmico que, com certeza, impossível de manter o mesmo; principalmente neste caso, que o menino sofria em decorrência de relações problemáticas na própria turma, né? (Luiz).

Mesmo informada sobre as peculiares situações vivenciadas pelo adolescente, a escola manteve-se presa às exigências acadêmicas, sustentada pelo discurso universitário. A demanda de rendimento escolar e produtividade mantiveram-se os mesmos em relação a esse estudante, revelando que “o que permanece é o mandamento, o imperativo categórico *Continua a saber*” (Lacan, 1969-1970/1992, p.111).

Figura 9

Discurso Universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \begin{array}{c} \longrightarrow \\ \blacktriangle \end{array} \frac{a}{\$}$$

Recuperado de Nobre, 2020, p. 163.

Retomamos aqui o discurso universitário, anteriormente apresentado neste trabalho, em que no lugar do agente encontramos o S_2 , o saber enquanto o que deve ser transmitido e apropriado pelo Outro. O saber dirige-se ao Outro, ao estudante, para que ele siga produzindo seus conhecimentos, de modo a objetificá-lo. O efeito desse discurso está na parte inferior à direita, em que temos o adolescente, silenciado em seu sofrimento, desconsiderado em sua singularidade. No lugar da verdade, oculta, está o S_1 , o mestre que sustenta esse discurso, apontando que todo saber é produzido por alguém com objetivos específicos, e, portanto, não há um saber universal que atenda a todos. No caso relatado, os docentes não só estavam informados, mas testemunharam o sofrimento do estudante, uma vez que a situação de isolamento se dava na própria sala de aula:

Era muito nítido. Nas minhas aulas, por exemplo, ninguém o chamava para... pra dividir em grupos, por exemplo, ele nunca tomava atitude de procurar um grupo, a turma não se mobilizava para o colocar... Tinha sempre que ter um movimento meu para colocar o aluno para participar da atividade, por exemplo, né? Então, esse afastamento era muito claro (Luiz).

Apesar de reconhecerem esse afastamento dos colegas, percebe-se que os professores, em sua maioria, continuavam a defender o discurso de produtividade do adolescente. Relembramos aqui a fala da professora, citada anteriormente, de que os colegas preferiam não lidar com a situação. Como nos aponta Lacan (1969-1970/1992), “na verdade, o mestre não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem” (Lacan, 1969-1970/1992).

Luiz complementa:

Não consideram na avaliação e não consideram como elemento importante para aprender a lidar com o aluno em sala de aula. Então, nesse caso específico, o professor se queixando, ‘Ah, porque o aluno não presta atenção na aula’, mesmo sabendo da situação, alguns professores que não deixam de fazer queixas em relação ao rendimento acadêmico, desprezando essa relação entre o... né? O bem-estar dele e o rendimento acadêmico, né, a atitude dele em sala de aula (Luiz).

Ao ser questionado sobre se houve, por parte da escola, algum trabalho com a turma em relação ao caso desse estudante, o professor afirma que a coordenação conversou com alguns alunos específicos, supostamente aqueles que enviaram as mensagens e que mais provocaram o adolescente. Luiz desconhece alguma iniciativa tenha sido conduzida com toda a turma. Em relação aos outros casos, afirmou que há algum trabalho sendo realizado, mas o define como sendo mais reativo do que reflexivo:

Existe algum trabalho, mas... Eu tenho a impressão de que ele é, muitas vezes, na maioria das vezes, ele é mais reativo do que num sentido de, é... de conversa com os alunos, de trazer esse assunto à tona, mesmo quando as questões não estão aparecendo, né? Eu tenho a impressão de que faltam projetos na escola, seria necessário haver projetos na escola que lida com essa questão, independente da escola estar, é, vivenciando situação com algum aluno. A minha impressão é essa, que seria importante que a escola pensasse nisso como um projeto permanente, independentemente de haver ou não alunos que estejam em situação de sofrimento, ou de automutilação, o que quer que seja, né? Mas eu vejo esse contato, neste momento, é mais reativo do que pensando nesses projetos (Luiz).

O professor defende a necessidade de um projeto permanente na escola, e não emergencial ou preventivo. Ele ressalta ser importante *trazer o assunto à tona, mesmo quando as questões não estão aparecendo*. Assim, considera que os adolescentes podem ter questões pessoais ou sociais para tratar, mesmo que não demonstrem estar em sofrimento. E ele inclui os docentes nessa proposta:

Eu acho que no caso dos professores, né, o que eu acho que a gente poderia pensar, é... Talvez até uma parceria, chamar parceria da psicóloga, da assistente social, do pedagogo, para pensar com a gente. Não por que aconteceu com alguém, mas o que que a gente pode fazer, tipo rodas de conversas, ou de atuações constantes na sala de aula, que façam os adolescentes pensarem sobre essa questão, né? Então, o lugar nosso, de professor, seria mais de pensar essas atuações, que independem de existir um caso concreto ou não (Luiz).

Sabemos, com a psicanálise, que um trabalho voltado para a prevenção será sempre falho, pois o mal-estar é inerente à cultura (Freud, 1930/2023c). Além disso, reconhecemos que tais demandas, quando chegam, geralmente estão atravessadas pelos discursos universitário e capitalista. Na lógica neoliberal, trata-se de buscar eliminar tudo aquilo que pode impedir o bom funcionamento institucional.

Não se trata, portanto, de buscar eliminar o mal-estar inerente à educação, tarefa impossível, mas antes, possibilitar condições para que ele seja abordado, nomeado. As rodas de conversa, por exemplo, podem ser momentos de livre circulação da palavra, de acolhimento dos impasses e das questões apresentadas pelos jovens, que favorecem a construção de narrativas que enlaçam a pulsão à palavra.

Luiz afirmou que observava, em alguns casos de adolescentes que se cortam, uma alteração no comportamento ou uma dificuldade no relacionamento do estudante em questão com os colegas da turma. Essa dificuldade, ou mesmo isolamento, nem sempre acontecia em sala de aula. No caso da adolescente citada anteriormente, em que o docente foi alertado pelo monitor da turma sobre a possibilidade de autolesão da estudante, não houve nenhuma alteração em seu comportamento em sala de aula, mas sim nos intervalos das aulas. “Se fosse só pela minha aula, eu não teria percebido nada”.

Como já foi mencionado, muitas vezes os professores são os primeiros a perceber sinais de sofrimento psíquico nos adolescentes. Após ter sido alertado pelo monitor de que algo poderia estar acontecendo com a estudante, Luiz passou a observar com mais cuidado a adolescente.

Em relação às famílias dos estudantes que se autolesionam, Luiz afirmou que acredita que essas, na maior parte dos casos, desconheciam a autolesão dos filhos – ou a sua gravidade. “Pelo menos a gravidade do problema, imagino, porque, senão, a própria [família] teria procurado a escola antes de a escola ter procurado, né?”. O professor afirmou que percebe nas famílias uma boa relação com a escola, “quase de agradecimento”, por ter sido informada a respeito da situação, e pelo acompanhamento feito pela instituição. Citou especificamente outro

caso em que houve acompanhamento sistemático por parte da equipe multiprofissional (assistente social, psicóloga e pedagogo), juntamente com a coordenação e direção da escola:

Eu acho que foi uma atuação muito bacana, porque eu acho que a frequência com que houve contato, né, da... do setor multiprofissional com a família, a quantidade de vezes que esse caso foi conversado, e assim, as estratégias que foram traçadas nessas reuniões entre pedagogo, psicóloga, assistente social e coordenação, e o cuidado que... que a escola se propôs a ter com a adolescente, e... Bom, pelo menos até ela sair da escola, eu acho que foi uma questão bem-sucedida, acho que mostra a importância deste trabalho que é multidisciplinar, né? Então assim, para lidar, cuidar que esse trabalho trouxe com a família. Eu acho que muito do sucesso desse caso tem a ver com a proximidade da equipe pela escola com a família, pela relação de confiança que se estabeleceu entre a família e a escola, porque ser especialista no assunto, me parece que quanto mais você tiver pessoas que conseguem entender, cuidar do caso, e atender a... as necessidades da adolescente, né?... E ser orientados, né, pelas pessoas que têm competência para isso, eu acho... Esse movimento de aproximação dos professores da escola e da família, é que... me dá a impressão esse caso... Não é que é garantia de sempre haver um acompanhamento bem-sucedido, não, né? Mas eu acho que um pouco do sucesso maior que teve nesse caso que teve em 2022, em relação ao do ano passado, tem a ver com esse trabalho multidisciplinar e essa aproximação entre escola e família, com ações é... concatenadas, ações pensadas em conjunto, seja dentro da escola, seja em casa, seja nesse movimento de comunicação, né? Me parece que é esse trabalho multidisciplinar e essa aproximação escola-família que tem possibilidade mais – não é de garantir, né, mas de ajudar mais, que o adolescente / a adolescente consiga superar esse sofrimento (Luiz).

A importância de um trabalho multiprofissional foi apontada por Luiz em diversos momentos da entrevista. O professor demonstrou ter conhecimento da especificidade do trabalho do psicólogo escolar, ressaltando que não se trata de um atendimento individualizado, mas de um trabalho em equipe, com outros profissionais da educação. Entretanto, o profissional de psicologia na instituição muitas vezes é visto como o único capaz de abordar o sofrimento psíquico dos jovens, como apontado por Luiz. Segundo ele, a equipe multiprofissional – especialmente a psicóloga e assistente social – é a mais indicada para lidar com o estudante e sua família:

Então, eu entendo que, no caso dos professores, a gente não tem, eu pelo menos não tenho, acho que a maioria de nós não tem a formação para lidar diretamente com o

adolescente, no sentido de atender, o que quer que seja; acho que não é o lugar nosso, mas acho que é importante que os professores entendam a situação pela qual o estudante está passando, no sentido não de fazer atuação direta, mas de cuidado, né? (Luiz).

Percebemos que tanto Isadora, coordenadora da escola B, quanto o professor Luiz não reconhecem a importância da atenção que proporcionam aos estudantes, a potência do seu olhar e de sua escuta para gerar mudanças subjetivas nos alunos. Não se trata de curar o adolescente de seu sintoma, mas de acolher o seu sofrimento, de dar lugar à sua palavra, de considerá-lo enquanto sujeito, ou de escutá-lo no apelo de seu ato. As demandas de formações constantes pelos profissionais da educação demonstram que eles não reconhecem o saber-fazer que adquiriram em suas práticas docentes, e que envolve não só a transmissão de conhecimento, mas uma transmissão simbólica, produtora de efeitos subjetivantes. A demanda por capacitações por parte dos educadores também se relaciona com essa lógica objetivante que se instaurou nas escolas, que visa a eliminação do mal-estar pela via de técnicas, protocolos, diagnósticos e conhecimentos especializados.

As falas de “*eu não fui formado para isso*”, segundo Lacadée (2017), referem-se ao encontro com a manifestação desse pulsional, o real em jogo de cada estudante, em que “a pulsão de morte parece cada vez mais transbordar os sujeitos” (p. 76). Diante da emergência do pulsional que transborda os corpos, os educadores se sentem desprovidos de recursos simbólicos para abordá-lo.

Certamente, novos estudos e formação acadêmica contribuem para atuações mais qualificadas dos profissionais, inclusive do próprio psicanalista. No entanto, o que observamos muitas vezes é uma expectativa de “formação continuada”, na tentativa de se eliminar os impasses que se presentificam na educação por meio da busca incessante de mais e mais conhecimento.

Reconhecemos a realidade da educação pública brasileira, com profissionais sobrecarregados, marcados pela desvalorização social da profissão, e pela conseqüente necessidade de multiplicar a carga horária das aulas para conseguirem uma melhor remuneração. Acreditamos que esse cenário contribuiu para a recusa aos diversos convites de pesquisa que recebem, e também para uma sensação de impotência para atuar junto aos jovens, que cada vez mais demandam o seu apoio e a sua escuta.

No entanto, com base nas entrevistas realizadas, e em nossa prática institucional, acreditamos que há algo além disso. Concordamos com Rosa (2002) que aponta a presença de uma resistência dos profissionais em escutar sujeitos em situação de grande vulnerabilidade, o que leva à apatia e ao emudecimento diante desses casos, bem como a uma reprodução da

violência vivenciada por esses indivíduos, dificultando a “possibilidade de elaboração simbólica que poderia dar forma sintomática ao que é vivido como traumático” (p. 1). Assim, de modo similar, ao se deparar com a visão dos cortes autoprovocados, a equipe escolar pode se negar a reconhecê-los, desconsiderando tais atos como formas de sofrimento ou como um apelo a eles endereçados, buscando se defender contra a angústia que emerge diante do excesso que se presentifica no corpo do adolescente. Isso fica perceptível na fala da professora que compreende os colegas que “preferem” não ver.

O que percebemos, entretanto, é que essa suposta proteção contra a angústia não se mostra eficaz, o que se evidencia nas diversas formas de manifestação do adoecimento docente, como sintomas físicos e psíquicos, pois o sujeito, “quando desenvolve uma máscara de indiferença e insensibilidade – adocece de si mesmo” (Rosa, 2020, p.23).

3.3 Resgatando a dimensão da palavra: a aposta do discurso do analista na instituição escolar

A escola é um espaço privilegiado para a percepção de conflitos e manifestações de sofrimento em adolescentes. Em nosso contexto neoliberal, marcado pela fragmentação do laço social, a escola enfrenta o desafio de continuar sendo uma instituição geradora de enlaçamentos.

Os problemas envolvidos nas realidades cotidianas enunciadas pelos docentes podem gerar o sentimento de impotência, levando à inibição de qualquer ato criativo. Nesse cenário marcado pelo declínio da função docente, que se vê cada vez mais desprestigiada, e pela inserção do modelo capitalista neoliberal nas escolas, que assumem a lógica da produtividade, os professores se distanciam cada vez mais do desejo de transmitir. De acordo com Pereira (2013):

Como fazer para reverter a sensação de impotência, para refrear o gozo do capital e a tirania dos manuais, para admitir as incertezas e ambivalências, para perceber a manifestação da vontade de ignorância sem abandonar seu agente? Como fazer, enfim, advir o desejo de viver e lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento? Em uma expressão: fazer circular a palavra. É necessário franqueá-la, promover conversações, relatar casos, expor as dificuldades em solucioná-los, estudar e teorizar singularidades (p. 495).

Nessa perspectiva, o psicanalista na instituição escolar pode contribuir para a construção de dispositivos que apostem na circulação da palavra, potencializando experiências de ensino e

aprendizagem veiculadas pelo desejo, e interrogando as possibilidades de promoção de laços sociais.

A participação efetiva do psicanalista na construção de redes de apoio comunitária e escolar para os adolescentes, assegurando os seus direitos, é um ato político, onde quer que ele se apresente. Assim, o trabalho em equipe multiprofissional nas escolas, visando a formação de uma rede de apoio ao adolescente – que integre educação, saúde, assistência social e saúde mental, dentre outros – contribui para o acolhimento do jovem em seu sofrimento psíquico.

A presença de discussões interdisciplinares sobre temas específicos junto à equipe escolar pode favorecer o compartilhamento de saberes distintos, sem hierarquias. Assim, dialogar com outros discursos e disciplinas, respeitando as suas especificidades, abre brechas para soluções singulares. Considerar a dimensão multifatorial dos impasses escolares acarreta reconhecer a implicação dos fatores subjetivos, sociais, familiares, econômicos, religiosos, biológicos, dentre outros, nesses impasses. O psicanalista pode contribuir com o trabalho junto à equipe escolar, aos adolescentes e à comunidade, visando a recuperação da função educativa e social da escola.

O psicanalista pode promover espaços de transmissão de conhecimentos teóricos distintos, incluindo a psicanálise. Um efeito da transmissão da psicanálise no campo escolar pode ser o de reconhecer o estatuto de sujeito, que passa pelo sujeito do inconsciente, constituído na e pela linguagem; uma estruturação psíquica que não coincide com o corpo biológico do estudante, mas que se dá em um processo de simbolização que depende do Outro. A transmissão da teoria psicanalítica poderá inclinar o educador a fazer sua transmissão por meio de um ato educativo, “como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro” (Kupfer, 2007, p. 119).

Tendo em vista a aceleração contemporânea, e a importância do desejo na relação com o saber, ao proporcionar a abertura de espaços para a circulação da palavra na instituição possibilita-se a instauração do tempo de compreender, diminuindo a urgência em concluir e promovendo a abertura ao saber. Como indica Cunha (2022), apostamos em uma atuação viva do analista em seu trabalho com adolescentes, em todos os espaços que ele ocupa. O surgimento de novos desafios demandará uma adaptação e novas atuações do psicanalista inserido na escola, indo além de uma atuação prevista em materiais normativos da profissão.

Operar com o discurso analítico na escola implica em abrir um intervalo no funcionamento institucional para escutar os impasses institucionais e os discursos que os sustentam, promovendo giros discursivos. Trata-se de promover uma escuta que faça vacilar os

significantes mestres que regem um modo de funcionamento protocolar que leva ao silenciamento do sujeito:

Cabe-nos resgatar a radicalidade da proposta psicanalítica e ressaltar o caráter ético e político dessa escuta, contribuição da clínica que pode se estender às demais situações, dentro das quais se pretende elucidar aspectos referentes ao sujeito sob desamparo social e discursivo e aos processos de sua manutenção em tal condição, que promovem impasses nas propostas de políticas de intervenção (Rosa, 2002, p. 4).

Como vimos, diante do mal-estar que a visão dos cortes provoca nos professores, estes buscam, por vezes, silenciar essa forma de manifestação do sofrimento dos adolescentes, desconsiderando a sua importância ou recorrendo a diagnósticos médicos e a medicalizações. A busca por atendimentos tecnicistas e protocolares no campo da psicologia tem sido cada vez mais comum. Assim como Freud (1913/2021e) afirmou em relação à prática psicanalítica, não acreditamos em uma técnica rígida a ser seguida pelos psicólogos nas escolas, pois “a diversidade extraordinária das constelações psíquicas em questão, a plasticidade de todos os processos anímicos e a riqueza de fatores determinantes também se opõem a uma mecanização da técnica” (pp. 121-122). A atuação do psicanalista visa, ao contrário, acolher esses jovens, oferecendo-lhes uma escuta que os reconheça como sujeitos em sua singularidade, ajudando-os para que eles possam passar do ato à palavra.

O acolhimento pode ser individual ou coletivo, e essa escuta, feita pelo analista, será sempre clínica. Não se trata de realizar acompanhamentos individuais dentro da escola, mas de acolher os sujeitos que sofrem e que não têm a quem endereçar o seu sofrimento. A oferta da escuta pode se dar uma única vez ou não, dependendo do caso, e reconhecemos que às vezes torna-se necessário um encaminhamento para um acompanhamento clínico individual.

A política da psicanálise está em não ocupar o lugar do mestre, mas o de fazer falar, propondo espaços de abertura para a formulação de questões e impasses. A aposta é a de que essas aberturas deem lugar a invenções que advêm do mais singular de cada um. Em concordância com Lacadée (2017), consideramos que “a escola deve ser o lugar onde cada um aprende a saber fazer o melhor possível com as coisas essenciais, quiçá impossíveis da vida” (p. 93).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da experiência profissional da mestranda, enquanto psicóloga em uma instituição pública de educação básica, ao deparar-se com as dificuldades da equipe escolar em lidar com os casos de adolescentes que praticam cortes autoprovocados, no espaço dentro e fora da escola.

Nosso interesse inicial foi o de investigar como esses casos se apresentam em outras escolas e como as instituições intervêm diante deles, refletindo sobre o papel do psicólogo orientado pela psicanálise na instituição escolar. Para proceder essa investigação, realizamos entrevistas com gestores e educadores, buscando identificar os discursos institucionais sobre os cortes autoprovocados em adolescentes, e os seus efeitos na abordagem dos casos.

A escuta de profissionais da educação nos mostrou que não há uma estrutura discursiva homogênea sobre o fenômeno. Por um lado, constatamos a presença de discursos que consideram tal ato como um modismo, um processo de imitação e uma forma de os adolescentes chamarem a atenção. Como efeitos desses discursos, a equipe escolar não oferece a oportunidade de escutar os jovens, e evitam abordar o assunto. Concluímos que há um silenciamento do sujeito e uma invisibilidade do seu sofrimento. Por outro lado, identificamos discursos que consideram os cortes autoprovocados como formas de expressão de um sofrimento que não consegue se manifestar pela via da palavra. Como efeitos desses discursos, a equipe escolar promove espaços de escuta aos adolescentes e às famílias, discute os casos e faz encaminhamentos para a rede de saúde.

Os educadores descreveram a sensação de impotência, de frustração e de falta de competência para lidar com os casos dos adolescentes que se autolesionam. A presença de um imaginário de que a instituição não pode “tratar” a questão, no sentido de resolver os impasses vivenciados pelos estudantes, leva a um deslocamento da impossibilidade estrutural inerente ao ato de educar para a posição de impotência. Os professores se sentem impotentes para lidar com esses casos, e assim evitam abordar o problema ou até mesmo escutar os adolescentes, o que contribui para a invisibilização do sofrimento dos estudantes.

Os impasses escolares relacionam-se com os discursos predominantes em cada época. A crise da educação na atualidade é marcada pela predominância dos discursos universitário e capitalista em seu modelo neoliberal nas instituições escolares. Esse modelo considera a educação um bem privado que deve servir aos interesses econômicos e de mercado. Dessa maneira, os estudantes passam a ser vistos como capital humano, em que o Estado investe, esperando um retorno proporcional, e a escola assume a função de transmitir conhecimentos e

competências economicamente valorizadas pelo mercado. As reformas educacionais são, cada vez mais, orientadas pelo interesse econômico, marcadas pela lógica da produtividade e competitividade. Nessa perspectiva, não há lugar para as diferenças individuais e para o acolhimento da dimensão subjetiva nas escolas.

O psicanalista inserido na instituição escolar deve reconhecer os interesses econômicos em jogo, e estar atento para que a sua atuação não contribua para a segregação de grupos de alunos, e para o silenciamento do sujeito. Como foi visto, por um longo período a presença do psicólogo nas escolas contribuiu para o processo de fracasso escolar e para a medicalização de estudantes.

De outra perspectiva, no entanto, a escuta analítica visa intervir no ritmo acelerado do funcionamento escolar para dar lugar à palavra que humaniza e que confere um lugar ao sujeito. Trata-se de privilegiar os laços solidários em detrimento da gestão empresarial de si mesmo, e de promover a construção de redes de apoio para lidar com a complexidade do sofrimento.

Acreditamos que o psicanalista na instituição escolar deve buscar resistir a toda vontade de dominar, não atendendo à demanda de eliminação do mal-estar, mas oferecendo uma escuta que acolha os restos não simbolizados, o real que insiste em se manifestar através dos corpos, como pela via dos cortes autoprovocados. Diante de discursos que tratam o sujeito como um objeto a ser controlado, o discurso analítico visa dar lugar ao sujeito, abrindo furos na instituição total, proporcionando espaços de respiro que dão lugar à construção e à elaboração simbólica.

Essa pesquisa não tem a pretensão de abarcar todas as questões que envolvem o tema dos cortes autoprovocados na adolescência e a sua abordagem pela equipe escolar. Acreditamos, no entanto, que ela pode se agregar às demais produções teóricas na tentativa de somar esforços para lidar com esse fenômeno atual.

REFERÊNCIAS

- Alberti, S. (2009). *Esse sujeito adolescente*. Rios Ambiciosos.
- 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>
- Alves, M. I. (2020). *Efeito da terapia comunitária integrativa sobre os sintomas de ansiedade e depressão em adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9714849
- Amaral, R. E. C. & Coutinho, L. G. (2021, julho-dezembro). O insuportável do enigma feminino em um caso de autolesão na adolescência. *Trivium*, 13(2), 21-36.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912021000300003&lng=pt&nrm=iso
- Aragão, C. M. C. (2021). *Notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar*. [Dissertação de Mestrado, Fundação Universidade Federal do Piauí]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11004328
- Aragão, C. H. Neto (2019). *Autolesão sem intenção suicida e sua relação com ideação suicida*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7970987
- Araújo, J. F. B. de, Chatelard, D. S., Carvalho, I. S. & Viana, T. de (2016, agosto). O corpo na dor: automutilação, masoquismo e pulsão. *Estilos da clínica*, São Paulo, 21(2), 497-515. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282016000200012&lng=pt&nrm=iso
- Araújo, K. S. (2022). *Primeiro teria que abrir uma aba na escola, para a gente ter esse tipo de conversa: representações sociais de adolescentes estudantes sobre a prática de autolesão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12170058

- Arendt, H. (2005). Entre o passado e o futuro. In *A crise na educação* (pp. 221-247). Perspectiva. (Texto original publicado em 1958).
- Babolin, R. L. (2020). *Automutilação na adolescência: descrição de projetos interventivos e preventivos desenvolvidos em escolas públicas da região administrativa do Gama – DF*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10445724
- 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. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?lang=pt#>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida* (Prefácio, pp. 6-18). Zahar.
- Berni, J. T. & Lima, N. L. (2019). Testemunhos de estudantes brasileiros sobre a escola na cultura digital. In: N. L. Lima, J. T. Berni & V. C. Dias (Orgs.), *A escola navega na web: que onda é essa?* (pp.73-90). Universo & Cidade.
- 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. <http://hdl.handle.net/1843/67023>
- Bispo, L. S. (2020). *Adolescência contemporânea e a busca pelo sentido da vida: contribuições a partir de um contexto escolar*. [Tese de Doutorado, Escola Superior de Teologia]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9243529
- Borges, L. A. (2021). *Diagnóstico na escolarização: uma leitura psicanalítica de discursos sobre os adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031371
- Brandão, P. M. C. Jr. & Canavêz, F. (2018, julho-dezembro). O corpo na contemporaneidade: notas preliminares sobre a prática de autolesão em adolescentes. *Analytica*, 7(13), 179-191. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972018000200004&lng=pt&nrm=iso.

- Braunstein, N. A. (2010, janeiro-junho). O discurso capitalista: quinto discurso? O discurso dos mercados (PST): sexto discurso? *A peste*, São Paulo, 2(1), 143-165.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/a peste/article/view/12079/8752>
- Brito, M. D. L. S., Silva, F. J. G. da Jr., Costa, A. P. C., Sales, J. C. S., Gonçalves, A. M. S. & Monteiro, C. F. S. (2020, julho). Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica dos professores. *Escola Anna Nery*, 24(4), 1-7.
<https://www.scielo.br/j/ean/a/VT9rfDgLkb7cnhdrJjw4GXc/?lang=pt>
- Broide, J. (2016). A transferência e o território: algumas considerações. In J. Broide & E. E. Broide (Orgs.), *A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções* (pp. 61-79). Escuta.
- Cardoso, B. C. C., & Amparo, D. M. (2021, dezembro). Por uma escuta sensível: a escarificação na adolescência como fenômeno multifacetado. *Jornal de Psicanálise*, 54(101), 221-237.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352021000200017&lng=pt&tlng=pt
- Carrabino, R. (2007). Extimidade. *Opção Lacaniana*, 50, 133-135.
- Carvalho, F. Z. F. (2008). *O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório institucional da UFMG.
<http://hdl.handle.net/1843/ARCO-7F2RJQ>
- Cedaro, J. J., Nascimento, J. P. G. (2013, agosto). Dor e Gozo: relatos de mulheres jovens sobre automutilações. *Psicologia USP*, 24 (2), 203-223.
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/QV3pD3ctWG9jzsZSgg6n9WP/abstract/?lang=pt>
- Cervieri, S. (2021). *Práticas discursivas sobre autolesão/automutilação em adolescentes no contexto midiático: problematizações e desafios para a educação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11016856
- Cesar, F. F. (2019, março). Morte e vida na adolescência: da dor e da delícia de ser jovem. *Desidades*, (22), 11-22.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822019000100002&lng=pt&tlng=pt
- Chaves, G., Tardivo, L. S. L. P. C., Rosa, H. R. & Pinto, A. A. Jr. (2021, janeiro-junho). Adolescência e autolesão: uma proposta psicodiagnóstica compreensiva e interventiva.

- Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 14(100), 93-105.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2021000100010&lng=pt&nrm=iso
- 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
- Cidade, N. O. P. & Zornig, S. M. A-J. (2021, janeiro-abril). Automutilações na adolescência: reflexões sobre o corpo e o tempo. *Estilos da clínica.*, 26(1), 129-144.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282021000100011&lng=pt&nrm=iso
- Colares, M. C. P. (2022). *Novos sintomas dos adolescentes e jovens na educação: tentativa de suicídios e atos de autoagressão*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/49767>.
- 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*. <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>
- Conselho Federal de Psicologia (2020). *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019*. https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/09/manual_0242143_manual_psicologas_os_e_assistentes_sociais.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2022). *Resolução nº 3, de 16 de março de 2022*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-3-de-16-de-marco-de-2022-386760566>
- Cordeiro, S. N. (2022). Vozes do feminino: a pesquisa com o método clínico e a técnica de entrevista no campo da saúde. In N. N. B. Pinheiro, R. S. Peres & S. N. Cordeiro (Orgs.), *Pesquisas acadêmicas em Psicanálise. Reflexões teóricas e ilustrações práticas*. (pp.141-155). Pedro e João Editores.
<https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/Pesquisas-academicas-em-Psicanalise.pdf>
- Cosenza, D. (2024). *Clínica do excesso: derivas pulsionais e soluções sintomáticas na psicopatologia contemporânea*. (Demaria, C., Trad.). Scriptum.

- Costa, A. & Poli, M. C. (2006, dezembro). Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. *Pulsional Revista de Psicanálise*, 19(188), 14-21.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-473321>
- Costa, L. C. R., Gabriel, I. M., Oliveira, W. A., Hortense, P., Dicastillo, O. L. & Carlos, D. M. (2021). Experiências da autolesão não suicida para adolescentes que se autolesionaram – contribuições da teoria psicanalítica winnicottiana. *Texto e Contexto Enfermagem*, 30, 1-15. <https://www.scielo.br/j/tce/a/6FzqDvHVRCMC5QW6qKtZVqt/?lang=en>
- Costa, L. C. R., Gabriel, I. M. Oliveira, Lopes, D. G., Oliveira, W. A., Silva, J. L. & Carlos, D. M. (2020, outubro-dezembro). Autolesão não suicida e contexto escolar: perspectivas de adolescentes e profissionais da educação. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas*, 16(4), 39-48.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000400006&lng=pt&nrm=iso
- Coutinho, L. G. (2009). Adolescência, cultura contemporânea e educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 14(27), 134-149.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200009&lng=pt&tlng=pt
- Coutinho, L. G. (2015, julho-dezembro). O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer? *Cadernos de Psicanálise (Rio de Janeiro) – CPRJ*, Rio de Janeiro, 37(33), 155-174.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952015000200008&lng=pt&nrm=iso
- Coutinho, L. G., Amaral, R. E. C. & Lanzetta, R. C. (2023) A adolescência em face do apagamento da dimensão alteritária na educação e na cidade: da dor à política. In R. Gurski & N. Lima (Orgs.), *Psicanálise, educação e política na universidade e na cidade*. (pp. 83-96). Benjamin Editorial.
- Coutinho, L. & Madureira, B. (2021, junho). Os cortes na adolescência e a busca por um lugar na cidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 46(1), 1-20.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/hnQ6XxnbgbBH5qdbBcd4nmz/abstract/?lang=pt>
- Couto, L. F. S., Casséte, J. L. de Q., Hartmann, F., & Souza, M. F. G. de (2018, julho). Os Discursos Lacanianos como Laços Sociais. *Revista Subjetividades*, 18(esp), 93–104.
<https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v18iEsp.6562>
- Couto, M. P. (2019, janeiro-junho). As contribuições da psicanálise à educação. *Sapere Aude*, 10(19), 7-9. <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2019v10n19p310-318>

- Cunha, C. F. (2022). Diga aí. In C. F. Cunha, B. F. Rocha & M. Mourão (Eds.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. (pp. 681-685). Editora UFMG.
- Damous, I. & Klautau, P. (2016, dezembro). Marcas do infantil na adolescência: automutilação como atualização de traumas precoces. *Tempo psicanalítico*, 48(2), 95-113. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382016000200007&lng=pt&nrm=iso
- Dias, M. G. L. V. (2006, maio-agosto). O sintoma: De Freud a Lacan. *Psicologia em Estudo*, Maringá/PR, 11(2), 399-405.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/mKqnLTRgwYbCCcQGr4GxjWg/?lang=pt>
- 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.
- Diniz, M. (2018). O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In T. Ferreira & A. Vorcaro (Orgs.), *Pesquisa e psicanálise: do campo à pesquisa*. (pp. 111-128). Autêntica.
- Elia, E. (2000). Psicanálise: clínica & pesquisa. In S. Alberti & L. Elia (Orgs.), *Clínica e pesquisa em psicanálise* (pp. 19-35). Rios Ambiciosos.
- Felipe, A. O. B., Resck, Z. M. R., Bressan, V. R., Vilela, S. C., Fava, S. M. C. L. & Moreira, D. S. (2020, outubro-dezembro). Autolesão não suicida em adolescentes: terapia comunitária integrativa como estratégia de partilha e de enfrentamento. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 16(4), 75-84.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000400010&lng=pt&nrm=iso
- Ferreira, L. S. (2022). *Oficinas Psicoterapêuticas em adolescentes com comportamento autolesivo: uma proposta de intervenção*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12052009
- Ferreira, T. (2018). Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In T. Ferreira & A. Vorcaro (Orgs.), *Pesquisa e psicanálise: do campo à pesquisa* (pp. 129-151). Autêntica.
- Fiamoncini, C. M. (2020). *Vivências estressoras, violência auto infligida e comportamento suicida em universitários*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de

- Pernambuco]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9361417
- Figueiredo, L. C. & Minerbo, M. (2006, junho). Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de psicanálise*, 39(70), 257-278.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017
- Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano: entre linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1956).
- Fonseca, P. H. N. (2019). *Adolescentes contemporâneos: questões sobre os desdobramentos subjetivos da autolesão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del-Rei]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7656962
- 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. (1996a). O sentido dos sintomas. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira* (J. Salomão, Trad., Vol. 16, pp. 13-23). Imago. (Trabalho original publicado em 1916).
- Freud, S. (2010a). Além do princípio do prazer. In *História de uma neurose infantil [“O homem dos lobos”].: Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 14, pp. 213-272). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1920).
- Freud, S. (2010b). 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. (2010c). Princípios básicos da Psicanálise. 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. 204-210). Companhia das Letras. (Texto original publicado em 1913).

- 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. (2014). Inibição, sintoma e angústia. In *Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 17, pp. 13-123). Companhia das Letras. (Texto original publicado em 1926).
- 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). Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico. In: S. Freud. () *Fundamentos da clínica psicanalítica. Obras incompletas de Sigmund Freud* (C. Dornbusch, Trad., 2a ed., pp. 93-106). Autêntica. (Texto original publicado em 1912).
- Freud, S. (2021d). 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. (2021e). Sobre o início do tratamento. In *Fundamentos da clínica psicanalítica. Obras incompletas de Sigmund Freud* (2a ed., C. Dornbusch, Trad., pp. 121-150). Autêntica. (Texto original publicado em 1913).

- 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).
- Freud, S. (2023d). Psicologia das massas e análise do Eu. In *Cultura, Sociedade e Religião. O mal-estar na cultura e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud* (M. R. S. Moraes, Trad., pp. 137-232). Autêntica. (Texto original publicado em 1921).
- Gabriel, I. M., Costa, L. C. R., Campeiz, A. B., Salim, N. R., Silva, M. A. I. & Carlos, D. M. (2020). Autolesão não suicida entre adolescentes: significados para profissionais da educação e da Atenção Básica à Saúde. *Escola Anna Nery*, 24(4), 1-9.
<https://www.scielo.br/j/ean/a/QtyNHwtKW6hx3Xq9gTKgYKnh/?lang=pt>
- 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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000200006
- Gomes, P. S. (2018). *Adolescentes e internet: o risco como aposta*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório institucional da UFMG.
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B77EZ7>
- Gomes, P. S. (2023). *O silêncio das imagens ruidosas e o real na adolescência: encontros de uma flanêrie*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/65412>
- Gomes, P. S., Grillo, C. F. C. & Lima, N. L. (2022) Adolescência, cortes e marcas corporais. In C. F. C. Grillo, B. F. Rocha & M. Mourão (Orgs.), *Janela da escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida* (pp. 281-285). Editora UFMG.
- Gomes, P. S., Lima, N. L. (2019, janeiro-junho). Um mundo sem adultos: efeitos subjetivos dos adolescentes à deriva. *Tempo psicanalítico*. Rio de Janeiro, 51(1), 134-158.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000100007&lng=pt&tlng=pt

- Green, J. F. B. (2024). *A suspensão da adolescência: efeitos psíquicos do distanciamento social na pandemia de Covid-19* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. [Trabalho ainda não disponibilizado em meio eletrônico].
- Guéguen, P.-G. (2018). O íntimo, o êxtimo, o discurso analítico (M. Antelo, Trad.). *Boletim Persiana Indiscreta*. <https://www.ebpbahia.com.br/jornadas/2018/2018/05/19/o-intimo-o-extimo-o-discurso-analitico1/>
- Guerra, A. M. C. (2001, junho). A lógica da clínica e a pesquisa em psicanálise: um estudo de caso. *Ágora*, 4(1), 85-101.
<https://www.scielo.br/j/agora/a/4fvdxdbnDKFRPfhHkVjQHQ/?lang=pt#>
- Gurski, R. (2014). Três tópicos para pensar “a contrapelo” o mal-estar na educação atual. In R. Voltolini (Orgs.), *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação* (pp. 167-180). Escuta/Fapesp.
- Gurski, R.; Umpierre, A. (2013, abril-junho). Educação e Psicanálise – Resenha Crítica. *Educação & Realidade*, 38(2), 685-691.
www.scielo.br/j/edreal/a/HD7wydTtxyFgG7H7PXddTR/?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.
- Iribarry, I. N. (2003, junho). O que é pesquisa psicanalítica?. *Ágora [online]*, 6(1), 115-138.
<https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>
- Kupfer, M. C. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. Escuta.
- Lacadée, P. (2003). Le pari de la conversation du CIEN: accueillir le « hors norme » dans le lieu de l’institution. *Vacarme*, (22), 40-42. <https://www.cairn.info/revue-vacarme-2003-1-page-40.htm>
- Lacadée, P. (2017). O adolescente na escola e a psicanálise. In A. L. Santiago, C. F. Cunha, C. Vidigal, J. Santiago, L. Neves & N. L. Lima (Orgs.), *Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas* (pp. 76-108). Scriptum.
- Lacan, J. (1985a). A Jakobson. In *O Seminário, livro 20: mais, ainda* (2a ed., pp.24-37). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973)
- Lacan, J. (1985b). Aristóteles e Freud: A Outra Satisfação. In *O Seminário, livro 20: mais, ainda* (2a ed., pp.70-86). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973)
- Lacan, J. (1988a). Análise e verdade ou o fechamento do inconsciente. In *O seminário II: 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. (1998). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma. In *Escritos*, (V. Ribeiro, Trad., pp. 197-213). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1945).
- 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.
<https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Jacques-Lacan-O-seminario-Livro-9-A-identificacao.pdf>
- Lacan, J. (2003c). Prefácio a *O despertar da primavera*. In J. Lacan. *Outros Escritos*. (pp. 557-569). Jorge Zahar Editor. (Originalmente publicado em 1974).
- Lacan, J. (2003d). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros Escritos*. (pp. 248-264). Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1967).
- Lacan, J. (2003e). Radiofonia. In *Outros escritos*. (pp. 400-447). Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1970).
- 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. (2009). Clínica da perversão. In *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro*. (V. Ribeiro, Trad., pp. 239-253). Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2009) O homem e a mulher. In *O Seminário, Livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. (pp. 22-36). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1971)
- Lacan, J. (2015, março). Do Discurso Psicanalítico (Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972). In *Trilhar; caminhos em psicanálise*. (Blog, S. R. Felgueiras, Trad.).
<https://trilhardotorg.wordpress.com/2015/03/25/conferencia-de-lacan-em-milao-em-12-de-maio-de-1972-parte-2-traducao-de-sandra-regina-felgueiras/>

- Lacan, J. (2016). Lição 22. In *O Seminário, Livro 6: o desejo e sua interpretação* (pp. 415-432). Jorge Zahar Editor (Trabalho original publicado em 1958-1959).
- 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>
- Lajonquière, L. (2009). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Vozes.
- Lara, G., Saraiva, E. S. & Cossul, D. (2023, fevereiro). Automutilação na adolescência e vivência escolar: uma revisão integrativa da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 49, 1-15. <https://www.scielo.br/j/ep/a/BQzSdhJ48JZ48DbDqtwLynf/>
- Laplanche, J. (1992). Introdução. In *Novos fundamentos para a psicanálise* (C. Berliner, Trad., E. Brandão, Rev., pp.1-18). Martins Fontes.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. (M. Echalar, Trad.). Boitempo.
- Le Breton, D. (2017). *Uma breve história da adolescência*. Editora Puc.
- Lei nº 13.819 (2019). Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm#art11
- 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
- Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. Vozes, 2004.
- Lima, N. L. (2013, setembro-dezembro). As Incidências do Discurso Capitalista sobre os modos de gozo contemporâneos. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 13(3-4), 461-498. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v13n3-4/02.pdf>
- Lima, N. L., Araújo, R. S., Souza, E. P., Dias, A. F. G., Barbosa, C. A., Alves, R. G. S., Nihari, K. M. & Narchi, N. S. B. (2015, outubro-dezembro). Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 40(4), 103-1125.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4s3prJjK5LzjXFJZZJ3R44N/?lang=pt>
- Lima, N. L. (2019a). Adolescentes hiperconectados: um sintoma contemporâneo?. In M. L. F. Tavares, & P. L. Khoury. (Orgs.), *Clínica e ética em psicologia: relatos da Comissão de Psicologia e Clínica do CRP-MG* (pp. 75-89). Conselho Regional de Psicologia –

Minas Gerais.

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/45347/2/nadiaAdolescentesHiperconectados.pdf>

- Lima, N. L. (2019b). Impasses éticos no laço social contemporâneo. In N. L. Lima, J. T. Berni & V. C. Dias (Orgs.), *A escola navega na web: que onda é essa?* (pp.135-142). Universo & Cidade.
- Lima, N. L. & Neves, L. (2023). Brota arte, palavra e invenção: a psicanálise implicada na cidade acelerada. In R. Gurski & N. Lima (Orgs.), *Psicanálise, educação e política na universidade e na cidade*. (pp. 71-81). Benjamin Editorial.
- Lima, N. L., Viola, D. T. D., Nobre, M. R., Lisita, H. G. & Kelles, N. F. (2015-2016). Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível? *aSEPHallus*, 11(21), 42-65. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-836614>
- Lopes, L. S. (2017). *A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5312839
- Lopes, L. S. & Teixeira, L. C. (2019, agosto). Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar. *Estilos da clínica*, São Paulo, 24(2), 291-303.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000200010&lng=pt&nrm=iso
- López, G. (2020). *Adoles(seres): La orientación a lo real en la clínica psicoanalítica com adolescentes*. Grama Ediciones.
- Lucena, N. L. (2021). *Conduas autolesivas em adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do estado da Bahia]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10774373
- Lucero, A. (2009). A noção de das Ding em Jacques Lacan. *Psicologia clínica*, 21(2), 271-283. <https://www.scielo.br/j/pc/a/7rCRDDWy5XNvhcNsV7DzmWG/#>
- Madeira, L. C. N. (2020). *Do sangue à tinta: a escrita de si como mediação para a autonomia de estudantes que se autolesionam*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Plataforma Sucupira.

- https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9925328
- Magalhães, J. R. F., Gomes, N. P., Mota, R. S., Santos, R. M., Pereira, A. & Oliveira, J. F. (2020). Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn* 73(1), 1-7.
<https://www.scielo.br/j/reben/a/bCvP7gcqSjyH7mFqQ4V4fPm/?lang=pt#>
- Maia, A. B., Medeiros, C. P. & Fontes, F. (2012, junho). O conceito de sintoma na psicanálise: uma introdução. *Estilos da clínica*, São Paulo, 17(1), 44-61.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100004&lng=pt&tlng=pt
- Mariotto, R. M. M. (2017, abril-junho). Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. *Educar em revista*, 64, 35-48.
<https://www.scielo.br/j/er/a/BkTZcG7YGLqZSxbb6C5yLNG/abstract/?lang=pt>
- Marques, Y. C. B. (2022). *Vivências acerta da autoimagem corporal em adolescentes de um curso técnico no interior do Ceará*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade Pernambucana de Saúde]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13696945
- Mauer, S. K. (2019, março). Tornar-se adolescente: o corpo como cenário. *Desidades*, (22), 33-41. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822019000100004&lng=pt&tlng=pt
- Menezes, M. S. & Faro, A. (2023a, janeiro-março). Adaptação e evidências de validade do Deliberate Self-Harm Inventory – Versão simplificada. *Psico-USF*, 28(1), 41-52.
<https://www.scielo.br/j/pusf/a/VrchxDvST8VF64JmcqPZNGQ/?lang=pt>
- Menezes, M. S. & Faro, A. (2023b). Avaliação da relação entre Eventos Traumáticos Infantis e Comportamentos Autolesivos em adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-14. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hXCbQdHhr97z5SNnKj9XL8f/?lang=pt#>
- Meyer, S. T. (2022). *Adaptação transcultural de instrumentos para avaliação da automutilação deliberada*. [Tese de Doutorado, Universidade Católica de Pelotas]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13075972

- Mezan, R. (2006). Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões. *Jornal de psicanálise*. [online], 39(70), 227-241. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352006000100015&script=sci_abstract
- Miller, J.A. (2003). Problemas de pareja, cinco modelos. In *La pareja y el amor: conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona*. (pp. 15-27). Paidós.
- 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.
- Miller, J. A. (2014a). O corpo e a vida. In *Elementos de Biología Lacaniana*. (Y. Vilela Trad., pp. 35-58). Escola Brasileira de Psicanálise.
<https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/jacques-alain-miller-elementos-de-biologia-lacaniana.pdf>
- Miller, J. A. (2014b, março). Jacques Lacan: observações sobre seu conceito de passagem ao ato. *Opção lacaniana online*, ano 5, (13), 1-13
. http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_13/passagem_ao_ato.pdf
- Miller, J. A. (2015, junho). Em direção à adolescência. *Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança*. <https://docplayer.com.br/57727007-Em-direcao-a-adolescencia-por-jacques-alain-miller.html>
- Miller, J. A. (2016, outubro). *Ler um sintoma*. Escola Brasileira de Psicanálise.
<https://ebp.org.br/sp/ler-um-sintoma>. (Texto original publicado em 2011).
- Ministério da Saúde (2016). *Viva: instrutivo notificação de violência interpessoal e autoprovocada* [recurso eletrônico]. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde.
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf
- Ministério da Saúde (2024a). *Violência interpessoal/autoprovocada – Brasil*. DataSus.
<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/cnv/violebr.def>
- Ministério da Saúde (2024b). *Violência interpessoal/autoprovocada – Brasil. Minas Gerais*. DataSus. <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/cnv/violebr.def>
- Moreira, A. S. & Coutinho, L. G. (2018). Efeitos da medicalização na travessia adolescente. *Revista de Psicologia da UFC*, 9, 51-61.
<http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/770-efeitos-da-medicaliza%C3%A7%C3%A3o-na-travessia-adolescente>

- Mühlen, M. C. & Câmara, S. G. (2021, janeiro-junho). Revisão narrativa sobre a automutilação não suicida entre adolescentes. *Aletheia*, 54(1), 136-145.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942021000100016&lng=pt&nrm=iso
- Nobre, M. R. (2020). *Derivas do saber na cultura digital: o sujeito do inconsciente entre algoritmos e matemas*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. [Trabalho não disponibilizado em meio eletrônico].
- Nobre, M. R., Lima, N. L. & Iannini, G. (2023). Neguentropia algorítmica e a gestão digital do gozo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 23(4), 1486-1505.
www.epublicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/80355/48032
- Nunes, C. H. O. (2022). *A medida protetiva de acolhimento e seu enquadre: uma análise a partir da teoria lacaniana dos quatro discursos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG.
<http://hdl.handle.net/1843/59271>
- Oliveira, A. P. L. (2021). *Adolescência e violência autoprovocada: novos desafios para a atuação docente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11476405
- Passone, E. F. K. (2013, dezembro). Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. *ETD – Educação Temática Digital*, 15(3), 407–424.
<https://doi.org/10.20396/etd.v15i3.1263>
- Patez, M. L. (2022). *Autolesão: uma discussão sobre a mobilização do atendimento em rede*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11654929
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Queiroz.
- Pereira, M. R. (2013, abril-junho). Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*, 38(2), 485-499.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/CdqFgJXXGwNb6kQ4vdPHwjq/?format=pdf>

- Pereira, M. R. (2020). A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In R. Voltolini & R. Gurski. *Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação*. (pp. 45-62). Editora Contracorrente.
- Pinto, J. M. (2003). O lugar da contingência na clínica e na pesquisa em psicanálise: mais ainda sobre o problema do método. In T. Ferreira & A. Vorcaro (Orgs.), *Pesquisa e psicanálise: do campo à pesquisa*. (pp. 63-77). Autêntica.
- Pollo, V. (2013, outubro). Como responder ao sintoma que é “evento corporal”? *Srylus*, Rio de Janeiro [online], (27), 29-41.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2013000200004
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2016). *Orientações para elaboração de citações e referências: conforme a American Psychological Association (APA) 7ª edição*. Sistema Integrado de Bibliotecas. www.pucminas.br/biblioteca
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2022). *Orientações para elaboração de trabalhos técnicos científicos: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Americana de Psicologia (APA)*. (2a ed.). Sistema Integrado de Bibliotecas. PUC Minas.
https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160217101929.pdf
- Quintiliano, G. L. N. (2023). *Construção e validação do jogo de tabuleiro para a prevenção de autolesão não suicida em adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas]. Plataforma Sucupira.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13728733
- Ratti, F. C. & Estevão, I. R. (2015). Instituição e o ato do psicanalista em sua intimidade. *Opção Lacaniana on-line*, ano 6, (18), 1-12.
opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_18/Instituicao_e_o_ato_do_psicanalista_em_sua_intimidade.pdf
- Recalcati, M. (2004, julho). A questão preliminar na época do Outro que não existe. *Latusa Digital*, ano 1, (7). https://issuu.com/rev-subj/docs/a_quest_o_preliminar_na_poca_do_outro_que_n_o_exi
- Rodriguez, C. F. (2010). *Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.

- https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072010-083807/publico/rodriguez_do.pdf.
- Rosa, M. D. (2002). Uma escuta psicanalítica das *vidas secas*. *Revista de Psicanálise Textura*, ano 2, 1-13. <https://psicanalisepolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/33-rosa-m-d-uma-escuta-psicanalica3adtica-das-vidas-secas-textura-sc3a3o-paulo-sc3a0o-paulo-v-2-n-2-p-42-47-2002.pdf>
- Rosa, M. D. (2004, setembro). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 4(2), 329-348. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008
- Rosa, M. D. (2020). Prefácio. In R. Voltolini & R. Gurski. *Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação* (pp. 19-25). Editora Contracorrente.
- Rosa, M. D. & Domingues, E. (2010, abril). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/yKGGksrdH3QvCNdYkTkPqpfP/abstract/?lang=pt#>
- Sant'Ana, I. M. (2019, janeiro-junho). Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 120-138. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100008&lng=pt&nrm=iso
- Santiago, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 113-131). Trarepa/Faperj.
- Santo M. A. S., Bedin, L. M. & Dell'Aglio, D. D. (2022, abril-junho). Comportamento autolesivo e fatores relacionados à intenção suicida entre adolescentes: estudo documental. *Psico-USF*, 27(2), 357-368. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/VRvgFmWBKtdCg7jXrHwtrJD/?lang=en>
- Santo, M. A. S. & Dell'Aglio, D. D. (2022). Autolesão na adolescência sob a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e prática*, 24(1), 1-24. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872022000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Santos, E. A. (2021). *Cortes corporais e recortes de histórias de vidas: adolescências, traumatismo – contribuições da psicanálise*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Plataforma Sucupira.

- https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10923598
- Santos, E. A., Pulino, L. H. C. Z. & Ribeiro, B. S. (2021, outubro). Psicologia Escolar e automutilação na adolescência: relato de uma intervenção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1-4.
- <https://www.scielo.br/j/pee/a/xLhG6DdYmvq5CQKtPpFqCpF/?lang=pt>
- Secretaria Municipal de Educação. (2023). Processo Seletivo Simplificado – SMED (Edital nº 08/2023). Prefeitura de Belo Horizonte. <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/422940>
- Secretaria de Estado de Educação. (2023). Processo Seletivo Simplificado – SEE (Edital nº 02, de 29 de setembro de 2023). Governo do Estado de Minas Gerais.
- <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/EDITAL-PSS-SEE-MG-No-02-DE-29-DE-SETEMBRO-DE-2023-Public.-30-09-23.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
- Selbach, L. & Marin, A. H. (2021, outubro-dezembro). Adolescentes que se autolesionam: como percebem e explicam tal comportamento?. *Psico-USF*, 26(4), 719-732.
- <https://www.scielo.br/j/psuf/a/M954vqNgD5jHMC944Rdr5Jb/?lang=en>
- Silva, A. C., Miasso, A. I., Araújo, A., Barroso, T. M. M. D. A., Santos, J. C. P., & Vedana, K. G. G. (2022). Prevenção da autolesão não suicida: construção e validação de material educativo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 30(spe), 1-10.
- <https://www.scielo.br/j/rlae/a/9twyyzXyZg7W7zZMx87rxgm/?lang=en>
- Silva, L. C. L. (2020). *Perfil, práticas educacionais parentais e prevalência da automutilação em adolescentes escolares de Feira de Santana-BA*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana]. Plataforma Sucupira.
- https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10727188
- Silva, D. S. da (2021). *Adolescência e depressão: um olhar sobre a promoção da saúde mental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Luterana do Brasil]. Plataforma Sucupira.
- https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11244024

- Souza, M. P. S. (2009, junho). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/?lang=pt>
- Stevens, A. (2004). Adolescência como sintoma da puberdade. *Revista Curinga: Clínica do Contemporâneo*, (20), 27-39. Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas.
- Tardivo, L. S. de La P. C., Rosa, H. R., Ferreira, L. S., Chaves, G. & Pinto, A. A.Jr. (2019, julho-dezembro). Autolesão em adolescentes, depressão e ansiedade: um estudo compreensivo. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 39(97), 157-169.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2019000200002&lng=pt&nrm=iso
- Tarrab, M. (2006). Produzir novos sintomas. *Asephallus*, Rio de Janeiro, 1(02).
http://www.isepol.com/asephallus/numero_02/artigo_05port_edicao02.htm
- Tostes, G. W., Assis, N. D. P., Vaisberg, J. A. & Corbett, E. (2018maio-agosto). Dor cortante: sofrimento emocional de meninas adolescentes. *Contextos Clínicos*, 11(2), 257-267.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822018000200011&lng=pt&nrm=iso
- 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.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009
- Voltolini, R. (2011a). *Educação e Psicanálise* (Coleção Psicanálise passo a passo). Zahar.
- Voltolini, R. (2011b). Educação sem sociedade. In L. M. Mrech & M. R. Pereira (Orgs.), *Psicanálise, transmissão e formação de professores* (pp. 35-48). Fino Traço.
- Voltolini, R. (2012, junho). O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. *Estilos da Clínica*, 17(1), 106-121.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100008
- Voltolini, R. (2020). A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. In R. Voltolini & R. Gurski (Orgs.), *Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação* (pp. 81-103). Editora Contracorrente.
- Voltolini, R. (2023). A morte da escola: medicalização, um patrimônio sem legado. In R. Gurski & N. Lima (Orgs.), *Psicanálise, educação e política na universidade e na cidade* (pp. 119-136). Benjamin Editorial.