UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ADRIANA MARCONDES MACHADO

**Quando a escrita toca a produção institucional
em um trabalho de extensão universitária**

São Paulo

2020

ADRIANA MARCONDES MACHADO

**Quando a escrita toca a produção institucional
em um trabalho de extensão universitária**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Livre Docente, junto ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pela autora

Machado, Adriana Marcondes

Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária / Adriana Marcondes Machado. -- São Paulo, 2020.

111 f.

Tese (Livre Docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020

1. Extensão Universitária. 2. Formação Profissional 3. Plantão Institucional. 4. Psicologia Escolar. 5. Pesquisa-Intervenção. I. Machado, Adriana Marcondes. II. Título.

Às/aos funcionárias/os docentes e técnico-administrativas/os das universidades e faculdades brasileiras que insistem, com muita garra, em fazer da extensão universitária campo de pesquisa e de formação.

AGRADECIMENTOS

Para sustentar uma proposta de extensão universitária como esta, há muita gente envolvida.

Quem telefona ao Centro Escola do Instituto de Psicologia, ou que aparece por lá, é atendido por alguém que lhe dará informações; as salas são utilizadas a partir da organização de um agendamento, elas estão limpas; os vigias responsabilizam-se pela segurança; as lâmpadas são trocadas; as atividades em congresso em que discutimos essa proposta são possíveis devido ao trabalho de pessoas que atuam em diferentes setores; os livros utilizados são cuidados pela equipe da biblioteca e assim vai.

Colegas/amigas do Serviço de Psicologia Escolar: Ana Beatriz Coutinho Lerner, Paula Fontana Fonseca e Yara Sayão geraram, com seus questionamentos sobre as ações desenvolvidas no Plantão Institucional, as dúvidas que animaram este trabalho.

Profissionais das equipes atendidas pelo Plantão Institucional dão sentido ao trabalho no IPUSP.

Colegas (funcionárias docentes e técnico-administrativas) que trabalham no Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP (CEIP) priorizam, com ousadia, os trabalhos de extensão universitária.

Colegas (funcionários docentes e técnico-administrativos) do departamento em que trabalho (Dpto. de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade – PSA) e da Comissão de Cultura e Extensão do IP somam esforços de todas as ordens para insistir no caráter público da extensão universitária.

O “Grupo dos doutores”: doutores e doutoras do Instituto de Psicologia (muitos, hoje, livre-docentes) animam reflexões imprevistas.

Estudantes das disciplinas de graduação e de pós-graduação confiam e desconfiam, com abertura, das experiências de escrita.

O povo do corredor: pessoas que trabalham nos trailers de alimentação e livreiros fazem do corredor uma ótima sala de aula do Instituto de Psicologia.

A FAPESP, que nos deu apoio para compormos uma pesquisa (processo 2018/26101-1).

Para organizar um material de livre-docência em uma rotina com tantos excessos, tive a aliança do grupo de orientandas/os, o cuidado de Sonia Caetano e Andréia Assunção na organização do memorial, a paciência para ensinar a formatar texto de Luzia do Nascimento, a revisão feita por João Carlos Campos e a leitura e os palpites imperdíveis de Beatriz Saks, Biancha Angelucci, Bruna Mutarelli e Paula Fonseca.

Para misturar a livre docência e a vida, contei com familiares, amigos e amigas. Aproveito o que aprendo com o quinteto fraterno e cúmplice – Andréia, Bruna, José, Antonio e Maria –, para ressaltar e agradecer a fraternidade e a cumplicidade que vivo com tanta gente. Recorro às apostas quase cegas, mas nada mudas, em que Eduardo, junto a meu pai, Marcello, e minha mãe, Wanda, entoaram o refrão “vai dar certo”, repetido nas relações afora.

A todas e todos, agradeço.

RESUMO

MACHADO, A. M. Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária. São Paulo, 2020, (111f.). Tese (Livre Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa refere-se a uma modalidade de trabalho de extensão universitária denominada Plantão Institucional, realizada pelo Serviço de Psicologia Escolar (SePE) do Instituto de Psicologia da USP, que tem como objetivo a formação de profissionais com o intuito de ampliar formas de pensar e agir relacionadas às atividades-fim de equipes que trabalham em instituições de caráter educacional e público. O Plantão Institucional refere-se ao exercício da função pública da universidade em dialogar e compor saberes que conquistem deslocamentos em trabalhos na vida concreta. Muitas situações na vida cotidiana nas instituições em que as equipes trabalham são alarmantes, exigem esforços e corpos inimagináveis. A precarização do trabalho, a desvalorização das instituições públicas e a tensão e a instabilidade presentes nas instituições conveniadas, somadas ao desinvestimento na democracia como forma de lidar com conflitos e gestar o comum, têm gerado reduções dos espaços públicos de debate. Iniciada em 1997, essa atividade de formação grupal oferece espaço, tempo, diálogo e composição de saberes sobre as problemáticas trazidas pelas equipes. A partir do acúmulo de experiências nesse tipo de trabalho de formação, desenvolvemos questões e aprimoramos manejos e formas de operar no trabalho com os grupos. Recentemente, vimos utilizando um procedimento de escrita endereçada inspirado em trabalhos realizados em disciplinas de graduação e pós-graduação no Instituto de Psicologia. Esta tese tem como objetivo analisar possíveis deslocamentos nas formas de pensar e agir hierarquizadas e naturalizadas a partir do uso da escrita endereçada com grupos de profissionais atendidos no Plantão Institucional. Interessa-nos fortalecer as linhas de constituição desse procedimento de maneira a circunscrever o método ao processo em que foi construído. Utilizando registros organizados pela equipe do Serviço de Psicologia Escolar, retomaremos algumas marcas da história do SePE em que o Plantão Institucional se formalizou como atividade de extensão universitária, discutiremos o funcionamento do Plantão Institucional na relação com as problemáticas trazidas pelas equipes, apresentaremos o percurso da construção do exercício de escrita endereçada a partir de trabalhos realizados pelo SePE, detalharemos os passos do procedimentos da escrita endereçada nos atendimentos do Plantão Institucional e discutiremos os deslocamentos operados em formas de pensar e agir nesse contexto.

Descritores: Extensão Universitária; Formação Profissional; Escrita Endereçada; Psicologia Escolar; Pesquisa-Intervenção.

ABSTRACT

MACHADO, A. M. When writing is combined with institutional production in the development of a university extension work. São Paulo, 2020, (111f.). Tese (Livro Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

This research refers to a modality of university extension work called Institutional Attendance, which is conducted by the School Psychology Service (SePE) of the University of São Paulo's (USP) Institute of Psychology. It is a professional training program aiming at expanding ways of thinking and acting in the activities developed by teams working in public education institutions. The Institutional Attendance refers to the exercise of the public role performed by universities in establishing dialogue and building knowledge applied concretely in every-day practices. The institutions where these teams work experience many alarming situations that require unimaginable efforts and bodies. The increasing precariousness of working conditions, the devaluation of public institutions, the tension and instability in grant agreement-based institutions, the disinvestment in democracy as a way to handle conflicts and promote joint management have resulted in reduced public spaces for debate. This group training activity, which began in 1997, offers space, time, dialogue, and knowledge-building on issues raised by the teams themselves. Based on the experience gained in this type of training, we have developed questions and improved management and ways of operating when working with these groups. We have recently used an addressed writing strategy based on work conducted in undergraduate and graduate courses offered by the Institute of Psychology. This thesis aims to analyze the displacements in hierarchized and naturalized ways of thinking and acting based on the use of addressed writing with groups of professionals participating in the Institutional Attendance. We are interested in strengthening the foundations of this writing procedure to circumscribe the method to the process in which it was built. Using records organized by the School Psychology Service team, we shall recall landmarks in the history of SePE in which the Institutional Attendance became a formal university extension activity, we will discuss how Institutional Attendance works in its relationship with the issues raised by teams, we will present the path followed to create the addressed writing exercise based on works developed by SePE, we will offer a detailed view of the steps within the addressed writing procedures in the Institutional Attendance sessions, and we will discuss the displacements in terms of ways of thinking and acting in the said context.

Keywords: University Extension; Professional Training; Addressed Writing; School Psychology; Research-Intervention.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CENÁRIO: O SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR DO IPUSP	6
2.1 Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história.....	7
2.2 De lá para cá, mudanças no cenário.....	20
3. PLANTÃO INSTITUCIONAL: DESENHO, REFLEXÕES E MANEJOS	22
3.1 Desenho do Plantão Institucional: contratos, princípios e rotina	22
3.2 O institucional que insiste e o trabalho grupal.....	29
3.3 A construção política e institucional da experiência sem-saída	43
3.4 Focos, manejos e a palavra compartilhada	49
4. ESCREVER: VERBO NO INFINITIVO, AÇÃO NO MUNDO.....	54
4.1 Experiências que mobilizaram escritas.....	54
4.2 O objetivo no método: desestabilizar automatismos	63
4.3 Exercício de escrita endereçada: procedimento.....	69
4.3.1 Primeiro momento: tornar-se remetente	71
4.3.2 Segundo momento: tornar-se destinatário	75
4.3.3 Momento constante: tornar-se procedimento.....	79
4.4 Discussões.....	80
5. CONSIDERAÇÕES: UM TRABALHO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	86
Referências bibliográficas	96

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2019 deu continuidade à certeza do solo frágil em que estão assentadas muitas conquistas sociais: as informações manipuladas e disseminadas virtualmente operando formas de controle violentas; perdas de florestas, de direitos, de gente, de humanidade e a sensação de limite e fim de recursos naturais e humanos que habita corações e mentes de muitas crianças e jovens que ainda têm muito o que viver.

A decisão de escrever sobre uma modalidade de trabalho de extensão realizada em uma universidade pública delimita um território de ação nessa realidade. No Plantão Institucional, nome que demos a essa modalidade, podemos ampliar formas de pensar e agir no mundo e criar coletivamente pensamento comum com equipes de profissionais que trabalham em instituições de caráter público. Podemos. Uma das matérias-primas mais preciosas desse trabalho é o tempo. No Serviço de Psicologia Escolar (SePE), no Instituto de Psicologia, na Universidade de São Paulo, reservamos tempo e agenda para encontros com essas equipes. E tempo com prazo longo.

O Plantão Institucional é uma atividade de extensão da universidade pública que compõe com outras realizadas por funcionários/as docentes e técnico-administrativos/as da USP – em especial, por várias/os colegas do Instituto de Psicologia da USP – que defendem a extensão universitária como atividade produtora daquilo que não sabemos e precisamos investigar e que possibilita a formação. Mas isso não define a qualidade da extensão que defendemos, ela dependerá de como, para que e para quem o trabalho é desenvolvido. Essa pesquisa elucidará essas questões.

Nosso objetivo, no Plantão Institucional, é o trabalho de formação de profissionais, mais precisamente, de equipes de trabalho ou de participantes de um mesmo grupo de trabalho. As equipes atendidas são compostas por profissionais de diversas áreas que atuam no campo da educação, saúde e assistência social, garantindo o atendimento público voltado, sobretudo, a crianças e adolescentes. Essa formação foca questões do trabalho advindas do território em que ele se dá e tem como direção ética ativar a construção e a transformação de práticas que são agenciadas em processos de hierarquização e naturalização. Na medida em que o trabalho de extensão universitária produz o encontro da universidade com a alteridade, o Serviço de Psicologia Escolar vive o mesmo desafio ético.

A função, nesses mais de 30 anos de trabalho no IPUSP, de criar alianças, parcerias e composições com educadores, profissionais, famílias, crianças e jovens articulados com instituições públicas não se faz só. Recorro, em minhas aulas, com certa insistência, à imagem de uma incisão cirúrgica. Às vezes localizo essa incisão – que seja um pequeno corte para drenar uma infecção – em meio a uma guerra, na tenda da Cruz Vermelha. Queremos água limpa, precisamos de procedimentos precisos, visamos a estancar o sangue, estamos em condições difíceis e, claro, odiamos essa guerra. Mas é por isso mesmo, por odiarmos essa guerra, que o corpo se move para pegar a água limpa, que cuidamos de estancar o sangue e agimos com precisão. Desenvolver essa precisão depende de muitas pessoas que investigaram produtos que melhor estancam o sangue, desenvolveram ferramentas conceituais, aprimoraram o bisturi, discutiram o fluxo do trabalho, lutaram para manter a tenda e, ao pesquisarem, analisarem e escreverem sobre as guerras, os conflitos e as desigualdades, nos ajudaram a manter o corpo ereto. A pretensão de corpos fortes carrega a certeza de que essa forma de cuidar é, também, forma de enfrentar as guerras. Essa tenda imaginária se monta nas escolas, em Serviços de Acolhimento, no Plantão institucional e, também, em situações cotidianas referentes à formação dos alunos da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia e da USP, que têm exigido muitas incisões.

Nesta tese, a experiência de trabalho no Plantão Institucional estará no centro da análise. Levaremos essa tarefa de forma rigorosa, o que implica perdas: não nos dedicaremos a desenvolver explicações históricas sobre a produção dos conceitos a partir dos territórios em que eles foram tecidos pelos autores e autoras. Os conceitos serão agenciados com as situações narradas pelos profissionais atendidos e com as reflexões que emergem na experiência do Plantão Institucional. Por almejarmos deslocamentos em um trabalho na vida concreta, utilizaremos os conceitos em sua capacidade de produzir diferenciação no encontro com situações e saberes presentes nessa experiência e, se há diferenciações, ninguém sai igual. Agenciando-se com questões outras, os conceitos se deslocarão do perigo de reificar o mundo como se estivessem “acima de praticamente tudo e autônomo em relação ao concreto da vida” (Moura, 2003, p. 18).

Muitas situações na vida cotidiana nas instituições em que as equipes atendidas trabalham são alarmantes. Exigem esforços e corpos inimagináveis. Situações assim ocorrem há muito tempo, já não era fácil, mas nesses últimos tempos tem sido mais difícil sustentar práticas educacionais relacionadas a crianças e jovens pobres que estão em escolas públicas e/ou vivendo em serviços de acolhimento. Os espaços de discussão

pública e as ofertas de serviços de saúde e de assistência foram reduzidos, alguns interrompidos. A precarização do trabalho, a desvalorização das instituições públicas e a tensão e a instabilidade presentes nas instituições conveniadas constituem práticas que geram intenso sofrimento.

Caio entrou na sala de aula, chutou a porta, chamou um amigo e saiu com ele. Na saída, ameaçou a professora; ela não havia permitido que ficasse em uma atividade na quadra, pois, nessa atividade, ele não deixava nada acontecer. A professora fala com ele: *“Precisamos conversar”*. *“Não tô nem aí”*, ele responde. Caio está em outra: naquela em que o dinheiro vale mais que a vida. Ingressou nessa escola neste ano, tem 14 anos, já passou por seis escolas, foi expulso de todas. Vive com sua mãe, que fugiu de um relacionamento abusivo. Nesse momento, na ocupação onde vivem, não há luz. O grupo de professores¹ busca ampliar o repertório das atividades na escola, mas está dividido: uma parte insiste em estratégias para Caio ficar na escola, outra acha que os esforços já realizados foram em vão. Professores e professoras fazem parte de uma categoria profissional desvalorizada há muito tempo e isso se materializa no cotidiano: há ausências por licenças médicas, abonos e faltas. Outro dia, logo cedo, no início do período da manhã em uma escola, havia apenas nove professores para as 16 salas de aula. Há dia que é melhor, há dia que é pior.

Várias linhas se cruzando e **só há um jeito**: ouvir e discuti-las para que, nesse percurso, fortaleça-se a participação em processos de tomada de decisões impedida nesses tempos de retrocessos. Para que isso se dê, é necessária uma agenda comum entre diretores e coordenadores de escolas, entre equipes de uma mesma região e entre profissionais de um mesmo grupo de trabalho. É preciso tempo, composição, é trabalhoso criar uma grupalidade em que seja possível ouvir, discutir e pensar o que não foi pensado. Com o Plantão Institucional, iniciado em 1997, o Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP passou a oferecer um espaço/tempo para isso ocorrer. As equipes de profissionais de uma mesma instituição ou grupo de trabalho vão ao Instituto de Psicologia uma vez por mês, são atendidas durante duas horas e permanecem nesse trabalho cerca de três anos. Já foram atendidos mais de 130 grupos de profissionais desde que o Plantão Institucional foi implantado.

---

¹ Optamos, neste trabalho, por variar os gêneros gramaticais conforme a situação. Utilizaremos o feminino quando a maioria das pessoas envolvidas é mulher e o masculino quando houver equilíbrio numérico entre mulheres e homens ou maioria destes.

Acompanhamos, durante esses anos, o movimento de algumas políticas públicas a partir da vida cotidiana trazida por profissionais que trabalham em escolas públicas, Serviços de Acolhimento Institucional para Criança e Adolescente (Saica), Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (Caps IJ), núcleo técnico do Ministério Público, organizações não governamentais, Centros Comunitário da Criança e do Adolescente e outras instituições. Esse trabalho é pauta de discussões nas reuniões semanais do Serviço de Psicologia Escolar, em que pensamos nossos fazeres.

Nesse trabalho para o qual usamos as palavras “atendimento” e “formação”, vimos insistindo em: (i) trabalhar com cenas e situações que permitem a cartografia do vivido. A partir delas, acessamos relações de poder, concepções, arquiteturas, geografias e histórias que constituem a trama em que as cenas se formalizam. Elas disparam a análise de detalhes singulares que carregam o mundo; (ii) agir na construção de pensamentos ressentidos e enfraquecidos em que as equipes se veem impedidas de gerar qualquer deriva, mudança ou inflexão para enfrentar as problemáticas relatadas; (iii) analisar a proposta do Plantão Institucional como um dispositivo, portanto, definido conforme as correlações de força no campo que habita.

O Plantão Institucional funciona: produz maior participação em processos de reflexão e decisão sobre as práticas cotidianas. Esse trabalho se configura, para as equipes atendidas, como uma experiência outra que permite deslocamentos nas formas de pensar e agir sobre as dificuldades no exercício das funções. A partir do acúmulo de experiências nesse tipo de atividade de formação, formulamos questões e aprimoramos manejos e formas de operar no trabalho com os grupos. Recentemente, vimos utilizamos um procedimento, o exercício de escrita endereçada, inspirado em alguns trabalhos que, há mais de 10 anos, realizamos com alunos da graduação. O uso da escrita endereçada tornou-se uma das formas de fazer incisões.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de deslocamentos que o uso de escrita endereçada opera na hierarquização de formas de pensar e na naturalização de práticas que se apresentam no trabalho de formação a equipes atendidas no Plantão Institucional. Interessa-nos fortalecer as linhas de constituição desse procedimento de escrita de maneira a circunscrever o método em seu processo de construção. Como material para análise, utilizaremos três tipos de registros: os produzidos pela equipe do SePE durante os atendimentos no Plantão Institucional em que realizamos o exercício de escrita endereçada; os registros sobre as variações que ocorreram no procedimento conforme experienciávamos sua construção – a cada vez que

propúnhamos a atividade de escrita endereçada, anotávamos pequenas mudanças que aperfeiçoavam a metodologia –; as produções feitas pelos profissionais nos exercícios de escrita (as situações-problema e as cartas). Fundamentada na modalidade pesquisa-intervenção, a pesquisa toma o procedimento de escrita endereçada desenvolvido nos trabalhos de formação de profissionais como objeto de pesquisa e de intervenção.

Analisar um procedimento requer contar algumas passagens referentes à sua construção. Iniciaremos nosso texto com algumas marcas vividas na história do Serviço de Psicologia Escolar que indicam a direção ética do trabalho e dão contorno ao contexto em que o Plantão Institucional se formalizou como uma das ações desse serviço. Discutiremos o funcionamento do Plantão Institucional em relação às problemáticas que as equipes atendidas relatam, enfatizando os manejos utilizados e as reflexões produzidas. Apresentaremos algumas experiências desenvolvidas pelo SePE que mobilizaram a construção do exercício de escrita endereçada e detalharemos os passos do procedimento utilizado nos atendimentos do Plantão Institucional ressaltando os deslocamentos operados em formas de pensar as situações problemáticas trazidas pelas equipes.

2. CENÁRIO: O SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR DO IPUSP

A função e a história do Serviço de Psicologia Escolar (SePE) dão contorno ao intenso trabalho de docentes e psicólogas do Instituto de Psicologia da USP que tornaram possível o desenvolvimento de diferentes atividades de extensão relacionadas a esse serviço.

O SePE está alocado no Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP (CEIP, assim o chamamos), no bloco D do Instituto de Psicologia. O nome, Centro Escola, foi uma conquista que deu pertencimento a diversas práticas que lá se realizam, muitas delas distantes da ideia de atendimento e de clínica. O CEIP congrega serviços e alguns laboratórios que pertencem aos departamentos do IPUSP. Há quatro departamentos: Psicologia Social e do Trabalho, Psicologia Clínica, Psicologia Experimental e Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, no qual se insere o Serviço de Psicologia Escolar. Portanto, o CEIP é o local em que serviços e laboratórios de departamentos realizam suas atividades. A aposta para que se tornasse um centro está presente no regimento (votado em 11/11/2014), que previa a contratação de uma equipe mínima que facilitaria projetos comuns de trabalho entre os vários serviços. Essa equipe mínima não foi contratada e, nos últimos anos, muitos profissionais de vários serviços e laboratórios se aposentaram ou pediram demissão devido a um projeto de universidade utilitarista e mercadológico. As portas foram se fechando e, com isso, foram encerrados projetos de extensão e assistência que embasavam muitas pesquisas e trabalhos de formação na USP, tais como a creche Oeste, referência de atividade de pesquisa, ensino e extensão.

Esse tom, que ressalta um movimento de redução da dimensão pública em nosso trabalho, está presente nas problemáticas trazidas por muitas equipes atendidas no Plantão Institucional. Nos atendimentos, há momentos potentes de trabalho, de criação e ampliação de políticas públicas, em outros, as equipes precisam desvendar formas de sobreviver eticamente em meio a mandos e desmandos arbitrários.

O trabalho de formação realizado pelo Serviço de Psicologia Escolar inspira-se em concepções que orientaram a história desse Serviço. Com o intuito de ressaltar algumas marcas nos movimentos vividos pelo Serviço de Psicologia Escolar, em 2017, publicamos – eu, Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca, então psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar – um texto sobre a trajetória do Serviço intitulado *Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma*

história no livro em homenagem aos 40 anos do Serviço de Psicologia Escolar: Concepções e Proposições em Psicologia e Educação: trajetória do Serviço de Psicologia Escolar da USP (Machado, Lerner e Fonseca, 2017). Utilizamos documentos da época da criação do SePE no final da década de 1970 e textos de docentes que participaram do serviço para contextualizar alguns movimentos práticos e teóricos que marcaram a história do Serviço de Psicologia Escolar.

Com o objetivo de contextualizar o Serviço de Psicologia Escolar em que o Plantão Institucional foi desenvolvido, iniciaremos esta tese utilizando esse capítulo na íntegra. Tomando a criação do Instituto de Psicologia como um marco, o texto ressalta as inflexões e descontinuidades que ensejaram deslocamentos políticos e discursivos nas atividades do Serviço de Psicologia Escolar e no campo das articulações entre Psicologia e Educação. Nesse movimento, foi se consolidando, com a participação de muitas docentes e psicólogas (todas mulheres), a direção política do trabalho no Serviço de Psicologia Escolar.

Compreendido como um texto que se inscreve no percurso desta tese, as referências bibliográficas referentes a esse capítulo serão apresentadas ao final.

2.1 Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história

Adriana Marcondes Machado, Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca

A memória, quando revive fatos do passado, traz sempre consigo elementos afetivos e imaginários. Mas se espera do memorialista um relato fiel do que ele presenciou. Peço licença para contar de novo – pois os fatos são sempre os mesmos – o que já contei tantas vezes, como testemunha que fui.

Ecléa Bosi (2011).

Da Psicologia *do* Escolar para a Psicologia Escolar

Analisar o percurso de reflexões e práticas relacionadas à trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) implica ressaltar algumas de suas inflexões e descontinuidades e o que elas ensejaram em

termos dos deslocamentos políticos e discursivos no campo das articulações entre Psicologia e Educação.

O IPUSP foi criado no bojo da reforma universitária de 1968, efetivada em 1970. Anteriormente à sua fundação, a Cadeira de Psicologia Educacional era ministrada na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, localizada na rua Maria Antonia, e tinha como Diretor o professor catedrático Arrigo Angelini. Os temas abarcados por essa área relacionavam-se ao estudo dos distúrbios físicos e psíquicos das dificuldades de aprendizagem, problemas visuais e dislexia, lateralidade e alfabetização, questões conceituais e experimentais da aprendizagem e técnicas de avaliação psicológica. Essas disciplinas estavam a cargo dos professores Maria José Aguirre, Romeu de Moraes Almeida, Odete Lourenção e do próprio Arrigo Angelini.

Na ocasião da reforma universitária, foram criadas várias unidades na USP, entre elas a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia, que se tornaram unidades independentes da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, pouco depois extinta e desmembrada. De acordo com estudo realizado em 1997 para uma reestruturação curricular do curso de graduação em Psicologia, esse momento histórico foi marcado pela “luta pelo poder e pela obtenção de verbas, disputa esta que tinha como arma importante o número de disciplinas obrigatórias ministradas por cada departamento e unidade” (IPUSP, 1997).

Docentes da Faculdade de Educação defenderam que a Psicologia Educacional deveria ser incorporada ao curso de formação do educador e não poderia designar um departamento do, então nascente, Instituto de Psicologia. Diante dessa controvérsia, o professor Samuel Pfromm Netto, ao examinar os temas de Psicologia incluídos nos manuais de Psicologia Educacional, concluiu que as questões ligadas a aprendizagem, desenvolvimento e personalidade eram pertinentes ao campo da Psicologia, o que respaldou a decisão quanto ao nome de um dos departamentos do Instituto de Psicologia: Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). O PSA tem, portanto, sua origem ligada à Cátedra de Psicologia Educacional, mas, em função dessa disputa com a Faculdade de Educação, o termo educacional não batizou essa nova figura da estrutura uspiana (Barbosa, 2011).

Uma das referências importantes da história da Psicologia Escolar no Brasil é a professora Maria Helena Souza Patto. Maria Helena havia cursado, como estudante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a disciplina intitulada Psicologia *do* Escolar e Problemas da Aprendizagem, ministrada na Cadeira de Psicologia Educacional.

Quando cursava o quinto ano da graduação, em 1965, formada em bacharelado e licenciatura, foi convidada para ser Auxiliar de Ensino, primeiro grau da carreira docente à época, trabalhando conjuntamente com outros professores e professoras dessa disciplina.

Até então, a vertente que predominava no ensino da Psicologia *do* Escolar era o estudo das características intrínsecas aos alunos e do aprimoramento das formas de avaliação e identificação das capacidades e habilidades consideradas necessárias ao processo de aprendizagem, a fim de garantir sua eficiência. Entendia-se que a criança que apresentava dificuldades no processo de escolarização, em função das diferenças que incidiam em sua vida – condição de moradia, escolarização dos progenitores, nível socioeconômico –, era inadaptada e necessitava de avaliação psicológica para bom entendimento das causas do desajuste, tendo em vista decidir sobre o encaminhamento adequado para cada caso. As dificuldades eram compreendidas como geradas exclusivamente por causas físicas, sensoriais, intelectuais e neurológicas.

As obras de Bourdieu (1998), um dos principais nomes da Sociologia da Educação, já haviam demonstrado a forte correlação entre a origem familiar e social dos alunos e seu êxito ou fracasso escolar. Em “Categorias do juízo professoral”, o autor afirma que a avaliação escolar invariavelmente carrega marcas de um julgamento cultural e moral dos alunos de acordo com suas condições individuais, familiares e sociais, dando relevo à dimensão de dominação e manutenção do *status quo* operada pela escola.

As leituras de José Carlos Martins, Michel Foucault, Maud Mannoni, Pierre Bourdieu e outros autores do vasto campo das ciências humanas fundamentaram as críticas que Patto empreendeu à hegemonia de certa Psicologia na abordagem dos problemas de aprendizagem. Com essa postura, Maria Helena passou a questionar a concepção de escola como promotora de igualdade de oportunidades e criticar a prática de avaliação psicológica, de inspiração norte-americana, que tinha como função principal a seleção dos mais e dos menos aptos à escolarização.

Ao se tornar responsável pela disciplina Psicologia *do* Escolar e Problemas da Aprendizagem, a professora Maria Helena Patto fez cair a preposição *do* presente no nome da disciplina, renomeando-a como Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem. Essa alteração promoveu uma importante inflexão no campo discursivo e político das articulações entre a Psicologia e a Educação, na medida em que deslocou o centro da discussão para a função da escola em uma sociedade capitalista. Para a autora:

[...] é impossível falar de Psicologia da Educação, Escolar ou Educacional se não tivermos uma concepção do que é a instituição escolar. O que é a escola em uma sociedade capitalista? A que ela vem? Precisamos compreender a história moderna e contemporânea, conhecer não só a filosofia da educação, mas a história da pedagogia, da criação dos sistemas nacionais de ensino durante o século XIX nos países europeus que têm essa história como pano de fundo (Patto *apud* Barbosa, 2011, p. 643).

Assim rebatizada, a disciplina *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem* passa a trazer em seu nome o entusiasmo de uma ruptura acerca do processo de produção dos fracassados na escola, deflagrando a necessidade de compreensão da participação das práticas psicológicas na constituição dos problemas de aprendizagem. A retirada da preposição *do* revela uma concepção histórico-crítica da instituição escolar e a força empreendida para realização do objetivo de não mais localizar no corpo *do* aluno a raiz explicativa dos problemas de aprendizagem.

Ressaltando a importância dos condicionantes econômicos, sociais e políticos na visão de mundo que legitima as práticas responsáveis pela produção do fracasso escolar e as contradições presentes na escola e nas concepções de Psicologia, Maria Helena publica, em 1990, o livro *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, fruto de sua tese de livre-docência. Como destaca Carvalho (2015), esse livro recebeu o prêmio concedido em 1995 pela Apeoesp de publicação de maior relevância para a área, tornando-se referência em concursos e cursos de graduação e pós-graduação. O autor destaca que:

[...] a obra de Patto representou uma ruptura teórico-metodológica nos estudos sobre o fracasso escolar, [...] instituindo um novo marco na compreensão dos processos psicossociais envolvidos nas práticas sociais e escolares responsáveis pela produção dos “reprovados”, “fracassados” e por toda a sorte de estigmas que afirmam a incompatibilidade de certas crianças das classes populares para com a aprendizagem e a cultura escolar (Carvalho, 2015, p. 406).

Analisar os estigmas que acompanham as vidas dessas crianças e se fazem presentes na produção do fracasso escolar implica articular o cruzamento de vários elementos para fazer lembrar que ali há uma criança. Suas vidas ganham destaque. A convivência e o acesso a suas histórias e cotidiano fazem cair por terra a teoria da carência cultural e torna absolutamente imprescindível a consideração da dimensão do preconceito, repetido e legitimado pelo discurso escolar, de que essas crianças são alvo.

O processo de construção do Serviço de Psicologia Escolar

Ao longo da década de 1970, o desejo de criação de um serviço de Psicologia Escolar intensificou-se com a exigência do cumprimento de horas de estágio para obtenção do diploma de psicólogo e a necessidade de fortalecer o eixo da extensão universitária, alinhada à formação dos alunos. A reforma universitária e a mudança do Instituto de Psicologia para o *campus* do Butantã ocasionaram disputas e a necessidade de reorganização. Professores antes ligados a diferentes cadeiras de um mesmo curso passaram a fazer parte de diferentes departamentos. Esses anos foram vividos sob a tensão dos tempos da ditadura e decisivos na redefinição dos objetivos da Psicologia Escolar na Universidade de São Paulo. As contradições se acirraram em várias áreas e, na discussão sobre Psicologia e Educação, alguns aderiram ao tecnicismo, difundindo a instrução programada e a modificação do comportamento de crianças desviantes, enquanto outros ressaltavam o caráter ideológico e excludente das escolas públicas. As discussões sobre a contribuição da Psicologia na manutenção da ordem vigente e injusta presente no país defendiam que a compreensão do fato de grande parcela de crianças de classes populares apresentarem dificuldades em seu processo de escolarização exigia a consideração das relações cotidianas nas instituições escolares.

Apesar de a criação do Serviço de Psicologia Escolar estar originalmente atrelada a práticas de avaliação psicológica voltadas para o diagnóstico das chamadas *dificuldades de aprendizagem* na chave da Psicologia **do** Escolar, as mudanças estruturais na organização do curso de Psicologia, a divisão departamental e o fato de Maria Helena Patto ter realizado discussões acerca da relação entre a desigualdade social em uma sociedade capitalista e a produção dos problemas de aprendizagem, alteraram significativamente as direções e as justificativas para a existência de um Serviço de Psicologia Escolar.

A necessidade de um Serviço que atuasse junto à formação dos estudantes frente às problemáticas da Educação culminou na designação de um grupo de professores, em 1976, para elaboração de um anteprojeto que contemplasse suas finalidades, atribuições e recursos. Em 1977, foi criado um conjunto de disciplinas na área de Psicologia Escolar nas quais os estudantes realizavam estágios nas escolas, participavam do cotidiano escolar e tinham mais acesso a elementos presentes na multideterminação em que se tramam as relações institucionais. Esses estágios demandavam supervisões que passaram a ser

realizadas por docentes contratadas e ligadas à disciplina *Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem*² e outras disciplinas optativas da área.

Em 1977, mesmo sem cumprir as exigências propostas no anteprojeto no que concerne à contratação de psicólogos para trabalhar no Serviço, a organização dos estágios e as supervisões realizadas por docentes instituíram o Serviço de Psicologia Escolar³ no quadro do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Durante os anos seguintes, até o início da década de 1980, o que se percebia é que o grande número de alunos que realizavam estágios e a sobrecarga das docentes não permitiam um trabalho de continuidade na relação com as escolas.

Como afirma Patto (1997, p. 9):

[...] percebemos que só poderíamos desenvolver um trabalho mais consequente, duradouro e ético se déssemos início ao atendimento efetivo de algumas unidades escolares, nas quais os alunos do curso de graduação em Psicologia realizassem a cada ano seu estágio, sem que sua passagem necessariamente transitória pela escola implicasse em descontinuidade ou término dos trabalhos, o que vinha tornando, com razão, o pessoal docente e administrativo das escolas cada vez mais refratário à presença de estagiários.

Em 1985, oito anos depois da instalação do Serviço, foram contratadas as primeiras psicólogas que tinham como função primordial dar apoio às disciplinas optativas que convidavam estudantes de graduação de Psicologia a adentrarem no terreno escolar. Os processos de seleção das psicólogas valorizavam uma visão crítica da função social da escola e suas articulações com o trabalho institucional⁴.

---

² Maria Helena Souza Patto ministrava as aulas e estudantes da graduação, monitoras das disciplinas, organizavam os estágios e realizavam as supervisões dos alunos. Em 1978, a professora Marlene Guirado ingressou como Auxiliar de Ensino para trabalhar nessas disciplinas e manteve a atividade de supervisão durante dois anos. A professora Ronilda Ribeiro colaborou vários anos como supervisora dos estágios, tendo trabalhado juntamente com a professora Ana Maria Curto Rodrigues, que ingressou em 1984 e veio a falecer em janeiro de 1988.

³ Os documentos encontrados e analisados referentes à constituição do Serviço de Psicologia Escolar foram: (i) documento com a decisão do Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do IPUSP em criar um conjunto de disciplinas na área Psicologia Escolar e designar comissão para elaborar um anteprojeto para a constituição do Serviço (agosto de 1976); (ii) primeira e segunda versões do anteprojeto para o Serviço de Psicologia Escolar (s/d). O documento oficial de criação do Serviço de Psicologia Escolar não foi encontrado.

⁴ As primeiras psicólogas contratadas foram Marilene Proença Rebello de Souza, Silvia Helena Vieira Cruz e Cintia Copit Freller.

O SePE passou, então, a contar com a atuação de diferentes psicólogas e docentes que compuseram um quadro diverso de linhas de pensamento, concepções teóricas e proposições de práticas que assegurassem um diálogo que efetivamente considerasse as diferenças de pontos de vista para estabelecer possíveis campos comuns. Sustentar um debate profícuo, nas palavras de Guy Hall, significa “resistir à tentação de atenuar as diferenças ou de promover falsas concordâncias. Em vez disso o que necessitamos é a reformulação dos sistemas irredutíveis que cada um tem” (Hall, 2001, p. 11).

Nesse espírito, alternaram-se na coordenação do SePE as docentes Ana Maria Curto Rodrigues (1985-1987), Maria Cristina Machado Kupfer (1988-1996), que fundou, em 1990, o *Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica*, importante campo de estágio na formação de estudantes de Psicologia, Marilene Proença Rebello de Souza (1996-2007), novamente Maria Cristina Machado Kupfer (2008-2013) e Adriana Marcondes Machado (desde 2014).

A equipe de psicólogas também sofreu alterações⁵. Algumas trabalharam muito anos no Serviço de Psicologia Escolar: Cintia Copit Freller (1985-2005) e Beatriz de Paula Souza (1989-2011), hoje vinculadas a Laboratórios do Instituto de Psicologia, onde desenvolvem pesquisas e intervenções alinhadas à direção política que sustentam as práticas do Serviço; Adriana Marcondes Machado trabalhou como psicóloga do SePE durante 24 anos (1986-2010) e, desde 2010, é docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; Yara Sayão, aposentada em 2016, dedicou-se durante 28 anos ao Serviço, responsável, juntamente com Adriana Marcondes Machado, pela criação do Plantão Institucional e pelo impulso à interface da Psicologia com a Assistência Social, especialmente por meio dos estágios e parcerias com instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Desde 2010, o quadro atual de funcionárias é composto também por Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca, que têm formação e experiência em Psicanálise, Educação e Saúde Mental e foram responsáveis pela criação do Núcleo de Educação Terapêutica e pelo fomento da interface com equipamentos de Saúde Mental para a infância.

As inflexões produzidas no percurso da discussão sobre a interface Psicologia e Educação no curso de Psicologia e a presença de docentes e psicólogas com diferentes

---

⁵ Denise Trento e Sílvia Helena Cruz permaneceram cerca de um ano no Serviço e, hoje, são docentes, respectivamente, na Faculdade de Educação da USP e na Universidade Federal do Ceará. Marilene Proença Rebello de Souza foi psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar de 1985 a 1988, quando ingressou na carreira docente no IPUSP.

linhas teóricas compuseram o caráter múltiplo das concepções teóricas e práticas desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia Escolar, sedimentadas em torno de uma questão precisa: como exercer uma postura crítica frente às demandas e aos encaminhamentos dos educadores à Psicologia?

Orientados por essa questão ética, foram criados dispositivos de atendimento clínico-educacionais, como o Lugar de Vida, a Orientação à Queixa Escolar e o Plantão Institucional, que tiveram e têm importante papel na formação dos alunos de graduação e pós-graduação e no atendimento às demandas da comunidade escolar endereçadas ao Serviço.

Alguns dos desdobramentos teórico-conceituais dessa questão orientadora podem ser encontrados no livro *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*, organizado pela equipe do Serviço de Psicologia Escolar com a colaboração de algumas ex-alunas e publicado em 1997, 20 anos após a fundação do Serviço. Com uma concepção que analisa criticamente a visão do aluno e sua família como o foco dos problemas escolares, a posição do Serviço defendia a necessidade de o psicólogo considerar os complexos processos sociais, históricos e culturais presentes no dia-a-dia escolar, por meio dos quais se constituem alunos encaminhados por dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (Machado e Souza, 1997).

Os efeitos dessa proposição podem ser sentidos nos trabalhos apresentados no livro, que hoje celebra 20 anos e que então já anunciava a busca de novos rumos. Naquele momento, os trabalhos em grupos, as conversas com educadores, as pesquisas participativas, a promoção da circulação dos discursos, a problematização da produção da queixa escolar e o trabalho institucional constituíam um campo teórico-metodológico que dava sustentação às ações do SePE. Mas esse campo nunca é estático quando se trata de incidir sobre as formas hegemônicas presentes em uma construção histórica que confere estatuto de anormalidade e desigualdade às diferenças. Trabalhando em escolas públicas e com uma população sem privilégios, cada prática criada, ao mesmo tempo em que buscava a melhoria da qualidade da escola, via-se enredada em mecanismos perigosos que impediam a capacidade de pensar. Quando vamos às escolas, buscamos analisar o processo de constituição do que foi observado e vivido. Como afirma Machado (2007, p. 86):

[...] as cenas e acontecimentos no interior de uma sala de aula e de outros espaços da escola são efeitos de um campo de forças que precisamos habitar de uma maneira não ingênua. Focamos, em nosso trabalho, as

questões subjetivas (processos de subjetivação) presentes no processo de ensino e de aprendizagem. Estas questões se engendram em um funcionamento institucional, isto é, em um território estabelecido por práticas, saberes e relações de poder. Habitar este território de uma maneira não ingênua implica termos acesso às funções que estamos ocupando quando vamos à escola, isto é, a maneira como habitamos esse território não depende apenas de nossas intenções e objetivos, mas também da forma como incluímos as demandas dos educadores e os usos e efeitos em relação à nossa presença nas instituições.

Hoje, 20 anos após a publicação desse livro e 40 anos da fundação do Serviço, nos vemos impelidas a reafirmar o compromisso social com esse legado, que comparece no fundamento de toda e qualquer ação empreendida quando se tem por horizonte o trabalho com a infância e seu *locus* privilegiado na contemporaneidade que é a escola.

Da escola para a educação

Os últimos 20 anos do SePE constituíram-se como um terreno fértil para a experimentação de diferentes formas de sustentar o compromisso social com a qualidade da Educação Pública no país. Testemunhamos grandes mudanças na forma como a Educação e a escola têm sido organizadas no Brasil: a democratização do acesso à escola, a implementação da Política de Educação Inclusiva, o aumento no tempo de escolarização obrigatória, o fortalecimento e a ampliação da Educação Infantil – que consideramos conquistas – vieram acompanhados da precarização do trabalho docente, da exclusão na inclusão, das dificuldades de permanência dos alunos na escola, da disseminação de instituições não governamentais que complementam a função educativa da escola, do crescimento do número de famílias e de crianças em situação de vulnerabilidade e da entrada e predominância do discurso médico e jurídico no campo educativo.

O atravessamento de todos esses discursos e acontecimentos históricos e políticos na Educação fizeram com que ampliássemos o escopo de nosso trabalho, ultrapassando em muito a atuação exclusivamente junto às escolas. Vivemos, também, mudanças no âmbito da universidade trazidas por uma reforma curricular empreendida em 2004 que propôs alterações no quadro de disciplinas da área de Psicologia Escolar. Duas disciplinas tornaram-se obrigatórias: *Sujeito, Educação e Sociedade* e *Psicologia e Educação*. Havia duas disciplinas optativas no currículo anterior: *Psicanálise e Educação* e *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II*. Com a mudança curricular, manteve-se a

disciplina optativa *Psicanálise e Educação* e uma nova disciplina optativa passou a ser oferecida aos alunos da graduação: *Psicologia Escolar e Práticas Institucionais*.

As mudanças das disciplinas alteraram as atividades teórico-práticas empreendidas na formação dos alunos. A criação da disciplina *Sujeito, Educação e Sociedade* visava ao aprofundamento da reflexão sobre as funções da Educação na sociedade e as concepções de sujeito que daí decorrem. A disciplina *Psicologia e Educação* passou a abordar os diversos aspectos que constituem a escolarização e as diferentes explicações a respeito do fracasso escolar na história do pensamento educacional brasileiro a partir de uma perspectiva histórico-crítica. A disciplina optativa *Psicanálise e Educação* buscava construir uma visão crítica a respeito da abordagem psicanalítica do fenômeno educativo, bem como desenvolver formas de atuação do psicólogo em instituições escolares e de tratamento, com ênfase na perspectiva da inclusão escolar e social. *Psicologia Escolar e Práticas Institucionais*, também optativa, foi pensada de modo a construir, juntamente com os alunos e com os estágios, formas de analisar e agir nos acontecimentos educacionais, dando relevo ao processo de produção social, político e histórico das relações institucionais em equipamentos com função educacional. Essa disciplina contempla uma das justificativas que subsidiaram a criação do Serviço de Psicologia Escolar: a necessidade da presença de psicólogos próximos dos estagiários de Psicologia, supervisionando os trabalhos organizados nas instituições educativas que se abrem para formação de nossos estudantes.

Em todas essas disciplinas e ações, é garantida a problematização da ação da Psicologia no campo da Educação tendo em vista as relações de saber e poder que compõem as instituições sociais.

O desafio de exercer uma postura crítica “reconhece que a desconstrução necessária na formação dos estudantes de Psicologia para que aprendam a intervir nos processos institucionais vividos durante os estágios requer, também, a desconstrução de uma forma de pensar que cria um suposto sujeito fora do diagrama de forças” (Machado, 2014, p. 12). Tarefa nada fácil e que nos faz compreender o que tanto ouvimos de estudantes pelos corredores do Instituto de Psicologia: são nas experiências dos vários estágios realizados durante a graduação e supervisionados pelas psicólogas que as reflexões operadas no curso ganham intensas marcas.

Ampliação da extensão

Da descrição do conteúdo das disciplinas podemos também extrair os elementos presentes nas linhas de pensamento e ação do Serviço de Psicologia Escolar – constituição do sujeito, escola, educação, instituições, tratamento, sociedade, crítica e política – que ensejaram a criação de diferentes dispositivos de atendimento e formação.

Em 1997, o Serviço de Psicologia, por iniciativa das psicólogas Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão, criou o Plantão Institucional, uma modalidade de atendimento oferecido pelo SePE para grupos de profissionais que trabalham na área de Educação e na interface da Psicologia com os campos da Educação, da Saúde Mental e da Assistência Social. Sua criação responde ao pedido de interlocução e reflexão sobre os impasses vividos cotidianamente pelos profissionais que atuam no campo educacional.

O trabalho de formação/intervenção realizado pelo Plantão Institucional pretende incidir, principalmente, sobre as representações, crenças e valores que se materializam nas formas de agir e de pensar, permeando atividades de cuidado e de educação dirigidas à infância e à adolescência (Machado e Sayão, 2017).

Desde sua criação, foram atendidas mais de uma centena de instituições, entre elas escolas públicas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, equipamentos de complementação à escola, serviços de acolhimento institucional e equipes multidisciplinares ligadas às Secretarias municipais de Educação, Saúde e Assistência Social de diversos municípios.

Ganhou força, ao longo desses anos de trabalho, uma concepção de Educação que supõe que os processos educativos não acontecem apenas no interior das escolas. Entendemos Educação como o processo de transmissão de conhecimento e marcas simbólicas que ocorre em diversos espaços institucionais. Os desdobramentos dessa reflexão nos levaram a abrir outras frentes de atuação para abarcar a interface do educativo com os campos da Saúde e Assistência Social, estendendo nossa intervenção a outros espaços de formação e cuidado da infância e da adolescência.

Tal ampliação se reflete atualmente na diversidade de atendimentos à comunidade, bem como de campos de estágio oferecidos aos alunos do Instituto de Psicologia: escolas, programas de complementação escolar, instituições de acolhimento

para crianças e adolescentes, Centros de Atenção Psicossociais Infanto-Juvenis, entre outros.

Em 2013, foi criado o Núcleo de Educação Terapêutica (NET) pelas psicólogas Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca, inspirado nas experiências de instituições de tratamento e escolarização de crianças que apresentam dificuldades no estabelecimento do laço social e, por consequência, vivem vicissitudes importantes na vida escolar⁶. A constituição desse Núcleo fundamenta-se no desenvolvimento de um campo teórico-clínico denominado Educação Terapêutica, que aproxima Psicanálise e Educação e ensina um conjunto de práticas de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtornos psíquicos. Em termos formais, o Núcleo de Educação Terapêutica conta com três dispositivos de tratamento: o atendimento grupal, o atendimento individual e a interface com a escola para acompanhamento dos percursos de escolarização das crianças (Lerner et al., 2016).

Desde sua origem, o NET esteve atrelado à pesquisa “Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise”, sob responsabilidade da docente Maria Cristina Machado Kupfer, e contou com apoio técnico da psicóloga Paula Fontana Fonseca. No espírito de fortalecer o eixo da extensão e sua articulação com a docência e a pesquisa, o Núcleo de Educação Terapêutica oferece estágios aos alunos de graduação nos dispositivos grupal e individual e também no acompanhamento escolar das crianças atendidas.

As alterações conceituais e práticas nas disciplinas e nas ações do Serviço de Psicologia Escolar estenderam o escopo do trabalho. Se a retirada da preposição *do* em Psicologia *do* Escolar gerou inflexões importantes na implantação do Serviço ao final da década de 1970, hoje podemos afirmar que as ampliações vividas nos últimos anos possibilitaram abrir frentes de atuação e reflexão que abarcam a interface do educativo também com os campos da Saúde e da Assistência Social.

De uma Psicologia adjetivada como escolar, criamos um campo de atuação e discussão que se localiza entre a Psicologia, a Educação e as práticas institucionais.

---

⁶ Escola Experimental Bonneuil-sur-Marne, fundada por Maud Mannoni na França, Le Courtil, fundado por Alexandre Stevens, na Bélgica, e Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, fundado por Maria Cristina Machado Kupfer, Lina Galetti de Oliveira e Marize Guglielmetti, no Brasil.

Considerações finais: de que fim nos aproximamos?

Atualmente, vivemos sob a égide de um discurso universitário que anuncia a crise e o consequente enxugamento de recursos financeiros que dão sustentação às atividades da universidade pública em nosso país. Desde 2014, o Instituto de Psicologia da USP perdeu mais de 30 funcionários – por meio do plano de incentivo à demissão voluntária – e cerca de 10 aderiram ao plano de incentivo à redução de jornada de trabalho. Soma-se a isso a implementação do registro eletrônico de ponto para todos os funcionários – aqueles com funções exclusivamente administrativas e também os que desenvolvem trabalhos técnicos e acadêmicos –, o que, de acordo com o discurso oficial, justifica-se pela pretensão de organizar o cotidiano de trabalho.

A atuação das psicólogas que dão apoio ao ensino, à extensão e à pesquisa do Serviço de Psicologia Escolar é fruto de desdobramentos históricos e políticos que tornaram necessário que nosso trabalho se desse em rede, o que nos levou a ações em equipamentos públicos de Saúde, Educação e Assistência Social para que pudéssemos oferecer serviços, formação e produção de conhecimento com qualidade e implicação ética. O exercício da função das psicólogas no Instituto de Psicologia da USP permitiu que vários Serviços e Laboratórios do IP desenvolvessem ações e reflexões que se tornaram referência em diversas áreas, o que não teria sido possível sem um contrato de trabalho assentado em uma perspectiva de formação ético-política “que viabiliza a experiência da liberdade como ação no mundo” (Carvalho, 2010, p. 849).

As medidas administrativas que dão o tom da universidade pública nos últimos anos desconsideram a natureza e as especificidades das atividades acadêmicas. A estratégia de contabilizar o trabalho por horas implica a renúncia frente à responsabilidade de criar estratégias de incentivo e acompanhamento da qualidade das ações nos âmbitos de formação, extensão e pesquisa essenciais para a manutenção da excelência da universidade pública em nosso país.

O empobrecimento e a mutilação dos trabalhos para que eles caibam em uma concepção simplista e generalista que se impõe na atualidade são reflexo do esvaziamento do debate político em prol de modelos tecnicistas de gestão de pessoas. A regra atual, segundo Voltolini (2016, p. 84), é simplificar para melhor gerir, destacando essa “característica emblemática dos nossos tempos: no lugar da política, a administração”.

Nesses 40 anos de existência, o SePE trabalhou incansavelmente pela melhoria na qualidade da Educação Pública no Brasil na Educação Infantil e Básica – por meio das

parcerias institucionais, assessorias, estágios etc. – e no Ensino Superior por constituir-se como um serviço que sempre contribuiu fortemente para a formação ética e crítica dos alunos que por aqui passaram em seu percurso de graduação e pós-graduação.

Nossa trajetória, que se constitui a partir de movimentos políticos e discursivos no campo da Psicologia e Educação, não é linear. Ela produz seus efeitos para além do âmbito da Universidade, na medida em que convida pessoas que atuam no campo a construir suas próprias trajetórias a partir das marcas formativas impressas pela passagem pelo Serviço. Os trabalhos que compõem este livro são expressões dessas marcas e do que os autores construíram a partir de suas próprias trajetórias. Eles carregam movimentos de resistência que relançam nossa aposta em uma psicologia crítica e inventiva a serviço da expansão da vida e do combate à opressão.

(fim do capítulo)

2.2 De lá para cá, mudanças no cenário

O Serviço de Psicologia Escolar, portanto, poderia ter se tornado um serviço que desenvolveria saberes sobre técnicas diagnósticas. O fato de outra direção ter sido tomada se deu em meio a fatores políticos, epistemológicos e físicos. A mudança física do Instituto de Psicologia, com a inauguração da Cidade Universitária no campus Butantã, São Paulo, reconfigurou as práticas do Instituto e Maria Helena Souza Patto, tornando-se responsável pela propositura do Serviço, consolidou uma direção outra.

Pensar o atravessamento de fatores de diversas ordens na constituição da vida poderia causar uma sensação de submissão ao acaso. Mas, ao contrário, a existência desses atravessamentos incita vivermos os acontecimentos com uma postura atenta e de espreita para as correlações de forças em que os trabalhos se dão. Esse saber está presente nas ações do Serviço de Psicologia Escolar: habitamos as práticas institucionais e desenvolvemos formas de participação atentas ao fato de que as conquistas na palavra da lei não garantem as mudanças nos processos de subjetivação, nas formas de pensar e agir. Um exemplo: “poderia parecer que, com a política da educação inclusiva, não haveria mais cabimento discutir as classes especiais – para alunos diagnosticados com deficiência mental –, assim como poderíamos pensar que a discussão sobre a barbárie praticada nos manicômios estaria superada com o fim dos manicômios. Mas as metamorfoses operadas nas relações de poder exigem constante vigília, pois um dispositivo (classes especiais,

manicômios) se constituiu na junção e articulação de linhas intensivas que se rearticulam nas mudanças de políticas públicas” (Machado, 2017, p. 32). No rearranjo das forças ocorrem perigos, como a volta da defesa da segregação desses alunos como proposta educacional. Essa defesa esteve e está sempre aí e agir nela necessita mais do que a lei. A proposta do Plantão Institucional incide nessa necessidade.

Desde o ano de início do Plantão Institucional, em 1997, as atividades formativas do SePE com grupos de profissionais se intensificaram. Até o ano de 2011, os atendimentos no Plantão Institucional foram de responsabilidade minha e de Yara Sayão. Depois do ingresso das psicólogas Paula Fontana Fonseca e Ana Beatriz Coutinho Lerner no SePE (em 2010 e 2011 respectivamente), elas passaram a compor a equipe que atendia os grupos no Plantão Institucional e, portanto, éramos quatro profissionais trabalhando com essa modalidade.

As mudanças anunciadas ao final do capítulo apresentado, na parte *De que fim nos aproximamos*, acirraram-se desde então. Em 2016, Yara Sayão ingressou no Plano de Demissão Voluntária e finalizou seus trabalhos na USP. A implantação do relógio de ponto a partir de 2017 impediu a autonomia das psicólogas do Serviço para organizarem os trabalhos de extensão. Em 2018, Ana Beatriz pediu demissão devido a questões relacionadas à diminuição de incentivo para pesquisa e estudos para a categoria dos funcionários técnico-administrativos. Hoje, o Serviço de Psicologia Escolar é composto por duas pessoas: eu, como docente, e Paula Fonseca, como psicóloga.

Nos seis anos em que tivemos quatro pessoas vinculadas ao SePE e atuando no Plantão Institucional (de 2011 a 2016), as reflexões sobre os manejos no trabalho e sobre a análise das problemáticas trazidas pelas equipes atendidas se intensificaram.

As atividades de extensão universitária realizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar são investigadas e pensadas, desde sempre. Em 2017 passamos a nos debruçar de forma sistemática sobre o uso da escrita endereçada nos atendimentos do Plantão Institucional e as discussões disparadas por essas experiências provocaram as questões que animaram esta tese.

3. PLANTÃO INSTITUCIONAL: DESENHO, REFLEXÕES E MANEJOS

Tendo apresentado o Serviço de Psicologia Escolar em que se constituíram as atividades do Plantão Institucional, evidenciaremos e teceremos algumas análises sobre as problemáticas trazidas pelas equipes no trabalho de formação e sobre ações desenvolvidas quando a universidade se dispõe a um trabalho sistemático de atendimentos/formação a profissionais.

Não se trata de um tempo-espço reservado a priori para que equipes de profissionais procurem devido a alguma situação de crise específica a ser discutida. O termo plantão, quando escolhido para nomear esse trabalho, dava relevo a “uma função mais inspiradora do que realista, já que o trabalho não se refere às práticas médicas de atendimento das urgências, mas sim a uma disponibilidade da equipe [do SePE] em acolher essas demandas, que, por vezes, são formuladas a partir de uma situação emergencial” (Lerner et al., 2014, p.100), uma disponibilidade ao institucional⁷.

As problemáticas não são novas, e nem haveriam de ser, mas a configuração do Plantão Institucional e as reflexões lá operadas ensejam deslocamentos e variações na constituição e na potência de análise sobre elas.

3.1 Desenho do Plantão Institucional: contratos, princípios e rotina

O fato de essas equipes de profissionais organizarem um tempo-espço, fora do local de trabalho, para virem aos atendimentos no Plantão Institucional realizados no Centro Escola do IPUSP discutir o exercício de suas funções em atendimentos mensais de duas horas de duração já é, por si só, muita coisa. Brincamos, entre nós, que, se a proposta não funcionar, é porque trabalhamos mal, afinal, as equipes que chegam ao Plantão Institucional conseguiram algo muito difícil: mudanças na agenda e na distribuição do trabalho para poderem se ausentar das instituições durante esse período, romperam uma certa analgesia e estão dispostos a uma experiência outra.

O Serviço de Psicologia Escolar exerce, nessa atividade de extensão universitária, sua função de serviço público e gratuito. Os acordos sobre o trabalho são discutidos entre dois grupos vinculados ao setor público – a equipe do Serviço de Psicologia Escolar do

---

⁷ Somam-se a isso a aliança e conversas que desenvolvemos com colegas que trabalharam no Serviço de Aconselhamento Psicológico em que estudantes de psicologia aprendiam a atender na modalidade intitulada Plantão Psicológico. Os dois serviços (Serviço de Psicologia Escolar e Serviço de Aconselhamento Psicológico) eram localizados no mesmo corredor do Centro Escola do Instituto de Psicologia.

IPUSP e a equipe que procura o trabalho – e são estabelecidos com as pessoas presentes no atendimento.

A maneira como as equipes se organizam para participarem do Plantão Institucional varia. Há equipes em que a coordenação está presente; em outras, houve a decisão da coordenação não estar, em outras a coordenação não pode estar por motivos de agenda. Há equipes com servidoras públicas, outras têm seu contrato vinculado a organizações não governamentais; variam os procedimentos necessários para haver autorização para a participação no Plantão Institucional. Às vezes, todos os participantes da equipe de um serviço estão presentes; por exemplo, isso ocorreu com a equipe de um Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI) de uma Diretoria Regional de Educação do Município de São Paulo. Em outras situações, um pequeno grupo de uma equipe maior é que participa do Plantão Institucional, por exemplo, oito professores de uma escola pública composta por uma equipe de 30 professores. Há situações em que alguns membros da equipe participam sempre e, outros, rodiziam a ida ao atendimento. Algumas equipes não têm momentos para reflexão conjunta sobre os problemas e os fazeres fora dos encontros no Plantão Institucional, outras têm reuniões de equipe previstas em que discutem, inclusive, as situações a serem trazidas ao Plantão Institucional.

As equipes (multiprofissionais ou não) trabalham com questões articuladas com o campo do educativo, a maioria tem vínculo com a área da Educação e da Assistência Social e atende crianças e jovens. Também participam do Plantão Institucional equipes que trabalham no campo da saúde, por exemplo, em Centros de Atendimento Psicossocial Infanto-Juvenil e Adulto, e na área jurídica. Um dos grupos que atendemos foi de psicólogas e assistentes sociais do Ministério Público: uma psicóloga que visita uma escola pública para analisar a recusa de matrícula de uma criança precisará compreender o funcionamento da rede de educação para acessar os elementos em jogo em uma situação como essa.

O trabalho das equipes atendidas refere-se à oferta de serviços que correspondem a algum direito específico de crianças e adolescentes. As profissionais apontam efeitos perversos, no cotidiano do trabalho, relacionados à engrenagem produtivista, terceirizada e fragmentária. Essas equipes estão alocadas na cidade de São Paulo, em municípios vizinhos e alguns mais distantes. Todos os municípios pertencem ao Estado de São Paulo, cujo governo prioriza a terceirização dos serviços de saúde, assistência e educação. A maioria das equipes ligadas à Assistência Social é regida por administração indireta realizada por organizações não governamentais. Os contratos de trabalho foram se

alterando nesses anos, menos trabalhadores têm os direitos assegurados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (Neumann, 2019). Há equipes compostas por profissionais com diferentes contratos, por exemplo, uma equipe vinculada a um setor de uma diretoria regional de educação, em São Paulo, tinha a presença de uma psicóloga e uma assistente social contratadas por uma Fundação; em outra equipe, de professores de uma escola municipal de São Paulo, alguns profissionais tinham contrato temporário. Essa situação macropolítica da organização do trabalho está assentada em relações em que o produtivismo, a terceirização e a fragmentação se agenciam na esfera micropolítica.

No Plantão Institucional, ocorrem análises macro e micropolíticas em relação ao trabalho das equipes, que possibilitam e operacionalizam questões distintas e dependentes: a macropolítica refere-se às tensões entre polos em conflito configurados pelos “lugares estabelecidos pela cartografia dominante em um dado contexto social (conflitos de classe, de raça, de etnia, de religião, de gênero e etc.)” (Rolnik, 2008, p. 2). Faz parte, no combate macropolítico, lutar por redistribuição de lugares formalizados e por configurações mais justas frente à opressão vivida por aqueles que se encontram num polo dominado perante os que se encontram no polo dominante. Ocorre que uma transformação das estruturas macropolíticas demanda modificações dos dispositivos micropolíticos de produção de subjetividade. A micropolítica refere-se às tensões entre esses lugares dominantes e a realidade sensível em constante mudança pela “presença viva da alteridade como campo de forças que não param de afetar nossos corpos” (ibid., p. 2). A dimensão micropolítica é o plano das forças em que se agenciam as experiências concretas e os conflitos entre o vivido e os padrões formulados na lógica geral que dá suporte ao mundo visível. Entender e agir na natureza micropolítica do mal-estar que habita a vida desses profissionais é condição para as estratégias coletivas de transfiguração (Preciado, 2018; Rocha, 2011). Aí incide o trabalho realizado no Plantão Institucional, ele é dispositivo micropolítico de produção de subjetividade.

Elegemos alguns princípios referentes a esse trabalho⁸:

- (1) A Educação é de interesse público, mesmo quando realizada em instituição privada.

---

⁸ Yara Sayão e eu, que iniciamos as atividades do Plantão Institucional, acumulamos muitas discussões e experiências, principalmente por realizarmos atendimentos conjuntos. Os princípios aqui apresentados foram reorganizados a partir do que publicamos conjuntamente no livro em comemoração aos 40 anos do Serviço de Psicologia Escolar (Machado e Sayão, 2017).

- (2) A Educação é o processo em que os adultos possibilitam, a cada criança, condições de se inserir no mundo, numa dada sociedade, e agir sobre ele. Esse processo, ao mesmo tempo que permite a inscrição de um sujeito em uma dada cultura, deve possibilitar que a forma de inscrição/ação no mundo se dê de maneira crítica.
- (3) Todo servidor público (ou profissional que atua em instituição cuja atividade-fim é de interesse público, como Educação, Saúde ou Assistência Social) tem, em sua ação cotidiana, uma dimensão política que implica responsabilidade em relação à função pública daquela instituição.
- (4) Há incidência da história, da política e da cultura na constituição subjetiva e no funcionamento das equipes. As ações e práticas humanas não são nem naturais e nem finalizadas, aquilo que se apresenta como uma forma dada de fazer está em constante produção em um campo em que há disputas em relações de poder e saber.
- (5) A produção institucional dos fazeres relacionados à atividade-fim dos serviços oferecidos à população tem espaço privilegiado em nossas intervenções.

Temos registros dos atendimentos no Plantão Institucional. Nesses mais de 20 anos, anotamos falas, observações e reflexões dos grupos atendidos. Os registros realizados durante o próprio atendimento, e depois complementados, servem como organizadores durante o próprio atendimento e de material para a discussão na equipe do SsPE sobre o processo do trabalho.

Além desses registros, organizamos uma tabela em que numeramos os grupos atendidos e inserimos as seguintes informações: nome da instituição atendida e órgão público em que está alocada, data do início e do final do atendimento, número de encontros realizados, número de profissionais atendidos e quem, da equipe do SePE, atendeu. Essa organização de informações foi ganhando importância durante os anos. Hoje, somam-se 130 grupos atendidos. Abaixo, apresentaremos um exemplo sobre como foram inseridas, na tabela geral, as informações referentes a dois grupos:

	grupo	Data início	Data fim	Nº Encontros por ano	Nº Profissionais	Quem atendeu
19	Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação,	maio/99	fev/03	1999-7 2000-8 2001-8 2002-8	09	Yara e Adriana

	Escola Municipal de Educação Fundamental (nome da escola). Equipe de professoras.			2003-1		
123	Prefeitura de Osasco, Secretaria Municipal de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Especial (nome dos Serviços de Acolhimento Institucional), Equipes técnicas (assistentes sociais e psicólogas).	out/17		2017-3 2018-10 2019-8	08	Paula e Adriana

Em 22 anos de funcionamento, o Plantão Institucional atendeu profissionais de 29 municípios paulistas. Grande parte da procura foi de escolas públicas, quase sempre das redes municipais de ensino: 21 Escolas Municipais de Educação Fundamental e 9 Escolas Municipais de Educação Infantil. Outro importante grupo profissional acompanhado foi de equipes multiprofissionais (psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e outros) ou apenas de psicólogos, alocados em Secretarias Municipais de Educação. Foram cerca de 30 grupos sendo que, entre eles, alguns atuavam em serviços de apoio à inclusão, educação especial, acompanhamento de escolas/alunos e outros. Atendemos, também, equipes que trabalhavam mais proximamente ao Poder Judiciário (por exemplo, equipes de psicólogos que atuavam junto às Varas de Infância e Adolescência) ou realizavam trabalhos na interface Educação/Assistência Social. Os grupos multiprofissionais (com pedagogos e professores) em instâncias intermediárias na rede municipal, como as Diretorias Regionais de Educação ou similares, totalizaram 14. Sete grupos atuaram na Saúde (Caps IJ, Caps II) e oito foram de profissionais que trabalharam em Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica)⁹. Foram atendidas, ainda, cerca de 14 instituições como ONGs ou equipamentos públicos que trabalharam com atividades complementares à escola.

Todas as equipes de trabalho atuaram em instituições públicas ou ofereciam gratuitamente seus serviços à população. Acompanhamos alterações nas políticas públicas: a contratação de psicólogos e assistentes sociais em diferentes secretarias municipais de educação, a reorganização de setores da secretaria de Educação e das práticas referentes à política de educação inclusiva, as mudanças na organização do

⁹ Nos Saicas vivem crianças e adolescentes em situação de medida de proteção (Lei 8.069/90) e em situação de risco pessoal, social e de abandono, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção.

trabalho no campo da saúde com o Sistema Único de Saúde, o aumento de Organizações Não Governamentais na lida com crianças e jovens e o processo de reordenamento dos serviços socioassistenciais. Por exemplo, no início de nosso trabalho, atendíamos equipes que trabalhavam em Abrigos, com propostas e rotinas bem diferentes das realizadas nos Serviços de Acolhimentos Institucional para Crianças e Adolescentes em que, hoje, vivem as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal, social e de abandono.

A disposição para as reflexões sobre as articulações entre as problemáticas trazidas pelas equipes e o funcionamento institucional se materializou de diversas maneiras. Temos a possibilidade de permanecer cerca de três anos com um mesmo grupo, sendo que, por ano, atendemos em torno de 9 vezes. Essa delimitação funciona como um organizador geral, pois o tempo que cada grupo permaneceu no Plantão Institucional não explica o trabalho realizado, mas dá ideia da temporalidade vivida. Quando começamos a ofertar essa disposição de tempo para os atendimentos, não sabíamos que esses três anos iriam se configurar como um organizador. Durante os primeiros anos de atendimento, muitas equipes nos procuravam para discutir questões pontuais, algumas permaneciam durante um tempo, outras vinham para um encontro único. Para se ter uma ideia, 61 grupos atendidos participaram de até 10 encontros conosco (a maioria desses grupos foi atendida nos primeiros anos em que trabalhamos com o Plantão Institucional), 34 grupos foram atendidos de 11 a 24 vezes e 35 grupos, mais de 24 vezes.

Há alguns grupos que chegam ao Plantão Institucional já com a proposta de permanecerem um tempo mais curto: um semestre, ou um ano ou seis encontros, a depender das possibilidades acordadas com as instâncias superiores e considerando-se a rotina de trabalho.

O final de ano é um momento de avaliar, com o grupo, o trabalho realizado naquele ano, o interesse em manterem-se vindo ao Plantão Institucional e as questões que se formalizaram. Muitos términos de atendimentos ocorreram, como costumamos dizer, em processos com começo, meio e fim: por exemplo, em um certo início do ano, já tendo atendido uma equipe durante dois anos, acordamos que aquele será o último. Outros foram interrompidos devido a mudanças nas regras referentes à permissão para poderem ir à USP para esse tipo de formação. Com um dos grupos, o término se deu após duas faltas consecutivas; entramos em contato com a equipe e avisaram não poderem mais ir, porque havia ocorrido mudança na secretaria municipal e na coordenação da equipe que ficara de nos avisar, o que não fora feito.

Dez grupos estiveram mais de 40 vezes conosco, de 5 a 6 anos, isso se deu ou devido à mudança no trabalho: grupos que começavam com uma função e, depois, havia reorganização das instituições (um certo orfanato que se tornava serviços de acolhimento institucional), ou que ampliavam a abrangência (psicólogas e assistentes sociais referentes à área da educação do Ministério Público e, depois, abertura para a participação de profissionais que trabalhavam em outras áreas, como direitos humanos e saúde), ou que viviam mudanças nos projetos. A equipe técnica de uma das creches da Universidade de São Paulo foi atendida por Yara Sayão durante seis anos, com interrupção de um ano. Uma equipe de psicólogas da Secretaria Municipal de Educação de um município do Estado de São Paulo permaneceu conosco cinco anos: eram três horas para chegar à USP, duas horas no Plantão Institucional, almoço e volta. As reflexões na van que as transportava, diziam, eram parte do dia-do-plantão. Também trabalhamos muitos anos com profissionais de uma das Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo (são treze diretorias municipais): no início, o atendimento era realizado com as supervisoras de ensino, depois, somaram-se diretoras de escolas municipais de ensino fundamental e infantil, e, nos últimos anos, o trabalho se tornou itinerante – a cada mês, diretoras, coordenadoras e supervisoras que se interessavam reuniam-se em uma escola e discutíamos situações que a escola anfitriã apresentava e que tivessem relação com o tema convivência e violência escolar. Uma equipe de trabalhadores de um Caps II Adulto¹⁰, com intensa função de formação de estagiários e residentes e curso de aprimoramento para profissionais de diferentes áreas da saúde, esteve conosco durante cinco anos. Ocorreu também – foi apenas uma vez, mas vale ressaltar – de um grupo querer iniciar uma pesquisa e a tarefa dos encontros se modificou.

O atendimento configura-se como uma ocasião para partilhar experiências de trabalho colocando em questão condutas e concepções elucidadas em um dispositivo que se constitui em práticas e serviços concretos e, portanto, funcionamentos automatizados também se reproduzem no Plantão Institucional. O Plantão Institucional está no jogo de forças, há funcionamentos que demandam atenção: o trabalho pode ser atravessado pela pretensão de que ele certifique a qualidade das ações de uma equipe que é atendida “pela USP” e, também, pela nossa vontade de prorrogarmos o momento de encerramento com certos grupos. As discussões nas reuniões do Serviço de Psicologia Escolar foram

---

¹⁰ Caps II – Centros de Atenção psicossocial destinados a pessoas que apresentam transtornos mentais graves e persistentes, podendo também atender pessoas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas.

fundamentais para analisar e sustentar nosso trabalho; ao colocarmos na pauta algum atendimento do Plantão Institucional, percebíamos deslizos, repetições e possibilidades outras de articulações.

3.2 O institucional que insiste e o trabalho grupal

Os problemas levantados pelas equipes são gerados em experiências em que elementos distintos se colocam em relação: algo se torna problemático e provoca o pensamento (Gallo, 2008). As discussões no Plantão Institucional não se referem a questões de uma ordem empírica a ser validada por observações, mensurações, definições de sequências precisas de causas e consequências e replicações das soluções encontradas. Não se referem a temas objetivos e existentes mesmo com a variação de algumas de suas condições, não são da ordem do mensurável. São certas condições singulares que determinam os problemas. As condições que se materializam nos cruzamentos de várias questões estão na gênese dos problemas e regulam a construção das soluções. “O problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático” (Gallo, 2008, p. 118). As respostas são construídas, mas as soluções não recobrem o problema, ele permanece nas condições que o produzem e organiza a construção das soluções. Portanto responder a uma pergunta não pode se transformar em método para superar um problema como se ele fosse algo contingente que desapareceria com a formação de um saber ou a construção racional argumentativa. O problema, se compreendido como uma interrogação a ser respondida, perderia o que lhe seria próprio: uma experiência sensível que faz o pensamento diferir (Machado, 2017).

As experiências são singulares e, o singular, é composição da ordem do múltiplo, constituído e atravessado por multiplicidades. Às vezes as discussões tendem a dois polos: (i) considerar os acontecimentos como efeitos de questões internas ao sujeito, produzindo uma invisibilidade das questões sociais e institucionais operadas nas amarras de discursos que nomeiam os problemas vividos por crianças e jovens como doenças de um sujeito, ou (ii) avaliar as condições sociais como condicionantes plenos da subjetividade, desconsiderando que estas se constituem na tensão entre determinações sociais e a pressão por escapes e expansões em que ocorrem deslocamentos inesperados, como nos aponta Duschatzky (2008). Os sentidos produzidos em uma história singular escapam a qualquer generalidade, estatística ou justaposição mecânica daquilo que

entendemos como problemas estruturais. Exercer essa postura exige enfrentamento em relação à ideia de que seria possível uma delimitação entre o indivíduo e o social.

As práticas sociais engendram formas de saber que criam conceitos, técnicas e novas formas de sujeitos (Foucault, 1996). Guattari (2005) nos dá pistas da complexidade presente nos processos de subjetivação quando afirma a necessidade de considerarmos o “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras” (p. 43) na construção desses processos. A produção de subjetividade é tomada como matéria-prima de toda e qualquer produção e, portanto, a economia política e a economia do desejo são feitas de matéria comum.

Na cena em que iniciamos nosso trabalho, as professoras estão cansadas dos esforços já sem efeitos com um grupo de alunos, outras entendem que as mudanças têm gerado inflexões importantes nas vidas daqueles meninos, uma das professoras está próxima da aposentadoria, anda desesperançada; outra acabou de chegar e escolheu essa escola. Esse cenário é, todo ele, atravessado por uma frágil política de garantia de direitos.

As situações cotidianas narradas exigem alargamento institucional, tensionam as práticas cotidianas instituídas. Coisas não cabem, assim como sempre ocorre e ocorrerá intensamente em um sistema social e econômico que tem a segregação, a desigualdade e a desvalorização do outro, como algo inerente. Esse não caber, quando naturalizado, imobiliza o pensamento, pois a perplexidade fica impedida e constrangida. As necessidades trazidas pelos membros da equipe são portas de entrada para análises políticas e históricas sobre o que se materializa nas formas de viver e nas práticas cotidianas. Portas de entrada que, a depender de que direção tomamos nessa encruzilhada micropolítica fundamental, reproduziremos modelos ou poremos a funcionar agenciamentos que trabalhem para processos de singularização (Guattari e Rolnik, 1986). Há história, há embates de forças, há diferenças que se materializam no cotidiano e as problemáticas trazidas pelas equipes são tomadas como abertura a esses elementos. As equipes contam histórias e relatam processos das instituições concretas, e são várias, a depender de quem as conta, rompendo mitificações de uma história única. Nomeamos que a pretensão do trabalho visa ao fortalecimento da potência de agir no mundo, fabricar mundo, o que requer debate sobre as formas de fazer construídas pela equipe, agora no contexto de grupo criado pelo Plantão Institucional.

Os termos instituição e institucional demandam contorno¹¹. Nomeamos, muitas vezes, como instituição a definição de um contexto em que, por exemplo, alguém trabalha ou realiza uma pesquisa, *a instituição em que ele trabalha é a escola*. Assim ocorrem alguns diálogos: *Que instituições vocês estão atendendo no Plantão Institucional? Saicas, escolas, diretorias regionais de educação, Caps II*, respondemos.

Essas instituições são tratadas, nessas respostas, como se um artigo (definido ou não), as precedessem: *estou atendendo UMA escola, UM Saica...* e, portanto, a escola, o Saica, aparecem como estados com uma certa fixidez. Mas o sufixo *ção*, quando acoplado ao verbo *instituir* – instituição –, nos remete a uma ação, à instituição de algo. Algo se institui e se formaliza. Nessa forma de pensar, a instituição não se refere a um local (a escola, uma escola), mas refere-se a um conjunto de práticas, saberes e relações sociais concretas que se produzem e se reproduzem (Guilhon, 1978). Uma produção em que as repetições legitimam o que se estabeleceu como instituído: certas práticas se instituem e, uma vez formalizadas e repetidas, tornam-se legitimadas, como, por exemplo, a sala de aula. Ao narrar uma situação que ocorreu em uma sala de aula, é comum tomarmos esse contexto como um território conhecido; quem escuta, saberá do que se fala. Mas, se pensarmos que a sala de aula refere-se a uma prática que instrumenta hipóteses de base, tais como a relação professor-ensina e aluno-aprende, a forma de avaliação, a função da escola em uma certa sociedade e a hierarquia entre os profissionais, precisaremos interrogar essas hipóteses de base para analisar o que ocorre em uma sala de aula (Rodrigues e Sousa, 1987).

No Plantão Institucional, ao nomearmos que as equipes trabalham em certas instituições, nos referimos a essa complexidade: um estabelecimento, uma entidade jurídica, regida por contrato social, com um endereço fixo, com pressupostos e atores com diferentes responsabilidades, com desempenhos administrativos, em relação à qual se espera que certas funções sociais sejam realizadas, em que as relações de poder e saber constituem práticas cotidianas, rotina do trabalho e formas de viver e de narrar as dificuldades relatadas pelos profissionais das equipes no exercício das funções.

---

¹¹ Os estudos, as ferramentas conceituais e experiências referentes ao trabalho com instituições e grupos estão presentes em pesquisas e textos de Heliana Conde Rodrigues, Adriana Domingues, Solange L'Abbate, Maria Cristina Vicentin, Maria Inês Fernandes, Ianni Scarcelli, Eduardo Passos, Regina Benevides Barros, Virgínia Kastrup, Suely Rolnik, Guilhon de Albuquerque, Marlene Guirado, Isabel Marasina, Antonio Lancetti, Arhur Hyppolito de Moura, Gregório Baremlitt e tantos outros, que articularam discussões sobre as ideias de René Lourau, Félix Guattari, Jose Bleger, Pichon-Rivière e Georges Lapassade.

A palavra institucional tem sido utilizada com função adjetiva, como característica de um trabalho (*esse é um trabalho institucional*), de um aspecto (*vamos levar em consideração aspectos institucionais*, ou então, *agora falemos de você, deixemos os aspectos institucionais de lado*), da diferença de abrangência em um trabalho (*estava acompanhando uma criança na escola, mas agora o trabalho se tornou institucional*, ou então, *não vou participar daquela reunião, pois ela será institucional*), para diferir pessoal e institucional (*saí do trabalho por problemas institucionais*). Em dezembro de 2019, a mensagem de final de ano da pró-reitoria de pós-graduação da USP foi “*Que em 2020 possamos atingir nossos objetivos pessoais e institucionais*”. Essa polissemia já foi comentada por Rodrigues (1987) e Moura (2003).

Vejamos uma situação. Algumas psicólogas, contratadas como técnicas especialistas em uma secretaria municipal de educação, recusavam-se a fazer avaliações psicológicas de alunos encaminhados por profissionais da escola, relacionando esse pedido a processos de reificação e culpabilização. Defendiam a necessidade de se fazer um trabalho institucional, posição que é fruto de conquistas importantes sobre a função da psicologia na educação e de rupturas com paradigmas médico-centrados nas práticas de profissionais da área da saúde. Mas algo aí, na dicotomia individual e institucional, chamava a atenção. Do lado das psicólogas, elas compreendiam que um trabalho institucional seria aquele realizado com o grupo de professoras, não com um aluno. Do ponto de vista das professoras que pediam a avaliação psicológica, estavam presentes diferentes questões: sabendo melhor sobre o que se passa com o aluno, saberiam melhor o que fazer; a avaliação explicaria os motivos pelos quais o aluno não aprendia; a avaliação mostraria quais as necessidades de cuidados por parte da área da saúde; a avaliação psicológica serviria para alocar esse aluno como referido à política de educação inclusiva e, portanto, haveria possibilidade de verba específica; a avaliação poderia ajudar naquilo que a escola se vê impotente de fazer. O pedido de avaliação psicológica se cria numa rede complexa, nunca é uma coisa só e, cada uma dessas questões, é composição junto a muitas outras. A insatisfação das psicólogas em relação ao pedido para realizarem uma avaliação psicológica tem relação com uma forma de conceber em que pareceria que estariam repetindo um jogo instituído, fixo e estigmatizador e que isso seria o contrário de realizar um trabalho institucional em que se acessariam as práticas, os saberes e as relações em que o próprio pedido de avaliação psicológica se formalizou. Ocorre que considerar o pedido de avaliação psicológica tão fixo e impeditivo é produção institucional. Se esse pedido dá pistas de formas de operar estigmatizadoras, então

teríamos uma questão a considerar: ele é produzido na relação com o campo da saúde e deve-se avaliar se dizer não a ele seria a melhor forma de enfrentar sua força de totalização e segregação. A avaliação psicológica é campo em disputa.

Em outras situações, o próprio institucional é tomado como impeditivo. Uma equipe, ressaltando as questões políticas no jogo em que são tomadas decisões sobre suas funções, chegou em um limite, *isso é institucional, não temos nada a fazer*. Nesses casos, as questões institucionais, com força de instituído, ganham fixidez e estão fora da possibilidade de ação, os esforços daquela equipe não alcançam essas formalizações. Remete-se, nesses momentos, a funcionamentos endurecidos, sem possibilidades de aberturas e participação. Essa equipe, articulada ao setor público, apontava a impossibilidade da construção pública do serviço, eram muitas as situações sem-saída.

Nos dois exemplos relatados em que temos, de um lado, um institucional idealizado e, de outro, um institucional limitante, formaliza-se um institucional-inacessível. Nessas situações, as instituições, como práticas, mecanismos operatórios, formas de fixar as relações de poder e saber, são tomadas, pelas equipes, como formas instituídas fixas. Para a manutenção dos espaços públicos, cujas fundações são fatos contingentes e históricos, são necessários intensos processos de naturalização que se operam na produção do assim-a-vida-é: a sala de aula, se considerada objeto dado, afasta-nos de sua construção permanente.

Rodrigues (1999), ao discutir o modelo socioanalítico do trabalho institucional, ressalta o caráter relativo e transitório dessa fixidez atribuída à forma instituída, ela não se sustenta como totalidade eterna. No movimento constante de alteração da sociedade, essa forma é negada por forças instituintes que desestabilizam o instituído e, se isso é possível, é porque há uma boa dose de contingência e mutabilidade naquilo que parece a-histórico. O percurso histórico de autoalteração permanente da sociedade (Moura, 2003), o processo de institucionalização, se dá no movimento entre forças instituídas e instituintes. Nesse sentido, a história dos equipamentos em que as equipes trabalham é tema fundamental no trabalho do Plantão Institucional, as marcas relatadas testemunham o movimento de institucionalização.

Talvez a nomeação de que, quando algo é da ordem institucional, nada ou pouco possa ser feito seja uma forma de referir-se a um cansaço, quando esse movimento instituído-instituinte vai gerando um instituído semelhante, dadas as capturas realizadas pelas metamorfoses nas estratégias de dominação. Como se fosse um “inelutável destino,

desaguar em novo instituído, fazendo de todo ato incendiário o prenúncio de uma futura sede de Corpo de Bombeiros” (Rodrigues, 1999, p. 177), como tantas outras sedes.

Essa fixidez das formas – a dificuldade de gerar e gerir mudanças no funcionamento institucional – poderia nos levar a um erro: tomar o instituinte como algo bom e o instituído como ruim. Não é disso que se trata, o instituinte pode, em um campo de direitos assegurados, gerar retrocesso político. O instituinte coloca em questão, tensiona, a força de naturalização e a característica universalizante das práticas e relações que reforçam e pretendem manter o funcionamento instituído (L’Abbate, Mourão e Pezzato, 2019). A necessidade de esforços para algo se manter evidencia que há instabilidade, senão não haveria essa necessidade.

Há tensões: poderíamos compreender o instituinte como o movimento da vida conectiva e expansiva que insiste em uma forma que se viabilizou, mostrando-nos que essa forma, simplesmente, e de forma complexa, se tornou UMA forma viável, não dá conta da existência, nem seria para dar. Mas, uma vez formalizada, as organizações pretendem perpetuar-se e isso se faz nas práticas, nas técnicas e nas teorias (Bleger, 1980). Portanto, quando as equipes apontam que o institucional é algo fora do alcance, revelam uma formalização instituída autoritária e reducionista que se cria na conjunção com processos de subjetivação enfraquecidos, sem abertura para alterar os enquadres à medida que surjam novas demandas no trabalho e novas configurações do grupo.

Isso dá relevo a uma percepção: algo da processualidade histórica – esse institucional que corre por todos os poros, nas práticas, na subjetividade, nas regras cotidianas e nas maneiras de viver – parece barrado. O institucional nos remete a uma experiência histórica. Quando algo é institucional, não se esgota em uma pessoa, nem na grupalidade específica que participa do Plantão Institucional, nem nas instituições em que a equipe trabalha, nem na USP. Fronteiriço, o institucional é matéria aberta e complexa em que se formalizam maneiras de pensar e práticas cotidianas no processo histórico em que se delimitam e se efetivam os objetivos das instituições.

Miremos um tanto dessa mistura complexa. Uma professora de uma escola municipal de Ensino infantil contou que ia mudar de escola e resolveu não falar às crianças (alunos com quatro anos de idade), era mês de outubro. Queria poupá-las dessa notícia. As crianças são muito espertas, algo estava estranho. A professora lhes falou sobre a transferência três dias antes de sair. Comentou da alegria da mudança, pois isso tinha relação com conquistas importantes em sua carreira, e da tristeza em deixá-las. Atividades foram pensadas: despedidas, apresentações de desenhos, cartas. No último dia,

uma aluna-sensível-a-mudanças lhe disse: *a gente deu muito trabalho para você, você não gosta da gente né?* Essa forma de viver essa separação é institucional: não se prioriza o processo pedagógico na decisão sobre a data de remoção e, por isso, não era possível esperar o término do ano letivo; a infância é infantilizada quando se entende que a decisão de não falar iria poupar sofrimento. A forma de viver verbalizada pela aluna – *não gosta da gente né?* – se constitui enredada nos regulamentos, na história da criança, nas concepções e nas práticas; é institucional. O problema seria não a tomarmos dessa maneira e ficarmos aprisionados em tentativas de definir se ela seria uma forma boa ou ruim por si mesma.

Interessa-nos intensificar, colorir, dar peso a essa metamorfose em que as questões institucionais vivem torções e geram efeitos nos processos de subjetivação, criam formas de viver e sentir. O trabalho no Plantão Institucional foca esse movimento. Uma equipe atendida queria conversar sobre uma situação difícil ocorrida entre os profissionais, isso cabe, na seguinte toada: investigaremos a rotina, o espaço, o fluxo de trabalho, as práticas, as formas de compreender e as maneiras de decidir as coisas na articulação com as dificuldades trazidas. Agenciamos os **Es**: **e** havia irritação de um profissional em relação a outro que sempre atrasava seus compromissos; **e** havia, também, um acordo implícito, *ninguém da equipe deve cobrar o outro*; **e** essa equipe é colocada de escanteio pela coordenação, **e** cobrar uma tarefa, entre eles, era tomado como autoritário e invasivo, **e** defendem uma política de redução de danos em relação ao uso abusivo de álcool e outras drogas, **e** são pressionados para tratar esse consumo como questão individual. Como um rizoma: um ponto se conecta com outros como linhas que se cruzam (Deleuze e Guattari, 1995). Aquilo que é do estilo de viver (assim chamaremos, de estilo) de um certo membro da equipe em um certo contexto também é linha constitutiva desse fronteiroço: faz parte do agenciamento, assim como a menina-sensível-a-mudanças.

O funcionamento rizomático compõe um mapa heterogêneo e, portanto, acrescentemos àqueles **es** o relógio de ponto a ser batido, o local do café, as diferenças salariais e o horário do trabalho: tudo isso se produz no enredamento desse rizoma, tem potência conectiva de existência em que se escapa das formas instituídas de si e do mundo e confirma que qualquer produção de existência é sempre dependente – se dará a partir de agenciamentos específicos, nunca existe só. Ao tecermos conexões entre esses **es** miramos, como o objetivo do Plantão Institucional, composições suficientes para colocar em análise a produção institucional, histórica e política, de fluxo contínuo e mutante referente às situações trazida lá mesmo no grupo. Como essa análise é realizada? A

intensidade de forças dominantes nesses agenciamentos torna imperceptível a composição heterogênea do rizoma, o que nos convoca ao rastreamento dessas forças nesse movimento em que, muitas vezes, aquilo que é tomado como detalhe, como pequeno, tem intensa potência de derivação e de contínua re-singularização.

É nesse sentido que o modelo esquizoanalítico (Rodrigues, 1999) afirma só haver exercício múltiplo: práticas, forças, relações em constante movimento, para várias direções. Nessa multiplicidade ocorre um processo de totalização, uma ação de totalizar em que se formam **A** escola, **A** família, **A** psiquiatria, **A** pessoa, **O** eu. O desenho convidaria a uma multiplicidade em movimento, a um rizoma em constante produção, em que elementos mais estáveis – as árvores fazem parte do rizoma – ganham fixidez. Portanto, essas formas unificadoras (**A** escola, **A** família...) são consideradas formas visíveis, ou viáveis, em uma multiplicidade, e a condução do trabalho visa a formas não pensadas que permitam enfrentar os constrangimentos disciplinares de pensamentos já estabelecidos. A expressão *não pensada* não se reduz a uma melhor compressão do existente, mas ao que produz existência. Claro, ao compreender melhor e inserirmos análises outras, há deslocamento. Mas ressalta-se aqui que, se ao pensar, o existente permanece o mesmo, trata-se de uma lógica em que aquilo que foi generalizado (a criança, a família, o colega, a rotina, os superiores, a pobreza, o sistema) se mantém como instituído-fora-de-mim ou institucional-inacessível.

Os profissionais trazem problemáticas velhas conhecidas: alunos agressivos, adolescentes que fogem dos Saicas, chefias insensíveis, secretarias com funcionamento autoritárias, colegas desimplicados e condições de trabalho precárias. Questões difíceis e cotidianas. Apontam excessos de exigências no dia a dia e o entendimento de que nada poderá ser feito se algo não se der anteriormente. Esse algo é remetido, ao mesmo tempo, a um fora e a um passado: alguma ocorrência anterior, muitas vezes referida como fazendo parte da cultura institucional, precisaria ser alterada e isso dependeria de ações de pessoas que não fariam parte do grupo. As condições são colocadas como se estivessem fora dos jogos de forças: **se** os órgãos superiores não mudarem, **se** os colegas não mudarem, **se** os jovens não mudarem, **se** os outros não mudarem... nada poderá ser feito (Machado e Fonseca, 2017). Essa forma de compreender é produtora de estagnação e enfraquece a possibilidade do sujeito como agente histórico (Leopoldo e Silva, 2001).

Os profissionais denunciam situações complexas com crianças e adolescentes que já não tiveram seus direitos garantidos. O pedido – *o que fazer para que ele me escute?* – revela, muitas vezes, situações-limites, impotência e paralisias presentes no adoecimento

e no pedido de afastamento de muitos profissionais. No Plantão Institucional, as necessidades verbalizadas pelas equipes, tomadas como portas de entrada, são produções institucionais, elas estão em constante construção e imersas no arranjo de relações de forças em que o próprio trabalho do Plantão Institucional se configura. Não será uma nova forma geral de análise formulada por nós especialistas – o mundo como uma multiplicidade em que ocorrem formalizações (instituídos), tensionamentos (instituintes), a partir da potência de produção conectiva e de afetação –, que agirá na lógica hierarquizante dos saberes. Os conceitos semeados em experiência de ruptura comprovaram que analisar algo implica articular a análise com o campo político em que ela se dá. Assim se deu no hospital psiquiátrico Sant-Alban (França, década de 1940), em que os pacientes melhoraram quando o hospital se tornou um lugar para refugiados, artistas e intelectuais¹².

A busca por soluções é endereçada à equipe de psicólogas do SePE que trabalha na Universidade de São Paulo e exerce a função de coordenar um trabalho de formação a partir de uma produção histórica que legitima esse lugar e deslegitima outros. A USP é uma universidade branca e estamos no jogo da construção das hierarquizações de saber. Tomar o Plantão Institucional como oportunidade de operar deslocamentos exige ver-se em cena na construção das concepções e relações de poder em que se produz uma fala, uma percepção e uma dúvida: analisar nossas implicações, como afirmado pela análise institucional (Altoé, 2004). “As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas” (Machado, 2016). Analisar nossas implicações não se reduz a compreender a participação daquilo que nos constitui, das nossas necessidades e formas de viver e pensar, na construção do campo problemático (o que já não é pouco),

---

¹² No início dos anos 1940, no hospital psiquiátrico de Saint-Alban (região de Lozère, França) Tosquelles, psiquiatra espanhol, atuou. Durante a guerra civil espanhola, ele havia desenvolvido ações terapêuticas comunitárias com a ajuda de pessoas comuns (não especialistas) e, ao chegar como refugiado na França, foi recrutado para trabalhar em Saint-Alban. Lá encontrou uma mistura: refugiados, camponeses, pacientes, intelectuais e artistas. Além da experiência Saint-Alban contagiar discussões sobre a relação quem-trata e quem-é-tratado, sobre as práticas grupais como recurso de deshierarquização dos lugares e das normas, ela afirma: os pacientes melhoram nessa mistura. Felix Guattari, militante político, psicólogo, viveu a experiência Saint-Alban e, em 1955, foi trabalhar no Hospital La Borde, onde instalou múltiplas instâncias coletivas (assembleias, comissões paritárias, ateliers) (Barros, 2007). Vale ressaltar, também, outra experiência disruptiva: Pichon-Rivière exercia a função de psiquiatra-chefe no Hospital de Las Mercedes, Argentina, 1947, quando houve uma greve e a redução do número de enfermeiros disponíveis. Ao trabalhar com os pacientes em melhor estado para que exercessem os cuidados dos outros, a melhora dos pacientes surpreendeu. Essa experiência foi disparadora para a discussão sobre o perigo na cristalização dos papéis exercidos em um grupo (papéis como cenas que dão concretude às relações sociais) e a potência quando se tornam intercambiáveis (Scarcelli, 2016).

mas sim rachar o que nos tornamos. Seria difícil agenciar isso sem os atendimentos conjuntos, em duplas, que realizamos na equipe do Serviço de Psicologia Escolar (o ideal é que os atendimentos sejam coordenados por uma dupla de profissionais do SePE, mas muitas vezes isso não é possível). Eles permitiram diferentes compreensões sobre as forças em jogo e discussões que ampliaram nossa capacidade de análise do trabalho, o que seria impossível sem parceria. **Não tem jeito, esse é o jeito.**

No movimento institucional, instituído e instituinte são fluxos intensivos, mais ou menos densos, e as conexões, ações e reações desses fluxos se dão gerando formalizações nas maneiras de pensar e agir em que forças dominantes buscam se manter. Essa forma de pensar permite um questionamento: que trabalho não seria institucional? O institucional insiste, está presente no nome da modalidade de trabalho de formação que realizamos e condensa um território de análise que tem a atividade-fim das equipes como eixo disparador das análises no processo grupal.

Temos utilizado as palavras equipe e grupo para fazer referência ao trabalho dos coletivos atendidos no Plantão Institucional: ao escrever que atendemos as equipes durante duas horas ou que um certo número de grupos está sendo atendidos naquele ano, essas palavras – equipe e grupo – carregam semelhanças. Os profissionais se apresentam, na maioria das vezes, enquanto equipes compostas por profissionais que realizam ações em torno de uma inserção institucional comum: um serviço, um núcleo, uma escola ou um projeto. Às vezes, ao escreverem para o e-mail do Serviço de Psicologia Escolar buscando o atendimento no Plantão Institucional, redigem, por exemplo: *somos um grupo de psicólogas e assistentes sociais que trabalha em um Caps II*. Portanto, tratamos as palavras equipe e grupo com uma certa semelhança para nos referir àqueles que participam do Plantão Institucional, *hoje vem a equipe do Caps II, ontem estive com o grupo da Creche*. Mas, para nomear o trabalho que fazemos, a palavra é precisa: fazemos um trabalho de **grupo**. O grupo é um dispositivo de trabalho e nosso objeto é o processo grupal. Portanto, equipes e grupos de profissionais referidos a certos locais e certas funções de trabalho são atendidos no Plantão Institucional e o Plantão Institucional é modalidade de trabalho de grupo.

O trabalho é realizado a partir do que se produz nos grupos: falas, gestos, ausências, sentimentos e afetos. Já comentamos que uma certa forma de pensar, ressentida, culpabilizadora e enfraquecida, tornou-se foco em nosso trabalho.

Há um jogo complexo no atendimento grupal, imaginemos uma rede tecida no cruzamento de várias linhas e, em algumas delas, há um fluxo tão intenso e forte (forças

dominantes), que ele se faz presente de maneira abrangente na rede. A seguir, algumas linhas-cruzamentos: cada membro e sua história e estilo, cada um e outros membros, a função de cada um na equipe e naquele grupo, as diferentes formas de pensar o trabalho no Plantão Institucional, a equipe-que-aqui-vem na relação com o IPUSP (por exemplo, algumas equipes que nos procuram têm, em seus membros, ex-alunas do Instituto de Psicologia que já estabeleceram conosco uma relação de aliança). Há histórias de rupturas, há amizades entre os membros da equipe que participam do trabalho, há diferentes compreensões sobre a atividade-fim e há outros atravessamentos: de gênero, de deficiência, de raça, de classe social. A lista de relações é infinita, pois, quando escrevemos a existência de uma relação, por exemplo, de um membro do grupo e a coordenação, é uma forma de escrever/falar. Pois não existe “a relação do membro com a coordenação” como uma totalidade fixa, ela, também, se dá como rede. E, acrescentemos, nessa teia; o dia chuvoso, o local de atendimentos e o fato político do dia anterior que tirou todos do eixo. Essa complexidade nos mostra uma das potências do trabalho com grupos: a presença, a um só tempo, de uma multiplicidade de atravessamentos compostos de afetos, hierarquias, amizades e saberes. Perante cada situação discutida é imediato vir à tona que não há UMA forma de viver os acontecimentos, as interpretações são forjadas nas encruzilhadas de relações, e elas são várias. Cada fala se constitui e ressoa no grupo. O grupo está inscrito em um sistema institucional, é instituição, sua experiência já é sempre histórica, produtora de modos de subjetividades nas conjugações de forças das relações de poder e saber a cada momento.

O trabalho com grupos se realiza com diferentes propósitos: aqui não se trata de um grupo como técnica com fins de orientação (por exemplo, grupos de mulheres grávidas que receberão informações sobre a gravidez e o parto); com fins de treinamento para o trabalho (em que se obtêm informações e se faz treinamentos práticos); grupos com fins terapêuticos (em que o conteúdo sobre o que ocorre na vida das pessoas ressoa no grupo e torna-se material de análise). No Plantão Institucional os grupos são dispositivos de trabalho para realizar a tarefa¹³ de formação profissional a partir das discussões das práticas cotidianas.

---

¹³ A importância da tarefa nos trabalhos de Pichon-Rivière nos deu pistas para estabelecer a centralidade da função de formação nos atendimentos no Plantão Institucional. Para Pichon-Rivière (2005), autor de base marxista e psicanalítica, a tarefa é âmbito de elaboração nas concepções e experiências grupais. Essa noção abrange três momentos, pré-tarefa, tarefa e projeto, compreendidos em suas relações defensivas e de elaboração do que é mobilizado pelas ansiedades de perda (do adquirido) e ataque (proveniente do não saber). O trabalho de análise no grupo visa a tornar explícito o implícito (Pichon-Rivière, 1983).

Os obstáculos, impedimentos e as dificuldades que se apresentam no trabalho de grupo revelam um jogo complexo em que dimensões inconscientes estão presentes. O registro de causalidade em que se busca o que está em jogo na construção da forma como certa vivência é significada, é alocado em um registro de produção. Compreendemos que uma relação de causalidade – por exemplo, a compreensão de que algo se dá devido a certo funcionamento inconsciente – tem estatuto de produção, é produzida, não existe anteriormente da processualidade em que se fabrica sua condição de existência. E, se existe enquanto produção, interessa-nos nesse registro aquilo que possa, precisamente, deslocar saberes e sensações que, ao ficarem aprisionados e cristalizados, são vividos como causas fixas. O inconsciente é compreendido como o próprio espaço de produção conectivo e expansivo e, portanto, não é produto de algo anterior (Naffah Neto, 1985; Deleuze e Guattari, 2010). Isso implica considerar que não haveria algo inaugural e anterior que finalize uma interpretação, como diz Foucault: “Se a interpretação não pode nunca acabar, isto quer simplesmente significar que não há nada a interpretar. Não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos” (Foucault, 1987, p. 22). Uma interpretação é jogo que visa a criar e tecer conexões de sentidos.

Romper o aprisionamento a uma espécie de individuação da subjetividade se fundamenta na ideia de que o campo da subjetividade, como diz Guattari (2005), não é individual, é de todos os processos de produção social e material. Um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal. Ele consome sistemas de representação e de sensibilidade. Por exemplo, ao ser possível caminhar ouvindo música, a indústria não está apenas transmitindo música, está inventando, fabricando um universo musical, uma música que vem de dentro durante a circulação do corpo, uma nova percepção. Sendo a subjetividade social (assim como a linguagem) assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares, tomamos a subjetividade como resultado de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies: sociais, econômicas, tecnológicas, midiáticas e outras. Aí reside uma provocação de Rodrigues (2015) ao ressaltar a necessidade de discutir os domínios de saber e de exercício de dominação de uma “pretensa natureza a que se chama, demasiado despreocupadamente, ‘subjetividade’” (Rodrigues, 2015, p. 8). O campo da psicologia é campo de disputa da subjetividade compreendida como processo de subjetivação.

Algo relatado no grupo é matéria grupal, é acontecer grupal. Alguém fala no grupo: *Não aguento mais esse menino!* Sim, o menino tem relação com tudo isso, sua família também, essa professora também, assim como a atribuição de salas, a pauta nas reuniões de professores, as situações relatadas, o contexto em que essa fala se dá – no Plantão Institucional, naquele grupo –, o dia de prova, essa escola pública, o salário, os medos, os desânimos... Já fizemos, neste trabalho, percursos conectivos que ampliam as linhas em jogo a partir da enunciação de algo. Esse exercício é constante e as conexões não estão predeterminadas. Mas as conexões não se referem a elementos estanques aguardando o estabelecimento de algum contato. Elas são cruzamentos de linhas. Estamos à espreita, nessas análises, da potência de provocar variação no jogo grupal de alguma dessas linhas-cruzamentos, lembrando que a coordenação do grupo é linha-cruzamento também. Alguém conta que haverá uma reunião com a mãe desse menino que não se aguenta mais. No grupo, focamos nessa cena: numa sala da coordenação, a coordenadora conversará com a mãe e diferentes linhas-cruzamentos são trazidas pelas falas: – *Não vai adiantar nada chamar essa mãe!* – *Então, para que chamar?* – *A gente chama, fala e se não adiantar nada, está claro que não podemos ficar com esse menino na escola.* – *O que vamos falar para essa mãe?* – *Que ela precisa cuidar.* – *De novo?*

Há um funcionamento grupal e ocorrem mudanças nas configurações dos papéis exercidos a partir de estranhamentos que se produzem nas relações de alteridade em que as subjetividades se reorganizam. Dessa forma, “o grupo, tomado como dispositivo, como aquilo que põe a funcionar os modos de expressão de subjetividades, opera processos de desindividualização” (Barros, 2007, p. 325).

Um dispositivo tem natureza estratégica na manipulação das relações de força, é sustentado por certas configurações de saber e altera as direções das forças num jogo em que algumas são bloqueadas, outras reforçadas (Foucault, 1979). Tomado como emaranhado (Deleuze, 1996), o dispositivo é composto por linhas diferentes que sedimentam e reforçam aquilo que está posto e outras que rompem e racham com o que está estabelecido. O dispositivo age na maneira como estão dispostas as relações de forças e essas relações estão sempre em tensão e movimento. Tanto para mantê-las de uma certa forma ou alterá-las em relação àquilo que dominam, é necessária ação constante. No Plantão Institucional, o grupo, como dispositivo de trabalho, visa a uma reordenação institucional, o que sempre dependerá do agenciamento em que o dispositivo está enredado.

O trabalho de grupo demanda e produz coragem de falar, escutar, estranhar e perceber-se no jogo construtor do menino-que-não-se-aguenta-mais. Um trabalho intercessor nas práticas institucionais que potencializa a capacidade criativa compreendida como aquela que age e produz variações perante as cristalizações (Deleuze, 1992). Há uma vitalidade que se dá na mistura grupal e, **não tem jeito, só tem um jeito**: alçar essa vitalidade implica surpresa e estranhamento. Não se trata de haver um outro lado a ser buscado, isso pode nos levar à exaustão. Trata-se, nesse campo mesmo em que todos estamos imersos, de sustentar as fendas, as rachaduras, as brechas mais propícias a passagens de fluxos que permitam apostas conduzidas com muito cuidado e prenhes de indeterminação. Essa cartografia revela, a um só tempo, duas constâncias: a constante produção da existência e de nossa participação nela. Um dia, falavam no grupo sobre uma situação-limite: um jovem no Saica *não dava mais, teve que ser internado, não tínhamos mais o que fazer*. A internação tem sido realizada, majoritariamente, em instituições que se colocam fora da rede de cuidado, *o jovem vai para lá e a gente fia sem contato*. Chegaram o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) e a polícia para levá-lo a um hospital psiquiátrico, cena tensa. *Não tá dando! O trabalho, não tá dando!* A trabalhadora desse Saica, ao narrar essa cena, conta que, ao se despedir do jovem, disse que estaria no Saica quando ele retornasse. *Promete?* Um instante com compromisso entre pessoas, um presente com promessa de futuro, uma faísca de aposta em uma vida tão desfuturizada. Alçar um tempo presente-com futuro-de-promessa-aberta é condição de vida, também, para se manter no trabalho do Saica. *Prometo*. Não é uma forma possível de fazer em detrimento de *não termos mais o que fazer*, como se uma coisa fosse fazer algo e outra fosse não fazer (mesmo porque não ter o que fazer também é ação no mundo), não é uma forma ideal, nem uma boa forma. No processo grupal (nesse campo mesmo em que estamos imersos), ela é uma brecha na totalização do *nós não tínhamos mais o que fazer*. Essa brecha, essa fenda, é produzida em conjugação, também, pela indignação presente quando se sente que *nada mais se pode fazer*.

As equipes atendidas no Plantão Institucional relatam situações desestabilizadoras. Vidas. E é exatamente aí, onde muita coisa se torna impeditiva, que incide algo que faz o trabalho perseverar: as pessoas vivem de formas diferentes e a diferenciação que se opera no trabalho grupal quando as coisas ressoam anula qualquer possibilidade de totalidade. O grupo é dispositivo coletivo de germinação.

3.3 A construção política e institucional da experiência sem-saída

As equipes nos relatam situações-sem-saída, dizem-se enfraquecidas e reconhecem o que lhes causa dano. A produção de deslocamentos naquilo que se torna sem-saída no cotidiano do trabalho requer considerarmos sua construção política. Tomar o pensamento ou a ação do outro como equivocado e impedir espaços de discussão sobre o trabalho está no jogo da construção do efeito-sem-saída e do fechamento da dimensão pública. Certo juiz não aceita que a audiência sobre um adolescente que vive em um Saica seja composta, como previsto na regulamentação, por profissionais de diferentes equipamentos referidos à vida desse adolescente; um personagem pouco afeito às práticas democráticas. Um outro juiz incentiva a presença, mas não deixa a palavra circular e repete suas verdades. Um outro faz da audiência uma ação pública em que há composição com vários profissionais. Há diferenças aí, na forma como são conduzidas as desavenças, os conflitos, as discussões e, portanto, na maneira de torná-las o que são.

As situações emblemáticas e problemáticas trazidas pelas equipes exigem nova plataforma de análise. Por exemplo, na situação sobre a audiência com o juiz, comentou-se que um parecer técnico que, como outros, nunca era lido, havia sido entregue ao juiz. O relato deixava claro que o parecer deveria ser lido, mas o parecer-não-lido é ato perfeitamente produzido, há precisão. Essa forma de pensar rompe com uma situação de intensa cristalização e diminuição da potência de viver, pois vislumbra, em cada ato, a criação de mundo. Não é que falte, a esse juiz, ler o parecer, a figura do juiz, como foi concebida nesse jogo de tomada de decisão, perfeitamente, não faz essa leitura. Afirmar essas existências – o juiz-que-não-lê, a técnica-adoecida, o grupo-sem-saída – que indignam e revoltam é passo fundamental para coincidir com essa realidade produzida e, portanto, com a qualidade mutante das relações em que essas criações se dão.

Afirmar implica romper com falsos problemas em que constituímos as questões em termos comparativos e valorativos que reduzem uma coisa à outra em um procedimento de significação e compreensão de causas anteriores que impedem apreender a criação, o vir-a-ser. O acesso e a comunhão com o movimento do vir-a-ser implicam uma capacidade intuitiva de coincidir com o movimento em que algo se produz. No livro *Bergsonismo*, Deleuze (1999) escreve um capítulo com título provocador, “A intuição como método”, em que discorre que caberá à intuição a precisão em que coincidimos com a qualidade mutante das coisas: o fluxo qualitativo, o vir-a-ser. A inteligência compreende e busca as causas do que se produz, mas é impossível que a

inteligência suponha prever o que seria o novo, que acesse o vir-a-ser e, por isso, exhibe certa imperícia quando atinge o vivo. A inteligência é um dos aspectos ou produtos da riqueza infinita que é a vida, a criação: como essa produção poderia acessar o movimento de sua criação? Esse acesso, essa comunhão com o movimento e com o vir-a-ser, será tarefa de uma intuição que é “o movimento pelo qual saímos de nossa duração, o movimento pelo qual nós nos servimos de nossa duração para afirmar e reconhecer imediatamente a existência de outras durações acima ou abaixo de nós” (Deleuze, 1999, p. 23).

Ao tomar os efeitos como formas fixas e causas de si mesmos, o juiz-que-não-lê passa a ser causa de si mesmo, um estado fixo, e a experiência sem-saída se dá nesse interjogo: ela se torna somatória de estados fixos, causas fixas. Coincidir fundamenta um método em que ocorre processo de diferenciação: diferimos. Em um território de intensa força dominante que categoriza, discrimina, segrega e fragmenta as existências, romper com processos de assujeitamento implica um processo de diferenciação que se dá ao verter, ao fazer derivar uma intensidade em um certo cenário. Diferir é processo de mudança de si. “É a incidência da diferença que possibilita que se rompa com uma certa inércia do pensamento que perpetua uma mesmidade – não uma diferença pensada em termos do que distingue um sujeito de outro, mas como aquilo que se inscreve enquanto alteridade em uma experiência subjetiva” (Machado e Fonseca, 2019, p. 6).

Percebermo-nos no processo de produção daquilo contra o que lutamos comprova que, sem derivar as relações cotidianas em que vamos nos tornando quem somos, as necessárias mudanças legais são insuficientes. Restituirmos o afeto à sua criação política e contínua: será esse o ponto em que poderemos, ou não, nos fortalecer e romper com o sem-saída.

Em vários momentos utilizamos a palavra fortalecer neste texto: trabalhar na direção do **fortalecimento** da capacidade de ação e reflexão das equipes que participam do Plantão Institucional e **fortalecer** os grupos nos processos de decisão. Articularemos uma situação vivida no Plantão Institucional com alguns pensamentos desenvolvidos por autores/as e professores/as¹⁴ que se debruçaram sobre a obra de Spinoza para compreender de que se trata quando utilizamos esses termos.

Último dia de atendimento do ano (mês de dezembro) de um grupo composto por técnicos (psicólogas e assistentes sociais) que trabalham em Saicas em um município

---

¹⁴ Claudio Ulpiano, Gilles Deleuze, Rogério Costa, Ricardo Teixeira, Marilena Chauí.

vizinho de São Paulo. Esse grupo iniciou sua participação no Plantão Institucional em 2017 tendo, na coordenação desse trabalho, Paula Fontana Fonseca (psicóloga do SePE), Beatriz Saks Hahne (doutoranda) e eu. Esse grupo viveu o parecer-não-lido pelo juiz-que-não-lê.

No encontro anterior a esse último, falou-se da circulação entre as casas, entre os Saicas. A palavra circulação é otimista, na verdade trata-se de remanejamentos de profissionais, tanto de um Saica para outro, como de um Saica para outros tipos de equipamentos alocados na Secretaria de Desenvolvimento Social do município. Muitas vezes, isso ocorre a pedido dos próprios profissionais, que dizem *há um prazo de validade para trabalhar em um Saica nesse município*. Havíamos pensado em uma espécie de registro sobre a história das diferentes casas – houve um incêndio em uma delas, outra herdou o imóvel de um hospital –, como forma de agir na tendência de se falar dos jovens como se as ações deles fossem independentes da história do Saica, de quem são os técnicos e da arquitetura das casas. A proposta havia sido acordada, mas naquele dia, outra direção foi tomada. Falaram da vontade de se retirar desse trabalho e da perda de parceiros que já saíram. Todos estão exaustos e citam a mesma situação: nas audiências com o juiz dessa cidade, em que se deveriam pautar questões para serem discutidas por profissionais que compõem a rede de cuidado de um certo jovem, o tom é de ameaça. Isso está registrado, pois o juiz diz: *podem anotar o que vou dizer, melhor essa assistente social ir plantar árvore, pois não consegue nem que o adolescente absorva o que deve fazer*. Na audiência há profissionais do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), do Saica, promotores, defensores, estagiários do Ministério Público e técnicas da Vara da Infância. Se alguém diz algo em outra direção, não é escutado, e a fala do juiz também se soma à posição de tantos outros que lá estão. A decisão do juiz prejudica o percurso de trabalho com o jovem: *decido pela destituição, o jovem não terá família, execute-se; decido que ele tem que ir para a escola senão o trabalho de vocês não serve para nada, execute-se, eu assino, tenho a responsabilidade*. A audiência é um palco de humilhação, não há barreira para isso. Os profissionais dizem: *eu não aguento mais, pedi para sair, porque aqui não posso mais*.

Não pode, o corpo não aguenta mais (Deleuze, 1997). Atormentado por algo que o enfraquece, ele decompõe, fragmenta, não há possibilidade de produzir algum comum. Nomearemos como enfraquecimento o efeito em um corpo (que é sempre mistura de muitos corpos que estão em determinada relação) em que há diminuição da capacidade de agir nas relações que o caracterizam e o constituem, naquilo que constitui um corpo

que é, sempre, mistura de partes que se agenciam sob determinadas relações e condições (Teixeira, 2015). Essa ação tem uma direção: perseverar a existência da vida tomada como energia expansiva, pois a vida é expansão, conexão, afecção de um corpo com outro. Perseverar está naquilo que faz a criança, na sala de aula, buscar a janela, olhar para longe e pensar mais distante ainda, quando começa a sentir-se como aquele que não consegue, incapaz de realizar as tarefas. Pois essa afecção, sentir-se tão pequeno, como quem pouco ou nada consegue, afeta de forma a diminuir o grau de potência desse agenciamento, dessa singularidade. A janela, como via de passagem para manter a germinação do mundo, permite a criança escapar do que a constrange.

Se aquilo que acontece em um encontro, em relações, gera constrangimento, pouco se pode frente às adversidades: há uma diminuição do grau de potência. Algumas técnicas relatam a necessidade de medicação para dormir, o desânimo, a descrença, a ansiedade e choram. Os corpos-técnicos estão se retirando dos serviços e saindo fracos. Cada um, nessa situação, tendo que pensar o que fazer com sua própria história e a história de todas convergindo ao nada-podemos perante esse juiz e as decisões tomadas.

A vida afetiva passa a ser apropriada e o desafio que se coloca é romper com a dominação em que o constrangimento se dá no encontro com o gesto autoritário. Há o domínio do constrangimento, ele é como um signo em um processo de produção em que nada se pode. Aquela equipe não pode o quê? Essa equipe tem a compreensão de que o medo e o assujeitamento enfraquecem. O juiz disse a uma das técnicas: *peça desculpas por emitir suas considerações sem apresentar provas*; ela pediu, senão haveria um processo contra ela. As profissionais reconhecem seus saberes, diferentemente do menino que, perante a tarefa impossível de ser realizada, percebe-se menos que os outros e olha para a janela. Desenvolveram muitos saberes na lida com as crianças e jovens que chegam aos serviços com direitos negligenciados, compuseram equipe de trabalho e exercem força em cada detalhe.

Aquilo que tomamos como a forma-como-somos se constitui constantemente em determinadas relações que nos caracterizam e que obedecem a certas lógicas. A relação em que escravo e senhor são produzidos não se altera se os escravos se tornarem senhores e a lógica se mantiver a mesma. Acessar essa percepção – de que as relações constituem os termos – potencializa a existência (Deleuze, 1997), pois nos restitui ao campo produtor daquilo que nos tornamos. Tarefa difícil, na medida em que, impregnados pelas forças do presente, isto é, a partir do que nos tornamos, temos que acessar um tornar-se. Como **sair** de algo que se configurou como um estado fixo e acessar o infinitivo em que as coisas se

tornam algo? Como **romper** com marcas primeiras em ficamos submetidos ao que nos acontece e, assim, enfraquecemos?

Aqui se trata de uma encruzilhada, entre tantas que existem. O enfraquecimento gera um corpo escondido, adoecido, cujas energias investem contra o que ameaça a existência e, em um mundo distópico, isso está em toda parte. O receio de perder o emprego, de ser submetido, morto, abandonado e estuprada, exige cercas, cercos, trincheiras, proteção e submissão para não ser eliminado. E essa forma cercada e aprisionada é apropriada como forma-de-viver e tece esses jovens que haviam chegado aos Saicas com vidas-já-negligenciadas.

Cada acontecimento se dá em uma teia complexa. Às vezes utilizamos a mesma expressão para um acontecimento: *a pessoa morreu*, mas alguém morrer aos 90 anos, tendo tido uma vida digna, não é o mesmo que morrer, jovem, negro, aos 18 anos, assassinado em um beco. Usamos a mesma palavra para os dois fenômenos – morremos –, mas são coisas de naturezas diferentes. Assim como em exemplo citado por Bergson (1979), utilizado para ressaltar a existência de diferenças radicais: conta-se que um menino, muito entediado, que trabalhava na máquina a vapor manobrando a torneira para jogar vapor no cilindro e para esfriar e produzir condensação resolveu ligar as manivelas das torneiras ao pêndulo da máquina e, assim, as torneiras funcionavam sozinhas. Se olharmos as máquinas, diz Bergson, veríamos apenas ligeiras diferenças. Mas se olharmos os meninos, a diferença entre as máquinas é radical: a primeira mantém a atenção aprisionada, a outra dá livre trânsito. Portanto um corpo não é UMA totalidade, há uma complexidade de fatores se dando.

Para **ultrapassar** as marcas primeiras e compreender as coisas na razão/relação em que elas se constituem, haverá boa dose de um saber intuitivo que incida para acessar a produção relacional das coisas. As marcas primeiras nos informam sobre como se dá um certo agenciamento de um corpo com outro e, como o corpo é potência de agenciamento com outros corpos, o que dele sabemos se expressa nessas marcas. Pelo que nos acontece, nomeamos: *o juiz humilha*. Perceber-se na engrenagem das relações que nos caracterizam é tarefa que requer outra boa dose, agora de dependência, não no sentido de submissão, mas no sentido, como dissemos acima, de nos restituir ao campo produtor em que nos tornamos quem somos.

Retirar-se de um trabalho, pedir demissão, sair de uma equipe, nessas situações, estão articulados a um “nada podemos” Primeiramente, importante afirmar que esse “nada podemos” refere-se a não conseguir trabalhar segundo a função pela qual foram

contratadas: criar apostas na vida dessas crianças e adolescentes. Então, é o corpo dizendo não a algo para o qual temos que dizer não mesmo, é insuportável um trabalho que prejudica essas vidas e em que a função pela qual se foi contratado está impedida. Uma segunda questão a ser considerada é que a saída deixa os mais vulneráveis mais vulneráveis ainda: é duro, crianças e jovens, mais uma vez, perdem vínculos. E a terceira ressalva é de que muitos dos que saem e dos que ficam estão adoecidos, isto é, precisam dispor suas energias para encarar o que gera decomposição, discordância e perda, fica difícil sobrar força para criar relações. Esse juiz é, há anos, o juiz-da-cidade. Nos tempos atuais está pior, há maior autorização para o *faço mesmo e não tem quem me impeça*. A maneira como o juiz determina sentenças e verdades é exemplar de repressão, opressão, produção de enfraquecimento, submissão e do estado nada-podemos.

Quando essa equipe começou a vir ao Plantão Institucional, era mais frequente relatarem situações disparadas pelas recusas dos jovens, ou dos cuidadores do Saica, ou das famílias, de uma maneira em que pareceria que essas recusas não estavam envoltas nas relações que as caracterizam. Uma situação trazida, logo no começo desse trabalho (esse grupo começou no Plantão Institucional no mês de outubro de 2017), referia-se à organização do Natal nas casas. Os jovens que não haviam conseguido uma família para passar o Natal agrediam, xingavam, *tudo aqui é uma porcaria*. Passar o Natal em um Saica sem verba para um jantar gostoso, sem gente querendo estar lá (os adultos que lá trabalham queriam, também, estar com suas famílias), era coisa de quem não conseguiu uma família para passar o Natal e de lá sair. O Natal tornou-se um analisador do Saica, algo que permite analisar a construção de sua própria existência (Baremblytt, 1992): o Saica é lugar onde não se quer estar, lugar abandonado pelo poder público quando o pedido de verba para um passeio exige muitas comprovações e insistências, lugar a que chegam crianças e jovens em situações tensas, lugar que tem como diretriz valorizar os vínculos com as famílias de origem, lugar em que muito se fala, *sem família, fica difícil*, lugar de muito trabalho e baixa remuneração, lugar que depende da pobreza para existir. A forma agressiva e os xingos dos jovens em relação ao Natal se dão no agenciamento de tudo isso, eles não se silenciam, nem as igrejas o convenceram a se calar. Houve muita negociação, pedidos de autorização e articulação entre os Saicas desse município para conseguirem que uma das casas recebesse a todos que permaneceriam em vários serviços de acolhimento nesse município durante o Natal: organizaram música, juntaram as verbas de cada casa para haver uma ceia. No ano seguinte, mês de fevereiro, ao retornarem ao Plantão Institucional, contaram que o Natal tinha sido bom. Tudo isso e apenas isso. Nada

de ilusões totalitárias do tipo: sempre é possível enfrentar as adversidades ou as adversidades nos determinam. E sim a potente certeza de que aquilo que se produz é construído nas correlações de forças em que habitamos, sendo que a construção é contínua e a correlação variável. Por isso, não podemos prever os efeitos possíveis do que fazemos, sem que o façamos.

O trabalho desses profissionais cria composição com vidas de jovens que já tiveram muitas experiências de decomposição. Um adolescente que diz à técnica, *não vou à escola* pode ser uma conquista quando, até então, o jovem dizia que iria, mas não ia. Esses profissionais sabem reconhecer as diferenças quando elas acontecem. Mas, para esse juiz, está tudo do mesmo lado da balança, por isso ele diz à técnica: *se o adolescente não vai para escola, plante uma árvore, pois você não consegue nem isso com ele*. Assim como, também, tudo está colocado do mesmo lado da balança para aqueles que defendem que o tratamento do uso abusivo de álcool e outras drogas implica exigir abstinência. Há dominação e subordinação nas correlações de força. E as discussões no grupo agem nisso quando se vislumbram ações na construção política e constante das produções institucionais.

Durante o trabalho no Plantão Institucional, essa equipe foi permanecendo menos tempo (fixando-se menos) em uma forma de pensar em que se imagina que o gesto de alguém seria a causa única das impossibilidades vividas: dos jovens que falam coisas agressivas sobre o Natal no Saica e do juiz que amputa vidas. Se tomados como causas únicas, padecemos do caráter incompleto das coisas e, assim, o corpo-equipe se vê impossibilitado. Permanecer menos tempo significa que as formas vividas, as dores, as indignações e as perdas não lhes retiram forças para se verem e na construção política e institucional do nada-podemos.

E do podemos, também.

3.4 Focos, manejos e a palavra compartilhada

Leopoldo e Silva (2001) compreende como fato político a deterioração da reflexão quando estamos subordinados ao acúmulo externo de meios e produtos tecnológicos de forma irrefletida. Uma técnica irrefletida, pois automatizada em relação a seus fins. O progresso técnico com o objetivo de atingir o futuro cada vez mais rapidamente faz o futuro deixar de estar além do presente, à nossa frente, para estar no presente. A maneira técnico-instrumental de viver o tempo dispensa a reflexão e acelera o ritmo abreviando o

tempo presente, pois a racionalidade técnica responderia às necessidades do futuro. Dessa forma, a necessidade de adaptação às exigências do futuro fica condicionada a uma racionalidade técnica que anteciparia o futuro prevendo riscos.

Essa mentalidade sufoca a singularidade associada à incerteza ou abertura de possibilidades na dimensão temporal do futuro: a incerteza dos projetos humanos é substituída pelos cálculos do mercado competitivo em que terá êxito e futuro o indivíduo que se subordine a essas exigências. O triunfo da tecnocracia é a abolição da política, mas, como ressaltam Leopoldo e Silva (2001), esse triunfo é fato político. Portanto, não vivemos o fim da dimensão do político como se fosse uma consequência natural do domínio do econômico como uma totalidade. A naturalização dessa articulação e a ausência de reflexão geram a política de despolitização, escondendo que a política é fruto da deliberação humana. Interessa-nos dar contorno a um processo de subjetivação em que as pessoas buscam funcionalidades e operatividades e se enfraquece a possibilidade do sujeito como agente histórico.

Uma política que despolitiza a vida. Esse funcionamento despreza a palavra compartilhada e nos auxilia a compreender as paralisias vividas pelos profissionais que atuam em instituições públicas quando não vislumbram a dimensão política em sua intervenção (Machado e Sayão, 2017).

Ao compartilhar a palavra no trabalho do Plantão institucional, algumas questões passaram a nos interessar na nomeação dos problemas vividos no trabalho. Uma delas envolve os textos legais que regulamentam e legislam a política pública e a ação em cada área específica do Poder Público. Muitas vezes, a leitura desses textos que norteiam as ações esclarece as relações entre vários órgãos e a possibilidade de brechas a partir da análise das articulações presentes no trabalho. Um supervisor de ensino na rede de educação pública tem função de acompanhar o trabalho, e não apenas fiscalizar. Há esse verbo: acompanhar. Portanto situações tensas vividas por uma escola podem e devem contar com a presença daqueles que ocupam esse espaço-função entre a secretaria municipal de educação e a escola. Contar com a dimensão pública presente na estrutura e no organograma, em certos momentos, é pouco considerado devido à tendência de as problemáticas serem compreendidas submetidas aos dois polos – produzidas por corpos-específicos que não se adequam ao almejado ou por condições sociais fora de nós. Nesse sentido, um dos focos no Plantão Institucional são os textos, documentos e regulamentos sobre o trabalho das equipes.

Também interrogamos sobre a organização do trabalho em que os processos de decisão são formulados, permitindo acessarmos “a posição que os profissionais assumem em relação às ações implementadas em sua área de atuação, que são expressões da política pública vigente na área, da qual, em alguma medida, todos participam” (Machado e Sayão, 2017, p. 169). As máquinas estatal e institucional às quais as equipes estão vinculadas têm múltiplas instâncias, processos e atores institucionais cuja ação depende da ação dos demais e a complementa, de forma a não ser possível isolar um único responsável por um resultado obtido. Há imensas diferenças entre ações que têm produzido denúncias gerais e pouco fundamentadas e outras propostas concretas, apoiadas em argumentos articulados com os direitos e deveres de serviços públicos vinculados a diferentes âmbitos.

Com o objetivo de favorecer a explicitação e o desvelamento de instâncias envolvidas no trato da coisa pública, convidamos as equipes a detectar e nomear atores que participam do planejamento e da execução da política pública em que a equipe está envolvida (Machado e Sayão, 2017). A sensação de alheamento ou assujeitamento ao funcionamento da máquina estatal e/ou institucional esvazia a responsabilidade política dos profissionais referente às ações desenvolvidas pelas secretarias públicas a que estão vinculados, uma responsabilidade coletiva de ordem política: nenhum humano pode viver sem pertencer a uma comunidade, esse é seu caráter político (Arendt, 2004). A responsabilidade compartilhada é inerente ao trabalho em uma instituição pública ou de interesse público.

Damos importância às narrativas sobre a rotina de trabalho, a divisão de tarefas e a assunção das diferentes funções na equipe. Nelas, algumas palavras aparecem de forma um tanto corriqueira em algumas falas, como se fossem velhas conhecidas, por exemplo, *precisamos avaliar a possibilidade de festa junina no Conselho de Escola*. Como já comentamos, quando a sala de aula é tomada com espaço naturalizado, o Plantão Institucional é oportunidade de estranhamento: *o que é um conselho de escola naquela escola, para que serve, como se constituiu, como a pauta é decidida?* As práticas e as concepções que sustentam essas práticas fazem parte das indagações e as respostas no grupo sugerem diferentes concepções e compreensões.

Muitas equipes relatam que aquela configuração específica de grupo apenas se dá no momento de participação no Plantão Institucional; no trabalho cotidiano, quando ocorrem reuniões de equipe, são outras as composições. Interessa-nos considerar nas análises as funções de diferentes reuniões, representações e trabalhos de formação de que

as profissionais participam. Em um dos grupos, foi dito que quem vinha ao Plantão Institucional eram os profissionais interessados em conversar, debater, discutir e agir. Quem não vinha estaria boicotando essas ações. Claro que esse tipo de situação pode sugerir soluções – uma certa equipe que vivia essa cisão decidiu consultar os colegas que não participavam do Plantão Institucional sobre quais temas achariam importantes de serem levados ao atendimento e pensaram formas de socializar as discussões. Mas a solução, como já dissemos, não recobre o problema. Não tem sido raro, quando uma ideia não dá certo, culpabilizar quem não participou da construção da ideia e não a fez funcionar: *propusemos uma solução, mas o outro não aderiu a ela*. Essa maneira de viver – a forma quem-não-vem-boicota – se constitui no trabalho do Plantão Institucional. Com outras equipes, essa mesma questão (sobre quem poderia, mas não participava dos encontros no Plantão Institucional) reverberava de outras formas. Em uma delas, tinham tanta raiva dos que não vinham e não participavam de outros esforços coletivos que, naquele momento, era um alívio manter distância e poderem aprofundar algumas discussões sem os outros. O dito se dá no acontecer grupal.

As discussões sobre a organização do trabalho, as necessidades do grupo, as práticas cotidianas, as concepções e a legislação têm semelhança com âmbitos presentes nos processos de formação no campo do movimento antimanicomial e das políticas públicas, apresentados por Scarcelli (2016) e Amarante (1997) e denominados como âmbitos teórico-conceitual, técnico-assistencial, jurídico-político e sociocultural.

O uso de cenas, situações e relatos de casos é estratégico, pois permite a emergência de aspectos, a princípio invisibilizados, que compõem o funcionamento da equipe e as formas de agir em relação às exigências no trabalho, elucidam práticas e divisão de funções e permitem acesso a esses diferentes âmbitos que atravessam o trabalho. A cena é uma singularidade imersa na rede em que se formaliza. Muitas vezes, entre um encontro e outro, elegem-se temas a serem discutidos e algumas pessoas se candidatam a apresentar situações e cenas para compor a discussão. Às vezes, devido a questões graves que aconteceram no cotidiano do trabalho entre um mês e outro, o tema muda.

O exercício do pensamento a partir de cenas e situações cotidianas fazem advir detalhes e elementos imprevistos e visa a superar o uso e abuso de queixas e explicações estereotipadas em que parecia que o acontecido seria um acidente ou equívoco de alguém produzido fora das práticas cotidianas. Uma assistente-social de Saica, bastante experiente, nos relata: *me tranquei no banheiro, chorei, nunca tinha acontecido isso. O*

*adolescente ficou batendo um bom tempo na porta, estava com raiva e gritava para eu abrir a porta. Teremos que pensar – **não tem jeito, esse é o jeito** – de forma a compartilhar a palavra restaurando sua circulação no interior das equipes e fazendo dela expressão da responsabilidade inerente à ação política. Já vivi algo parecido a isso, alguém diz. E alguém pergunta: *o que acontece que nenhum dos cuidadores [trabalhadores do Saica] foi acalmar esse adolescente enquanto você se trancou no banheiro?**

A proposta de formação no Plantão Institucional requer tempo e esforços que permitam a circulação da palavra na horizontalidade, o que não se dá apenas por estarmos em uma mesma roda. Os desafios desse trabalho visam a agir em repetições de equívocos presentes na formação acadêmica e em atividades de aperfeiçoamento, tais como as organizadas para professores da rede em que, usualmente, ignoram que a entidade a ser visada não é o professor isolado e, sim, a autonomia do grupo de professores/profissionais que trabalha em uma certa escola (Azanha, 1998). Na formação de uma equipe que toma a tarefa de educar como uma função artesanal, o educador tem certeza que a experiência escolar é um importante fator na constituição de um sujeito (Carvalho, 2016).

Repetimos, como dito no início deste capítulo; as problemáticas não são novas, e nem haveriam de ser, mas a configuração do Plantão Institucional e as reflexões lá operadas ensejam deslocamentos e variações ao incidir na produção institucional em constante criação em que se materializam as situações trazidas pelas equipes.

4. ESCREVER: VERBO NO INFINITIVO, AÇÃO NO MUNDO

4.1 Experiências que mobilizaram escritas

Esta pesquisa foca o exercício de escrita endereçada desenvolvido nos atendimentos realizados no Plantão institucional, que teve, como inspiração, algumas experiências em pesquisas, em trabalhos de extensão universitária e na formação de estudantes de graduação e pós-graduação que convocaram inflexões e problematizações sobre a prática de escrita. Problematizar a escrita é questão presente na história do Serviço de Psicologia Escolar. A desenvoltura e a fluência da proposta com os grupos de formação no Plantão Institucional foram geradas pelas reflexões e pelo traquejo que fomos aprendendo nas experiências que serão apresentadas a seguir.

No ano de 1990, Maria Helena Patto publicou o livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, em que desenvolveu uma pesquisa fundamentada nas discussões de Agnes Heller sobre a vida cotidiana como lugar de dominação, rebeldia e espaço onde as revoluções são possíveis. Uma das produções dessa pesquisa foi fruto do trabalho em que quatro pesquisadoras conviveram com quatro crianças multirrepetentes que haviam sido encaminhadas pela escola para que fossem realizados exames psicológicos. Maria Helena apresentou em seu livro (Patto, 2015) os resultados dos exames psicológicos dessas quatro crianças e narrativas das histórias familiares e escolares a partir da convivência com as pesquisadoras. O contraste entre esses dois textos – um em que as crianças são reduzidas a um laudo e outro em que as crianças são singularidades forjadas no cotidiano da vida – evidenciou os efeitos nefastos das marcas produzidas por formas de pensar e escrever em que a vida social e a experiência escolar são omitidas das análises e das narrativas presentes nos relatórios psicológicos.

As práticas e os relatórios escritos de psicólogos, quando ocupam a função de refletir e avaliar o que ocorre com crianças encaminhadas pela escola, tornaram-se questão de pesquisa. Em 1996, foi defendido o doutorado intitulado *Reinventando a avaliação psicológica* (Machado, 1996), em que foi tematizado o processo de construção de avaliações psicológicas e de seus relatórios. A partir de um trabalho com 129 crianças encaminhadas pelas escolas da rede pública municipal de educação de São Paulo para que fossem realizadas avaliações psicológicas, criamos uma equipe e definimos, como procedimento, investigar o processo de produção do encaminhamento, as várias versões

a respeito dos alunos e os elementos heterogêneos na produção dos acontecimentos e relacionar o que acontecia com os alunos encaminhados às práticas cotidianas (Machado, 2000). O procedimento nesse trabalho de avaliação psicológica necessitava afetar um campo de relações em que o encaminhamento se constituía para, assim, avaliar a fluidez (porosidade, abertura) ou densidade (cristalização) do campo de relações datadas em que o trabalho se realizava. O objeto da avaliação psicológica, portanto, não se encerrava no sujeito encaminhado, mas referia-se à possibilidade de alteração desse campo. Interessava-nos a capacidade conectiva e de criação de vida, as reflexões e as alterações possíveis durante o procedimento de avaliação psicológica, e, portanto, avaliar a possibilidade dessas variações implicava produzi-las. Um resultado favorável seria aquele em que, em uma dada delimitação de tempo, ocorressem mudanças que beneficiassem o processo de escolarização do aluno encaminhado. Um resultado desfavorável indicava que, durante o tempo de trabalho da avaliação psicológica, nada se alterou. Tomávamos como objeto a densidade ou a fluidez de um campo relacional em que o encaminhamento era produzido e, nesse cenário, a escrita de relatórios demandou cuidados (Machado, 1996). Durante a realização dessa proposta, houve uma **primeira inflexão na escrita**: os sujeitos nas frases deixavam de ser os alunos encaminhados e tornaram-se os verbos no infinitivo encarnados nesses corpos, por exemplo, a situação de um aluno agressivo nos fazia recorrer à produção do agredir na escola da qual esse aluno participava. As frases passaram a ter, como sujeito, um verbo, uma ação em construção. Não mais “Fulano tem apresentado gestos agressivos...”, mas “Agredir tem sido produzido...”. Nem sempre era fácil e, embora pudesse parecer simples, mudar a gramática na linguagem exigiu alterar a gramática do pensamento para desestabilizar o que aparecia como cristalizado e identitário.

Uma outra experiência que exigiu mudanças na escrita referiu-se a trabalhos em que, ao participarmos do cotidiano de escolas públicas (enquanto equipe do SePE), deparávamo-nos com questionamentos de professoras e professores sobre pesquisas universitárias cujos relatórios e textos colocavam a escola no banco dos réus. Uma análise do presente, feita por pessoas do presente que tornavam as práticas escolares um estado fixo. Ao pretenderem denunciar a reprodução de relações de assujeitamento e segregação, esses trabalhos escritos qualificavam e classificavam as práticas institucionais (*a escola é excludente... os professores não participam de reuniões...*) e sugeriam orientações aos profissionais (*deve-se..., é necessário..., defendemos que...*). Os questionamentos das professoras não era em relação ao fato de a universidade pesquisar as práticas cotidianas,

a posição delas estava bem além disso: demonstravam que as análises feitas não tinham postura crítica, não relacionavam os procedimentos das próprias pesquisas às verdades produzidas, utilizavam frases expressas pelas professoras sem relacioná-las ao contexto em que foram formuladas e reproduziam as desigualdades sociais nas relações entre pesquisador e pesquisado. Escutamos isso de muitas professoras que justificavam suas desconfiças quando alguém pretendia realizar uma pesquisa na escola. Embora nossas pesquisas fossem construídas a partir de trabalhos definidos em composição e discussão com as equipes de profissionais das escolas e de outras instituições, passamos a ter uma maior atenção ao diálogo que produzíamos com a escrita visando aos “leitores virtuais em que se projeta a continuidade de um diálogo expandido” (Schmidt, 2006, p. 38).

Uma **segunda inflexão** se deu: os textos que publicamos em que tecemos reflexões a partir das experiências nas escolas passaram a considerar as professoras com as quais trabalhávamos como interlocutoras e destinatárias. Era um exercício que alocava a escrita no diagrama de forças em que ele se constituía. Se tecemos críticas a uma forma de agir e pensar que tende a interpretações exteriorizadas que pouco disputam no terreno da micropolítica, tornou-se fundamental nos debruçarmos sobre o ato de escrever a partir dos trabalhos no Serviço de Psicologia Escolar (Machado, 2014).

As experiências relatadas acima sedimentaram discussões sobre a prática de escrita na formação de estudantes de psicologia que realizavam estágios em instituições com caráter educacional (escolas, serviços de acolhimento, ONGs). Uma das ações principais do SePE é organizar e supervisionar a formação de estudantes de graduação do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. A palavra “carta” foi inserida, pela primeira vez, há mais de 10 anos, em atividades de formação desses alunos a partir da proposta de escrita de cartas-relatórios. Elas se tornaram ação refletida, consolidada e sistematizada do Serviço de Psicologia Escolar e serviram de plataforma para a criação do procedimento de escrita endereçada com os grupos atendidos no Plantão Institucional.

Nos estágios, os alunos da graduação participam de duas a três horas semanais em algum momento da rotina da instituição: aulas, intervalo de aula, reuniões de profissionais e outras atividades. Escrevem registros semanais que subsidiam as supervisões, também, semanais. Várias disciplinas do IPUSP analisam criticamente as práticas cotidianas das instituições, relacionando-as às funções da educação em nossa sociedade, às produções e reproduções institucionais de um sistema político e econômico desigual e às precárias condições de trabalho dos professores. Os estudantes de Psicologia sabem, portanto, que essas questões se materializam nas vivências de crianças e jovens imersos em processos

de produção do fracasso escolar. Os estagiários vivem momentos difíceis: um professor humilhou um aluno, um jovem agrediu outro e uma mãe disse que não há nada mais a fazer. As primeiras idas às escolas públicas são, normalmente, impactantes e a intensidade das situações convidaria a pensar que a presença dos estagiários não participaria da composição das situações. Uma das reações é crerem que deveria haver mudança de atitude por parte dos adultos – professores, pai, mãe e responsáveis –, que poderiam agir de uma maneira crítica, sem individualizar as causas das problemáticas levantadas e responsabilizando-se pela produção daquilo que é tomado como impeditivo.

As escritas dos relatos semanais referentes ao estágio formulavam essa forma de pensar, denunciavam os fatos que causavam indignação e apontavam a necessidade de mudanças nas atitudes e reflexões dos professores. Algo, na escrita dos relatos, gerava, em um primeiro momento, o seguinte efeito: ao lê-los, parecia que aqueles que agiam de maneira autoritária, equivocada ou agressiva estariam a anos-luz do escritor, isto é, a escrita mascarava a complexidade presente nos conflitos ao instalar-se em uma gramática que projetava para fora de si mesmo, para fora do escritor, aquilo que o outro passava a representar (Duschatzky e Skliar, 2001). Os relatos, puros de julgamentos, consolidavam um lugar impotente para si, como se nada pudesse ser feito a não ser esperar a mudança do outro. Além disso, o autor do relato parecia ser aquele que conseguiu superar e se diferenciar daquilo que criticava. Um dos desafios do trabalho de supervisão era trabalhar com a ideia dos estudantes de psicologia de que explicitar ao professor algo que supostamente ele não percebesse seria suficiente para produzir mudanças nos gestos. Eles tratavam os professores das escolas públicas de uma maneira muito parecida com a que, muitas vezes, os professores dessas escolas tratavam seus alunos (Machado, 2014).

O problema de uma escrita baseada na falha do outro (do professor, da escola) não seria tão grave se fosse algo relativo a uma primeira marca do conhecimento a ser refletida, ampliada e modificada. Ocorre que a presença insistente desse tipo de escrita se estende no decorrer dos anos. Em trabalhos de mestrado e doutorado, “não é raro lermos frases em que o uso do advérbio de tempo *ainda*, com poder de prorrogar as ações até o presente, vinha acoplado a uma ideia negativa – a escola *ainda* não trabalha de forma inclusiva, o jovem *ainda* não compreende que deve dialogar –, tornando as situações analisadas como se fossem equívocos que não deveriam existir” (Machado e Fonseca, 2019, p. 8).

A forma exteriorizada e impotente com que os alunos redigiam suas observações semanais sobre os estágios gerou questionamentos sobre as práticas de formação que

propúnhamos enquanto supervisoras (Fonseca, 2017). Se as coisas se constituem no cruzamento de gestos, ações e pensamentos, então essa forma de escrever gerou a seguinte interrogação: como nós, supervisoras e professoras desses estagiários, estamos implicadas e produzindo essa forma discursiva em nossos alunos? O desafio era desenvolver uma maior agilidade para ultrapassar essa marca primeira em que a realidade pareceria aquilo que vemos, como se nossos olhos não construíssem o visto, como se nossa presença não estivesse no diagrama de forças em que as relações se dão.

O supervisor é aquele a quem o relato se dirigia. Compreendemos que nosso pedido, para que os estagiários escrevessem relatórios para nós, supervisoras, era força presente na produção de uma escrita repleta de vereditos, que não gerava torções nem nos gestos e nem no pensamento. Afinal, éramos as mandatárias e as destinatárias dos escritos acerca das dificuldades e indignações vividas no estágio e, portanto, coparticipantes da produção de uma escrita preme de ensimesmamentos e conselhos.

Embora, com o tempo do estágio, as escritas fossem se tornando mais corajosas, cuidadosas e tensionadoras, podíamos verter a escrita autoritária, ressentida e ensimesmada ali mesmo onde ela se construía, na relação conosco. Nesse contexto, estabeleceu-se os desafios de acessar e alterar as condições de possibilidade do pensamento e da escrita dos estagiários. Além das torções necessárias para que o predicado não ganhasse ares de todo, a arquitetura da escola, o ritmo da rotina, o barulho da chuva em teto de zinco, o cheiro de lixo queimado, o calor, o dia anterior a uma festa, a rotina de trabalho... quando relatados, eram características soltas não presentes na constituição dos cenários em que as situações problemáticas se engendravam.

Isso implicou uma **terceira inflexão**. Mudamos o pedido aos estagiários. De relatórios para as supervisoras, passou-se a escrever aquilo que denominamos de *cartas-relatórios* endereçadas aos profissionais da instituição. A palavra “carta” inspirava endereçamento e a palavra “relatório” remetia ao contexto desse escrito em que estagiários escreviam sobre suas experiências nas escolas. Isso gerou gagueira nos estagiários, era como se não soubessem mais escrever, pois o endereçamento não deixava dúvidas: a escrita constrói mundo. Houve uma suspensão, como se fossem “vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais teriam, enfim, algo a dizer” (Deleuze, 1992, p. 162). Pretendíamos agir em um excesso de fala que se repetia e transbordava nos relatos.

Nas supervisões, além de discutirmos os acontecimentos durante o estágio nas escolas, trechos das cartas-relatórios eram debatidos. Um trecho – *Penso que as professoras estavam enganadas quando disseram que Amanda não se socializa* – gerou

a seguinte reflexão quando alguém ocupou o lugar de uma professora lendo esse relatório: *o estagiário não compreende o que as professoras vivem com Amanda e diz que estamos enganadas*. Incorporar o lugar de um suposto destinatário ampliava as análises das forças em jogo na experiência do estágio, pois tornou-se uma forma de produzir estranhamento e espanto por evidenciar os pensamentos e a escrita como produtores de condições de existência.

Com a escrita das cartas-relatório, os estagiários percebiam os efeitos das afirmações produzidas, consideravam a presença de elementos heterogêneos na construção das experiências de estágio e apresentavam um percurso de pensamento, e não apenas uma interpretação final. Elas eram tecidas em muitas versões, exigiam muitas idas e vindas – escrever, entregar para o supervisor, que lia e sugeria coisas, reescrever, discutir em grupo, registrar os efeitos com leitura do grupo, reescrever. Ao final do estágio, o grupo de supervisão produzia um texto final a ser socializado com os profissionais das instituições em que os estágios eram realizados. Esse processo demandava reinvenção do que se pensava, do autor e daquilo do que se falava (Fonseca, Nascimento e Maraschin, 2012).

A escrita nos estágios supervisionados pela equipe do Serviço de Psicologia Escolar tornou-se objeto de discussão e investigação contínua em nossas atividades. Desenvolvemos, inclusive, algumas manias, como nos alongarmos na análise quando surgiam as seguintes palavras e expressões: “ainda”, “mas”, “até que ponto”, “apenas”, “deve-se” (e “não se deve”), “seria interessante”, “é importante que”, “esperamos que”. Estávamos atentas às situações em que essas palavras e expressões eram utilizadas de uma maneira que denominamos “escrita-sem-disputa”.

As experiências até aqui relatadas produziram, portanto, **três inflexões** na escrita: as ações tornarem-se sujeito das frases; considerar, no ato da escrita, a posição daqueles sobre os quais se escreve (inspirar-se no endereçamento); e perceber-se, enquanto supervisora de estágio, produtora de uma escrita autoritária e ressentida. Essas inflexões, ou derivas, dão relevo a três problemáticas: a força das adjetivações reducionistas, a escrita enfraquecida na relação com o campo em que ela se constrói e a reprodução, nas práticas universitárias, de análises que classificam os outros.

Como dissemos, a atividade de escrita das cartas-relatórios na graduação foi central para as propostas que desenvolvemos em outras atividades, uma delas, na pós-graduação, cuja formação também sofre de automatismos. A escrita nas pesquisas se tornou tema na formação dos alunos de pós-graduação e motivou reflexões sobre o

enfraquecimento da autoria em trabalhos acadêmicos que repetem, muitas vezes, formas-fórmulas em uma pós-graduação submetida a funcionamentos protocolares, acelerados e tecnicistas. Atentas ao perigo de um distanciamento que nos isenta de responsabilidade na criação da realidade que nossos ditos operam, o caráter de denúncia em trabalhos de pesquisa tornou-se um dos analisadores de nossas discussões.

Algumas denúncias, fundamentais, buscam a multideterminação presente na construção das situações e consolidam questões importantes em suas reflexões, por exemplo, o silenciamento operado na vida de crianças e jovens quando submetidos a intensos processos de medicalização no campo da educação, da saúde e da assistência social. Um perigo se espreitava quando essas pesquisas referiam-se a trabalhos em que os pesquisadores participavam de práticas cotidianas, conversavam com pessoas e desenvolviam uma escrita sobre essas práticas (e sobre as pessoas), utilizando dicotomias que concerniriam ao campo macropolítico, ao escreverem, por exemplo, que uma certa prática e/ou profissional seriam medicalizantes versus outra prática e/ou profissional não medicalizantes. Dessa forma, ao definirem as práticas e as pessoas como totalidades, não disputavam a construção das condições de produção de formas de agir e pensar que criticavam, não tensionavam as capturas diagnósticas em uma era dos transtornos em que o modo de vida nos faz adoecer (Moysés e Collares, 2013), não alcançavam o funcionamento político em que essas práticas são engendradas com intensas diferenças na oferta de saúde e educação às crianças pobres e ricas e, também, resguardavam, muitas vezes, o pesquisador do risco de ele estar imerso no grupo dos medicalizantes.

A pesquisa no campo é corpo emprestado em uma realidade temática e esse corpo se constrói com a palavra escrita. Tratar questões que se atualizam em nossa presença enquanto pesquisadores e para as quais não estamos imunes passou pelo desafio de uma escrita encarnada que não caísse no ensimesmamento do eu e nem em um distanciamento em relação à multideterminação dos processos. Manter a força da multideterminação é jogo complicado, tão submetidos que estamos às armadilhas do verbo “ser” em nossas frases (Costa, 2010), que agencia um tipo de linguagem que fixa e estabiliza as relações. O entusiasmo por aquilo que as cartas-relatório possibilitavam nas experiências da graduação incitou a criação de um exercício de escrita endereçada em uma disciplina de pós-graduação. Os estudantes eram convidados a escrever uma situação cotidiana referente ao problema da pesquisa, por exemplo, um pesquisador que investigava a história e o funcionamento da Fundação Casa, focando, como tema, o silenciamento frente aos abusos lá cometidos, escreveu uma situação em que, no encontro do

pesquisador com esses jovens, eles diziam que não podiam falar. Tendo escrito as situações relacionadas ao problema da pesquisa, os estudantes de pós-graduação as liam para o grupo dessa disciplina. Após a leitura, cada um redigia elementos presentes na situação que havia narrado – poderia ser uma pessoa, um objeto, um verbo – por exemplo: a Fundação Casa, a grade, o jovem, um policial, o carcereiro, o dia de visita, o silêncio, a revista etc. Nessa lista de elementos, deveriam eleger um deles para ser destinatário de uma carta endereçada. Inicialmente, a ideia era que o próprio pesquisador (estudante de pós-graduação) fosse o remetente de uma carta para algum destinatário que emergiu da situação articulada ao problema da pesquisa, por exemplo, o pesquisador de questões relacionadas à Fundação Casa poderia escrever ao carcereiro, ou ao dia de visita. Mas, com o tempo, a coisa variou, às vezes, um dos elementos elencados na situação escrevia ao pesquisador ou a outro elemento. Por exemplo: um jovem da Fundação Casa relatou seu dia a dia para *a galera que tá fora da prisão*; a professora de uma escola pública escreveu para a pesquisadora expressando sua insatisfação com a presença dela na escola; um pesquisador escreveu para seu avô sobre a mentalidade asilar na família; outro escreveu uma carta a um senhor muito interessante e contou a ele que, na medida em que o conhecia, percebeu que havia uma idealização – esse pesquisador é de outra cidade e escreveu para o “senhor São Paulo”. Duas conquistas se deram nessas experiências: a ampliação da análise dos elementos em jogo na construção da problemática da pesquisa e um certo encantamento pela escrita, adormecido em alguns. Uma das estudantes, que passou por essa experiência de escrita, nos disse que gostava de escrever, mas parou quando ingressou na faculdade, agora cursava o doutorado, não usava o verbo escrever para explicitar suas ações, dizia fazer trabalhos.

Por último, nos atendimentos do Plantão Institucional utilizávamos, em alguns momentos, atividades pontuais de escrita. Apresentaremos uma situação em que isso ocorreu, ressaltando a potência de exercícios de escrita como forma de agir em momentos de paralisia nos trabalhos com grupos no Plantão Institucional. Era um grupo itinerante com supervisoras, diretoras, coordenadoras e professoras de escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo, em que cada vez nos reuníamos em uma escola anfitriã que apresentava a todas as presentes cenas e situações-problema para pensarmos questões referentes à convivência e violência escolar. Ao final de um dos anos, as professoras trouxeram o seguinte problema: todo ano há remoção de professoras, todo ano a equipe muda, há descontinuidade nos trabalhos, há escolas em que a equipe de direção tem sido alterada com frequência e em que o projeto político-pedagógico se tornou palavra

esvaziada. As professoras não reclamavam de mudanças, mas sim de impedimentos na continuidade de alguns projetos que foram arduamente conquistados e cuja interrupção prejudicava o processo de escolarização. São professoras que lutam contra as arbitrariedades e descasos vividos no dia a dia da educação pública. As remoções e remanejamentos das professoras ocorrem sem respeitar o tempo dos processos educacionais – de repente, no meio do ano, chega uma nova diretora, sai uma professora e a menina-sensível-que-não-gostava-de-mudança passa a achar que a professora não gosta dos alunos. Propusemos um exercício: escrever cartas endereçadas às professoras que ingressariam na escola no ano seguinte. Algumas escreveram sobre projetos presentes na escola, alguém contou sobre como havia sido o início do trabalho naquela escola, outra escreveu de si para si mesma quando ingressou na escola dois anos antes, houve uma carta em que a professora apresentou problemas institucionais, era final de 2016, uma delas escreveu sobre a relação entre as mudanças no governo e a vida na escola. As cartas foram escritas entre um encontro e outro (com intervalo de um mês) nas casas das professoras e houve uma leitura compartilhada em nosso último encontro mensal do ano (mês de dezembro). A proposta dessas cartas, como já discutimos, não visava a solucionar o problema das atribuições e remanejamentos de profissionais que ocasionam descontinuidade em projetos construídos pela equipe das escolas. Isso seria impossível, pois não são cartas endereçadas às professoras ingressantes que resolverão o problema. A questão era outra: a proposta visava a agir no impedimento do grupo em pensar quando algo se torna um institucional-inacessível, fruto do domínio de uma relação de assujeitamento em que as diferenciações são anuladas. As cartas e a discussão após a leitura inseriam o institucional-inacessível no campo político de discussão e na definição de ações das equipes. Havia uma produção singular referente a quem escrevia e havia, também, uma produção grupal (a singularidade daquele grupo) movida pela diferenciação que a leitura e a discussão coletivas das cartas operavam na reflexão sobre os impedimentos produzidos.

A potencialização da discussão sobre a escrita endereçada nos grupos de supervisão com estudantes de graduação, a definição de elementos nas situações escritas pelos estudantes de pós-graduação e as reflexões produzidas a partir dos exercícios de escrita em alguns atendimentos grupais no Plantão Institucional formalizaram pistas sobre o uso da escrita endereçada no Plantão Institucional. Antes de apresentarmos os passos do procedimento desse exercício, iremos contextualizá-lo dentro de uma metodologia de pesquisa-intervenção.

4.2 O objetivo no método: desestabilizar automatismos

As atividades de extensão e de ensino realizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar motivaram pesquisas que visaram a consolidar e sistematizar saberes que permitissem novas plataformas de ações, fazendo do ato de conhecer, criação de realidade (Passos, Kastrup e Tedesco, 2014). As reflexões sobre o desenvolvimento do exercício de escrita em trabalhos de formação e extensão universitária participam desse cenário e referem-se a pesquisas em que investigar, conhecer e agir têm um ponto comum: o objetivo de romper com automatismos e naturalizações em nossas práticas com o rastreamento das tramas, das relações de força, em que elas se engendram (Aguilar e Rocha, 2007). São investigações em que o problema de pesquisa se constitui no ato de pesquisar¹⁵.

Na pesquisa-intervenção que apresentaremos, analisamos um procedimento (um método) utilizado no Plantão Institucional que, somado a outras ações e manejos, visam a desestabilizar a hierarquização dos saberes e naturalização das práticas presentes na forma de discutir os problemas trazidos pelas equipes. Portanto, a pesquisa investiga uma metodologia de intervenção e, por isso, requer nosso foco nas variações que a metodologia possibilita na problemática circunscrita.

Interessa-nos inaugurar relações e exercer conexões com o objetivo de produzir formas de rachar com aquilo que enfraquece a potência de pensar em um processo de institucionalização em que saberes e práticas se formalizam (Barros e Kastrup, 2014). A intervenção e a investigação caminham juntas. Nesse trabalho, o profissional-pesquisador está envolvido no próprio diagrama de forças que investiga.

Para compreender as forças em jogo, é necessário compor discussões e ações que variem esse jogo, pois força só existe em movimento, em ação. A experiência se dá, pois algo varia, afeta, como explicitado na colocação de Lourau ao afirmar que para conhecer algo é preciso transformá-lo (Altoé, 2004). Transformar para conhecer, pois conhecemos forças. Deleuze (1987), escrevendo sobre os estudos de Nietzsche, nomeia bem esse desafio: “Não encontraremos nunca o sentido de qualquer coisa (fenômeno humano, biológico ou mesmo físico), se não conhecermos qual é a força que se apropria da coisa,

---

¹⁵ Discussões sobre pesquisa-participante (Schmidt, 2006), pesquisa-intervenção (Aguilar e Rocha, 2007; Rodrigues, 2015) e o método da cartografia (Passos, E.; Kastrup, V. e Escóssia, 2009; Passos, E.; Kastrup, V. e Tedesco, S., 2014) inspiraram o desenho desse trabalho.

que a explora, que nela se exprime” (ibid., p. 8). Nesse texto, a própria ideia de coisa vai deixando de ser um substantivo singular, passa a ser plural – uma pluralidade de forças em ação: “A história de uma coisa, em geral, é a sucessão das forças que dela se apoderam, e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar” (ibid., p. 9). Nesse momento, ainda lemos que existiriam coisas e forças. Mas, mais adiante, Deleuze escreve que “a própria coisa não é neutra, e encontra-se mais ou menos em afinidade com a força que atualmente dela se apodera” (ibid., p. 10). E, essa maior e menor afinidade refere-se ao fato de que “o próprio objeto é força, expressão de força” (ibid., p. 13).

Agindo na história da coisa, que é força, entramos em contato com o que dela se apodera a partir dos efeitos e das variações que se produzem. Para quê? Para fazer advir elementos não pensados e restituir ao campo político, relacional, aquilo que lhe foi apartado. Os registros são fundamentais, pois guardam as variações do vivido e se tornam material de reflexão.

Essa pesquisa-intervenção visa a transformações em pensamentos que naturalizam o presente, buscando as raízes de suas constituições como forma de enfrentar a alienação, a discriminação, a individualização, as condições precárias de trabalho, o assujeitamento e as formas de governo aliadas a uma micropolítica produtora de incapacidade e insegurança.

Qualquer estratégia que faça parte da pesquisa, tudo aquilo que é proposto e dito pelo pesquisador é compreendido em seu processo de construção e em seus efeitos nas práticas institucionais. O desenvolvimento de atividades, por exemplo, de estagiários de psicologia com alunos que vivem dificuldades no processo de escolarização, requer constante articulação institucional para as construções de sentidos. Se professoras, equipe de direção e mães ficarem alijadas dessa produção de sentido e forem produzidas concepções do tipo “*foi possível fazer algo porque não é uma sala de aula, e em sala de aula é impossível*”, “*os alunos que aprenderam precisavam de psicólogos, pois assim conseguiram aprender*”, “*aqueles que não aprenderam, nem com psicólogos funcionam*”, consideramos que elas são engendradas na **estratégia criada** e, portanto, são também da responsabilidade da pesquisa.

Que uma certa estratégia criada não funcione da forma como se previa, acontece. O disparate é compreender esses efeitos fora das condições de possibilidade de sua existência. Na psicologia, muitas vezes, levanta-se a hipótese de resistência quando professoras recusam certas pesquisas e trabalhos: *as professoras não compreendem que suas práticas reproduzem a desigualdade, não há abertura da instituição para nosso*

trabalho. Isso impossibilita que os funcionamentos e os efeitos (quaisquer que sejam) sirvam para acessar a constituição das coisas e aí derivar. Vejamos isso no exemplo de uma pesquisa-intervenção.

Houve coincidências entre ser trabalhadora e pesquisadora – psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar, mestranda e doutoranda. O trabalho provocava questões que geravam pesquisas sobre o fazer no Serviço de Psicologia Escolar. Nessas pesquisas-intervenção, investigava-se a partir de problemáticas produzidas no próprio trabalho e a investigação organizava ações e sistematizações que compunham saberes e práticas.

A pesquisa-intervenção no tempo do mestrado (Machado, 1991¹⁶) proporcionou consolidar uma direção ética de trabalho. O trabalho foi realizado com crianças que eram alunas de uma classe especial de uma escola estadual para deficientes mentais grau leve – assim essa classe era denominada. Pretendíamos (eu, como psicóloga do SePE e pesquisadora), inicialmente, compreender como se deram as histórias dessas crianças que culminaram em algo comum (pois de resto tudo era muito diferente); eram alunos de classe especial. Foram organizados encontros, brincadeiras e conversas durante um semestre que geraram proximidade com as crianças, com a professora e com a escola. Encontros semanais com 12 crianças, intensos, mas que se tornaram pouco, pois não agiam nas forças constitutivas de silenciamento e assujeitamento espalhadas no cotidiano em marcas muito danosas: diagnósticos mal feitos, pobreza, negligência do Estado em relação à garantia de direitos básicos e preconceito. Conhecer mais e mais não alterava em nada as marcas de desvalorização, alienação e naturalização que fixavam a vida dessas crianças. Ser pouco, tornar-se nada, pode parecer um pouco de exagero, na medida em que as relações de confiança e aliança produzidas entre nós, as crianças e as professoras alteravam a singularização das experiências. Mas não é exagero se considerarmos que o trabalho não tocava as práticas instituídas ali mesmo onde elas eram reproduzidas, a vida pouco variava e, convenhamos, essas crianças e seus familiares podiam pouco nos processos de decisão: estavam apartados da possibilidade de pensar e agir em relação a um cotidiano naturalizado em que a-vida-é-assim-mesmo. O material escrito poderia realizar uma análise macropolítica dessas construções; o campo, funcionaria como prova e comprovação das análises. Mas o objetivo de rachar essas formas singulares de viver demandava alguma ação comum.

---

¹⁶ Arakcy Martins Rodrigues, professora do Departamento de Psicologia Social do IPUSP, foi a orientadora desse trabalho e do doutorado (Machado 1996) citado no item sobre as experiências que mobilizaram escritas.

Um dia, depois de sete meses convivendo com essas crianças, em uma aula, surgiram, no trabalho da professora, comentários sobre as diferenças de idade entre elas. Isso reverberou. No dia seguinte, todos estavam no chão com cartolina e canetas e uma brincadeira se iniciou: pensar quantos anos cada um tinha quando o outro nasceu. Cida tinha 8 anos quando Marivaldo nasceu. E passamos a anotar outras informações, por exemplo, quando um estudou com o outro. Surgiu uma tabela: na vertical – os anos, desde o ano em que o mais velho nasceu (era eu, em 1961) até o ano em que estávamos (1988) – e, ao alto, na horizontal, o nome de todos. Nos espaços da tabela em que se cruzavam os anos e os nomes, anotávamos a idade que cada um tinha em cada ano e a classe/série frequentada. No ano de 1980, Marivaldo tinha 2 anos de idade e Cida cursava a primeira série com 8 anos. Em 1988 Marivaldo, com 10 anos, estava há dois anos na classe especial e Cida, com 16 anos, cursava, pelo terceiro ano consecutivo, a classe especial. Gostavam de lembrar os nomes de professoras, mas muitas coisas não eram lembradas e havia pouca informação no prontuário deles. Para preencher essa tabela, chamada de mapa, precisamos ir a outras escolas. Uma das crianças não sabia dizer quanto tempo havia estudado em outra escola e se lá frequentava uma classe especial ou regular. Sua mãe também tinha dúvidas. Os **não-saberes** e as **dúvidas** eram produzidos em um processo alienante em que não havia a necessidade da participação de pais e mães no processo de decisão dos encaminhamentos para uma classe especial: o diagnóstico feito por um especialista, decidia.

Além de comparar as idades e comentar das séries frequentadas, um dia, com a cartolina-mapa aberta no chão, uma linha-em-branco foi criada: o ano seguinte ao que estávamos foi inserido na tabela (1989). Em relação a ele, não havia aposta, nem palpite, e isso produziu uma pergunta imprevista: em que classe/série estarão no ano que vem? Permanecerão na classe especial? Essa linha-em-branco incomodou. Ninguém tinha essa resposta, e era mês de outubro. A pergunta formulada não era para ser solucionada com uma resposta, pois, como dissemos, agir na constituição de um problema é diferente de responder a uma pergunta (Gallo, 2008). Ela estava atrelada a uma situação em que o ano seguinte em que estávamos se mostrou “não preenchido”, isto é, não é que faltasse essa informação: “essa linha-em-branco, sem informação no mapa, é perfeita e precisamente produzida” (Machado, 2017, p. 39)¹⁷, assim como dissemos em relação ao parecer-

---

¹⁷ Tivemos a oportunidade de retomar a experiência do mestrado no livro em homenagem aos 40 anos do Serviço de Psicologia Escolar (Machado, Lerner e Fonseca, 2017). Nessa retomada é que demos contorno

técnico-não-lido. Essa linha-em-branco é constitutiva da classe especial: lá, as crianças, pais, mães e outras responsáveis não previam e nem participavam da decisão sobre o que iria acontecer na vida escolar.

Tensionar o instituído implica adentrar nas forças em jogo e fazer as disputas: a professora da classe especial considerava que o preenchimento da linha-em-branco a partir das avaliações que ela fazia das crianças e de conversas com familiares e com as professoras do ensino regular ajudaria a decidir o destino dessas crianças no ano seguinte, a linha-em-branco entrou na disputa. Formalizada no mapa, mobilizou o pensamento ao gerar uma inflexão na experiência sensível do problema.

Para essa experiência linha-em-branco se dar, foram necessários tempo, aliança, conversas, mapa, caneta, chão e ânimo. Para agir no desdobramento disso, mais tantas outras coisas permaneceram em disputa. Hoje a força dos diagnósticos nas definições de quem são encaminhados à educação especial ganhou outros contornos com o domínio dos diagnósticos e medicamentos produzidos pelos laboratórios farmacêuticos, da mentalidade empresarial na educação e da estrutura do sistema de educação em que, no dia-a-dia, os esforços de muitos professores para ensinar concorrem com os esforços para viver.

A atividade-mapa deu materialidade a questões referentes ao funcionamento das classes especiais: o medo de ir para uma sala regular e carregar o estigma de ex-aluno da classe especial, a indignação quando uma das crianças compreendeu que, depois de cinco anos cursando a classe especial, sair de lá significaria ir estudar em uma segunda-série (atual terceiro ano) com colegas bem mais novos e a necessidade de esforços da professora para romper com o isolamento que ela e essas crianças viviam na escola.

Qual achado uma pesquisa assim produz? Poderíamos considerar que essa pesquisa desenvolveu um método para aprimorar os procedimentos em uma classe especial? Se assim fosse, fazer um mapa-tabela inserindo o ano seguinte, produzir a linha-em-branco e conversar com as crianças seria um método a ser reproduzido em outras situações em que as crianças estão alijadas em pensar seus processos. A resposta é não, pois o achado não é um procedimento mapa-tabela. Ele é ocasião em que ficamos menos apartados do que podíamos, o mapa-tabela entrou no jogo de forças em que a vida se definia. Formalizar ações em que ficamos menos apartadas do que podemos é pouco perante a avalanche de impedimentos que essas crianças viveram e vivem. A existência

---

à experiência linha-em-branco como processo de construção sensível de um problema no capítulo intitulado “A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção” (Machado, 2017).

dessa linha-em-branco não é nada encantadora, ela revela a presença do jogo sujo em que tanta gente fica reduzida a uma vida-é-assim-mesmo. Ao colocar em pauta o ano seguinte, deu-se visibilidade à deriva em que se encontram crianças, jovens e familiares perante as decisões referentes a seus processos de escolarização. O mapa-tabela proposto intimou a urgência e comprovou a possibilidade da participação das crianças e dos familiares. O trabalho dependeu de muita gente – professoras, familiares, crianças – e teve como direção ética intensificar o pensar. Se existe um resultado é esse: sempre é possível pensar, por pior que sejam as dificuldades econômicas, institucionais e intelectuais por que passam algumas crianças. E as formas de agir no impedimento de pensar (forjado em processos de segregação) podem ser várias.

Em uma pesquisa-intervenção, a aposta metodológica requer processos de diferenciação, assim se escapa da versão unificadora. Talvez aí resida o sentido da expressão *disputar narrativas* em que recontamos as histórias, em uma escrita situada, redesenhando as fronteiras, as conexões e as conjugações em que uma categoria se formaliza. O pesquisador complexifica as fronteiras elegendo fios e, em se tratando de pesquisas-intervenção, alguns deles serão performados com o corpo do pesquisador. A linha-em-branco no trabalho com crianças da classe especial é fio tecido. Assim também é o texto escrito em pesquisas nas ciências humanas, ele é campo de atividade do pesquisador, um laboratório em que a realidade é criada e performada (Moraes, 2011). Se performamos realidade, então o método é político, assim como a escrita.

A pesquisa e a escrita são ocasião de alterar as existências e, se não é possível aproveitar essa ocasião, perdemos: as singularidades se fixam na forma identitária. Essa ocasião não se faz sem colapso e fracasso das possibilidades dadas de antemão. Karina Acosta Camargo (Camargo, 2018) assim nos ensina, ao fazer de sua pesquisa um testemunho do abuso sexual infantil vivido. O testemunho se dá desde a perspectiva de uma fratura insuportável: não é sobre a fratura que Camargo fala, não é contra essa fratura que escreve, é a partir dela que a escrita tem como objetivo alçar a dimensão pública em que é possível agir no mundo e tirar a fratura da condenação. O encontro entre a fratura e a escrita inaugurou a narrativa.

Realizar uma narrativa situada e política exige reescrever, reescrever e reescrever, até rachar a forma-marca-primeira, dar passagem às forças, partículas, para dissolver formas fixas e determinadas de uma linguagem adjetivante e reducionista e aticar o que vibra e insiste como força de criação (Passos e Benevides, 2009). Um corpo com a necessidade de libertar-se sabe disso e a necessidade de libertar corpos demanda isso. Há

estados, há pausas, há configurações em que nomeamos algo que precisa ser nomeado: as professoras rotulam, os homens praticam violência, as práticas institucionais negligenciam e, nas forças em jogo, o vetor dominante é de discriminação, segregação e preconceito. Para destruir o domínio dessas forças, é preciso vertê-las, a narrativa faz isso: interpela de forma não apaziguada. Perceber-se na escrita-ato, instalado nas relações em que se criam formas de pensar e sentir antes fixadas em marcas primeiras, reconecta o produto (a escrita e o escritor) ao processo de produção.

As experiências com pesquisas movidas pelos trabalhos de extensão que realizávamos consolidaram alguns saberes:

- (1) Acessar a produção das relações de poder/saber só se faz em movimento.
- (2) As relações de poder e saber não são uma totalidade que constrói a vida; o motor da existência são processos de diferenciação pudes de indeterminações. Há indeterminação, acaso, abertura, algo sempre escapa. As condições de existência estão continuamente em criação. A experiência linha-em-branco escapou.
- (3) O território árido, cristalizado e desigual nas realidades investigadas demanda nossa pactuação com a radicalidade de um pensamento que nos coloca no campo produtor de formas de viver e de condições de existência.
- (4) Rachar formas de viver e condições de existência exige tempo.
- (5) Nossas falas e escritas são ato, são ações no mundo. Toda pesquisa, e a escrita da pesquisa, participa da construção de condições de existência e, portanto, toda pesquisa disputa condições.

Os desafios postos pela pesquisa-intervenção (interferir em um campo) somados às inflexões nas escritas em trabalhos de formação na graduação e pós-graduação e às experiências que já vivíamos nos atendimentos do Plantão Institucional culminaram na proposta de escrita endereçada na formação de equipes que buscam o Plantão Institucional.

4.3 Exercício de escrita endereçada: procedimento

A pesquisa-intervenção proposta sobre o uso de escrita endereçada participa da metodologia de trabalho de formação de profissionais no Plantão Institucional. As equipes atendidas pelo Plantão Institucional trazem aos encontros situações que revelam problemáticas vividas no cotidiano de trabalho e que frequentemente geram paralisia no exercício de suas atividades-fim. O exercício de escrita endereçada é um procedimento

desenvolvido no trabalho de formação ofertado aos grupos que procuram o SePE que visa ampliar a capacidade de pensar e agir frente à sensação de impotência experimentada pelos profissionais. Como outros procedimentos analíticos, de sensibilização e de convivência esse exercício é compreendido como uma técnica no trabalho grupal (Barembly, 1992).

A pretensão de trabalhar com o que se atualiza nos grupos como modos naturalizados de pensar e agir engendrados no contexto de forças em que se tecem os fios narrativos nos atendimentos, exigiu variações no procedimento da escrita endereçada. A cada vez que realizávamos esse exercício, registrávamos mudanças e aprimoramentos. O próprio procedimento tornou-se objeto de análise.

Normalmente, ao final de um certo atendimento mensal de uma equipe que participa do Plantão Institucional, ofertamos a proposta de um trabalho utilizando a escrita para ser realizada nos dois encontros seguintes. Essa proposta é feita considerando que, talvez, no encontro seguinte, algum fato ou tema urgente possa mudar os planos, pois as questões trazidas pelas equipes são soberanas na dinâmica que se estabelece nessa modalidade de atendimento. No mês seguinte ao convite, havendo concordância da equipe, iniciamos. A participação é voluntária e todas as equipes a têm aceitado, pois a proposta desse exercício de escrita tem sido oferecida como manejo no percurso do trabalho de formação realizado no Plantão Institucional.

O procedimento foi pensado em dois tempos, vividos em dois diferentes encontros de duas horas, com um mês de intervalo entre eles. Utilizaremos alguns exemplos ao apresentar os passos do exercício de escrita endereçada, dando ênfase à experiência realizada com profissionais (psicólogas e assistentes sociais) que trabalham em Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saicas) de um município próximo à cidade de São Paulo. O grupo vinha sendo atendido pelo Plantão Institucional havia cerca de um ano quando realizamos o procedimento. Já escrevemos sobre algumas situações com esse grupo: as audiências com o juiz, o parecer-não-lido e o Natal. Durante a escritura deste trabalho (janeiro de 2020), esse grupo de mantinha sendo atendido. Eram profissionais que chegavam às supervisões mensais com vontade de trabalhar e compartilhar cenas que os angustiavam: os desafios na relação com o poder judiciário, não se sentirem apoiados por seus pares, os jovens atendidos não partilharem das regras pensadas pelos adultos, o reduzido tempo para discussões técnicas e educacionais, situações cotidianas de intenso conflito, a falta de estrutura e verba para que o

adolescentes pudessem fazer um passeio, tomar um sorvete ou cozinhar um bolo para comemorar um aniversário.

A seguir, apresentaremos os dois momentos do procedimento - tornar-se remetente e tornar-se destinatário -, citaremos exemplos e faremos considerações sobre reflexões e mudanças que foram sendo tecidas.

4.3.1 Primeiro momento: tornar-se remetente

- (i) Oferecemos papeis e canetas. Solicitamos aos profissionais para que cada um escreva uma situação-problema referente ao trabalho a ser compartilhada com o grupo. Reservamos 10 minutos para essa escrita e, depois, pedimos que cada um leia a situação-problema para todo grupo.

As situações-problema ressaltam questões problemáticas: um dinheiro que havia desaparecido; uma sala do serviço de acolhimento nada acolhedora; trabalhadores sem esperança; uma equipe desarticulada; uma despedida não vivida; um adolescente que terá de sair do Saica, pois completou 18 anos; um adolescente que bate forte em uma porta do banheiro em que uma das profissionais do Saica se trancou (ele exige que a profissional abra a porta) e outro adolescente que não adere às regras e pula o muro do Saica para sair à noite.

Essas questões se dão em contextos relatados nas situações-problema, por exemplo, o adolescente que bate forte na porta havia ficado muito bravo com essa assistente social; a despedida referia-se a uma profissional que havia saído de um outro trabalho e não teve tempo para se despedir dos jovens.

Ler a situação-problema é impactante. Às vezes alguns iniciam a leitura e querem explicar o que está escrito. Insistimos que a situação seja lida, é um texto escrito com começo, meio e fim (às vezes um parágrafo, outras vezes mais), e, assim, damos relevo à precisão das palavras escolhidas e escritas.

Esse procedimento permite que alguns profissionais que participam menos das discussões possam trazer para o grupo o que é vivido por um setor específico; muitas vezes, esses trabalhadores são do setor administrativo, se sentem pouco à vontade para explicitar suas questões e as situações-problema descritas por eles revelam problemáticas não previstas e importantes para a discussão do trabalho cotidiano. Em uma das equipes, a profissional do setor administrativo mostrou problemas graves de comunicação entre o

que a equipe de técnicos da área da saúde decidia como procedimento com os pacientes e as informações passadas à recepção do serviço.

- (ii) Após a leitura de cada situação-problema no grupo destacamos, coletivamente, alguns elementos presentes que podem ser pessoas, lugares, objetos, ações, sentimentos. Pedimos que esses elementos elencados sejam registrados por aquele que escreveu a situação-problema.

O exercício de eleger elementos, nas primeiras vezes em que utilizamos esse procedimento, era realizado da seguinte maneira: quem escrevia a situação-problema, lia a situação para o grupo e elegia os elementos presentes. As situações-problema são engendradas no cruzamento de diversos elementos: pessoas (assistente social), lugares (banheiro), objetos (sofá), ações (bater) e sentimentos (impotência), mas percebíamos a tendência de escolherem, como elementos, pessoas e, quando muito, sentimentos – adolescente, braveza, psicóloga, impotência – deixando de fora o entrecruzamento de determinações coletivas de espécies extrapessoais presentes na construção dessas situações (Guattari, 2005). Mudamos a proposta: enquanto uma pessoa lia a situação-problema, os membros do grupo que a ouviam anotavam os elementos percebidos e, depois de terminada a leitura, todos apresentavam os elementos pensados (inclusive nós, coordenadoras) e a pessoa que escreveu a situação-problema registrava os elementos. Isso alterou significativamente a natureza dos elementos trazidos: ao citar um objeto ou um verbo, outras pessoas, por contágio, elencavam coisas de diferentes naturezas: porta, giz, gritar, sono, celular, sala, corredor, choro, sofá, escuro, saudade, dúvida, furto, cuidador, assistente social, banheiro, impotência. Os elementos escolhidos não precisavam referir-se às palavras utilizadas na descrição da situações-problema, às vezes, alguém chamava a atenção para algo presente, mas não escrito, em uma situação lida. O fato de todos participarem da sugestão dos elementos, criou maior intimidade do grupo com as problemáticas narradas.

- (iii) Pedimos que cada participante escolha um dos elementos da situação-problema para ser o remetente e, outro, o destinatário de uma carta endereçada. Combinamos cerca de 30 minutos para a escrita dessa carta.

Cada um tem, então, um papel em que há o registro da situação-problema e a lista de elementos. A atividade, agora, é que cada um escreva uma carta. Para isso, elegem um remetente e um destinatário entre os elementos elencados.

Inicialmente, era mais comum ser escolhida uma dupla remetente-destinatário já familiar, por exemplo, uma carta da psicóloga do Saica para o adolescente, da professora para o aluno, do assistente social para a mãe de um paciente do Caps IJ. Nessas cartas, muitas vezes, surgiam críticas, questionamentos, conselhos e orientações mais conhecidos e frequentes no fazer cotidiano. Outras vezes, havia inversões que possibilitam outras produções: o adolescente escrever para a psicóloga ou a mãe de um jovem escrever para a assistente social. Com a mudança no procedimento para destacar os elementos, houve a ampliação no que poderia ser escolhido como dupla remetente-destinatário e surgiram possibilidades que incitaram conteúdos imprevistos - o giz escrever para a professora, a assistente social escrever para a porta. Eram duplas (remetente-destinatário) que geravam um não-saber-o-que-escrever e nem no-que-a-carta-vai-dar; só escrevendo mesmo.

Ao elencarem uma possibilidade de dupla remetente-destinatário que acham interessante, iniciam a escritura da carta. Reservamos 30 minutos para essa atividade, alguns escrevem na sala em que a atividade está sendo proposta, outros decidem ir a outro lugar.

- (iv) Ao término da escrita da carta, cada participante apresenta ao grupo para quem ou para o que a carta foi endereçada e quem foi o remetente.

Terminada a carta, pedimos que cada um apresente a dupla de remetente e destinatário escolhida. Algumas duplas, nesse grupo de profissionais do Saica, foram: cartas da sala de estar para as crianças e adolescentes; do muro para o adolescente; da assistente social para a porta; da despedida para os jovens que permanecem na instituição; da psicóloga para todo o Saica.

O fato de todos terem se apropriado das situações-problema e terem familiaridade com os elementos elencados gera expectativa no momento de ouvir as duplas escolhidas de remetente e destinatário da missiva.

- (v) Para encerrar esse primeiro dia, a discussão é norteadada pela seguinte questão: o que o exercício de escrita mobilizou?

As duplas remetente-destinatário e a escritura da carta mobilizavam diferentes experiências ao escritor. Para encerrar esse primeiro momento, a ideia é ir além das expressões diagnósticas: *foi bom, foi difícil, achei interessante*. No caso do trabalho com a equipe do Saica, mobilizaram-se: saudades, vontade de outras condições de trabalho, desejo de reconectar os adolescentes às suas famílias, desabafo. Para a assistente social que havia se trancado no banheiro, a carta inspirou uma ordem à porta; foi um alívio dar essa ordem.

Esse primeiro momento - tornar-se remetente -, ocasionou, muitas vezes, deslocamentos quando algumas pessoas se espantavam com aquilo que escreviam, pois a carta iluminava coisas que pareciam estar ali, mas na sombra. Por exemplo, uma assistente social escreveu uma carta e elegeu a mãe de um jovem como remetente e a si própria como destinatária. Essa mãe afirmava, na carta, que a assistente social não compreendia nada do que ocorria na vida dela. Durante a discussão sobre o que a experiência mobilizou, essa assistente social comentou que já há algum tempo percebia que suas ações não estavam sendo efetivas com essa mãe. Isso não havia aparecido na descrição da situação-problema em que as atitudes dessa mãe eram consideradas aquilo que impedia o trabalho.

Houve, também, experiências em que, ao escrever, nada se estranhava, repetia-se uma escrita-pensamento do remetente que constituía um discurso previsto ao destinatário, por exemplo, uma psicóloga que dava conselhos para um aluno sobre o que ele precisaria fazer. Normalmente, na conversa sobre o que uma escrita assim mobilizava, surgia uma certa desesperança, quando muito, um desabafo.

- (vi) Ao final do primeiro momento – de tornar-se remetente -, recolhemos as cartas que serão trabalhadas no encontro seguinte.

Portanto, nesse primeiro encontro, cada um escreve uma situação-problema que é lida para todos do grupo, depois da leitura, todos sugerem elementos presentes nas situações e cada um escolhe, a partir dos elementos, uma dupla remetente-destinatário para escrever uma carta. Após a escritura da carta, todos apresentam a dupla remetente-destinatário e fazemos uma discussão sobre o que a atividade mobilizou.

Entre o primeiro e o segundo momentos do exercício, quem estiver coordenando a atividade, digita as cartas. Com essa tarefa, nós, coordenadoras, lemos e arquivamos as

cartas para nossas discussões e organizamos o material (as cartas digitadas e impressas e as cartas originais) para o encontro seguinte.

4.3.2 Segundo momento: tornar-se destinatário

- (vii) No encontro seguinte, depois de um mês, entregamos as cartas originais e as cópias digitadas e impressas para quem as escreveu. Cada escritor revisa a carta impressa para verificar se foram digitadas corretamente.

Cada escritor verifica se digitamos as cartas originais corretamente e completa possíveis espaços em branco relacionados a alguma palavra não compreendida. Nesse momento, os escritores relembram o que escreveram, afinal, já se passou um mês. Após as correções, nos devolvem as cartas. Não tínhamos esse procedimento no início, apenas perguntávamos sobre as nossas dúvidas em relação a algumas palavras que não conseguíamos compreender. Mas realizar esse momento em que o escritor retoma a escrita de sua carta permite melhor enlace entre os dois momentos, mesmo porque, como dissemos, entre um mês e outro, nesses contextos em que as equipes trabalham, muitas urgências acontecem e a memória vai falhando.

- (viii) Recolhemos as cartas depois de revisadas. Com as cartas em mãos, apresentamos ao grupo a dupla de remetente-destinatário de cada uma das cartas e perguntamos quem gostaria de ser o destinatário em cada uma delas. Portanto, cada um assumirá a posição de destinatário de uma carta escrita por algum colega.

As pessoas se entusiasмам para ler as cartas, ocupando o lugar de destinatárias. Nesse momento, pode ser que haja alguém que não queira que sua carta seja lida. Essa possibilidade é aberta e prevista. Já ocorreu, em um grupo, de uma pessoa não se sentir à vontade de ter sua carta lida, mas, assim que iniciamos o processo de perguntar quem gostaria de ser destinatário de uma das cartas, ela decidiu inserir sua carta no jogo.

Conforme apresentamos a todos a dupla remetente-destinatário de cada carta e perguntamos quem gostaria de ser o destinatário, as pessoas se candidatam: quem gostaria/poderia ser o Saica recebendo uma carta da psicóloga? Quem seria a porta recebendo uma carta da assistente social? Como todos já ouviram as duplas remetente-

destinatário no encontro anterior, às vezes acontece de um dos membros do grupo aguardar a oferta de certa carta, por estar interessado em lê-la como destinatário. Em um grupo de psicólogas e assistentes sociais que trabalham no Ministério Público, houve grande interesse em ocupar o lugar de destinatário em uma carta escrita pela contradição (remetente) à verdade (destinatária). A situação-problema referia-se à visita que haviam feito em uma comunidade terapêutica em que os voluntários que lá trabalhavam afirmavam haver liberdade religiosa, mas havia a exigência de participação dos usuários no momento de oração antes da alimentação. Já, no grupo de trabalhadoras de Saicas que estamos utilizando como exemplo, houve muito interesse em ser a porta que receberia uma carta da assistente social que se trancou no banheiro.

É possível que, nesse encontro, haja profissionais que não puderam estar no anterior em que as cartas foram redigidas. Por isso, imprimimos duas cópias de cada carta para garantir que todos possam ocupar o lugar de destinatário e, portanto, às vezes ocorre de duas pessoas diferentes ocuparem o lugar de destinatário da mesma carta.

- (ix) Em silêncio, os destinatários fazem a leitura da carta. Pedimos para estarem atentos aos efeitos – pensamentos e afetos – e para selecionarem trechos que gostariam de destacar.

Há cartas longas, outras mais curtas. Já houve carta-poema, carta-denúncia, carta indignada ou resignada. Há cartas de reivindicação e há aquelas que apresentam dificuldades cotidianas. Há, também, carta-conselho, carta-engraçada e outras.

Nas primeiras vezes em que utilizamos esse exercício, estávamos atentas a possíveis deslocamentos de pensamento operados entre a escrita da situação-problema e a escrita das cartas: as situações-problema revelariam cenas, fatos e dificuldades (um estado fixo); as cartas apresentariam movimentos, fluxos de pensamento, percursos, no processo de produção dessas situações. Ocorre que os exercícios de escrita da situação-problema e da carta foram tomando outro destino a partir da atividade seguinte, em que o destinatário conta dos efeitos que ele recolhe com a leitura da carta.

- (x) Abrimos novamente a palavra, agora para que cada um (no lugar de destinatário) compartilhe os efeitos produzidos, os trechos destacados e as reflexões provocadas com a leitura da carta.

Cada destinatário apresenta os efeitos a partir da leitura da carta recebida e destaca trechos, ideias, palavras ou frases dela que queira ressaltar e tenha relação com esses efeitos. Durante essa apresentação surgem discussões entre a intenção do remetente ao escrever e os efeitos da leitura no destinatário: o que a carta pretendia produzir por quem a escreveu e o que produziu naquele que a recebeu? As cartas não são lidas a todos. Durante essa apresentação, às vezes, remetentes e destinatários dialogam. Na conversa sobre os efeitos da carta no destinatário, há grupos que decidem ler alguma carta, outros não. Damos ênfase ao momento em que os destinatários reportam os efeitos e destacam trechos que permitem que outras pessoas, ao ouvir, discutam reverberações. Esse momento faz o remetente retroagir à sua escrita.

Além da escritura da carta, como já dissemos, fazer advir a materialização de algo que está no campo, mas submerso, pouco visível e desconsiderado, há espanto no momento em que os efeitos no destinatário são narrados: eles revelam descompasso entre o que o remetente diz pretender na carta e o que ela produz – uma psicóloga escreveu uma carta conselheira a um destinatário-adolescente residente do serviço do acolhimento. Quando essa carta foi lida pelo destinatário, ele disse à remetente psicóloga-conselheira: *desse jeito isso não funciona*.

Esse trabalho grupal precisa de força, pois não é nada fácil, às vezes o profissional, no lugar de destinatário, se posiciona dizendo que *é um absurdo aquilo que o remetente escreveu*. Ocorre que remetente e destinatário são papéis incorporados por trabalhadores de uma mesma equipe que estão em um trabalho de grupo e, portanto, é na relação entre esses trabalhadores que o jogo remetente-destinatário se constitui. Uma vez foi bem difícil: esse exercício de escrita foi proposto para um grupo que estava no começo do processo de trabalho no Plantão Institucional, ainda não havia se consolidado a relação no trabalho conosco. Uma das participantes ficou insatisfeita com a forma como a colega, que ocupou o lugar de destinatária, comentou sobre os efeitos da leitura da carta. Aí residem desafios no manejo do que ocorre em um processo grupal em que há tempo para problematizar aquilo que acontece.

A carta da assistente social para a porta impactou. O cenário relatado na situação-problema era o seguinte: a assistente social estava no banheiro; havia trancado a porta para se isolar e recobrar energias devido a situações difíceis vividas com um adolescente. Nesse momento, a porta estava sendo surrada por esse adolescente, que exigia que a profissional a abrisse. A profissional que escreveu a situação-problema que acontecera dias antes do atendimento relatou, emocionada, ao descrever a situação-problema, que

nunca havia vivido uma situação-limite como essa: no banheiro, trancada, questionava a vida.

Uma pessoa do grupo se candidatou para ser a destinatária dessa carta, a porta. Na carta, a assistente social ordena à porta: *Abra! De repente não é tão ruim. Assim. Você já abriu tantas vezes antes. E de qualquer jeito, sempre deu um jeito. Você consegue. Vai ser bom, de um jeito ou de outro. A gente consegue.* A participante do grupo, ocupando o lugar da porta-destinatária, comentou sobre o efeito da leitura: *o tom foi de uma ordem, mas era um pedido de ajuda.*

A ordem era para que a porta se abrisse e, ao mesmo tempo, a porta trancada possibilitava algum distanciamento para se acalmar e, depois, retornar. A ordem foi: *abra!* E poderia ter sido, *permaneça fechada!* Durante a conversa, comentou-se que há momentos em que a proteção e o cuidado exigem isso: fechar, para, depois, se abrir. Os fechamentos e as aberturas fazem parte do fluxo presente no trabalho de um serviço de acolhimento para crianças e jovens que, como dissemos, já tiveram direitos não garantidos. Enquanto a assistente social estava trancada no banheiro e o jovem batia na porta, outros adultos que trabalham na casa (cuidadores) não interferiram nisso. Ninguém foi conversar com o jovem. As técnicas (assistentes sociais e psicólogas) são consideradas as que devem dar conta e resolver os problemas relacionados às atitudes das crianças e dos jovens. Além disso, há desigualdades salariais e diferenças de horário de trabalho entre quem é cuidador e quem é técnico-especialista. As técnicas ganham mais e ficam menos tempo no Saica em comparação com as cuidadoras. Essas questões estavam presentes na cena narrada em que as cuidadoras não interferiam no que ocorria entre o jovem, a assistente social e a porta. Comentaram que os momentos previstos de formação de toda a equipe que trabalha no Saica para discutir acontecimentos como esses na rotina do serviço – que deveriam ser organizados pelas psicólogas e assistentes sociais – eram raros devido às urgências. E a impossibilidade desses momentos impedia pensar as urgências. Roda viva.

As conversas a partir do que os destinatários relatavam (os efeitos e os trechos destacados das cartas) formalizaram questões presentes, e muitas vezes não percebidas, na constituição das situações-problema, tornando-se um momento central do exercício. Cuidamos para não dominar um pensamento causal finalista, do tipo “*as desigualdades salariais produziram as cuidadoras se isentarem de agir na situação relatada*”. Interessamos agir na construção micropolítica da sensação do institucional-inacessível quando

essas questões – as diferenças salariais, os contratos entre os trabalhadores, os mandos e desmandos das instâncias superiores – impedem o pensamento.

4.3.3 Momento constante: tornar-se procedimento

A constante construção do procedimento testemunha a singularidade ser tomada como princípio do trabalho. Os passos e momentos realizados nunca são os mesmos nas experiências com os grupos, isso seria impossível na medida em que a direção ético-política da proposta nos convoca a pensar e agir no agenciamento singular de cada encontro e grupo. A cada vez que o exercício de escrita endereçada é realizado, abre-se um campo de possíveis que o reconfigura. Isso não cessa.

Surgiram algumas ideias e especulações com as experiências. Por exemplo, talvez fosse interessante um outro momento (um possível terceiro encontro), em que focássemos mais profundamente em uma das situações-problema trazidas e, a partir de todas as linhas que se abrem nesse jogo, a pensássemos. Mas utilizarmos dois encontros para esse exercício já é bastante tempo e, como os grupos continuam em atendimento, as questões são retomadas nos encontros seguintes. Também ponderamos que poderia ser interessante mantermos a letra cursiva, a caneta e os rabiscos presentes na carta original para ser lida pelo destinatário¹⁸. Qualquer sinal convoca sensibilidades e essas marcas materiais (cor, tipo de papel, tinta) tocam campos de sentidos (Inforsato, Buelau, Castro e Lima, 2019). Para isso ocorrer, precisaria haver um tempo, no início do segundo momento do exercício, para que cada um cuidasse da carta escrita de forma a garantir que ela pudesse ser lida por outro membro da equipe em sua versão original. Outra fenda que se abriu é que alguns grupos atendidos no Plantão Institucional e que realizaram esse exercício de escrita endereçada há mais de um ano, pediram para organizarmos, novamente, um procedimento de escrita de cartas para a discussão do trabalho. Embora tendo a mesma inspiração, o procedimento iria se constituir de outra maneira, pois já terão vivenciado o exercício.

Temos discutido, em diferentes contextos, o uso da escrita endereçada como possibilidade de ver-se em cena na construção política e constante da produção institucional. Em alguns deles, propusemos exercícios: no grupo de pesquisa do diretório do CNPq denominado Análise Institucional e Saúde Coletiva, em um minicurso em congresso e em uma oficina de formação para trabalhadores da saúde organizada por um

---

¹⁸ Essa reflexão foi feita após a participação em uma oficina de escrita organizada pela professora Ana Lucia de Godoy Pinheiro, em novembro de 2019.

grupo de professoras universitárias que trabalham com dispositivos de formação¹⁹. Nessas proposituras, a configuração muda: em um mesmo dia são organizados os dois momentos (tornar-se remetente e tornar-se destinatário). Para que a discussão em grupo funcione é necessário haver um campo problemático comum. No grupo do CNPq, por exemplo, as situações-problema foram referidas à avaliação sobre a ida dos membros desse diretório para um congresso fora do Brasil.

Esse trabalho de extensão ganhou um recorte de pesquisa formalizada junto à FAPESP em 2019 em pesquisa intitulada: O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre psicologia e educação. Isso demandou cuidados na prática do exercício de escrita endereçada. A partir de setembro de 2019, avisamos algumas equipes que pretendíamos utilizar as cartas e nossos registros dos atendimentos como materiais de análise em uma pesquisa sobre esse procedimento a partir da experiência com seis grupos atendidos. Pedimos autorização aos membros do grupo, o que requer a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Essa questão dá contorno a um problema intenso em pesquisas-intervenção referentes a trabalhos vinculados ao exercício profissional: a vez, a hora e a forma de apresentar aos grupos as exigências da plataforma Brasil de forma a priorizar, e não inibir, o trabalho, no caso, uma atividade de extensão universitária realizada, sempre, de maneira acordada.

4.4 Discussões

Realizar esse procedimento com os grupos é ação muito diferente de descrevê-lo. Percebemos com os desafios de quem escreve a regra de um jogo. Estivemos atentas para não antecipar, na descrição, informações que seriam explicitadas em passos posteriores e, ao mesmo tempo, para relacionar, cada passo, com o procedimento como um todo.

Os dois momentos do procedimento intensificaram estranhamentos. No primeiro, ao tornar-se remetente, o profissional autor da carta sai de si e escreve uma missiva em que é possível colocar agência nos objetos e nas coisas. No segundo, ao tornar-se destinatário, quando apresenta ao grupo os efeitos colhidos com a leitura da carta, ressalta a ação da palavra escrita. Nesses dois momentos, há animação nos grupos: (i) quando, depois de eleitos os elementos das situações-problema pedimos que escrevam uma carta,

---

¹⁹ As experiências nessa oficina foram publicadas em um dossiê da Revista Mnemosine, organizado pelas professoras Maria Cristina Vicentin e Yara Carvalho (Vicentin e Carvalho, 2019).

a palavra “CARTA” gera alívio e surpresa para alguns: *sou ruim de escrever, mas sendo carta, acho bom* – a carta força a escrita²⁰ e, (ii) no segundo encontro, quando ocupam o lugar de destinatários, há curiosidade de ler o que os colegas escreveram e em ouvir sobre os efeitos que a própria carta produziu. Na carta da *contradição* para a *verdade* (citada como exemplo de uma carta escrita por uma equipe vinculada ao Ministério Público), ela (a contradição) convidou a verdade para uma coexistência e declarou, de forma bem humorada, ao final: *Sou boa? Não, claro que não. Meu convite garante, além da graça, a minha própria existência*. Em uma outra equipe atendida, um psicólogo escreveu para a burocracia, mostrando graves problemas nela, e quem a leu ocupando o lugar da burocracia disse ao grupo: *tudo o que você falou de mim, é exatamente o que pretendo ser*. Isso surpreendeu, não era o que o psicólogo esperava ouvir.

Vale ressaltar, como apontamos ao descrever o procedimento, que escrever individualmente as situações-problema e depois lê-las para o grupo, imprimiu mudanças em dinâmicas grupais em que a palavra tendia a pouco circular entre alguns que, ou não exerciam diretamente a atividade-fim da equipe ou, por outros motivos, viam-se mais constrangidos a trazer questões relativas ao trabalho.

Houve alterações no aprimoramento da metodologia e na forma de analisá-la. Fizemos o registro das variações na metodologia utilizada e, a cada vez que propúnhamos algo diferente, numerávamos uma nova versão. Ao descrever os passos, ressaltamos algumas delas, por exemplo: a atividade de elencar elementos das situações-problema não ser feita apenas por quem as escreveu, mas sim por todos do grupo, inclusive pela coordenação e, no início do segundo momento do procedimento, o escritor reler, em silêncio, sua própria carta, ampliando o enlace entre o primeiro e o segundo momentos.

Quanto às hipóteses que tínhamos, o percurso entre as duas narrativas – das situações-problemas para as cartas – inicialmente, parecia ser o movimento que permitiria analisar se teria havido algum deslocamento na escritura. Mas, durante a experiência com esse procedimento, o movimento entre as duas narrativas deixou de ter essa centralidade na avaliação de deslocamentos, ganhando força outro momento: quando os destinatários apresentavam suas leituras e isso criava desvios nas análises das situações-problema que passaram a ser compreendidas como disparadoras do trabalho.

---

²⁰ Rainer Marie Rilke escreveu, entre 1902 e 1908, *Cartas a um jovem poeta*. Em sua primeira carta, Rilke responde aos anseios de um jovem poeta: “...pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: Sou mesmo forçado a escrever?” (Rilke, 2001, p. 26).

Como em uma dramaturgia, as situações-problema dão o contexto em que são performatizados os diálogos entre os atores (remetentes e destinatários) e, esses diálogos, ampliam a análise sobre as situações narradas. Há um jogo teatral remetente-destinatário em que, assumem-se papéis, mudam-se posições e quando algo parece não encaixar muito bem, dá jogo. Deslocar-se, faz parte do objetivo do uso da escrita endereçada

Se os deslocamentos ampliam a percepção dos fios na rede em que se constituem as situações-problema é porque eles, ao transformarem a realidade, fazem advir agenciamentos outros que provocam reflexões. O procedimento da escrita endereçada tomado como exercício do pensamento aciona uma disponibilidade de escuta às turbulências mobilizadoras que, quando ocorre, gera abertura para, como diz Rolnik (2018), a produção política dos afetos e, assim, os pensamentos exercidos no grupo a partir dessa perspectiva, alçarem elementos imprevistos presentes nas situações-problema. A ideia é romper com um ensurdecimento operado na micropolítica de um regime em que vamos sendo confinados a um futuro do pretérito (e reduzidos a um eu-que-deveria-ser) que marca o corpo como um estado impossibilitado, fixo, cerceado pelo medo e pelo isolamento. Aí miramos o exercício das cartas: variar a fixidez do pensamento quando o mal-estar micropolítico se torna experiência-sem-saída. Precisamos de grupo, equipe, corpo social, compartilhamento da palavra e estranhamentos. O trabalho com a escrita endereçada nos grupos atendidos pelo Plantão Institucional gera esses estranhamentos, experiência crucial, pois expressão sensível das forças da alteridade em nosso corpo (Rolnik, 2018). O exercício, ao produzir variações na forma de pensar, incide na produção institucional – constante e política – da construção discursiva em que as situações-problema são enunciadas no grupo.

Variações e deslocamentos ocorrem no cruzamento de linhas – palavra-imagem utilizada neste trabalho – de diversas intensidades (Deleuze e Guattari, 1996). Os estados fixos – *sou mulher, raça branca* – são considerados linhas duras que são atravessadas por instabilidades que fragilizam as divisões já instituídas e, também, por escapes que podem constituir o que se denomina como linhas de fuga, em que outra realidade se cria (para o bem ou para o mal). Portanto há uma composição de linhas de força na experiência. No caso do exercício de escrita endereçada, o método se dá numa experiência grupal de formação com trabalhadores que atuam em uma mesma equipe de trabalho. Enquanto coordenadoras desse trabalho, pactuamos o procedimento e a função da atividade a cada novo passo, de forma atenta para articular as questões trazidas no movimento da discussão às situações-problema que as dispararam.

Esse procedimento se soma a recentes experiências e reflexões sobre formação de profissionais (Vicentin e Carvalho, 2019; Cardoso, 2019; Dias, 2011; Bernardes, Tavares & Moraes, 2014) que vão na contramão de abordagens que defendem a necessidade de desenvolver competências e habilidades em que conhecer, ensinar e aprender submetem-se à necessidade de informações para uma melhor capacitação. Rachar a hierarquização dos saberes e a naturalização das práticas tem implicado, nesses trabalhos, a centralidade da experiência no desenvolvimento de métodos de formação tomados como ação política (Freire, 1983).

Alguns trabalhos têm se baseado nos estudos de Foucault sobre o ato de escrever em que a correspondência é tratada como tecnologia de si (Rodrigues, 2019). A preocupação de Foucault em não interpretar certos discursos, pois para isso iria retomar esses discursos – médicos, judiciários, psicológicos, criminológicos – lançou o desafio de escrever a partir deles. *A partir* é expressão que incita ações nesta tese: algo ocorre e, a partir disso, outro algo se dá (um pensamento, um gesto, uma produção de verdade ou uma ruptura). Assim tratamos a leitura da carta pelos destinatários, a ideia não era interpretar a carta, mas a partir dela, colecionar os efeitos. Sim, as coisas se misturam, os efeitos nomeados interpretavam as cartas e, nossa responsabilidade nesse trabalho, foi manter e intensificar esse jogo do “a partir”: se um destinatário considerava uma carta como tendo um conteúdo autoritário a partir daquilo que se constituiu como marca-primeira em seu corpo (nós mesmo agimos assim quando pensávamos que poderíamos definir o que seria uma carta melhor ou pior), isso gerava interrogações sobre as relações e práticas em que esse tipo de discurso e de efeito se engendraram. Uma carta que apontou que uma certa mãe de um jovem deveria mudar suas atitudes, havia sido escrita por uma profissional que estava cansada; e repetia as práticas como em um ciclo vicioso; e não discutia suas ações com a equipe; e queria que essa mãe estivesse mais próxima; e a afastava. Esse exercício rizomático em que se busca pelos “es” aciona turbulências, nenhum elemento define, sozinho, um território existencial.

A escrita é tomada por Foucault como possibilidade de estranhamento e de constituição de si, uma prática que recolhe ditos e os produz. Em se tratando de uma carta, ela “tanto atua sobre quem a envia, em virtude do gesto da escrita, como sobre quem a recebe, via leitura e releitura” (Rodrigues, 2019, p. 51)²¹. Se podemos forjar um ponto em

---

²¹ Já surgiu, em alguns momentos em que discutimos esse procedimento, a ideia de pedir aos destinatários que escrevessem uma resposta ao remetente, mas isso demandaria mais encontros.

comum com os esforços foucaultianos ao relatar experiências de correspondência de longos diálogos ou discutir textos-vereditos escritos sobre as pessoas (Foucault, 2003) é na concepção de que, hoje, a relação de si para consigo é ponto fundamental de resistência ao poder político. Rodrigues (2019) irá contextualizar esse privilégio da relação de si para consigo a partir dos estudos sobre os modos históricos de subjetivação em que há a preocupação com a naturalização da ideia de sujeito.

Requer coragem, nos vemos imersos em dispositivos hegemônicos, pois, se imersos, estamos instalados em formas de ser que exigem abalo e desconstrução de nós mesmos. Isso ganha sentido se compreendido como resistência. Neste trabalho, *nos ver* não se refere apenas à forma como cada um se governa e se constitui, mas sim a como cada grupalidade que participa do Plantão Institucional forja sua existência enquanto equipe em um trabalho datado.

Nos grupos atendidos, muitos profissionais escrevem registros e relatórios em seus trabalhos cotidianos: relatos de visitas às instituições, encaminhamentos de crianças e jovens para atendimento na rede de saúde e prontuários e documentos endereçados a promotores e juízes que servem para subsidiar decisões jurídicas. Por vezes, aparece a preocupação com uma escrita que recorre a frases que, amparadas em terminologia técnica, “constroem uma escrita que se esvazia quando reproduz refrãos próprios a determinados contextos institucionais” (Machado e Fonseca, 2019, p. 11). O exercício de escrita endereçada permitiu diálogo com esses registros. A preocupação com a naturalização da ideia de sujeito se materializou nas discussões sobre os sujeitos – eles e elas – das frases escritas nos registros produzidos nos trabalhos desses profissionais e nas narrativas presentes no exercício de escrita endereçada: as situações-problema e as cartas.

Como apresentamos, esse exercício se configurou como uma prática discursiva que emergiu no agenciamento de várias ações e experiências desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP que mobilizaram refletirmos sobre a produção escrita²². Essa proposta dá força para a invenção e flexibilização de procedimentos que aproveitam as diferenciações nos modos de pensar e agir que estão à espreita na produção institucional. O título desta tese – *Quando a escrita toca a produção institucional em*

---

²² A produção de uma carta intitulada *Oportunidade de Luta* no livro *Você pode me ouvir, doutor? Cartas para quem escolheu ser médico* (Machado, 2010) somou-se às experiências que mobilizaram essas reflexões (apresentadas no item 4.1).

trabalhos de extensão universitária – expressa um convite: que a escrita toque de certa forma. Pois tocar, sempre toca, ou melhor, a escrita é, também, produção institucional.

Se decidimos detalhar a construção do procedimento de escrita endereçada no trabalho do Plantão Institucional, é pela força que ele tem de produzir estranhamentos no próprio trabalho. As produções escritas de situações-problema e de cartas e as explicitações dos efeitos da leitura nos destinatários agem em formas-lugares-comuns presentes, também, no funcionamento do Plantão Institucional: quando, em algum momento do atendimento, o grupo se apresenta paralisado, estamos todos.

Ao vislumbrarmos a possibilidade de ruptura com fazeres repetidos que geram paralisias quando tomados como os únicos possíveis, é como se pudéssemos alçar algo do ensinamento do poeta Manoel de Barros (2015), ao afirmar que nos transfiguramos pelas palavras. Neste trabalho, a escrita compartilhada cria palavra compartilhada, **que é o jeito a se dar.**

5. CONSIDERAÇÕES: UM TRABALHO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este trabalho se fundamentou no compromisso de construir conhecimentos a serviço de projetos que façam avançar práticas democráticas e a garantia de direitos na universidade pública. Na introdução desta pesquisa, afirmamos que a modalidade de trabalho de extensão analisada delimita um território de ação em uma realidade em que, como nos convocou Flavia Schilling²³, precisamos insistir, continuar fazendo o que temos feito e lembrar e falar o que já foi feito.

As cobranças de qualificação, de superespecialização, de investimento familiar, de desenvolvimento de competências e habilidades, de se manter em um emprego em organizações de trabalho cada vez mais competitivas, excludentes e feitas de forma remota via a parafernália tecnológica estão presentes nas filas de espera à procura de cursos, de profissionais de saúde, de garantia de medicamentos e de acesso a atendimentos em relação aos quais se deposita uma grande expectativa (Angelucci, 2013). Isso tudo em um país em que 5% detêm a mesma fatia de renda que 95% da população e as formas de poder e controle desenvolveram não apenas um cada-um-por-si-competindo-com-os-outros, mas, também, um cada-um-contra-si-mesmo. Em uma matéria da *Carta Capital* com título provocador – “Não sou pobre, sou empreendedor” –, Esther Solano (2019) afirma que a racionalidade neoliberal penetra as mentes, adentra-se nos corações até invadir tudo. Se consigo, é meu mérito; se não consigo, é meu fracasso.

Não se sai disso sozinho.

Aquilo que estava posto quando começamos o Plantão Institucional em 1997, um certo individualismo do pensamento, digamos assim, ganhou novos contornos. Do ano 2000 para cá, a rede de informações e o controle virtual fazem transparecer as engrenagens de uma forma de governo que monitora e regula as possibilidades a partir das informações. Nada mais de ilusões quanto à possibilidade de o desenvolvimento tecnológico intensificar práticas democráticas, pelo contrário, a ênfase é na acumulação de capital com a administração individual da própria vida, agora alocada segundo filtros e algoritmos e requerendo efeitos dopaminérgicos. Temores, antecipação do futuro e excessos que nos distanciam do que podemos.

---

²³ Em palestra sobre Direitos Humanos e Educação, na Faculdade de Educação da USP, em 06 de setembro de 2019.

Já era difícil antes do golpe de 2016 – muito –, mas vínhamos ampliando o antimanicomial em nós, a educação inclusiva em nós, a multiplicidade de gêneros em nós. Ampliando, mesmo percebendo a distância entre a organização cotidiana do trabalho e esses paradigmas (Nader, 2019). Uma distância conivente, utilizando o termo de Eduardo Soares²⁴, quando afirma termos sido coniventes com a criminalização, com a convivência lado a lado com homicídio nas periferias e com a palavra sendo capturada. O abismo se intensificou e o tempo é de desmonte. Mas esse governo não consegue arrasar tudo. “Sua ignorância não abole a memória, sua intolerância não sufoca a alegria e sua indiferença não esmaga as diferenças” (Castro, 2019, p. 11).

Essa convivência teria relação com o que Guattari afirmou como um microfascismo em nós (Guattari e Rolnik, 2005). Não poderia ser diferente, somos forjados em uma história de massacre de indígenas, negros e pobres e de violência contra mulheres. Fomos construídos nessa e dessa matéria.

Isso aparece no cotidiano das falas, gestos e textos, em que nos remetemos ao outro como equívoco, pista de um microfascismo em nós, formado nos corredores e nas salas de aula dos cursos da área da saúde quando não se questionam os dispositivos criados e, se algo não funciona bem em um atendimento, é imediata a hipótese de um possível problema do paciente em manter-se no atendimento (às vezes nomeado como resistência). Também microfascismos quando, em espaços de discussão e debate sobre um tema comum, ou as discordâncias não podem ser trazidas, ou são interpretadas como ofensas pessoais, impedindo a construção pública do trabalho. Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização (Foucault, 1977; Deleuze e Guattari, 2000).

Há um perigo atual ao utilizarmos a expressão microfascismo para analisar problemas relacionados à reprodução da desigualdade inerente ao funcionamento de qualquer projeto público construído sob nossos desígnios históricos: seja o SUS, a política de educação inclusiva e os movimentos que lutam pela diversidade de gênero. Em tempos em que o autoritarismo e o conservadorismo dominam no campo macropolítico, a explicitação de problemas micropolíticos a serem considerados na universidade pública, no Caps, no Saica e nas escolas públicas pode se tornar argumento para aniquilar esses trabalhos. Essa fronteira de disputa é tensa e, sabemos, refere-se a que mundo se quer

---

²⁴ Eduardo Soares proferiu palestra no Seminário Internacional: Democracia em Colapso?, realizado em 2019 e organizado pelo **Sesc São Paulo** e pela editora **Boitempo**.

construir. Quem defende uma posição macropolítica autoritária, reacionária, racista, machista e homofóbica não faz análise crítica, constrói um discurso ficcional em que contorna como acidente-a-ser-banido qualquer coisa que, de antemão, já pretende destruir. Defender um programa referente ao uso abusivo de álcool e drogas – questão política e singular – que vise ao cuidado e à possibilidade de expansão da vida precisa de redução de danos, gente, tempo, espaço, atividades, conversas e encontros para conseguir alguma variação que pode, inclusive, incluir a abstinência. Mas defender um programa referente a essa temática visando à segregação, torna o uso abusivo de álcool e outras drogas como acidente-a-ser-banido e precisa da abstinência como justificativa para erguer muros e desenvolver trancas.

O ânimo na discussão sobre o microfascismo em nós é, ao percebermos nossa participação em reproduções, exclusões, adoecimentos e impotências, termos a possibilidade de, aí, incidirmos derivações. A percepção de que os efeitos produzidos nos dizem respeito e são frutos das relações das quais fazemos parte, comprova que temos o que fazer. Somos corpos em tensão, contradição e disputa que reconhecem sua dependência com as condições de existência constantemente em construção. Agimos nessas condições, pois aquilo que se constitui é da responsabilidade de um certo agenciamento das relações. Se tínhamos essa certeza em relação à reprodução dos processos de produção no sistema capitalista, passamos a ter, também, em relação à produção de pensamento, da subjetividade e do inconsciente.

A clareza de nossa participação nas relações de produção e reprodução de subjetividade nos animou, focamos nossa lupa nas formas de pensar, viver e agir das equipes atendidas. Por isso nossa inquietação ao percebermo-nos coparticipantes, na formação dos estagiários de psicologia, da construção de uma escrita exteriorizada que se pretendia fora do diagrama de forças em que é constituída: os estagiários escreviam, sobre as experiências, textos adjetivantes-rotuladores, efeitos de demandas formuladas por nós.

Esse ânimo diz respeito a uma expansão da vida que não se refere à festa dionisíaca, ao coletivo e à amizade (o que também é bom), mas que ocorre quando certos encontros (entre pessoas, objetos, sol e livros) geram uma variação de si de forma expansiva; quando, no trabalho do Plantão Institucional, a fala de um causa estranhamento e amplia o pensamento.

As questões macro e micropolítica concernem umas às outras.

Ter uma estrutura sociopolítica que garanta espaços e enquadres de participação é questão macropolítica. Por exemplo, são decisões nesse campo que consolidam a

existência e ação dos Conselhos de Saúde como espaço instituído de participação da comunidade nas políticas públicas e na administração da saúde, a defesa da garantia de direitos de crianças e adolescentes assegurados em lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a política de cotas no acesso à universidade pública.

No livro publicado em 1986, Guattari e Rolnik citam como exemplo de que uma mudança macropolítica concerne a mudanças micropolíticas, as dezenas de delegações patronais que visitavam o Japão pretendendo “japonizar” as classes operárias de seus países de origem. Portanto, “não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social em nível macropolítico e macrosocial, concerne também à produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação” (p. 34). É o que nos incita Deleuze, quando contrapõe a facilidade em sermos antifascistas no nível molar, macro, “sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (Deleuze, 1996, p. 93)²⁵.

A subjetividade se produz. Essa foi uma questão-ação aprendida a duras penas. Não devido ao desafio de buscar produzir subjetividades mais libertárias (o que já é difícil), mas por afirmar estarmos, a todo tempo, produzindo subjetividades e formas de viver, a cada gesto, frase e texto e sempre a depender das relações em que isso tudo se constrói. O fato de a todo regime sócio-político corresponder um modo dominante de subjetivação, uma micropolítica dominante nas formas de ser, de pensar e de dizer, requer cuidado para não reduzirmos as situações vividas, narradas e escutadas ao sentido atribuído por percepções fixadas em marcas-primeiras contornadas por um certo regime de existência.

Esse é o cenário desta pesquisa, ela retrata um esforço, uma insistência, em criarmos planos comuns de trabalho e discussão, atentas ao primado das práticas, ou das relações, sobre aquilo que nos tornamos. No trabalho do Plantão Institucional, sustentamos uma posição em que consideramos as relações como campo produtor dos jogos discursivos: aquilo que se fala e se escreve é, necessariamente, ato das e nas relações em que as falas e as escritas se constituem. Ou, como melhor escreve Rodrigues (2015) ao explicitar a posição foucaultiana, “[...] não existem as coisas: a loucura não existe, tampouco o criminoso, o governo, o Estado, a infância, a família, a sexualidade, o

---

²⁵ Trabalho em uma universidade pública defendendo a escola pública e meus filhos e filhas estudaram em escolas particulares em um país em que há descaso político em relação às necessidades da educação pública. Se dizer que essa situação revela microfascismos poderia, para alguns, soar como exagero, conviria concordar que, exagero, seria achar que a existência desse tipo de escolha seria algo democrático.

indivíduo ou nossa tão querida sexualidade. Só as práticas existem; ou melhor, apenas o que são os dizeres e os fazeres em certo momento...” (Rodrigues, 2015, p. 23).

Questionar o dispositivo de atendimento proposto implica pôr-se em questionamento. E isso precisa de grupo, equipe, aliança, gente, colaboração, escuta e coragem. Por isso ressaltamos a importância das discussões entre a equipe do SePE referentes ao trabalho realizado no Plantão Institucional. Não era raro que alguma de nós não tivesse pensado o que a outra apontava sobre algum atendimento. Também não era raro, quando atendíamos juntas, que, após o atendimento, tivéssemos discordâncias perante certas conduções, pois éramos afetadas de diferentes formas. A construção desse plano comum de trabalho é micropolítica.

A proposta, ao constituirmos o Plantão Institucional, era de um processo em que houvesse um espírito de colaboração em meio à avalanche neoliberal competitiva e excludente. “Acolher diferentes vozes e desenvolver o diálogo com saberes advindos da experiência de viver tem como uma das intenções o apoio para a ação política de grupos organizados” (Schmidt, 2018, p. 38). Nada fácil o que algumas vozes traziam: profissionais exaustas e tratadas de forma autoritária viviam o insuportável e, com isso, era difícil criar corpo para compor com a vida das crianças e dos jovens. Isso **só tem um jeito**: fazer ressoar, reverberar, dividir, transmutar aquilo que singularmente se vive. E o trabalho de grupo se tornou espaço privilegiado para isso.

Não se faz isso sozinho.

Precisávamos dispor de tempo, o que implicava outras insistências, afinal, para satisfazer os critérios avaliativos no trabalho universitário, seria suficiente coordenar apenas um atendimento no Plantão Institucional e escrever vários artigos sobre isso²⁶. As mudanças que ocorreram nas formas de controlar o trabalho dos servidores da USP, docentes e funcionários técnico-administrativos, incidiram diretamente nas atividades de extensão universitária como as realizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar.

Há uma lógica empresarial (essa que penetra as mentes e adentra-se pelos corações) em que a heterogeneidade das áreas de conhecimento e de atuação no ensino, pesquisa e extensão ficou submetida a uma forma de gerir as informações coletadas e armazenadas. Uma forma de gerir o quantitativo em que se valoram as coisas a partir de

---

²⁶ Trabalhar com extensão universitária pública e gratuita se tornou, como dissemos no memorial, atitude de militância. Estivemos com o Professor Jean-Pierre Pinel, francês, em uma atividade no IPUSP. Apresentamos nossa proposta de trabalho com o Plantão Institucional e seu comentário inicial foi enfatizar o fato de ter se espantado por realizarmos um trabalho de longo prazo com grupos. Nas universidades francesas, disse ele, isso seria impossível.

números: sou uma professora em um programa de pós-graduação com nota quatro, colaborei acima ou abaixo da média necessária para melhorar a nota desse programa em um certo ano, esse programa é alocado em uma unidade de ensino com cinco programas de pós-graduação, em uma universidade com vários outros. Não se trata mais de, ao situar-me em uma curva da Gauss a partir da distância em relação a certo ponto médio idealizado e fixo, projetar o que eu deveria fazer. Faço parte de uma porcentagem estatística definida por arranjos variáveis construídos por informações que visam a estabelecer um grupo que será mantido e, outro, banido, no caso atual da USP, do regime de contrato de dedicação integral à docência e à pesquisa (RDIDP)²⁷.

Atualmente, o brinde será levantado se conseguirmos publicação em uma revista avaliada como A1, independentemente de o conteúdo, nesse artigo publicado, ser inofensivo e estéril ou ter conseguido tensionar e afligir o pensamento. Estamos mergulhados em valores resultantes de modalidades de avaliação que conservam o utilitário e lucrativo. Escrever assim poderia causar desmerecimento a revistas em que muitos professores e professoras trabalham e se esforçam para que sejam bem reconhecidas. Nem essas revistas devem ser desmerecidas, assim como nem os professores e as professoras que nelas publicam. A questão não é essa, a questão é novamente a régua, a lógica pela qual os critérios de avaliação – notas das revistas, língua do país com o qual se faz internacionalização (inglês?) e número de publicações – criam uma pirâmide na avaliação dos docentes a partir de um procedimento em que esse processo é determinado pela decisão de quem avalia quem e para o quê (Schmidt, 2019)²⁸.

A avaliação quantitativa do trabalho tem espírito de vigilância, é competitiva e não crítica. Algumas situações ressaltam isso: discutindo sobre a questão da saúde mental na vida universitária com estudantes de pós-graduação do Instituto de Matemática e Estatística da USP, foi relatado que, se dois grupos de pesquisa (o exemplo era um grupo em São Paulo e outro na Bahia) realizam uma pesquisa sobre uma mesma questão, quem

---

²⁷ Isso explica a atual prática de avaliação da Comissão Especial de Regime de Trabalho da USP (CERT) sobre a produção de docentes. Professores e professoras com excelente trabalho e produções têm recebido recusa de relatórios relativos aos três biênios do período probatório. Uma dessas professoras, do IPUSP, tornou-se livre-docente antes mesmo de terminar o período probatório de seis anos e teve seu relatório recusado. Pela atual proposta de avaliação, todo docente, mesmo findo o período probatório, será avaliado a cada cinco anos por uma comissão ligada à reitoria.

²⁸ Em fevereiro de 1988, um domingo, o jornal *Folha de S. Paulo* divulgou nomes de professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) que não teriam escrito ou publicado no período de 1985 a 1986. O rol desses nomes ficou conhecido como lista dos improdutivos. Maria Luisa Schmidt, professora do IPUSP, analisou as matérias publicadas por diversas professoras/es sobre a questão da avaliação acadêmica. O texto, “Avaliação Acadêmica, ideologia e poder” (Schmidt, 2019), foi publicado pela revista da ADUSP (Associação dos docentes da Universidade de São Paulo).

não conseguir publicar primeiro perde todo o trabalho, não consegue divulgar a pesquisa nas melhores revistas, e a sina está traçada: a nota do programa de pós-graduação e o número de bolsas disponíveis entram nessa engrenagem. Outra situação: a corrupção na “compra-venda” de citações – esse indicador perdeu valor devido à pressão para que certos autores e trabalhos sejam citados e lá vem nova regra para controlar aquilo que o próprio sistema produz: citar bibliografia recente, ampliando a referência de textos dos últimos cinco anos (Kastrup, 2010).

Os processos democráticos, a transparência das atividades acadêmicas e o compromisso com a sociedade foram capturados por algoritmos que, esses sim, expressariam se as coisas estão funcionando bem, se as pessoas estão trabalhando bem. Essa discussão esteve presente na recente implementação do relógio de ponto para controle do trabalho dos funcionários técnico-administrativos da USP, em 2017, em que “aquele funcionário que não cumpre com suas obrigações” tomou conta do imaginário em detrimento de reflexões sobre como nossas atividades são decididas e implementadas. Houve, no Instituto de Psicologia, muitas discussões fundamentadas em estudos aprofundados do Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho (CPAT), um dos serviços do IPUSP. As vozes nos corredores de que *isso não era tão ruim assim, afinal já existe em tantos lugares* tiravam de cena a prova concreta do absurdo presente na burocratização do trabalho, na intensa engrenagem de papeis, assinaturas, anuências e justificativas para os minutos a mais ou a menos, na necessidade de encerrar atendimentos psicológicos ou outros trabalhos para marcar o ponto, na desconsideração de que há funcionários (o campo é heterogêneo) que realizam atividades fora do horário previsto, principalmente psicólogas que realizam trabalhos de extensão, que dão supervisão a alunos, fazem pesquisa e publicam. E mais vozes: *como assim? Publicam porque querem, pois não faz parte da função de funcionários técnico-administrativos*. No IPUSP, como reação a esse absurdo, colocaram um cartaz com os seguintes dizeres acima de um dos relógios de ponto: *mais vale um ponto bem batido do que um dia bem trabalhado*.

As pessoas se adaptam, se reorganizam e, também, adoecem. Os efeitos dessas formas de controle e a desvalorização da pauta de ações de extensão públicas e gratuitas²⁹

---

²⁹ Temos acompanhado, nas reuniões do Conselho da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, a presença intensa de cursos pagos nas pautas. Esses cursos se tornaram um dos carros-chefes do que se denomina como atividade de extensão universitária. E, se forem a distância, avalia-se que mais pessoas podem se inscrever e se beneficiar do conteúdo. Os cursos pagos já estiveram alocados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, mas, a partir do momento que passaram para a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, foram disseminados de forma intensa. Às vezes alguém se lembra, nessas reuniões, da importância de

foram demandando mais e mais esforços para mantermos a qualidade do trabalho no SePE e de atividades de extensão universitária. A palavra “público” concerne ao trabalho no Plantão Institucional. Não apenas por referir-se à oferta de um serviço público e gratuito, mas por pretender alçar a função pública das atividades exercidas pelas equipes atendidas. Como dissemos, ao eleger alguns princípios referentes a esse trabalho: todo servidor público (ou profissional que atua em instituição cuja atividade-fim é de interesse público, como Educação, Saúde ou Assistência Social) tem, em sua ação cotidiana, uma dimensão política que implica responsabilidade em relação à função pública daquela instituição. Essa responsabilidade depende de ações micropolíticas, foco do trabalho de formação no Plantão Institucional.

A postura ético-política no Plantão Institucional implica a necessidade da circulação horizontal da palavra na discussão do exercício profissional sobre as práticas cotidianas vividas pelas equipes que nos procuram. Para haver espaços-tempos em que a palavra circule é necessário agir naquilo que a aprisiona. Utilizada como manejo de trabalho no Plantão Institucional, o exercício da escrita endereçada, além de pretender que todos possam falar (e falem) a partir de seus lugares (de diferentes funções na equipe e diferentes papéis no grupo) de forma horizontal, visa a que essa fala circule no sentido de sair de si mesma, desloque-se, passeie no trânsito das várias missivas escritas e recebidas nesse exercício.

As cartas-relatórios, a linha-em-branco e a escrita endereçada são esforços, têm aposta em processos de diferenciação. Como diz Rodrigues (2015, p. 29), “temos ensaiado menos a grande revolução que a revolta situada, menos a organização que a ação exemplar, menos a aceitação acrítica de uma presença que a atenção a um presente que pode portar, e sempre porta, a diferença intempestiva dos novos modos de pensar, agir e ser”. Ensaios nada fáceis, nem haveriam de ser, pois as histórias das quais participamos se dão em contexto de intensa injustiça social. Ao pretender saber dos rumos das vidas das quatro crianças acompanhadas na pesquisa de Patto (1990), Souza e Amara (2015) buscaram esses ex-alunos, então adultos, 25 anos depois. Teceram uma narrativa a partir de encontros em que, com muita delicadeza e aliança, mostraram os intensos esforços nas formas de viver em que se cruzam situações de pobreza, marginalização e marcas negativas do processo de escolarização.

---

defendermos os cursos, as atividades e os atendimentos que mantêm o caráter público e gratuito de nossa universidade.

Se as histórias e os desafios narrados pelas equipes e os ensaios realizados não são nada fáceis, difícil mesmo seria se não desenvolvêssemos, no contexto e tempo datados que temos com as equipes, formas de habitar e gerar inflexões no jogo de dominação em que certos saberes são mais validados que outros: nas equipes, no SePE e na universidade. A universidade participa do diagrama de forças em que se constituem os saberes como práticas discursivas e, se pautadas pela razão instrumental (Silva, 1997), essas práticas, ao se agenciarem com experiências outras, se encontrarão com a alteridade de forma autoritária e destrutiva. O cuidado é contínuo.

Muitas vezes escrevemos, neste texto, sobre a potência de variação que o exercício da escrita endereçada permitiu ao romper a fixidez dos lugares e dos pensamentos. Mas, para que essa potência se desse, as conexões e as variações dependiam da garantia de um destino ético. Não é por haver conexão e variação que algo se definirá como sendo bom. Encontros podem ser devastadores e a conexão pode resultar em aniquilamento – os indígenas insistem em nos ensinar isso.

Como todo trabalho e encontro, o exercício da escrita endereçada corre lá seus perigos. Fomos aprendendo, ao coordenar essa atividade, a pactuar com a força da mutabilidade de papéis e cuidar dos estranhamentos que surgem em diferentes momentos do procedimento que desequilibram uma certa posição-pensamento, como ocorre, por exemplo, no momento em que um destinatário apresenta efeitos não previstos ao remetente da carta. Lembrando, remetentes e destinatários são incorporados por profissionais que têm diferentes funções e histórias em uma certa equipe de trabalho e, portanto, o diálogo entre destinatário e remetente é atravessado por essas funções e histórias. Isso exige atenção. O desequilíbrio, o desconforto e o estranhamento produzidos por esse exercício podem, em uma certa encruzilhada, intensificar a busca pela certificação de uma verdade única e de mecanismos de culpabilização. Mas serão, também, o desequilíbrio, o desconforto e o estranhamento – efeitos da presença da alteridade – que poderão provocar o processo relacional, vital e institucional nas situações-problema e nas narrativas das equipes, fazendo do mal estar micropolítico terreno de diferenciação de si (si como equipe) e de expansão de vida (como direção ética).

Quando as ações e os pensamentos se tornam prenhes de apostas, contrariam aquilo que nos imobiliza: uma submissão à ideia de que não atingiríamos o campo macropolítico e que, portanto, nossas ações nada o alteram. Se é verdade que jamais podemos antecipar os alcances de uma ação no campo macropolítico, também é verdade que, quando

apartados do processo de produção do que nos tornamos, e portanto, do tornar-se, fortalecemos o nada-podemos em que engrenagens hierarquizadas, naturalizadas e opressoras intensificam o isolamento. A produção de isolamento é tecnologia de poder e de forma de viver.

A oferta de espaços coletivos de discussão convergiu esforços para estarmos menos apartados do agenciamento em que nos tornamos quem somos. O objetivo de ampliar a circulação horizontal da palavra entre as pessoas diretamente concernidas às questões sobre as quais refletir nos serviu como parâmetro tanto para analisar as propostas do Plantão Institucional frente a processos de hierarquização de saberes e naturalização de práticas como para a utilização dos conceitos.

Portanto, nesta tese, as experiências fundamentaram as análises.

Referências bibliográficas

Aguiar, K., & Rocha, M. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>

Alaion, A. R. (2017). *Narrativas de um trabalho em saúde na Atenção Básica: território, NASF e produção do cuidado* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Altoé, S. (Org.). (2004). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo, SP: Hucitec.

Angelucci, C. B. (2013). Prefácio. In C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, & M. C. F. Ribeiro (Orgs.). *Novas capturas e antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Amarante, P. (2015). *Teoria e Crítica em saúde mental: textos selecionados*. São Paulo, SP: Zagodoni.

Arendt, H. (2004). *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo, SP: Companhia da Letras.

Azanha, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, II(4), 11-21.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Baremblyt, G. (1992). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos.

Barros, M. (2015). *Menino do mato*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

Barros, R. B. (2007). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre, RS: Sulina/Editora da UFRGS.

Bergson, H. (1979). *As direções divergentes da evolução da vida: torpor, inteligência e Instinto*. A evolução criadora. Cartas, conferências e outros escritos. Seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo, SP: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

Bergson, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Bernardes, A. G., Tavares, G. M., Moraes, M. (2014). *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Vitória, ES: EDUFES.

- Bleger, J. (1980). *Temas de Psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bosi, E. (2011). Memórias da Psicologia. In E. Otta, P. S. Oliveira, & C. R. B. B. Mannini (Orgs.). *40 anos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo, SP: Edusp.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Camargo, K. A. (2019). *Fios de ouro no abismo*. São Paulo, SP: Benjamin Editorial.
- Cardoso, S. G. (2019). *Subjetividade e escrita argumentativa: encontros e desencontros na composição do texto* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Carvalho, J. S. F. (2010). A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 839-851.
- Carvalho, J. S. F. (2015). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. In M. H. S. Patto. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo, SP: Intermeios.
- Carvalho, J. S. F. (2016). *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar*. São Paulo, SP: Summus.
- Costa, S. G. (2000). Esquizo ou da educação: Deleuze e educador virtual. In D. Lins, S. Costa, & A. Veras (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e Paixão* (pp. 117-133). Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado.
- Castro, E. V. (2019). *Brasil, país do futuro do pretérito*. São Paulo, SP: N-1 edições. Série Pandemia.
- Deleuze, G. (1987). *Nietzsche e a filosofia*. Lisboa: Portugal: Rés.
- Deleuze, G. (1992). Os intercessores. In G. Deleuze. *Conversações*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34.
- Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo? In G. Deleuze. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Portugal: Vega.
- Deleuze, G. (1997). Spinoza e as três “Éticas”. In G. Deleuze. *Conversações*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Rizoma. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1). São Paulo, SP: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Micropolítica e Segmentaridade. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 3). São Paulo, SP: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). Rizoma. In G. Deleuze, & F. Guattari. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1). São Paulo, SP: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O Anti-Édipo*. São Paulo, SP: Editora 34.

Dias, R. O. (2011). *Deslocamento na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Argentina: Paidós.

Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa, & C. Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Fonseca, P. F. (2017). Estágios em Psicologia e Educação: Itinerários Singulares de Formação. *Rev. Psicologia: Ensino & Formação*, ago./dez., 2017.

Fonseca, T. M. G., Nascimento, M. L., & Maraschin, C. (2012). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre, RS: Sulinas.

Foucault, M. (1987). *Nietzsche, Freud e Marx – Theatrum Philosophicum*. São Paulo, SP: Princípio.

Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, RJ: Nau. (Original publicado em 1973.)

Foucault, M. (1977). Introdução à vida não fascista. In G. Deleuze, & F. Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. New York: Viking Press. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Revisado e formatado por Alfredo Veiga-Neto.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In M. Foucault. *Estratégia, poder-saber: Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gallo, S. (2008). O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In W. Kohan, & S. Borba (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guilhon Albuquerque, J. F. (1978). *Metáforas da desordem: o contexto social da doença mental*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Hall, G. (2001). Introdução. In B. Burgoyne, & M. Sullivan (Eds.). *Diálogos Klein-Lacan* (pp. 9-12). São Paulo, SP: Via Letera.

Inforsato, E. A., Buelau, R. M., Castro, E. D., & Lima, E. A. (2019). Palavra e além da palavra: dispositivos de escrita e imagem na experiência de formação em terapia ocupacional. *Revista Mnemosine*, 15(1), 115-132.

Kastrup, V. (2010). Pesquisar, formar, intervir. In *Anais do 13 Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia – Pesquisa em Psicologia: formação, produção e intervenção* (pp. 169-182). Fortaleza, CE.

Lerner, A., Fonseca, P., Sayão, Y., & Machado, A. (2014). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas* 19(1).

Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Oliveira, G., & Franco, J. C. (2016). Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(2), 259-274.

Machado, A. M. (1991). *Inventando uma intervenção na escola pública* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica* (Tese de (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias In Tanamachi, Proença e Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (v.1, p. 143-169). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2006). Plantão Institucional: um dispositivo criador. In A. M. Machado, A. Fernandes, & M. Rocha. *Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação* (v. 1, p. 117-145). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2007). Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar. *Temas em Psicologia*, 15(1), 85-90.

Machado, A. M. (2010). Oportunidade de luta. In A. Leite, J. Madeiro, & J. M. Coelho Filho (Orgs.). *Você pode me ouvir, Doutor? Cartas para quem escolheu se médico*. Campinas, SP: Saberes.

Machado, A. M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: abrindo brechas com a psicologia. In M. Facci, M. Meira, & S. Tuleski (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá, SC: Editora da Universidade e Maringá.

Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 34(3), 761-773.

Machado, A. M. (2014b). Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In L. S. Viégas; M. I. S. Robeiro; E. C. Oliverira, & L. A. L. Teles (Orgs.) *.Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* (pp. 93-105). Salvador, BA: EDUFBA.

Machado, A. M. (2016). Analisar uma cena é construí-la. In São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (Org.). *Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. São Paulo, SP: SME/COPED.

Machado, A. M. (2016b). Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). *Conversações em Psicologia e Educação* (pp. 75-82). Rio de Janeiro, RJ: Conselho Regional de Psicologia 5ª região.

Machado, A. M. (2017). A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. In A. M. Machado, A. B. C. Coutinho, & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 29-48). São Paulo, SP: Blucher.

Machado, A. M., & Fonseca, P. F. (2019). A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Revista Mnemosine*, 15(1), p. 4-22.

Machado, A. M.; Lerner, A. B. C & Fonseca, P. F. (2017). Movimentos Políticos e Discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história. In A. M. Machado, A. B. C. Coutinho, & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 29-48). São Paulo, SP: Blucher.

Machado, A. M., & Sayão, Y. (2017). Plantão institucional em tempos difíceis: uma prática psi no campo da educação. In A. M. Machado, A. B. C. Coutinho, & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (p. 159-172). São Paulo, SP: Blucher.

Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.) (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Moraes, M. (2011). Pesquisar: verbo ou substantivo? Narrativas de ver e não ver. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(2), 174-181.

Moura, A. H. (2003). *A psicoterapia Institucional e o clube dos saberes*. São Paulo, SP: Hucitec.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Medicalização: obscurantismo reinventado. In C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, & M. C. F. Ribeiro (Orgs.). *Novas capturas e antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

Nader, A. (2019). *O não ao manicômio: fronteiras, estratégias e perigos*. São Paulo, SP: Benjamim.

Naffah-Neto, A. (1985). *O Inconsciente: um estudo crítico*. São Paulo, SP: Ática.

Neumann, M. M. (2019). Contribuições para análise das instituições do terceiro setor. In A. R. Domingues, S. L'Abbate, & R. J. Rusche. *Análise Institucional: perspectivas contemporâneas, teorias e experiências*. São Paulo, SP: Hucitec.

Passos, E., & Barros, R. (2009). Por uma política na narratividade. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.) (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina.

Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Orgs.) (2014). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. v. 2. Porto Alegre, RS: Sulina.

Patto, M. H. S. (1997). Prefácio. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo, SP: Intermeios.

Pichon-Rivière, E. (1983). *O processo grupal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Preciado, P. B. (2018). La izquierda bajo la piel (prefácio). In S. Rolnik. *Esferas da Insurreição*. São Paulo, editora N-1.

Rilke, R. M. (2001). *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo, SP: Globo. (Original publicado em 1953.)

Rocha, M. L. (2011). Desafios da Psicologia e Educação entre a macro e micropolítica. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. (Série ABEP formação).

Rodrigues, H. B. C., & Souza, V. L. B. (1987). A análise Institucional e a profissionalização do psicólogo. In O. Saidon, & V. R. Kamkhagi. *Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola, FUNABEM*. Rio de Janeiro, RJ: Espaço e Tempo.

Rodrigues, H. B. C. (1999). Notas sobre o paradigma institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de socios e esquizos no Rio de Janeiro. *Transversões (UFRJ)*, 1(1), 169-199.

Rodrigues, H. B. C. (2015). Caixa de ferramentas para uma atitude histórico-crítica na pesquisa-intervenção. *Polis e Psique*, 5(2), 6-31.

Rodrigues, H. B. C. (2019). Ensaio sobre a escrita em Michel Foucault: um belo perigo à escultura de si. In R. O. Dias, & H. B. C. Rodrigues. *Escritas de si*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

Rolnik, S. (2020). Desentranhando futuros. *ComCiência*, 99. Recuperado de http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000200007&lng=pt&nrm=iso

Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo, SP: N-1 edições.

Scarcelli, I. R. (2016). *Psicologia social e políticas públicas: pontes e interfaces no campo da saúde* (Tese de Livre-Docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Schmidt, M. L. S. (2006). Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Revista Psicologia USP*, 17(2), 11-41.

Schmidt, M. L. S. (2019). Avaliação Acadêmica, Ideologia e Poder. *Revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP)*.

Silva, F. L. (1997). Conhecimento e Razão Instrumental. *Psicol. USP*, 8(1), 11-31. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002&lng=en&nrm=iso. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100002>

Silva, F. L. (2001). O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In D. Accioly, S. A. Marrach, & M. Tragtemberg. *Uma vida para as Ciências Humanas*. Araraquara, SP: UNESP e FAPESP.

Solano, E. (2019). O Brasil não tem pobres, apenas empreendedores que precisam de tempo. *Carta Capital*. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/o-brasil-nao-tem-pobres-apenas-empresarios-que-precisam-de-tempo/>

Souza, D. R. T., & Amara, D. K. (2015). Quatro histórias de (re)provação escolar. Notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In M. H. S. Patto. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo, SP: Intermeios.

Teixeira, R. R. (2015). As dimensões da produção do comum e a saúde. *Saúde e Sociedade*. v.24, 24-43.

Vicentin, M. C. G., & Carvalho, Y. (Orgs.) (2019). O devir escrita dos/nos serviços de saúde. Parte Especial (dossiê). *Revista Mnemosine*, 15(1). Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine>

Voltolini, R. (2016). Saúde Mental e escola. *Cadernos de Debate do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. São Paulo, SP: SME/COPED.

Ulpiano, C. *Pensamento e Liberdade em Spinoza*. Vídeo-aula. Recuperado de <http://vimeo.com/10348233>