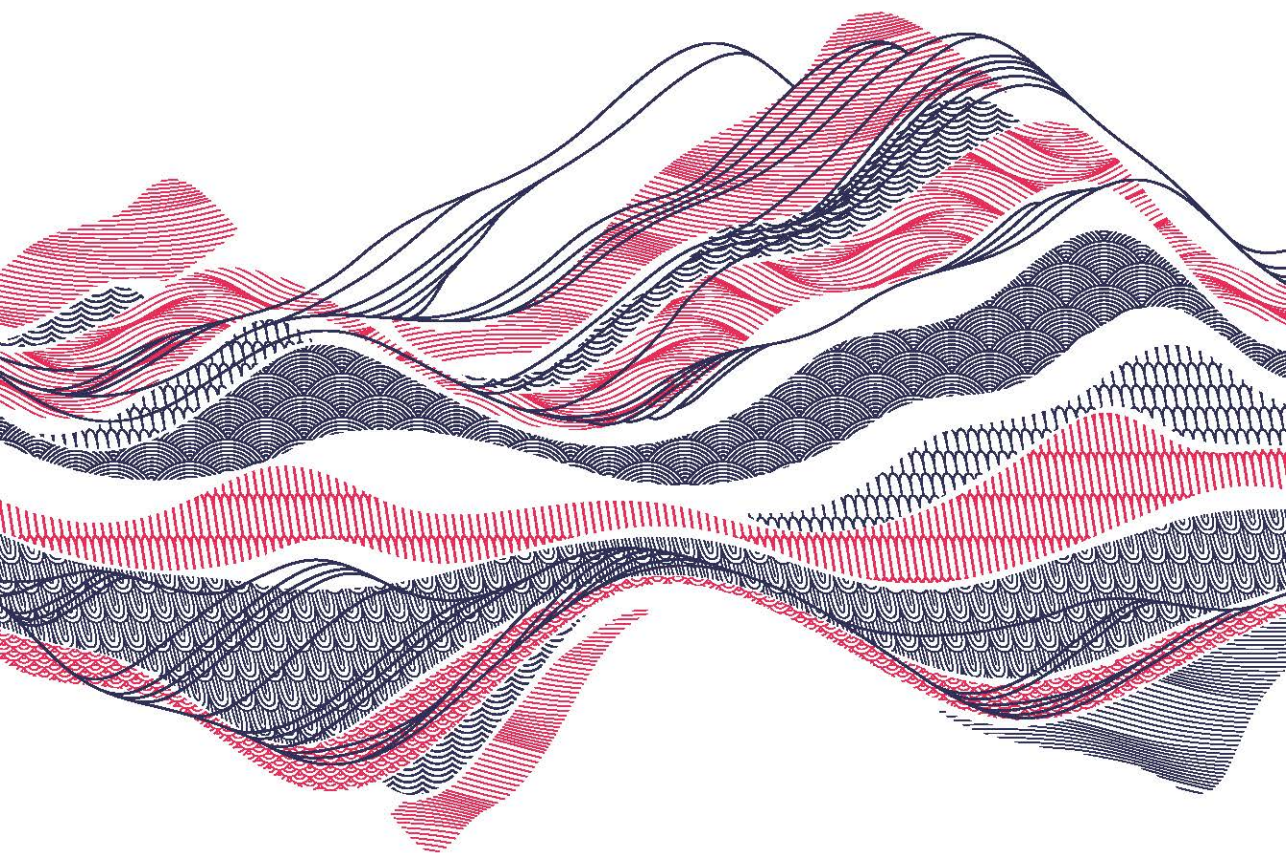


Adriana Marcondes Machado

# QUANDO A ESCRITA TOCA A PRODUÇÃO INSTITUCIONAL



QUANDO A ESCRITA TOCA A  
PRODUÇÃO INSTITUCIONAL

*CONSELHO EDITORIAL*

André Luiz V. da Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon De Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luís Augusto Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogério Lerner

# QUANDO A ESCRITA TOCA A PRODUÇÃO INSTITUCIONAL

Adriana Marcondes Machado

2023

*Quando a escrita toca a produção institucional*

© 2023 Adriana Marcondes Machado

Editora Edgard Blücher Ltda.

*Publisher* Edgard Blücher

*Editores* Eduardo Blücher e Jonatas Eliakim

*Coordenação editorial* Andressa Lira

*Produção editorial* Juliana Morais

*Diagramação* Joyce Rosa

*Revisão de texto* Cristiana Gonzaga Souto Corrêa

*Capa* Laércio Flenic

*Imagem da capa* iStockphoto

# Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

**contato@blucher.com.br**

**www.blucher.com.br**

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 6. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, Academia Brasileira de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Quando a escrita toca a produção institucional / Adriana Marcondes Machado. – São Paulo : Blucher, 2023.

114 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-189-6

1. Psicologia Escolar 2. Formação Profissional 3. Pesquisa Intervenção I. Machado, Adriana Marcondes

23-3896

CDD 370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia Escolar 2. Formação Profissional 3. Pesquisa Intervenção

*Às(aos) funcionárias(os) docentes e técnico-administrativas(os) das universidades e faculdades brasileiras que insistem, com muita garra, em fazer do trabalho de extensão universitária público e gratuito, campo de pesquisa e de formação.*



# CONTEÚDO

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>9</b>
<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
RESISTIR, INSISTIR, FAZER EXISTIR	11
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
NÃO TEM JEITO, TEM SÓ UM JEITO	17
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>2. CENÁRIO: O SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR DO IPUSP</b>	<b>27</b>
2.1 MOVIMENTOS POLÍTICOS E DISCURSIVOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA	28
2.2 DE LÁ PARA CÁ, MUDANÇAS NO CENÁRIO	39
<b>3. PLANTÃO INSTITUCIONAL: DESENHO, REFLEXÕES E MANEJOS</b>	<b>41</b>
3.1 DESENHO DO PLANTÃO INSTITUCIONAL: CONTRATOS, PRINCÍPIOS E ROTINA	42



---

3.2 O INSTITUCIONAL QUE INSISTE E O TRABALHO GRUPAL	47
3.3 A CONSTRUÇÃO POLÍTICA E INSTITUCIONAL DA EXPERIÊNCIA SEM SAÍDA	58
3.4 FOCOS, MANEJOS E A PALAVRA COMPARTILHADA	64
<b>4. ESCREVER: VERBO NO INFINITIVO, AÇÃO NO MUNDO</b>	<b>69</b>
4.1 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM ESCRITAS	69
4.2 O OBJETIVO NO MÉTODO: DESESTABILIZAR AUTOMATISMOS EM UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO	77
4.3 EXERCÍCIO DE ESCRITA ENDEREÇADA: PROCEDIMENTO	84
4.4 DISCUSSÕES	93
<b>5. CONSIDERAÇÕES: UM TRABALHO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>

## AGRADECIMENTOS

Há muita gente envolvida para que seja possível a proposta de extensão universitária investigada e discutida neste livro:

Quem telefona ao Centro Escola do Instituto de Psicologia (CEIP) do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) pedindo informações, ou que aparece por lá, é atendido por alguém; as salas são utilizadas a partir da organização de um agendamento; elas estão limpas pelas profissionais que trabalham no setor de limpeza; as pessoas do setor de vigilância responsabilizam-se pela segurança; há manutenção, as lâmpadas são trocadas. É muita gente para que um projeto de extensão na universidade seja viabilizado.

Há as pessoas (todas mulheres) que participaram da construção do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP. Entre elas, as colegas-amigas que geraram, com seus questionamentos sobre as ações desenvolvidas no Plantão Institucional, as dúvidas que animaram este trabalho: Ana Beatriz Coutinho Lerner, Paula Fontana Fonseca e Yara Sayão.

Há a aliança com profissionais das equipes atendidas pelo Plantão Institucional que dão sentido a este trabalho.

Há a parceria de colegas do CEIP que priorizam, com ousadia, os trabalhos de extensão universitária. Isso se soma à insistência de tanta gente que trabalha na USP e fora dela, no caráter público da universidade.

Há os esforços de funcionários(as) técnico-administrativos(as) de diferentes setores do IPUSP para que a prática docente aconteça. É muita gente.

Há estudantes das disciplinas de graduação e de pós-graduação que confiam e desconfiam, com abertura, das experiências de escrita que inspiraram a proposta aqui discutida.

Há a presença das pessoas que trabalham nos *trailers* de alimentação e livreiros localizados no corredor do IPUSP e que dão vida a uma sala de aula ao ar livre.

Há o grupo de orientação com estudantes de pós-graduação em que desenvolvemos uma relação de intensa aliança, cumplicidade e solidariedade. A torcida entre nós é visceral.

Há a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que deu apoio para um dos focos da investigação.

Há o programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia – USP) que visando apoiar a divulgação de pesquisas científicas de seu corpo docente e colaboradores, destinou recursos provenientes da verba PROAP, concedida aos Programas de Pós-Graduação brasileiros pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), para a publicação deste livro.

Há familiares, amigos e amigas. Aproveito o que aprendo com o quinteto fraterno Andréia, Bruna, José, Antonio e Maria, para ressaltar e agradecer a fraternidade e a cumplicidade que vivo com tanta gente. As apostas cegas, mas nada mudas, como as que Eduardo, junto a meu pai, Marcello, e minha mãe, Wanda, entoaram nos tempos do concurso – “vai dar certo” – tornaram-se refrão insistido nas relações afora.

**A todas e todos, agradeço.**

# PREFÁCIO

## RESISTIR, INSISTIR, FAZER EXISTIR

A tese de livre-docência “Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária”, defendida por Adriana Marcondes Machado em 2021, ganha o formato de livro e, com isso, a chance de ir além da academia, alcançando leitoras e leitores lá onde práticas educativas, de cuidado e acolhimento se constituem com e como políticas públicas.

Trata-se de livro imprescindível, interessante e inspirador para aquelas(es) de nós que vimos fazendo a defesa crítica de políticas públicas sociais nas áreas, especialmente, da educação, da saúde, da assistência social e da justiça. São esferas que pedem trabalho coletivo, presença persistente, diálogo, pensamento ancorado na experiência respeitada como saber. O trabalho intelectual e prático nesses domínios é, quase sempre, trabalho de insistir e fazer existir; insistir, resistindo aos constantes ataques e riscos a que as políticas públicas estão sujeitas, e fazer existirem instituições de referência, práticas de formação e atenção, resultantes da apropriação, na ponta, de propostas formuladas no plano legislativo. Insistir e fazer existir são tarefas encarnadas nas ações de trabalhadoras(es) em suas relações cotidianas com populações que demandam instituições e serviços públicos.

A tese, agora transformada no livro *Quando a escrita toca a produção institucional*, foi redigida em período de perigo intenso para a democracia brasileira, no qual o governo autoritário de Jair Bolsonaro atacou de modo violento dimensões materiais e simbólicas de todas as políticas públicas de interesse social, reservando extraordinária virulência contra as universidades e a saúde públicas.

Este fato é importante porque assinala o caráter exemplar da publicação que abriga e elabora uma proposta interventiva de psicologia escolar – publicação e proposta que

se apresentam como resistência e invenção, apostando no poder micropolítico dos espaços democráticos de formação.

O livro é expressão do impacto produtor e criativo da extensão universitária como ocasião de encontro entre formação e pesquisa, motivo e objeto do empenho de docentes, servidoras psicólogas e estudantes, procurando contribuir para o acesso das populações ao atendimento de necessidades e direitos. Faz jus à defesa da extensão universitária como lugar de articulação da academia com serviços públicos, realizando pesquisas úteis à melhoria desses equipamentos e promovendo oportunidades de formação em serviço para profissionais das linhas de frente do atendimento.

Não se trata, contudo, de um treinamento técnico, centrado na transmissão de conhecimentos consagrados pela e na academia, mas da abertura de espaços para se trabalhar a transformação das práticas cotidianas “agenciadas em processos de hierarquização e naturalização” que, de modo hegemônico, persistem no âmbito público.

O dispositivo interventivo denominado Escrita Endereçada, principal objeto de exposição e análise deste livro, aparece no contexto mais amplo da situação cada vez mais fragilizada das políticas públicas. O seu acompanhamento é feito pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), que vem, historicamente, oferecendo práticas de pesquisa e formação junto a equipes de profissionais de educação, saúde e assistência social, constituindo espaços em que o cotidiano do trabalho pode ser pensado.

O Serviço de Psicologia Escolar e a prática do Plantão Institucional são referências próximas que oferecem à escrita endereçada contorno e inserção, dando notícias de seu enraizamento em uma trajetória guiada pela busca da participação democrática na efetivação de políticas educacionais mais justas e igualitárias.

Da memória recuperada do Serviço de Psicologia Escolar há que se dar destaque à mudança, proposta por Maria Helena Sousa Patto, da designação Psicologia do Escolar, área que estudava os problemas de aprendizagem da perspectiva psicológica, para Psicologia Escolar.

Essa mudança assinala o deslocamento na abordagem psicológica dos problemas de aprendizagem, ou do problema do fracasso escolar, e da pessoa do(a) aluno(a) como lugar desses problemas, para as condições de vida e do ensino destinado às populações pobres. Essa inflexão é fundamental do ponto de vista ético e político, abrindo a possibilidade de um olhar rigoroso sobre o impacto da desigualdade produzida na sociedade capitalista nos processos de ensino-aprendizagem e na produção das dificuldades de aprendizagem de estudantes pobres em escolas públicas.

Como aponta Adriana Marcondes Machado, a retirada da preposição “do” opera uma transformação ética e política que dá passagem a uma visão institucional da escola e dos processos educacionais, que podem, então, ser estudados e compreendidos a partir das relações entre sujeitos, da observação das práticas cotidianas, da produção de efeitos ideológicos de discursos, da ocupação de lugares de poder e saber, entre outras dimensões.

Essa mudança de perspectiva conceitual produz efeitos significativos nas práticas psicológicas escolares, colocando em cena elementos como o contexto econômico e sociocultural, a grupalidade, o cotidiano, o questionamento de laudos e diagnósticos, entre outros. A mudança de olhares e nas formas de atuar, por sua vez, oxigena teorias.

A visão institucional é marca constituinte do Serviço de Psicologia Escolar, responsável por mudanças curriculares na formação de psicólogos(os), pela ampliação do âmbito de sua atuação para além das escolas, fazendo interface com a saúde e com a assistência social, e pela criação e divulgação de dispositivos interventivos promotores de participação democrática de profissionais e de outras(os) protagonistas em situações de cuidado, acolhimento e formação.

O compromisso do Serviço com instituições públicas – escolas, equipes multiprofissionais de diferentes equipamentos da educação, da saúde, da assistência social e do poder judiciário – buscou, nos estágios supervisionados de estudantes e em assessorias a equipes, construir relações de confiança e trocas em que dispositivos de participação foram sendo experimentados.

O Plantão Institucional, inicialmente criado para acolher situações emergenciais, tornou-se prática de referência para um fazer mais assíduo com grupos de profissionais, em diferentes contratos e configurações, respondendo, singularmente, às demandas desses grupos e suas condições de trabalho. O Plantão constitui-se em forma plástica, aberta, permeável às necessidades e possibilidades de cada grupo que se desloca para o *campus* da USP, participando de uma proposta de formação profissional centrada na discussão de práticas cotidianas do trabalho.

De partida, duas disposições sobressaem na proposta do Plantão Institucional: a valorização da palavra e a focalização de situações e cenas cotidianas. A narrativa do cotidiano abre algo de seu entorno e a equipe de psicólogas que acolhe os grupos de profissionais vai chamar a atenção para os processos e a organização do trabalho, para a identificação e nomeação de agentes concretos, dando importância para as rotinas de trabalho e a divisão de tarefas e funções. Constitui-se no convite para um exercício de pensamento a partir de cenas e situações concretas, apostando na produção de deslocamentos capazes de desnaturalizar e desmontar formas viciadas de lógicas instituídas que se repetem e paralisam: a visão do “sem-saída”, a localização dos problemas em indivíduos (inadequados) ou em condições sociais exteriores e insuperáveis, a despolitização.

Esse convite está imbuído do crédito na grupalidade como ocasião, lugar ou condição para se perceber em situação, para experimentar a implicação subjetiva e singular de cada um(a) na instituição do instituído. Nas palavras de Adriana,

*Perceber-se na engrenagem das relações que nos caracterizam é tarefa que requer outra dose, agora de dependência, não no sentido de submissão, mas no sentido, (...), de nos restituir ao campo produtor em que nos tornamos quem somos (p. 62).*

O Serviço de Psicologia Escolar e o Plantão Institucional como prática de aproximação, acolhimento e convivência com profissionais da linha de frente de serviços públicos, afirmam seu caráter público, assumindo corresponsabilidade ética e política com o cuidado e a condução das instituições públicas nas áreas sociais.

Pode parecer óbvio esse elogio à responsabilidade pública de instituições públicas, mas talvez sirva para alertar, como faz Adriana, que a universidade produtivista e mercadológica tem causado grandes dificuldades à manutenção de serviços e práticas que, por meio da extensão universitária, cumprem seu papel de instituições públicas.

Chega-se assim ao comentário sobre o dispositivo de escrita endereçada, utilizado como ferramenta de trabalho no Plantão Institucional. A escrita endereçada tem uma história própria de filiação a dispositivos inventados pela autora em sua atuação no campo da Psicologia Escolar, como psicóloga, pesquisadora, docente e supervisora de estágios.

O primeiro deles nasce no cenário de questionamento da avaliação psicológica em escolas públicas cuja principal referência é o livro de Maria Helena Sousa Patto, *Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, que enseja uma problematização de laudos de exames psicológicos preconceituosos e limitados que, por um lado, consagram o caráter individual e desviante do fracasso escolar e, por outro, desconhecem possibilidades, positivities, produções de vida de alunas(os) dessas escolas.

Há nessa perspectiva crítica uma mudança de atenção das avaliações para as histórias de vida de alunas(os) pobres e para a natureza redutora da linguagem de relatórios e laudos em que essas histórias são silenciadas e apagadas. As pesquisas e intervenções acadêmicas nas escolas públicas eram, majoritariamente, informadas pelas mesmas concepções da avaliação, produzindo desqualificação de práticas e sujeitos e prescrição de orientações.

Tomando a linguagem como matéria-prima, Adriana Marcondes Machado inicia, com estagiárias(os), a escrita de cartas-relatórios endereçadas a educadoras das escolas, que passam a ser interlocutoras na discussão das dificuldades de aprendizagem. No processo de escrita dessas cartas-relatórios, feitas de idas e vindas constantes entre as(os) estagiárias(os) e as supervisoras de estágio, visando a discutir a forma de expressar as experiências vividas nos estágios às destinatárias, houve transformações relevantes nas atitudes e no pensamento, muitas vezes moralistas e preconceituosas, das(os) estudantes envolvidas(os) em atendimentos.

Nas cartas-relatórios, somadas a outras propostas de produções escritas, três elementos se destacam em relação ao que se pretende: as ações ocuparem o lugar de sujeitos das frases; a posição daquelas(es) sobre quem se escreve ser considerada; e a atenção a uma escrita autoritária e ressentida de especialistas. Para a autora,

*Essas inflexões, ou derivas, dão relevo a três problemáticas: a força das adjetivações reducionistas; a escrita apartada do campo político e relacional em que ela se constrói; e a reprodução, nas práticas universitárias, de análises que classificam as pessoas e oferecem prescrições (p. 74).*

A carta-relatório é invenção que confronta a linguagem de laudos e relatórios diagnósticos, oferecendo, no lugar da padronização, o encantamento da escrita, fundado na experiência e no diálogo. É invenção que se presta à mediação entre a equipe de estagiários(os) e psicólogas da universidade e as professoras e outras(os) protagonistas da escola; é invenção que serve à formação, elaborando preconceitos e abstrações; é invenção afeita à inscrição respeitosa de vidas na escrita.

O segundo dispositivo que se liga à história do exercício de escrita endereçada é a pesquisa intervenção, método que se constitui na imersão da pesquisadora nas práticas cotidianas em estudo. Nele, o problema de pesquisa é construído no ato de pesquisar e o achado não é procedimento generalizável, mas acontecimento único que pode servir de centelha para outras investigações interventivas. Pesquisar, nesse caso, implica atuar no interior de modos de fazer e de pensar habituais, automáticos, naturalizados. Implica entendimento do objeto e do terreno em estudo como expressão de forças que a pesquisa busca transformar para conhecer: desobstruir a expressão; “rachar com aquilo que enfraquece a potência de pensar”, de agir, de falar. Implica buscar as raízes do pensamento naturalizado 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” (p. 78).

O relato da investigação realizada por Adriana Marcondes Machado no seu mestrado *Inventando uma intervenção na escola pública* dá conta de mostrar o vigor de uma pesquisa intervenção junto a uma turma de alunas(os) das chamadas classes especiais. A invenção de um mapa-tabela com informações sobre cada aluna(o) e a rachadura provocada pelas linhas em branco (aquilo que não sabiam de suas histórias de vida) assinalaram potências de pensar e de agir, desconstruindo visões deletérias e desqualificadoras daquelas(es) que se encontravam nas malhas de insuperáveis dificuldades de aprendizagem.

O saber-fazer que se engendra ensina que “a pesquisa e a escrita são ocasiões de alterar as existências e, (que) se não é possível aproveitar essas ocasiões, perdemos (...)” (p. 82). As circunstâncias providas pelo Plantão Institucional para a circulação da fala e o investimento na escrita como instrumento de mudança formam uma espécie de chão fértil para a proposição do exercício de escrita endereçada como procedimento valioso de formação.

A descrição e análise minuciosa do procedimento dá relevo aos passos e impasses do exercício, generosamente expostos em seus dois tempos. Não faria sentido detalhar aqui esses passos e impasses, embora seja tentador fazê-lo. Basta, contudo, talvez, indicar que o exercício trata da escritura, pelas profissionais das equipes atendidas no Plantão Institucional, de cartas endereçadas a pessoas, lugares, objetos, ações ou sentimentos que compõem situações-problemas trazidas nos encontros grupais.

O procedimento supõe, ainda, sofisticada troca de lugares entre destinatários(as) e remetentes das cartas, assim como o compartilhamento dos efeitos produzidos nas participantes.



Há na apresentação do procedimento e na exposição de duas narrativas de situações-problemas um sentido de “mostração” mais do que de demonstração. O uso do conceito de procedimento é regido pelo princípio da singularidade que faz entender o trabalho grupal como sendo constantemente invenção e o próprio procedimento como inspiração, pretexto, e não prescrição.

O exercício de escrita endereçada condensa intenções, objetivos e concede uma moldura para deslocamentos, estranhamentos e conhecimento de si cujos conteúdos e impactos são matéria viva e mutante de cada experiência grupal.

Escrever a partir de certas situações incita a abertura para perceber-se em situação: na equipe de trabalho que então se reúne para os encontros de supervisão; na instituição em que se atua; na sociedade em que se vive. Escrever de forma endereçada, por sua vez, pode provocar o diálogo com registros convencionais, padronizados, desencarnados de falar e agir, colocando-os sob tensão.

No dialeto deste livro, cartas-relatórios, linhas em branco e escrita endereçada são apostas no diferir, nas possibilidades de derivações e deslocamentos; ensaios de revoltas situadas.

O exercício de escrita endereçada milita no campo das aspirações democráticas em que, como pensa Flavia Schilling, citada por Adriana Marcondes Machado, é preciso insistir, praticando a formação democrática e lembrando de dela falar.

O livro escrito em momento de forte perigo autoritário está sendo publicado em um tempo de reconstrução da abatida democracia brasileira: que seja bem-vindo!

São Paulo, 18 de janeiro de 2023.

**Maria Luisa Sandoval Schmidt**

# APRESENTAÇÃO

## NÃO TEM JEITO, TEM SÓ UM JEITO

Este livro acontece em um cruzamento: mais de 35 anos de trabalho no Serviço de Psicologia Escolar (SePE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), sendo 24 deles como psicóloga, funcionária técnico-administrativa e, depois, desde 2010, como docente do IPUSP; a animação em relação ao uso da estratégia de escrita endereçada que vínhamos desenvolvendo em trabalhos de formação com equipes de profissionais atendidas pelo SePe em uma modalidade denominada Plantão Institucional; a possibilidade de configurar uma pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)<sup>1</sup> que contribuísse na investigação dessa estratégia; e a vontade de prestar o concurso de livre-docência na USP como uma oportunidade de, como disse José Sérgio Fonseca na banca do concurso<sup>2</sup>, “dar forma ao caos que vivemos e considerar a trajetória profissional na sua singularidade”.

A tese para o concurso de livre-docência foi escrita no ano de 2019 e início de 2020, período em que as políticas presidencial e de governo tiveram, como diretrizes, a segregação, a discriminação e a opressão. A necessidade de isolamento social por causa da pandemia pelo covid-19 adiou o concurso – ele teria sido presencial (em junho de

---

1 Pesquisa intitulada *O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre psicologia e educação*, processo 2018/26101-1.

2 Nesta apresentação, utilizarei algumas considerações formuladas nas arguições. A banca do concurso foi composta por: Gastão Wagner de Sousa Campos (Unicamp); Heliana de Barros Conde Rodrigues (UERJ); Ianni Regia Scarcelli (USP); José Sérgio Fonseca de Carvalho (USP) e Maria Luisa Sandoval Schmidt (USP). As arguições das três professoras e dos dois professores contribuíram intensamente para qualificar o trabalho.

2020) e ocorreu, de forma remota, um ano e meio depois, em novembro de 2021: período de descaso do governo em relação à existência do vírus e produção de morte. Quanto ao concurso, um tempo de espera; quanto ao trabalho e à vida, tempo de esforços na insistência do viver.

Do final do concurso para cá, ganhou contorno a construção deste livro intitulado *Quando a escrita toca a produção institucional*, em que pudemos nos debruçar, com tempo, em cada frase, palavra e nas reflexões provocadas pelas arguições.

O livro evidencia uma experiência contornada em uma espécie de *zoom* (presente na sequência dos títulos apresentados no sumário): há a vida universitária, ela é cenário da história do *Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP*<sup>3</sup>; há a invenção do *Plantão Institucional*; há análises sobre o que as equipes trazem em relação à *construção política e institucional da experiência-sem-saída*. O *zoom*, ao expressar uma direção linear em que as coisas abarcariam as outras em sua totalidade, poderia refletir uma lógica determinista e imobilizadora no que se apresenta como sem-saída. Mas, em cada platô discutido (a universidade, o Serviço, o Plantão Institucional e a experiência sem-saída), enfatizou-se o constante processo de sua própria produção, as conexões imprevisíveis que geram derivas, a força de indeterminação na construção da vida e a ruptura com a linearidade dos acontecimentos ao acessar a complexa trama em que as situações relatadas pelas equipes se materializam. Como enunciou Maria Luisa Schmidt, as minúcias e os detalhes têm potência transformadora e serão foco na estratégia da escrita endereçada.

Em nosso trabalho com as equipes atendidas no Plantão Institucional, há relatos dos efeitos nefastos da avalanche neoliberal, empresarial e competitiva que precariza as condições de trabalho, minando os campos da saúde, da educação, da assistência social e da justiça.

A Universidade de São Paulo trafega, assim como essas equipes, nesses processos: falta de profissionais, organização e controle do trabalho que impedem autonomia, critérios de avaliação que consomem corpos e mentes e uma “racionalidade que tem sido devoradora de modos de subjetivação”, como apontou Heliana Conde. Essa racionalidade, isso pretende: devorar. Pretensão contínua, pois, também continuamente, há algo que impede a totalização desse projeto e que insiste nas brechas que se formalizam nas políticas de ações afirmativas, nas salas de aula, nos projetos de pesquisa, nos trabalhos de extensão, na escritura das palavras. A extensão universitária realiza a função pública da universidade, é seu sentido. Levá-la ao seu limite máximo, como indicou Gastão Wagner, é tratá-la como experiência de igualdade e de abertura para rachar os automatismos dessa avalanche na universidade. Isso será tematizado ao longo do livro e, ao final, serão tecidas *considerações* sobre as atividades de extensão.

A construção da *experiência-sem-saída* é foco no trabalho realizado pelo Plantão Institucional. A proposta de um tempo-espço para diálogo entre equipes (a equipe que nos procura e a equipe do Serviço de Psicologia Escolar) tem como objetivo algo que não é novo e nem haveria de ser: acessar a produção pública, política e institucional dos problemas relatados, dos sofrimentos vividos e das amarras que se apresentam

---

3 As palavras em itálico dão pistas dos capítulos em que as discussões se encontram.

no cotidiano do trabalho, intensificando a autonomia e a força das equipes. Os grupos, como dispositivos de trabalho, visam a enfrentar a lógica de pensamento que tende ao imobilismo. Nesse trabalho *institucional*, a *força grupal insiste*. **Não se sai disso sozinho(a).**

Mostraremos – assim Maria Luisa Schmidt escreveu tão precisamente no prefácio: trata-se de uma “**mostração**”, mais do que uma demonstração – esforços no trabalho do Plantão Institucional para romper com lugares fixos atribuídos pela máquina burocratizadora; o exercício da escrita endereçada se soma a eles. Para isso funcionar, há de haver rigor e leveza, tempo para reflexão e circulação da palavra.

A construção do exercício da escrita endereçada no trabalho com as equipes é gesto micropolítico de fortalecimento grupal e, portanto, trata o *escrever como ação no mundo*, como ato. Esse exercício não se reporta a uma técnica que, uma vez aplicada, resolveria os problemas trazidos pelas equipes. Refere-se, sim, a uma ocasião de ampliar a circulação da palavra e dar espessura a forças minoritárias, tensionando, assim, aquilo que impede pensar: a hierarquização dos saberes e a naturalização das práticas. Desenvolver a ampliação da circulação da palavra no procedimento refere-se ao *objetivo no método* e, por isso, demos relevo às variações no/do procedimento ao apresentarmos *o exercício de escrita endereçada*.

A escrita endereçada como forma de tensionar a cristalização de lugares previamente estabelecidos é convite à dramaturgia de abertura de possíveis e à emancipação de uma lógica produtivista e linear do tempo. Anunciamos na *Introdução*: a matéria-prima deste trabalho é o tempo. E, como afirmou José Sergio Fonseca, o tempo da reflexão não é o tempo do produtivismo.

Tudo isso, e só isso, o que não é pouco: uma ocasião para complexificar o vivido ampliando as possibilidades de nele agir. Os trabalhos de extensão universitária, as práticas do Serviço de Psicologia Escolar, o Plantão Institucional e o exercício de escrita endereçada são esforços que, **não tem jeito, só tem um jeito**; dependem da partilha, da proeminência e circulação da palavra, da experiência de igualdade, da força da grupalidade, da coragem do estranhamento e de tempo comum.



# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

Temos vivido a 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) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), 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 IPUSP – que defendem a extensão universitária como atividade de composição com outros(as) profissionais e de investigação daquilo que não sabemos. No entanto, isso não define a qualidade da extensão que defendemos; ela dependerá de como, para que e para quem o trabalho é desenvolvido. Este livro, fruto da pesquisa apresentada no concurso de livre-docência, 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, assistência social e justiça, 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 SePE vive o mesmo desafio ético.

A função, nesses mais de 30 anos de trabalho no IPUSP, de criar alianças, parcerias e composições com educadores(as), profissionais, famílias, crianças e jovens que vivem e participam das 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, em uma tenda da Cruz Vermelha. Queremos água limpa, são necessários procedimentos precisos, visamos a estancar o sangue, estamos em condições difíceis e, sim, 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. Conseguir 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, as desigualdades e os conceitos, nos ajudaram a manter o corpo ereto. A pretensão de corpos fortes carrega a certeza de que cuidar é forma de enfrentar as guerras. É muita gente fazendo coisas diferentes para que um cuidado se produza. Essa tenda imaginária se monta nas escolas, em Serviços de Acolhimento, no Plantão Institucional, em situações cotidianas referentes à formação de estudantes da graduação e da pós-graduação do IPUSP, que também têm exigido muitas incisões.

Neste livro, 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 da 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 e, 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 professores(as)<sup>1</sup> 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(as) 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, se fortaleça a participação em processos de tomada de decisões impedida nesses tempos de retrocessos. Para que isso aconteça, é necessária uma agenda comum entre diretores(as) e coordenadores(as) de escolas, entre equipes de uma mesma região e entre profissionais de um mesmo grupo de trabalho. É preciso tempo e 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 por cerca de três anos. Já foram atendidos mais de 130 grupos de profissionais desde que o Plantão Institucional foi implantado.

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 Infantojuvenil (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 SePE, 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 dispõem a análise de detalhes singulares que carregam a multiplicidade de forças em que eles se

---

1 Optamos por indicar os dois gêneros (masculino e feminino) ao nos referirmos às pessoas. Em alguns momentos utilizamos apenas o feminino, quando a maioria das pessoas envolvidas for mulher.



constituem; (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 que surgem 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 utilizando um procedimento, o exercício de escrita endereçada, inspirado em alguns trabalhos que, há mais de 15 anos, realizamos com estudantes da graduação. O uso da escrita endereçada tornou-se uma das formas de fazer incisões.

A pesquisa discutida neste livro teve 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. Interessou-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, utilizamos 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 –, e as produções feitas pelos profissionais nos exercícios de escrita (as situações-problemas e as cartas).

Para utilizarmos as situações-problemas e as cartas escritas como material que subsidiasse as análises sobre a construção do procedimento e a sistematização das reflexões, formalizamos uma pesquisa junto à Fapesp intitulada *O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre psicologia e educação*<sup>2</sup>. Fundamentada na modalidade pesquisa-intervenção, a pesquisa tomou o procedimento de escrita endereçada desenvolvido nos trabalhos de formação de profissionais como objeto de pesquisa e de intervenção.

Analisar um procedimento requer contar passagens referentes à sua construção. Iniciaremos nosso texto com algumas marcas vividas na história do SePE 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. Apre-

---

2 Seis equipes atendidas no Plantão Institucional participaram dessa pesquisa e realizaram o exercício da escrita endereçada no ano de 2019. Os registros sobre esse trabalho subsidiaram as reflexões do grupo de pesquisa (Adriana Marcondes Machado, Paula Fontana Fonseca, Beatriz Saks Hahne e Márcia Moraes).

sentaremos 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.



## CAPÍTULO 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 Universidade de São Paulo (IPUSP) que tornaram possível o desenvolvimento de diferentes atividades de extensão relacionadas a esse serviço.

O SePE está alocado no Centro Escola do IPUSP (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 SePE. Portanto, o CEIP é o local em que serviços e laboratórios de diferentes departamentos realizam suas atividades. A aposta para que se tornasse um centro está presente no regimento (votado em 11 de novembro de 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 em razão de 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, 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 períodos, 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 SePE, em 2017, publicamos – Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca e eu, então psicólogas do SePE – um capítulo 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 SePE, *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 SePE em que o Plantão Institucional foi desenvolvido, apresentaremos esse capítulo na íntegra<sup>1</sup>. Tomando a criação do Instituto de Psicologia como um marco, o texto ressalta algumas 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 SePE. Compreendido como um texto fundamental que se inscreve no percurso do trabalho apresentado neste livro, as referências bibliográficas referentes a esse capítulo serão inseridas 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).*

---

1 Foram feitas pequenas correções no texto e adaptações quanto às questões de gênero das palavras. Por exemplo, em alguns momentos elegemos palavras neutras (p.ex., estudantes), em vez de palavras femininas ou masculinas (aluna ou aluno).

### 2.1.1 DA PSICOLOGIA DO ESCOLAR PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR

Analisar o percurso de reflexões e práticas relacionadas à trajetória do Serviço de Psicologia Escolar (SePE) 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, Ciências e Letras, localizada na rua Maria Antônia (bairro Vila Buarque, cidade de São Paulo), 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(as) docentes 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, Ciências 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 aos temas da aprendizagem, do desenvolvimento e da 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(as) professores(as) dessa disciplina.

Até então, a vertente que predominava no ensino da Psicologia *do* Escolar era o estudo das características intrínsecas aos(as) alunos(as) 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 – condições 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(as) alunos(as) 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(as) alunos(as) 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(as) autores(as) 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 e *da* aluna 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 publicou, 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.

## 2.1.2 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 em Psicologia e a necessidade de fortalecer o eixo da extensão universitária, alinhada à formação dos(as) estudantes. A reforma universitária e a mudança do Instituto de Psicologia para o *campus* do Butantã ocasionaram disputas e a necessidade de reorganização. Docentes antes ligados(as) 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 se tornaram decisivos na redefinição dos objetivos da Psicologia Escolar na USP. 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 apresentar 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 no Instituto de Psicologia.

A necessidade de um Serviço que atuasse junto à formação dos estudantes diante das problemáticas da Educação culminou na designação de um grupo de docentes, em 1976, para a 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(as) estudantes realizavam estágios nas escolas, participavam do cotidiano escolar e tinham mais acesso a elementos presentes na multiterminação 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*<sup>2</sup> e a outras disciplinas optativas da área.

Em 1977, mesmo sem cumprir as exigências propostas no anteprojeto no que concerne à contratação de psicólogos(as) para trabalhar no Serviço, a organização dos estágios e as supervisões realizadas por docentes instituíram o Serviço de Psicologia Escolar<sup>3</sup> no quadro do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

- 2 Maria Helena Souza Patto ministrava as aulas e estudantes da graduação, monitoras das disciplinas, organizavam os estágios e contribuía com as supervisões. 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.

Durante os anos seguintes, até o início da década de 1980, o que se percebia é que o grande número de estudantes 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 institucional<sup>4</sup>.

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 irreduzíveis 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 alterações<sup>5</sup>. Algumas trabalharam muitos anos no SePE: Cintia Copit Freller (1985-2005) e Beatriz de Paula Souza (1989-2011) vincularam-se a Laboratórios de Pesquisa do Instituto de Psicologia dedicados a investigações e intervenções alinhadas à direção política que sustentava seus trabalhos

---

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

5 Denise Trento e Sílvia Helena Cruz permaneceram cerca de um ano no SePE como psicólogas e, depois, tornaram-se docentes, respectivamente, na Faculdade de Educação da USP e na Universidade Federal do Ceará. Marilene Proença Rebello de Souza foi psicóloga do SePE no período de 1985 a 1988, quando ingressou na carreira docente no IPUSP.

no SePE; Adriana Marcondes Machado trabalhou como psicóloga do SePE durante 24 anos (1986-2010) e, desde 2010, participa do Serviço como docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; Yara Sayão, aposentada em 2016, dedicou-se durante 28 anos ao Serviço (1998-2016), tendo sido responsável pela criação do Plantão Institucional juntamente com Adriana Marcondes Machado, e, também, pelo impulso aos trabalhos referentes à interface da Psicologia com a Assistência Social, especialmente por meio de estágios e parcerias com instituições de acolhimento de crianças e adolescentes.

As últimas psicólogas a ingressar no SePE foram Paula Fontana Fonseca, em 2010, e Ana Beatriz Coutinho Lerner, em 2011. Com formação e experiência em Psicanálise, Educação e Saúde Mental, elas foram responsáveis pela criação do Núcleo de Educação Terapêutica e pelo fomento do trabalho em articulação 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 linhas teóricas compuseram o caráter múltiplo das concepções teóricas e práticas desenvolvidas pelo SePE, sedimentadas em torno de uma questão precisa: como exercer uma postura crítica diante das demandas e dos encaminhamentos de educadores(as) à Psicologia?

Orientadas por essa questão ética, foram criados, durante o percurso do SePE, alguns dispositivos de atendimento clínico-educacionais: o Lugar de Vida, a Orientação à Queixa Escolar e o Plantão Institucional, com importantes atuações na formação de estudantes de graduação e pós-graduação e no atendimento às demandas da comunidade escolar<sup>6</sup>.

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, vinte anos após a fundação do Serviço. Com uma concepção que analisa criticamente a visão que toma os(as) alunos(as) das escolas públicas e suas famílias como focos centrais das causas dos problemas escolares, a posição do Serviço defendia a necessidade de psicólogos(as) considerarem os complexos processos sociais, históricos e culturais presentes no dia a dia escolar, por meio dos quais se constituem os encaminhamentos por dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (Machado e Souza, 1997). Os efeitos dessa proposição podem ser sentidos nos trabalhos apresentados no livro que 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. No entanto, esse campo nunca é estático quando se trata de incidir sobre as formas hegemônicas presentes em uma

6 O Lugar de Vida e a modalidade de atendimento denominada Orientação à Queixa Escolar passaram a incorporar o trabalho de diferentes laboratórios de pesquisa coordenados pelas docentes Maria Cristina Kupfer e Marilene Proença Rebello de Souza.

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 de reprodução da desigualdade que impedem pensar ao não colocarem em análise nossa própria presença no processo de constituição das cenas e dos acontecimentos vividos. 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.*

Vinte anos após a publicação desse livro e 40 anos da fundação do Serviço, vimo-nos 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.

### 2.1.3 DA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO

Os últimos 20 anos do SePE constituíram-se em 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 – consideradas conquistas – vieram acompanhados da precarização do trabalho docente, da exclusão na inclusão, das dificuldades de permanência dos(as) alunos(as) 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 desses 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 ofertada aos(às) estudantes da graduação: *Psicologia Escolar e Práticas Institucionais*.

As mudanças das disciplinas alteraram as atividades teórico-práticas empreendidas na formação da graduação. 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 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 de psicólogos(as) 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(as) estudantes, durante 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 SePe: a necessidade da presença de psicólogos(as) que supervisionassem, de forma sistemática e próxima, a formação de estudantes que acontece por meio de estágios organizados nas instituições educativas.

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(as) 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: é nas experiências dos vários estágios realizados durante a graduação e supervisionados por psicólogos(as) [funcionários(as) técnico-administrativos(as) da USP] que as reflexões operadas no curso ganham intensas marcas.

#### 2.1.4 AMPLIAÇÃO DA EXTENSÃO

Da descrição do conteúdo das disciplinas podemos também extrair os elementos presentes nas linhas de pensamento e ação do SePE – constituição do sujeito, função

da escola, educação, instituições, tratamento, sociedade, crítica e política – que ensinaram 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 na diversidade de atendimentos à comunidade, bem como de campos de estágio oferecidos a estudantes do Instituto de Psicologia: escolas, programas de complementação escolar, instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, Centros de Atenção Psicossociais Infantojuvenis (CAPS IJ), 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 escolar<sup>7</sup>. A constituição desse Núcleo fundamenta-se no desenvolvimento de um campo teórico-clínico denominado Educação Terapêutica, que aproxima Psicanálise

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

e Educação e enseja 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 contou 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 ofereceu estágios aos(as) estudantes 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.

### 2.1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE QUE FIM NOS APROXIMAMOS?

Atualmente, vivemos sob a égide de um discurso universitário que anuncia a crise e o conseqüente enxugamento de recursos financeiros que dão sustentação às atividades da universidade pública em nosso país. Desde 2014, o IPUSP perdeu mais de trinta funcionários(as) – por meio do plano de incentivo à demissão voluntária – e cerca de dez aderiram ao plano de incentivo à redução de jornada de trabalho. Soma-se a isso a implementação do registro eletrônico de ponto para os(as) funcionários(as) – aqueles(as) com funções exclusivamente administrativas e também os(as) 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 SePE é fruto de desdobramentos históricos e políticos que tornaram necessário que nosso trabalho acontecesse 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 trabalho de psicólogos(as) no IPUSP, em vários serviços e laboratórios, desenvolveu 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 diante da 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 quarenta 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 e etc. – e no Ensino Superior, por constituir-se como um serviço que sempre contribuiu fortemente para a formação ética e crítica dos(as) estudantes 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 construírem 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 suas autoras construíram a partir das 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.

## 2.2 DE LÁ PARA CÁ, MUDANÇAS NO CENÁRIO

O SePE, portanto, poderia ter se tornado um serviço que desenvolveria saberes sobre técnicas diagnósticas. O fato de outra direção ter sido tomada ocorreu 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 eles se dão. Esse saber está presente nas ações do SePE: 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 cabi-



mento discutir as classes especiais – para pessoas diagnosticadas 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. Recentemente, houve a volta da proposta de classes especiais por parte do governo. Contra práticas de segregação, é preciso mais do que a lei. O 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 minha responsabilidade 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.

As mudanças anunciadas ao final do capítulo apresentado, na parte intitulada *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 o exercício de autonomia no trabalho das psicólogas do Serviço. Em 2018, Ana Beatriz Coutinho Lerner pediu demissão devido a questões relacionadas à diminuição de incentivo para pesquisa e estudos para profissionais no cargo de funcionários(as) técnico-administrativos(as). Como os processos de seleção e contratação desses(as) profissionais foram suspensos em 2012, o SePE, em 2018, passou a ser composto por duas pessoas: eu, como docente, e Paula Fontana Fonseca, como psicóloga.

Durante os seis anos (de 2011 a 2016) em que tivemos quatro pessoas vinculadas ao SePE (Ana Beatriz Coutinho Lerner, Paula Fontana Fonseca, Yara Sayão e eu) e todas atuando no Plantão Institucional, as reflexões sobre os manejos desenvolvidos no trabalho e sobre a análise das problemáticas trazidas pelas equipes atendidas se intensificaram. Desde sempre, as atividades de extensão universitária realizadas pelo SePE foram foco de investigações e análises. No decorrer desses seis anos, os questionamentos sobre as ações desenvolvidas pelo Plantão Institucional ampliaram as dúvidas que animaram o trabalho aqui apresentado.

## CAPÍTULO 3

# PLANTÃO INSTITUCIONAL: DESENHO, REFLEXÕES E MANEJOS

Tendo apresentado o Serviço de Psicologia Escolar (SePE) 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 de profissionais.

Não se trata de um tempo-espço reservado *a priori* para que equipes de profissionais procurem em 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). O plantão refere-se, portanto, a uma disponibilidade ao institucional<sup>1</sup>.

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.

---

1 Somam-se a isso a aliança, as conversas e as inspirações desenvolvidas com colegas que trabalhavam no Serviço de Aconselhamento Psicológico, em que estudantes de Psicologia aprendiam a atender em uma modalidade de trabalho que usava a palavra “plantão”: Plantão Psicológico. Os dois serviços (Serviço de Psicologia Escolar e Serviço de Aconselhamento Psicológico) localizavam-se no mesmo corredor do Centro Escola do Instituto de Psicologia.

### **3.1 DESENHO DO PLANTÃO INSTITUCIONAL: CONTRATOS, PRINCÍPIOS E ROTINA**

O fato de essas equipes de profissionais organizarem um tempo-espaço fora do local de trabalho, no Centro Escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), para participarem dos atendimentos mensais de duas horas de duração do Plantão Institucional, 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 dispostas 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 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, não: ou porque houve a decisão da coordenação não estar ou por motivos de agenda. Há equipes com servidoras públicas, outras têm seu contrato vinculado a organizações não governamentais; variam os procedimentos necessários para a autorização de participarem do Plantão Institucional. Às vezes, todos(as) os(as) 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(as) de uma escola pública composta por uma equipe de 30 professores(as). Há situações em que alguns(mas) membros(as) da equipe participam sempre e, outras, em que as equipes rodíziam quem vai ao atendimento. Alguns grupos não têm momentos para reflexão conjunta sobre os problemas e os fazeres fora dos encontros no Plantão Institucional, outros têm reuniões 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 Infantojuvenil e de Adulto (CAPS), e na área jurídica. Um dos grupos atendidos e vinculado à área jurídica era composto por psicólogas e assistentes sociais do Ministério Público que trabalhavam com questões referentes à educação.

O trabalho das equipes atendidas refere-se à oferta de serviços que correspondem a algum direito específico de crianças e adolescentes. 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 muni-

cípios vizinhos e alguns mais distantes. Todos os municípios pertencem ao Estado de São Paulo, cujo governo tem incentivado a terceirização nos serviços de saúde, assistência e na 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(as) 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 professoras 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 diante da opressão vivida por quem se encontra em um 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(as) 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 trabalho<sup>2</sup>:

1. A Educação é de interesse público, mesmo quando realizada em instituição privada.
2. A Educação é o processo em que os adultos possibilitam, a cada criança, condições de se inserir no mundo, em uma 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 aconteça de maneira crítica.

---

2 Yara Sayão e eu iniciamos as atividades do Plantão Institucional e 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).

3. Todo(a) servidor(a) público(a) (ou profissional que atua em instituição cuja atividade-fim é de interesse público, como Educação, Saúde, Assistência Social e Justiça) 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 naturais e nem finalizadas, aquilo que se apresenta como uma forma dada de fazer está em constante produção em um campo de disputas em relações de poder e de 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 atendimento, e depois complementados, servem como organizadores para o próprio momento do atendimento e de material para a discussão na equipe do SePE 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. Em dezembro de 2019, somaram-se 130 grupos atendidos. A seguir, apresentamos um exemplo sobre como foram inseridas, na tabela geral, as informações referentes a dois grupos:

	Grupo	Data de início	Data de término	Nº de encontros por ano	Nº de profissionais	Quem atendeu
19	Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal de Educação Fundamental (nome da escola). Equipe de professoras.	Maio/1999	Fev/2003	1999-7 2000-8 2001-8 2002-8 2003-1	9	Yara e Adriana
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/2017		2017-3 2018-10 2019-8	8	Paula e Adriana

Em 22 anos de funcionamento (1997 a 2019), 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 nove Escolas Municipais de Educação Infantil. Outro importante grupo profissional acompanhado foi de equipes multiprofissionais [composto por profes-

sionais como psicólogos(as), assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos(as), terapeutas ocupacionais, pedagogos(as), profissionais da administração e de serviços de secretaria], ou apenas de psicólogas, alocadas 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 e de alunos(as) e outros. Atendemos, também, equipes que trabalhavam mais proximamente ao Poder Judiciário [p.ex., equipes de psicólogos(as) que atuavam junto às Varas de Infância e Adolescência] ou realizavam trabalhos na interface entre Educação e Assistência Social. Os grupos multiprofissionais [com professoras(es) e pedagogas] 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)<sup>3</sup>. Foram atendidas, ainda, cerca de 14 organizações da sociedade civil que trabalhavam 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(as) 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 trabalho no campo da saúde com o Sistema Único de Saúde (SUS), o aumento de organizações da sociedade civil 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 atualmente nos Serviços de Acolhimentos Institucional para Crianças e Adolescentes, em que vivem 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, que será atendido em torno de nove vezes em cada ano. 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.

---

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

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, dependendo das possibilidades acordadas com as instâncias superiores e considerando-se a rotina de trabalho.

O final de ano é um momento de avaliar, com os grupos, o trabalho realizado naquele ano, o interesse em manterem-se vindo ao Plantão Institucional e as questões que se formalizaram. Muitos terminos de atendimentos ocorreram, como costumamos dizer, em processos com começo, meio e fim: p.ex., em um certo início do ano, já tendo atendido uma equipe durante dois anos, acordamos que aquele seria 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 ocorreu 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 e não o fez.

Dez grupos estiveram mais de 40 vezes conosco, de 5 a 6 anos; isso aconteceu devido a mudanças no trabalho – grupos que começavam com uma função e, posteriormente, ocorria uma reorganização das instituições (um certo orfanato que se tornava serviço de acolhimento institucional), que ampliavam a abrangência no trabalho (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 USP 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, posteriormente, 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 Adulto<sup>4</sup>, 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 auto-

4 **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 abusivo de crack, álcool e outras drogas.**

matizados também se reproduzem no Plantão Institucional. O Plantão Institucional se insere em um jogo de forças que exige atenção: o trabalho pode ser atravessado pela pretensão de que ele certifique a qualidade das ações de uma equipe que é atendida “pela USP”, pela nossa vontade de prorrogarmos o momento de encerramento com certos grupos e pelo perigo de ocupar o lugar de quem professa o discurso competente (Chauí, 2000). As discussões nas reuniões do Serviço de Psicologia Escolar foram 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. “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 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 são da ordem do mensurável e nem se referem a temas objetivos que poderiam ser resolvidos com ações específicas. Responder a uma pergunta contornada a partir de uma experiência singular – *por que esse aluno agride?* – não superaria o problema como se ele fosse algo contingente que desaparecesse com uma explicação ou uma proposta de um fazer determinado. O problema, se compreendido como uma interrogação a apenas ser respondida, perderia o que lhe seria próprio: uma experiência sensível que faz o pensamento diferir (Machado, 2017).

As condições da gênese dos problemas referem-se a experiências singulares (frutos de encontros) criadas no cruzamento de várias questões, linhas de forças e acontecimentos, que não cessam de se constituir. Se a composição do singular é da ordem do múltiplo, constituído e atravessado por multiplicidades, quando o pensamento difere, algo dessas relações varia, e essa ordem deriva. Por isso as experiências institucionais em que algo se torna problemático disparam pensamentos que devem, a elas, retornar.

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 essas 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 separação entre o indivíduo e o social.



As práticas sociais engendradas em certas formas de saber criam conceitos, técnicas e, também, novas formas de sujeitos (Foucault, 1996). A complexidade presente nos processos de subjetivação demanda a necessidade de considerarmos o “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras” (Guattari, 2005, 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 desejanse 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 produções inerentes. 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, dependendo de que direção tomamos nessa encruzilhada micropolítica fundamental, reproduziremos modelos pré-fixados ou poremos a funcionar agenciamentos que trabalhem a favor de 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, dependendo 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 grupal criado pelo Plantão Institucional.

Os termos instituição e institucional demandam contorno<sup>5</sup>. 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?* Nas respostas, dizemos, *atendemos SAICAs, escolas, diretorias regionais de educação, CAPS IJs*.

---

5 Os estudos, as práticas e as ferramentas conceituais 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 Kastrop, Suely Rolnik, Guilhon de Albuquerque, Marlene Guirado, Isabel Marasina, Antonio Lancetti, Sergio Maida, Arhur Hyppolito de Moura, Gregório Baremlitt e tanta gente que discutiu as formulações de René Lourau, Félix Guattari, Jose Bleger, Pichon-Rivière e Georges Lapassade.

A forma de expressar essa resposta carrega o perigo de contornar as instituições atendidas como estados com uma certa fixidez: a escola, o SAICA... 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, certo SAICA), mas, sim, 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 a existência da 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. No entanto, se pensarmos que a sala de aula se refere a uma prática que instrumenta hipóteses de base, tais como, professor(a) ensina, estudante aprende, professor(a) avalia, necessidade de hierarquia entre os profissionais e etc., 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 e desempenhos administrativos, em relação à qual se espera que certas funções sociais sejam realizadas e em que as relações de poder e saber se materializam nas práticas cotidianas, nas rotinas do trabalho, nos traquejos que desenvolvem e nas formas de narrar as dificuldades dos(as) profissionais que lá trabalham.

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*). A mensagem de final de ano da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP em dezembro de 2019 foi “*Que em 2020 possamos atingir nossos objetivos pessoais e institucionais*”. Essa polissemia já foi comentada por Rodrigues (1987) e Moura (2003).

Vejamus uma situação. Algumas psicólogas, contratadas como técnicas especialistas em uma secretaria municipal de educação, recusavam-se a fazer avaliações psicológicas de alunos(as) encaminhados(as) 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 ou uma aluna. Do ponto de vista das professoras que pediam a avaliação psicológica, estavam presentes diferentes questões: sabendo melhor sobre o que se passa

com o(a) estudante, isso poderia ajudar a pensar sobre o que fazer; a avaliação explicaria os motivos pelos quais o(a) estudante não aprendia; mostraria quais as necessidades de cuidados por parte da área da saúde; serviria para alocar esse(a) estudante como referido(a) à política de educação especial e, portanto, haveria possibilidade de verba específica; a avaliação contribuiria para ajudar educadores(as) da escola naquilo que se sentem impotentes para fazer.

A insatisfação das psicólogas em relação ao pedido das professoras para realizarem avaliações psicológicas refere-se a uma forma de analisar a produção desse pedido como algo exterior que repetiria um jogo instituído, fixo e estigmatizador, impossibilitando a realização de um trabalho institucional. Portanto, compreendiam que o acesso à produção institucional estaria sendo interdito.

Ocorre que tanto esse pedido, como a análise em que ele é considerado tão fixo e impeditivo, são produções institucionais constituídas na histórica relação entre os campos da saúde e da educação. A prática da avaliação psicológica não é coisa em si, ela se cria em uma rede complexa e em constante disputa.

Em outras situações, há acesso ao que se nomeia como institucional, mas ele é tomado como impeditivo. Uma equipe, ressaltando as questões políticas presentes nos processos de tomadas de decisões sobre suas funções, chegou em um limite: *isso é institucional e, por isso, não temos nada a fazer*. Nesses casos, as questões institucionais ganham a fixidez do instituído: os funcionamentos são endurecidos, sem possibilidades de aberturas e dependeriam exclusivamente de pessoas que assumiriam cargos hierarquicamente superiores. Essa equipe, vinculada ao setor público, via sua participação barrada na construção política do serviço. Eram muitos os relatos de situações sem saída.

Nos dois exemplos relatados em que temos, de um lado, um institucional distante e, de outro, um institucional limitante, formaliza-se um **institucional-inacessível**.

Nesse cenário, as instituições são avaliadas pelas equipes como formas instituídas fixas; daí deriva-se a produção do “assim-a-vida-é”. Para que isso aconteça, são necessários intensos processos de naturalização que se operam na manutenção dos espaços institucionais, desconsiderando que suas fundações são relativas a fatos contingentes e históricos. Dessa forma, espaços como a sala de aula se tornam objetos dados, “coisa-da-vida-que-assim-é”, como se não estivessem em permanente construção.

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, ocorre 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-instituente 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 instituente como algo bom e o instituído como ruim. Não é disso que se trata; o instituente pode, em um campo de direitos assegurados, gerar retrocesso político. O instituente coloca em questão e 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 instituente 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. No entanto, uma vez formalizada, as organizações pretendem perpetuar-se e isso se faz nas práticas, nas técnicas e nas teorias (Bleger, 1980). 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 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 no qual 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 (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 a separação é produção 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 pouparia 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 essa forma de viver seria boa ou ruim por si mesma.

Interessa-nos intensificar, colorir e 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 problema de saúde 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 uma pessoa que participa da equipe em um certo contexto (p.ex., alguém que está sofrendo com algo relacionado ao trabalho) é linha constitutiva desse fronteiroço; faz parte do agenciamento, assim como a menina sensível a mudanças.

O funcionamento rizomático compõe um mapa heterogêneo. Acrescentemos àqueles **es** o relógio de ponto como controle do trabalho, as diferenças salariais, a arquitetura do local, a história daquela instituição. Tudo o que se produz no enredamento do rizoma tem potência conectiva de existência, escapa da totalização das formas instituídas de si e do mundo e confirmam que toda forma de viver é imediatamente dependente – acontecerá a partir de agenciamentos específicos, nunca existe só. Ao tecermos conexões entre esses **es**, miramos, como no 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. A expressão *composições suficientes* refere-se a uma análise que torne perceptível a presença de elementos heterogêneos do rizoma que, em seus cruzamentos, materializam as situações trazidas e as formas de viver. O objetivo desse tipo de análise é agir na intensidade de forças dominantes nesses agenciamentos que tendem aos reducionismos já comentados, orquestrados pela hierarquização dos saberes e pela naturalização das práticas. Ao rastrear esse campo heterogêneo em movimento, muitas vezes, aquilo que é tomado como um pequeno detalhe tem intensa potência de rachar com formas endurecidas e de contínua ressingularização.

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. Esse modelo con-

vidaria 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* incita uma compreensão do existente tendo como parâmetro a produção de deslocamentos da existência. Quando o existente generalizado (a criança, a família, o colega, a rotina, os superiores, a pobreza, o sistema) permanece como “instituído-fora-de-mim” ou institucional-inacessível, trata-se da manutenção de uma lógica totalizadora.

Profissionais trazem velhas problemáticas conhecidas: estudantes agressivos(as), adolescentes que fogem dos SAICAs, chefias insensíveis, secretarias públicas com funcionamento autoritários, 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 acontecer 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(as) colegas não mudarem, **se** os(as) jovens não mudarem, **se** as outras pessoas não mudarem, etc., 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).

São denunciadas situações complexas com crianças e adolescentes que já não tiveram seus direitos garantidos. O pedido – *o que fazer para que esse jovem me escute?* – revela, muitas vezes, situações-limites, impotência e paralisias presentes no adoecimento e no pedido de afastamento de 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 apenas uma nova forma geral de compreensão 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 a relação entre a alteração no campo político (na composição de forças) e as análises produzidas. Assim ocorreu no hospital psiquiátrico Sant-Alban (França, década de 1940); quando o hospital se tornou, também, um lugar para pessoas refugiadas, artistas e intelectuais<sup>6</sup>, os pacientes melhoraram.

6 No início dos anos 1940, no hospital psiquiátrico de Sain-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(as), camponeses(as), pacientes, intelectuais e artistas. Além da experiência Saint-Alban contagiar

A busca por soluções é endereçada à equipe de psicólogas do SePE que trabalha na USP e exerce a função de coordenar um trabalho a partir de uma produção histórica que legitima a USP como lugar de formação, deslegitimando 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 e, portanto, analisar nossas implicações, como defendido 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), mas, sim, rachar o que nos tornamos. Seria difícil agenciar isso sem os atendimentos conjuntos, em duplas, que realizamos na equipe do SePE (o ideal seria que todos os atendimentos fossem 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 (no sentido de cristalizados), e as conexões, ações e relações desses fluxos acontecem gerando formalizações nas maneiras de pensar e agir em que forças dominantes buscam se manter. Essa forma de pensar permite um questionamento: qual trabalho não seria institucional? O institucional insiste, está presente no nome da modalidade de trabalho de formação que realizamos – Plantão Institucional. Nele, condensamos um território de análise em que as atividades-fim das equipes disparam as análises do/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 atendido naquele ano, essas palavras – equipe e grupo – carregam semelhanças. As(os) profissionais atendidas(os) se apresentam, na maioria das vezes, como equipes que realizam ações em torno de uma inserção institucional comum: um serviço, um núcleo, uma escola ou um projeto. Outras vezes, utilizam a palavra grupo; ao escrever para o e-mail do

---

discussões sobre a relação quem-trata e quem-é-tratado, sobre as práticas grupais como recurso de desierarquização dos lugares e das normas, ela afirma: **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, ateliês) (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(as) disponíveis. Ao trabalhar com os(as) pacientes em melhor estado para que exercessem os cuidados de outros(as), a melhora de todos(as) 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).

SePE buscando o atendimento no Plantão Institucional, uma profissional redigiu: “*somos um grupo de psicólogas e assistentes sociais que trabalha em um CAPS IJ*”. Tratamos as palavras “equipe” e “grupo” com uma certa semelhança para nos referir a quem participa do Plantão Institucional: “*hoje vem a equipe do CAPS IJ*”; “*ontem estive com o grupo da Creche*”.

No entanto, para nomear a modalidade de trabalho que fazemos, a palavra é precisa: fazemos um trabalho **grupal**. 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 nosso foco.

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 pessoa e sua história e estilo, cada uma na relação com outras que participam da equipe, a função de cada uma naquele grupo, as diferentes formas de pensar o trabalho no Plantão Institucional, a “equipe-que-aqui-vem” na relação com o IPUSP (algumas equipes que nos procuram têm a participação de ex-alunas do Instituto de Psicologia, que já estabeleceram conosco uma relação de aliança). Há histórias de rupturas, há amizades entre participantes das equipes, há diferentes compreensões sobre a atividade-fim e 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 uma certa profissional participante do grupo e a coordenação, é uma forma de escrever/falar. Pois não existe “a relação da profissional com a coordenação” como uma totalidade fixa; ela também se constitui em uma teia complexa. E, acrescentemos que dessa teia participa o dia chuvoso, o local de atendimentos e o fato político do dia anterior que gerou revolta. 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, ações, 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 (p.ex., 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 dispo-



sitivos de trabalho para realizar a tarefa<sup>7</sup> de formação profissional a partir das discussões das práticas cotidianas.

Os obstáculos, impedimentos e as dificuldades que se apresentam no trabalho de grupo revelam um emaranhado em que dimensões inconscientes estão presentes. O registro de causalidade em que se busca o que está em jogo na maneira como certa vivência é significada é alocado em um registro de produção. Isto é, compreendemos que quando se constrói uma relação de causalidade – p.ex., a compreensão de que algo acontece por causa de um certo funcionamento inconsciente –, essa construção tem estatuto de produção, não existe anteriormente da processualidade em que se fabrica essa sua condição de existência.

O inconsciente, compreendido como o próprio espaço de produção conectivo e expansivo, não é produto de algo anterior (Naffah Neto, 1985; Deleuze e Guattari, 2010). Isso implica considerar que não haveria algo inaugural e anterior que finalizasse 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). Nesse sentido, tomamos as interpretações como fazendo parte de um manejo que visa a criar e tecer conexões de sentidos que deslocam saberes e sensações do aprisionamento e da cristalização em que são vividas como causas fixas.

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. A subjetividade é social (assim como a linguagem), assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares como resultado de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies: sociais, econômicas, tecnológicas, midiáticas e outras. Nessa discussão reside uma provocação de Rodrigues (2015) ao ressaltar a necessidade de discutirmos os domínios de saber e de exercício de dominação de uma “pretensa natureza a que se chama, demasiado despreocupadamente, ‘subjetividade’” (Rodrigues, 2015, p. 8).

---

7 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).

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, e também sua família e essa professora, assim como a atribuição de salas, a pauta nas reuniões de professoras, as situações relatadas, o contexto em que essa fala acontece – 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. No entanto, as conexões não se referem a elementos estanques aguardando o estabelecimento de algum contato. Elas de dão no cruzamento 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 trabalho grupal no Plantão Institucional é linha-cruzamento também.

Alguém conta que haverá uma reunião com a mãe desse “menino-que-não-se-aguenta-mais”. No grupo, a discussão foca essa cena: a coordenadora da escola conversará com a mãe. Ao discutirmos isso, diferentes linhas-cruzamentos estão presentes nas falas: “*Não vai adiantar nada chamar essa mãe!*” “*Então, para que chamar?*” “*A gente chama, fala e se não adiantar nada, está nítido que não podemos ficar com esse menino na escola.*” “*O que vamos falar para essa mãe?*” “*Que ela precisa cuidar do filho.*” “*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 em um 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 nas 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 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, profissionais de uma equipe, no atendimento do Plantão Institucional, falavam sobre uma situação-limite vivida com um jovem morador de um 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 fica 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 a ele que estaria no SAICA quando 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: a diferenciação que se opera no trabalho grupal quando as coisas ressoam anula qualquer possibilidade de totalidade. O grupo é dispositivo coletivo de germinação. A força grupal insiste nesse trabalho institucional.

### 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 danos. 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 uma plataforma de análise que possibilite derivações.

Atendemos um grupo composto por técnicas (psicólogas e assistentes sociais) que trabalham em diferentes SAICAs em um município vizinho de São Paulo<sup>8</sup>. Em uma audiência com o juiz, comentou-se que um parecer técnico (que, como outros, nunca era lido) havia sido entregue a ele. O relato dessas técnicas deixava nítido 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 afirmação do mundo que se cria. 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 acontecem.

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, exibe 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 acontece nesse jogo – ela se torna somatória de estados fixos, causas fixas. Coincidir fundamenta um método em que ocorre a diferenciação: diferimos. Em um território de intensa força dominante que categoriza, discrimina, segrega e fragmenta as existências, romper com a produção de assujeitamento implica um processo de diferenciação que se dá ao verter, ao fazer derivar, uma intensidade em um certo cenário. Diferir é movimento 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 dife-

---

8 Esse grupo participou do Plantão Institucional no período de outubro de 2017 a dezembro de 2020. A coordenação desse trabalho foi realizada por Paula Fontana Fonseca (psicóloga do SePE), Beatriz Saks Hahne (na época, doutoranda) e eu, Adriana Marcondes Machado. A maioria das participantes do grupo era mulher.

rença 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 previstas pelas leis são insuficientes. Restituirmos o afeto à sua criação política e contínua – será este 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(as)<sup>9</sup> que se debruçaram sobre a obra de Spinoza para compreender de que se trata quando utilizamos esse termo.

Um dia, no grupo composto por pessoas que trabalhavam em diferentes SAICAs de um certo município e que viveram o *parecer-não-lido* pelo *juiz-que-não-lê*, foi comentado, sobre a intensa circulação de profissionais 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 do SAICA para outros tipos de equipamentos alocados na Secretaria de Desenvolvimento Social do município. Muitas vezes, isso ocorre a pedido de profissionais que dizem que “*há um prazo de validade para trabalhar em um SAICA nesse município*”.

Havia sido pensado haver um relato, e quem sabe um registro, sobre a história dos diferentes SAICAs – houve um incêndio em uma das casas, outra herdou o imóvel de um hospital –, como forma de agir na tendência de se falar dos(as) jovens como se as ações deles(as) se dessem de forma independente da história do SAICA em que viviam, das pessoas que lá trabalhavam e da arquitetura das casas. A proposta desse registro havia sido acordada, mas no encontro em que haveria a discussão sobre isso, outra direção foi tomada. Falaram da vontade de se retirar do trabalho em SAICA e da perda de parceiras que já haviam saído. Todas estavam exaustas e citavam 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. Um dia, o tal juiz disse: “*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*”. Nessas audiências, participaram pessoas que trabalhavam no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no SAICA, promotores(as), defensores(as), estagiários(as) do Ministério Público e técnicas da Vara da Infância. Se alguém dizia algo que discordasse do juiz, não havia escuta. Além disso, a fala do juiz também se somava à posição de outras pessoas que lá estavam. A decisão do juiz prejudicava 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 era um palco de humilhação, não havia barreira para isso. Uma profissional disse: “*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 capacidade de agir 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 aquela que não consegue, incapaz de realizar as tarefas. Pois essa afecção, sentir-se tão pequena, 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, pode permitir que a criança escape do que a constrange.

Se aquilo que acontece em um encontro, nas relações, gera constrangimento, pouco se pode frente às adversidades: há uma diminuição do grau de potência. Algumas profissionais relatavam a necessidade de medicação para dormir, o desânimo, a descrença, a ansiedade, e choravam. Os corpos dessas especialistas estavam se retirando dos serviços e saindo fracos. Cada uma, 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 ocorre 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, estão indignadas, diferentemente do menino que, perante a tarefa impossível de ser realizada, avalia-se como sendo menos que os outros e busca a janela. Elas reconhecem que desenvolveram muitos saberes na lida com as crianças e jovens que chegam aos serviços com direitos negligenciados, compuseram equipe de trabalho e criaram força em cada detalhe vivido.

A forma como somos se constitui constantemente em determinadas relações que nos caracterizam e que obedecem a certas lógicas. A relação em que escravizado e senhor são produzidos, não se altera se as pessoas escravizadas 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 infinito em que as coisas se tornam algo? Como **romper** com marcas primeiras em que 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(a), morto(a), abandonado(a) e estuprada exige cercas, cercos, trincheiras, proteção e submissão para não ser eliminado(a). Essa forma cerceada é apropriada como forma de viver, tece os(as) jovens que chegam aos SAICAs com vidas já negligenciadas e as profissionais que não aguentam mais.

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 no exemplo utilizado por Bergson (1979) 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 se dá em uma complexidade de fatores em movimento, não é **uma** totalidade isolada.

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 acesse a produção relacional das coisas. As marcas primeiras nos informam sobre como ocorre 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 anteriormente, de nos restituir ao campo produtor em que nos tornamos quem somos.

Retirar-se de um trabalho, pedir demissão e sair da equipe nessas situações estão articulados a um “*nada podemos*” Primeiramente, importante afirmar que esse “*nada podemos*” refere-se a não conseguir realizar, no trabalho, a função pela qual as profissionais 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 contratada está impedida. Uma segunda questão a ser considerada é que a saída do SAICA deixa os mais vulneráveis ainda mais vulneráveis; é duro, crianças e jovens, mais uma vez, perdem vínculos. E o terceiro destaque é que o enfraquecimento acomete tanto as profissionais que saem como as que ficam. Elas precisam dispor suas energias para encarar o que gera decomposição, discordância e perda, fica difícil sobrar força para

criar relações. Esse juiz era, há anos, o *juiz-da-cidade*. Durante o tempo em que participaram do Plantão Institucional estava pior, havia maior autorização para o “*faço mesmo e não tem quem me impeça*”. A maneira como o juiz determinava sentenças e verdades é exemplar de repressão, opressão, submissão e da produção de enfraquecimento e do estado *nada-podemos*.

Quando essa equipe começou a vir ao Plantão Institucional, era mais frequente relatarem situações disparadas pelas recusas dos(as) jovens, ou dos(as) cuidadores do SAICA, ou das famílias, de uma maneira em que pareceria que essas recusas não estavam envoltas nas relações que as caracterizavam. Uma situação trazida, logo que iniciaram esse trabalho (outubro de 2017), referia-se à organização do Natal nas casas. Os(as) 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 trabalhavam 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 permitia analisar a construção de sua própria existência (Baremlitt, 1992): o SAICA como 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 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 xingamentos dos(as) jovens em relação ao Natal ocorrem no agenciamento de tudo isso, não se silenciam, nem as igrejas os(as) convenceram a se calar. Houve muita negociação, pedidos de autorização e articulação entre os SAICAs desse município para conseguirem que uma das casas recebesse as pessoas que permaneceriam nos diferentes serviços de acolhimento durante o Natal: organizaram música e 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. Quase um “*não foi ruim*”. Nada de ilusões totalitárias do tipo: sempre é possível enfrentar as adversidades ou, ao contrário, 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(as) profissionais cria composição com vidas de jovens que já tiveram muitas experiências de decomposição. Um adolescente diz à técnica “*não vou à escola*”. Isso pode ser uma conquista quando, até então, esse jovem dizia que iria, mas não ia. Esses profissionais sabem reconhecer as diferenças quando elas acontecem. Mas, para esse juiz, estava tudo do mesmo lado da balança, por isso ele dizia à técnica: “*se o adolescente não vai para escola, vá plantar árvore, pois você não consegue nem isso com ele*”. Assim como, também, tudo está colocado do mesmo lado da balança para quem defende que o tratamento do uso abusivo de álcool e outras drogas implica 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 imaginava que o gesto de alguém seria a causa única das impossibilidades vividas: as falas agressivas dos(as) jovens gerariam o Natal entristecido no SAICA, a impaciência das cuidadoras produziria os conflitos, a ausência de familiares impediria o trabalho para que as crianças e os(as) adolescentes retornassem à família de origem. Ao tomar esses gestos como causas únicas, padecemos do caráter incompleto e processual das coisas e, assim, o corpo-equipe se vê impossibilitado.

O *juiz-que-amputa-vidas* não destruiu essa equipe. Permanecer menos tempo no pensamento de causas únicas significa que as formas vividas, as dores, as indignações e as perdas não lhes retiravam forças para se verem 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 prevenindo 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 subordina a essas exigências. O triunfo da tecnocracia é a abolição da política, mas, como ressalta 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 despoltização**, 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, enfraquecendo a possibilidade do sujeito como agente histórico. Como se houvesse um roteiro que, se seguido, deixaria a existência imune ao intempestivo, à desestabilização que exige criação (Russo e Machado, 2020).

Uma política que despoltiza 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 orientam as ações esclarece as relações entre vários órgãos e a possibilidade de brechas a partir da análise das articulações presentes no trabalho. Uma supervisora 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 de quem ocupa esse espaço-função entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola. Contar com a dimensão pública presente na estrutura e no organograma é, em certos momentos, pouco considerado devido à tendência de as problemáticas serem compreendidas estando 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 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(as) participam” (Machado e Sayão, 2017, p. 169). As máquinas estatais e institucionais às quais as equipes estão vinculadas têm múltiplas instâncias, processos e atores institucionais cuja ação depende de outras pessoas, de forma a não ser possível isolar uma única responsável por um resultado obtido. Há imensas diferenças entre produzir denúncias gerais e pouco fundamentadas e construir 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 profissionais que participam das equipes a detectar e nomear atores(as) 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(as) profissionais referente às ações desenvolvidas pelas secretarias públicas a que estão vinculados(as). Por isso, a necessidade de explicitar o compartilhamento da responsabilidade quando se trata de trabalho em uma instituição pública ou de interesse público. A responsabilidade de ordem política é construção coletiva: nenhum humano pode viver sem pertencer a uma comunidade, esse é seu caráter político (Arendt, 2004).

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 comentamos, o Plantão Institucional é oportunidade de estranhamento de práticas, espaços, rotinas, propostas e palavras: *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 acontece no momento de participação no Plantão Institucional; no trabalho cotidiano, quando ocorrem reuniões de equipe, são outras as composições. Interessa-nos discutir 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 as profissionais interessadas em conversar, debater, discutir e agir. Quem não vinha estaria boicotando essas ações. Não tem sido raro, quando uma ideia não dá certo, culpabilizar quem não participou da construção dela ou quem não a aceita: *“propusemos uma solução, mas elas(es) não aderiram”*. O incômodo em relação aos que poderiam vir ao atendimento, mas não vinham, reverberava diferentes soluções – uma certa equipe que vivia essa cisão decidiu consultar as colegas que não participavam do Plantão Institucional sobre quais temas achariam importantes de serem levados ao atendimento e pensaram formas de socializar as discussões. Em outra equipe, tinham tanta raiva das pessoas que não vinham e não participavam de outros esforços coletivos que, naquele momento, era um alívio manter distância e poderem aprofundar algumas discussões sem elas. Mas as soluções pontuais não recobrem a produção das problemáticas, sempre complexas. Essa maneira de viver – *quem-não-vem-boicota* – se constitui na relação de trabalho com a equipe que atende no Plantão Institucional, pois o vivido se dá no acontecer grupal. Em certas situações, a ideia de *devemos aproveitar o que a USP oferta* (a tal USP!) minava pensar alguma potência em relação à opção de não participar.

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 que compõem o funcionamento das equipes, a divisão de funções, as formas de agir em relação às exigências do trabalho e os diferentes âmbitos que atravessam o trabalho. A cena é uma singularidade imersa na rede em que ela 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 acontecem 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 pareceria 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, ele 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 outro alguém pergunta: *"o que acontece que nenhum(a) dos(as) cuidadores(as) [trabalhadores(as) 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 acontece 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, como as organizadas para professores(as) da rede em que, usualmente, se ignora que a entidade a ser visada não é o(a) professor(a) de forma isolada, e sim, a autonomia do grupo de profissionais que trabalha em uma certa escola (Azanha, 1998). Na formação de uma equipe que toma a tarefa de educar como uma função artesanal, quem educa tem certeza que a experiência escolar é um importante fator na constituição de um sujeito (Carvalho, 2016). Portanto, ela deve estar no centro da análise.

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.



## CAPÍTULO 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 (SePE). A desenvoltura e a fluência da proposta com os grupos de formação no Plantão Institucional foram geradas pelas reflexões e pelo traquejo aprendidos nas experiências 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 em que as revoluções são possíveis. Uma das produções dessa pesquisa foi fruto do trabalho em que Maria Helena e três pesquisadoras auxiliares conviveram com quatro crianças que haviam sido reprovadas diversas vezes e 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 as narrativas das histórias familiares e escolares a partir da convivência das pesquisadoras na vida familiar dessas crianças. 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.

A prática de avaliação psicológica de crianças encaminhadas pelas escolas e os relatórios produzidos a partir delas tornaram-se questões de pesquisa. Em 1996, foi defendido o doutorado intitulado *Reinventando a avaliação psicológica* (Machado, 1996) que tematizou o processo de construção de avaliações psicológicas. 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, foi organizada uma equipe para investigar o processo de produção dos encaminhamentos, as práticas escolares cotidianas e as várias versões a respeito dos(as) alunos(as) (Machado, 2000). O procedimento desse trabalho de avaliação psicológica partia do pressuposto de que seria necessário afetar o campo de relações concretas e datadas em que o encaminhamento se constituía para, assim, avaliar a fluidez (porosidade, abertura) ou densidade (cristalização) desse campo. Nesse sentido, o objeto da avaliação psicológica não se encerrava no sujeito encaminhado, mas se referia a avaliar a possibilidade de alteração das situações que preocupavam as professoras que haviam realizado os encaminhamentos. Alteração, aqui, não se refere a “resolver o problema”, mas ampliar o campo problemático de maneira a acessar reflexões e ações que não haviam sido pensadas. Interessava-nos o alargamento institucional, as conexões com as práticas cotidianas em que se engendraram os encaminhamentos. Avaliar a possibilidade dessas variações implicava, portanto, em produzi-las. Um resultado favorável seria aquele em que, em uma dada delimitação de tempo, ocorressem mudanças que beneficiassem o processo de escolarização do(a) aluno(a) encaminhado(a). Um resultado desfavorável indicava que, durante o tempo de trabalho da avaliação psicológica, nada se alterou. Tomando como objeto a densidade ou a fluidez de um campo relacional em que o encaminhamento era produzido, 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(as) alunos(as) encaminhados(as) 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...”. Embora pudesse parecer simples, era sempre difícil, pois mudar a gramática na linguagem exigiu alterar a gramática do pensamento para desestabilizar o 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 das escolas 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 de forma generalizante (*a escola é excludente... professores e professoras não participam de reuniões...*) e sugeriam orientações, faziam prescrições, aos(às) profissionais (*deve-se..., é necessário..., esperamos que...*). Os questionamentos das professoras não eram em relação ao fato de as práticas cotidianas das escolas serem foco de investigações realizadas pela universidade; a posição delas evidenciava problemas muito precisos: demonstravam que as análises feitas em pesquisas não tinham postura crítica, pois não relacionavam os procedimentos das próprias pesquisas às verdades produzidas e, assim, construíam-se generalizações infundadas; utilizavam frases expressas pelas professoras sem considerar o contexto e as relações em que foram formuladas; reproduziam as desigualdades sociais nas relações entre quem pesquisa e quem é pesquisado(a) quando a recusa das professoras em relação às estratégias e propostas ofertadas por psicólogos(as) e pesquisadores(as) era interpretada como resistência. Escutamos isso de muitas professoras que justificavam suas desconfianças quando alguém pretendia realizar uma pesquisa nas escolas.

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, percebemos a necessidade de atenção à palavra escrita ao que fica registrado do trabalho, ao tipo de diálogo criado.

Uma **segunda inflexão** aconteceu: 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, visando aos “leitores virtuais em que se projeta a continuidade de um diálogo expandido” (Schmidt, 2006, p. 38). Era um exercício que alocava a escrita no diagrama de forças em que ela 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 SePE (Machado, 2014).

As experiências relatadas 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 Universidade de São Paulo (IPUSP). A palavra “carta” foi inserida, pela primeira vez, há cerca de 15 anos, em atividades de formação desses(as) estudantes a partir da proposta de escrita de cartas-relatórios. Elas se tornaram ação refletida, consolidada e sistematizada do SePE e serviram de plataforma para a criação do procedimento de escrita endereçada com os grupos atendidos no Plantão Institucional.

Nos estágios, as(os) estudantes 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 educacionais, relacionando-as às funções da educação em nossa sociedade, às produções e reproduções institucionais em um sistema político e econômico desigual e às precárias condições de trabalho dos(as) profes-



res(as). Há estudos, portanto, que apontam os processos de produção do fracasso escolar forjando a vida de crianças e jovens. As(os) estudantes de Psicologia vivem, nos estágios, momentos diversos e, alguns, muito tensos: uma professora humilhou uma aluna, um jovem agrediu outro e uma mãe disse que não há nada mais a fazer com o filho. A intensidade das situações convidaria a pensar que a presença das(os) estagiárias(os) não faria parte da composição das situações.

Uma das reações é crerem que seria necessário e suficiente explicitar a necessidade de mudanças nas atitudes das pessoas: agir de uma maneira crítica, não individualizar as causas das problemáticas levantadas, buscar a corresponsabilização pela produção daquilo que é tomado como problemático. 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 das(os) professoras(es). Algo, na escrita dos relatos, gerava, em um primeiro momento, o seguinte efeito: ao lê-los, pareceria que as maneiras de agir das(os) professoras(es), tomadas como autoritárias, equivocadas ou agressivas, estariam a anos-luz da vida de quem escrevia, isto é, a escrita mascarava a complexidade presente nos conflitos ao instalar-se em uma gramática que projetava para fora de si, para fora de quem escrevia, aquilo que as outras pessoas passavam a representar (Duschatzky e Skliar, 2001). Os relatos, prenhes de julgamentos, consolidavam um lugar impotente para si, como se nada pudesse ser feito a não ser esperar e torcer pela mudança de quem agiu de forma agressiva, equivocada ou autoritária. Nessa projeção para fora de si, a escrita do relato sugeria que, quem o(a) escreveu, seriam pessoas que haviam conseguido superar e se diferenciar daquilo que discordavam.

Um dos desafios do trabalho de supervisão era tensionar a ilusão de estudantes de Psicologia de que seria suficiente explicitar ao professor ou à professora algo que supostamente não estivesse sendo percebido, para produzir mudanças nos gestos. Outro, era discutir que aquilo que esses(as) estudantes escreviam reproduzia uma lógica reducionista e autoritária: os registros sobre os estágios versavam sobre as(os) professoras(es) das escolas públicas de uma maneira muito parecida com aquela que desaprovavam na relação entre esses(as) professores(a)s e os(as) alunos(as) da rede pública (Machado, 2014): julgavam e prescreviam.

O problema de uma escrita baseada na falha da outra pessoa 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 as(os) estudantes 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 nesses processos de estágios, estamos implicadas e produzindo essa forma discursiva nos trabalhos dos(as) estudantes? O desafio era desenvolver 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, como se o visto fosse um estado fixo.

A supervisora de estágio era aquela a quem o relato se dirigia. Compreendemos que nosso pedido, para que os(as) estagiários(as) escrevessem relatórios para nós, supervisoras, era força presente na produção de uma escrita repleta de vereditos, que não gerava torções nos gestos e 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 prenhe de ensimesmamentos e conselhos.

Embora, com as experiências refletidas na supervisão, as discussões e as escritas fossem se tornando mais corajosas, cuidadosas e tensionadoras, podíamos verter a escrita autoritária, ressentida e ensimesmada no momento mesmo em que ela se construía. Nesse contexto, estabeleceram-se os desafios de acessar e alterar as condições de possibilidade do pensamento e da escrita dos(as) estagiários(as). Além das torções necessárias para que o predicado não ganhasse ares de todo, pretendíamos ampliar a presença de elementos que compunham o cenário do estágio: a arquitetura da escola, 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 etc.

Isso implicou uma **terceira inflexão**. Mudamos o pedido aos(às) estagiários(as). De relatórios para as supervisoras, passamos a demandar o que denominamos de *cartas-relatórios* endereçadas aos(às) profissionais da instituição. A palavra “carta” inspirava endereçamento e a palavra “relatório” remetia ao contexto desse escrito em que estagiários(as) escreviam sobre suas experiências nas escolas. Isso gerou gagueira nos(as) estagiários(as), 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 escrito por uma estagiária – *penso que as professoras estavam enganadas quando disseram que Amanda não se socializa* – gerou reflexões quando realizamos um exercício em que pedimos que lessem essa frase imaginando serem as professoras em questão. Uma delas comentou: “*a professora vai se sentir desconsiderada*”. Incorporar o lugar da suposta destinatária ampliou as análises das forças em jogo na experiência do estágio, tornando-se uma forma de produzir estranhamento e espanto por evidenciar a escrita como produtora de condições de existência.

Com a escrita das cartas-relatórios, as(os) estagiárias(os) 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. Essas cartas-relatórios eram tecidas em muitas versões, exigiam muitas idas e vindas – escrever, entregar para a supervisora, que lia e sugeria coisas, reescrever, discutir em grupo, registrar os efeitos com a leitura dos colegas, reescrever. Ao final do estágio, o grupo de supervisão produzia um texto final a ser socializado com as profissionais das instituições em que os estágios eram realizados. Esse processo gerava reinvenção do que se pensava e mudanças na forma de pensar e de escrever do(a) autor(a) (Fonseca, Nascimento e Maraschin, 2012).

A escrita nos estágios supervisionados pela equipe do SePE 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” (ou “não se deve”), “seria interessante”, “é importante que”, “é preciso”, “esperamos que”. Estávamos atentas às situações em que essas palavras e expressões eram utilizadas de uma maneira em que o(a) autor(a) parecia nada poder fazer, gerando aquilo que cunhamos como “escrita-sem-disputa” no terreno da micropolítica (Machado e Fonseca 2019).

As experiências até aqui relatadas produziram, portanto, **três inflexões** na escrita: as ações tornarem-se sujeito das frases; a consideração, no ato da escrita, da posição daqueles(as) sobre quem se escreve (inspirar-se no endereçamento); e a percepção, enquanto supervisora de estágio, da produção de uma escrita autoritária e ressentida. Essas inflexões, ou derivas, dão relevo a três problemáticas: a força das adjetivações reducionistas; a escrita apartada do campo político e relacional em que ela se constrói; e a reprodução, nas práticas universitárias, de análises que classificam as pessoas e oferecem prescrições.

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 de alunas(os) 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 em nossas discussões.

Algumas denúncias – fundamentais – buscam a multideterminação presente na construção das situações e consolidam questões importantes em suas reflexões, p.ex., o silenciamento operado na vida de crianças e jovens quando submetidos(as) 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 as(os) pesquisadoras(es) 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, p.ex., que uma certa prática e/ou profissional seriam medicalizantes *versus* outra prática e/ou profissional, não medicalizantes (Machado e Fonseca, 2022). 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 desigualdades na oferta de saúde e educação às crianças pobres e ricas e, também, resguardavam, muitas vezes, o(a) pesquisador(a) do risco de ele(a) estar imerso(a) no grupo dos medicalizantes.

A pesquisa no campo constrói seu corpo com a palavra escrita.

Tratar questões que se atualizam na relação com nossa presença enquanto pesquisadores(as) 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 submetidas que estamos às armadilhas do verbo “ser” em nossas frases (Costa, 2000), que agencia um tipo de linguagem que fixa e estabiliza as relações.

O entusiasmo por aquilo que as cartas-relatórios possibilitavam nas experiências da graduação incitou a criação de um exercício de escrita endereçada em uma disciplina de pós-graduação. As(os) estudantes eram convidadas(os) a escrever uma situação cotidiana referente ao problema da pesquisa. Um exemplo: um pesquisador que investigava a história e o funcionamento da Fundação Casa tendo, como questão, o silenciamento diante dos abusos lá cometidos, elegeu como situação algo que ocorreu na época em que ele, pesquisador, era trabalhador na Fundação Casa. Um dia, em conversa com os jovens, eles lhes dizem: “*aqui nada pode ser dito*”.

Tendo escrito as situações relacionadas ao problema da pesquisa, as(os) estudantes de pós-graduação as liam para o grupo dessa disciplina. Após a leitura, todas as pessoas colaboravam para indicar elementos presentes na situação que havia sido narrada – 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 silenciamento, a revista etc. Dessa lista de elementos, o(a) pesquisadora(a) elegeria um deles para ser o(a) destinatário(a) de uma carta. Inicialmente, a ideia era que o(a) próprio(a) pesquisador(a) (estudante de pós-graduação) fosse o(a) remetente de uma carta para algum(a) destinatário(a) que emergiu da situação articulada ao problema da pesquisa: p.ex., o pesquisador que investigava questões relacionadas à Fundação Casa, poderia escrever ao carcereiro, ao jovem, ao dia de visita, ou ao silenciamento. Mas, com o tempo, a coisa variou; às vezes, um dos elementos elencados na situação tornava-se remetente de uma missiva escrita ao(à) pesquisador(a) ou a outro elemento. Foi o que ocorreu em relação a essa carta em questão: o pesquisador elegeu como remetente um jovem da Fundação Casa que relatou seu dia a dia para *a galera que tá fora da prisão*. Muita coisa foi dita, a ficção permitiu. Em outras situações, um pesquisador do campo da saúde mental escreveu para seu avô sobre a mentalidade asilar na família; outro, que investiga condições precárias de trabalho na cidade, escreveu uma carta a um senhor

contando 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 para algumas pessoas. Uma das estudantes, que passou por essa proposta de escrita, nos disse que gostava de escrever, mas que havia parado de escrever quando ingressou na faculdade; agora cursava o doutorado e não usava o verbo escrever para explicitar suas ações na graduação e nem no mestrado, ela dizia se tratar de 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. A cada vez, nos reuníamos em uma escola anfitriã que apresentava, a quem ia ao encontro, cenas e situações-problemas do cotidiano escolar para serem refletidas. Em um mês de dezembro, 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 no corpo docente, e sim, de impedimentos na continuidade de alguns projetos que foram arduamente conquistados e cuja interrupção prejudicava o processo de escolarização de muitas crianças e jovens. 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, como relatado, a menina sensível que não gostava de mudança passa a achar que a professora que vai mudar de escolar não gostava dela. 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 devido às mudanças no governo (em 2016) 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.

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 esse problema. A questão era outra: a proposta visava a agir no impedimento do grupo em pensar quando os problemas referentes ao cotidiano do trabalho são contornados como algo institucional-inacessível, fruto do domínio de uma relação de assujeitamento que anula a capacidade de agir. As discussões após a leitura inseriam as questões institucionais vividas no campo público de reflexão. A produção singular de quem escrevia era tema

de uma produção grupal (a singularidade daquele grupo) movida pela reflexão que a leitura e a discussão coletivas das cartas operavam.

A potencialização da discussão sobre as cartas-relatórios nos grupos de supervisão com estudantes de graduação que faziam estágios, a ampliação da análise de elementos presentes nas problemáticas das pesquisas a partir das escritas realizadas por estudantes de pós-graduação e as reflexões produzidas a partir dos exercícios de escrita em alguns atendimentos grupais no Plantão Institucional formalizaram pistas que consolidaram a proposta 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 EM UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO**

As atividades de extensão realizadas pelo SePE motivaram pesquisas que tinham como objetivo tanto sistematizar reflexões sobre as realidades em que as ações de extensão eram efetuadas, como problematizar essas próprias atividades. Mas, essa dupla mirada não se refere a se debruçar em duas realidades formalizadas separadamente, uma delas, por exemplo, se reportando às práticas escolares e, outra, às ações de extensão desenvolvidas pelo Serviço nas escolas. Essas realidades são engendradas concomitantemente, uma cria a outra, uma se cria na outra. E, investigá-las, complexifica ainda mais o cenário, pois o ato de conhecer é uma ação no mundo e, portanto, criador de realidade.

A investigação sobre os processos do exercício de escrita dá precisão a essa complexidade em que se forjam formas de pensar os acontecimentos e busca ocasiões de restituir ao campo público e político aquilo que tende a ficar apartado dele. Essas ocasiões se materializam ao habitarmos as linhas constitutivas de um fluxo mutante (Deleuze, 1999). Coincidir com o movimento de criação, no caso, das formas de pensar, é condição nesses trabalhos para que as diferenciações e derivas ocorram.

As reflexões sobre o procedimento do exercício de escrita neste trabalho de extensão universitária concernem a pesquisas em que investigar, conhecer e agir têm um ponto comum e preciso: romper com automatismos e naturalizações rastreando as tramas e as relações de força em que essas ações se constituem (Aguiar e Rocha, 2007). O interesse é, no processo mesmo em que saberes e práticas se formalizam, inaugurar relações e conexões com o objetivo de ampliar e fortalecer a potência de pensar (Barros e Kastrup, 2014). Pensar o que não foi pensado tensiona o conhecido.

Nas pesquisas-intervenção que visam derivas em formas de pensar e agir, o problema de pesquisa concerne, também, a um problema para a própria pesquisa e, portanto, para quem pesquisa<sup>1</sup>. Nessa direção, elegemos discutir o objetivo **no** método, isto

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

é, investigar a construção, **no** método, do que torna possível alcançar o objetivo **do** método. O desenvolvimento do procedimento no ato de pesquisar se consolidou, portanto, como problema para a pesquisa e para nós, pesquisadoras.

Neste trabalho, se pretendíamos construir uma estratégia que ampliasse a circulação da palavra nas discussões entre as pessoas que participavam das equipes atendidas visando a romper automatismos e naturalizações (objetivo **do** método), tínhamos que desenvolver e analisar essa ampliação **no** método.

Ampliar é verbo preciso, pois a circulação da palavra é, desde sempre, função do trabalho no Plantão Institucional. Por isso nossa atenção tanto aos manejos, às estratégias e ao tempo no trabalho com as equipes, como aos momentos de reflexão entre as profissionais do SePE para garantir o cuidado, talhado na partilha, de não assujeitar as pessoas e as equipes a interpretações reducionistas. A pesquisa-intervenção aqui apresentada se situa em um trabalho de extensão universitária que visa a 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. Localizada nessa trama, os aprendizados e as reflexões sistematizadas na experiência de pesquisa-intervenção com a escrita endereçada permitiram colocar em análise, também, o trabalho de formação de profissionais realizado no Plantão Institucional e as atividades de extensão universitária.

Eleger a escrita endereçada como metodologia de intervenção demandou dar relevo ao desenvolvimento desse procedimento. Por se referir ao processo de construção de algo (e, portanto, a um movimento), a análise recaiu sobre as variações na estratégia elaborada e suas relações com a produção de deslocamentos na hierarquização dos saberes e na naturalização das práticas. Os registros durante o percurso do trabalho com diferentes equipes foram fundamentais, pois guardaram as variações vividas nas experiências com a escrita endereçada e subsidiaram a reflexão entre nós.

As forças em jogo estão em movimento contínuo e a pesquisa faz parte do jogo. Uma força se dá em movimento, não é algo estático, senão, não seria força. Como conhecer forças? Aqui cabe a provocação de Lourau: para conhecer é preciso transformar (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, 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.

Esse posicionamento ratifica o perigo de pesquisas que utilizam entrevistas e escrevem as frases colhidas dos(as) depoentes entre aspas, tecendo análises que desconsideram a construção das falas no processo sócio-histórico em que foram ditas, como se fossem objetos exatos. Ao escutar uma professora dizer “*não aguento mais esse aluno, é bom quando ele falta*”, a produção de sentidos é limitada quando a frase, colocada entre aspas no texto, torna-se comprovação de que essa professora não quereria a presença do aluno. Esse tipo de interpretação não leva em conta as relações de poder e saber em que essa forma de dizer foi construída e analisada, reduz a situação vivida a um corpo isolado, fixa significações sobre as palavras verbalizadas e situa o(a) entrevistador(a) fora do diagrama das forças em que os sentidos são criados. O que podemos apreender de análises assim é uma certa forma de pensar em que o(a) entrevistador(a) não trata a entrevista como ocasião de complexificar o vivido. Rachar essa forma de pensar requer situarmos a entrevista como experiência e concebê-la como encontro – encontro-entrevista – “que carrega, naquilo que nele se produz, as forças e as intensidades que o constituíram” (Oliveira & Machado, 2021, p. 418). Essas forças e intensidades referem-se ao campo político e relacional em que os dizeres são produzidos e para o qual devem ser reportados.

Qualquer estratégia realizada, e tudo o que é escrito sobre ela, acontece em uma teia complexa em que os efeitos produzidos com a estratégia e com o texto devem servir para analisar os procedimentos desenvolvidos **no** método. Vivemos a necessidade de constante cuidado em relação à construção institucional de sentidos em atividades realizadas por estagiários(as) de Psicologia com alunos(as) que apresentavam dificuldades no processo de escolarização. Não foram raras as vezes em que estagiários(as) conseguiram conversar, brincar, jogar e refletir com crianças tomadas como incapazes para isso. Quando professoras, equipe de direção e mães ficam alijadas das reflexões sobre a proposta, isso reforça a produção de concepções do tipo: “*só foi possível fazer algo porque vocês, estagiárias(os), não estão em uma sala de aula. Em sala de aula é impossível*”, “*os alunos que aprenderam precisaram de psicólogos(as), pois só assim conseguem aprender*”, “*aquelas crianças que não aprenderam, nem com psicólogos(as) funcionam*”. Consideramos que essas formas de pensar são engendradas nas práticas e estratégias propostas, são da responsabilidade de quem realiza o trabalho, pois dizem respeito ao que foi desenvolvido **no** método.

Em relação a certas propostas de intervenção e de pesquisa, uma estratégia criada pode não funcionar da forma como se previa e produzir efeitos indesejados, como no exemplo em que parecia que as crianças só poderiam aprender se houvesse o trabalho de psicólogas(os). Isso acontece. O disparate é compreender esses efeitos fora do diagrama de forças e das condições de possibilidade em que eles se formalizaram e, dessa forma, isentar os dispositivos inventados e as propostas ofertadas da responsabilidade pelos efeitos produzidos.

Apresentaremos, a seguir, mudanças operadas no método de trabalho em uma pesquisa-intervenção dando relevo à análise do próprio método a partir dos efeitos que foram sendo produzidos.



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

A pesquisa-intervenção no tempo do mestrado (Machado, 1991<sup>2</sup>) 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(as) 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 espaiadas 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 foram produzidas relações de confiança e aliança entre nós, as crianças e as professoras. Mas não é exagero se considerarmos que o trabalho não tocava as práticas instituídas ali mesmo onde elas eram reproduzidas; a vida quase nada 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. No entanto, o objetivo de rachar essas formas singulares de viver demandava alguma ação comum.

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(as) estavam sentados(as) no chão com cartolina e canetas e uma brincadeira se iniciou: pensar quantos anos cada um(a) tinha no ano em que os(as) outros(as) haviam nascido. Cida tinha 8 anos quando Marivaldo nasceu. E passamos a anotar outras informações, por exemplo, quando um(a) aluno(a) havia estudado com outro(a). Surgiu uma tabela: na vertical – os anos, desde o ano em que a pessoa mais velha havia nascido (era eu, em 1961) até o ano em que estávamos na época (1988) – e, ao alto, na horizontal, o nome de todos(as). 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 ter-

---

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

ceiro ano consecutivo, a classe especial. Gostavam de lembrar os nomes de professoras, mas muitas coisas não eram lembradas e havia pouca informação no prontuário escolar deles(as). Para preencher essa tabela, chamada de mapa, precisamos ir a outras escolas. Uma das crianças não sabia dizer durante quanto tempo havia estudado em outra escola e se lá frequentara 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 sobre as 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 Gallo (2008) alertou, agir na constituição de um problema é diferente de responder a uma pergunta. 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)<sup>3</sup>, assim como dissemos em relação ao *parecer-técnico-não-lido* pelo juiz. 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 jogada, formalizada no mapa, e mobilizou o pensamento ao gerar uma inflexão na experiência sensível do problema.

Para a *linha-em-branco* se dar como experiência, foram necessários tempo, aliança, conversas, mapa, caneta, chão e ânimo. Para agir nos desdobramentos disso, mais tantas outras exigências. Hoje, a força dos diagnósticos nas definições de quem será o(a) estudante da educação especial ganhou outros contornos com o domínio dos diagnósticos, dos 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 professores(as) para ensinar concorrem com os esforços para viver.

---

3 Tivemos a oportunidade de retomar o trabalho do mestrado no livro em homenagem aos 40 anos do Serviço de Psicologia Escolar (Machado, Lerner e Fonseca, 2017), com acesso gratuito e *on-line*. Em capítulo intitulado “A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção” (Machado, 2017), passamos a nomear como experiência *linha-em-branco* um dos momentos do trabalho desenvolvido no mestrado.

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(a) 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 o intenso desafio 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 seriam procedimentos de 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 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 suscetibilidade 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 este: sempre é possível pensar, por pior que sejam as dificuldades econômicas, institucionais e intelectuais por que passam algumas crianças. E as formas de agir e enfrentar o 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 de *disputar narrativas*: recontamos as histórias, em uma escrita situada, redesenhando as fronteiras, as conexões e as conjugações em que uma categoria se formaliza. O(a) pesquisador(a) complexifica essas fronteiras elegendo fios e, em se tratando de pesquisas-intervenção, alguns deles serão performados com o corpo do(a) pesquisador(a). 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(a) pesquisador(a), 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 ocasiões de alterar as existências e, se não é possível aproveitar essas ocasiões, perdemos: as singularidades se fixam na forma identitária. A ocasião não se faz sem colapso e fracasso das possibilidades dadas de antemão. Karina Acosta Camargo assim nos ensina, ao fazer de sua pesquisa um testemunho do abuso

sexual infantil vivido (Camargo, 2018). 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 atihar 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 instalado(a) na escrita-ato, 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 fechada; o motor da existência são processos de diferenciação pães 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 e estratégias.
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 essas 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 visando a ampliar a capacidade de pensar e agir diante da 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 (Baremlitt,1992).

Normalmente, ao final de um atendimento (mensal) com uma equipe, ofertamos, como proposta vinculada aos procedimentos do Plantão Institucional, um trabalho utilizando a escrita para ser realizado 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 o exercício de escrita. A participação é voluntária e todas as equipes a têm aceitado, pois a proposta é ofertada como manejo no percurso do trabalho de formação realizado.

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 pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) possibilitou aprofundar o estudo sobre essas variações no trabalho com seis equipes que eram atendidas pelo Plantão Institucional. O convite para participação na pesquisa teve o cuidado de priorizar o envolvimento na atividade de extensão ofertada<sup>4</sup>.

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 uma das equipes participantes da pesquisa e composta por profissionais (psicólogas e assistentes sociais) que trabalham em Serviços de Acolhimento Ins-

---

4 As seis equipes participantes da pesquisa foram consultadas sobre a possibilidade de utilizarmos as produções escritas como material que subsidiasse a análise e a divulgação sobre o procedimento. Pedimos autorização às pessoas participantes dos grupos, o que requereu 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. Mesmo que um grupo, ou alguém, não quisesse que as produções escritas fossem utilizadas na pesquisa (o que não ocorreu), a pessoa, ou o grupo, poderia participar do procedimento, na medida em que se tratava de uma proposta do Serviço de Psicologia Escolar no cumprimento de suas atividades de extensão.

titucional para Crianças e Adolescentes (SAICAs) de um município próximo à cidade de São Paulo. Já escrevemos sobre algumas situações com esse grupo: as audiências com o *juiz-que-não-lê-parecer*, o Natal, o choro da assistente social no banheiro. O grupo vinha sendo atendido pelo Plantão Institucional há um ano quando realizamos o procedimento. Eram profissionais que chegavam às supervisões mensais com vontade de trabalhar e compartilhar cenas que as angustiavam: os desafios na relação com o poder judiciário, não se sentirem apoiadas por seus pares, os(as) jovens atendidos(as) 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 realizar passeios ou fazer bolo para comemorar um aniversário.

Apresentaremos, a seguir, dois momentos do procedimento – tornar-se remetente e tornar-se destinatário(a) –, citaremos exemplos e faremos considerações sobre reflexões e mudanças que foram sendo propostas<sup>5</sup>. A sistematização e as análises desses momentos se ancoraram nos registros detalhados feitos a cada vez que o exercício de escrita endereçada era realizado com uma das seis equipes que aceitou participar da pesquisa.

#### 4.3.1 PRIMEIRO MOMENTO: TORNAR-SE REMETENTE

- i. Oferecemos papéis e canetas. Solicitamos às pessoas para que cada uma escreva uma situação-problema referente ao trabalho a ser compartilhada com o grupo. Reservamos dez minutos para essa escrita e, depois, pedimos que cada pessoa leia a situação-problema para todo o grupo.

As situações-problema ressaltam questões problemáticas: um dinheiro que havia desaparecido; uma sala do serviço de acolhimento nada acolhedora; trabalhadores(as) 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, exigindo que ela abra a porta, e outro adolescente que não adere às regras e pula o muro do SAICA para sair à noite.

Essas questões acontecem em contextos relatados nas situações-problema, por exemplo, o adolescente que bate forte na porta do banheiro 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 das(os) jovens que lá viviam.

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.

---

5 No ano de 2021 apresentamos o procedimento em capítulo intitulado “Pensar é descolar-se” (Machado, Fonseca & Hahne, 2021) no livro *Exercícios de escrita em processos formativos* (Machado & Galesso, 2021), com acesso *on-line* e gratuito.

Esse procedimento permite que profissionais que participam menos das discussões possam trazer para o grupo o que é vivido no setor em que trabalham; muitas vezes, são trabalhadores(as) do setor administrativo, que se sentem pouco à vontade para explicitar suas questões, e as situações-problema descritas revelam problemáticas não previstas e importantes para a discussão do trabalho cotidiano. Em uma das equipes vinculadas ao campo da saúde, a profissional do setor administrativo mostrou haver problemas graves de comunicação produzidos pela falta de informações para a recepção de decisões da equipe técnica da área da saúde sobre o processo de atendimento de pacientes.

- 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 quem 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, as outras que a ouviam anotavam os elementos percebidos e, depois de terminada a leitura, todas apresentavam os elementos registrados (inclusive nós, coordenadoras). Isso alterou significativamente a natureza dos elementos trazidos: muitas vezes, logo após nós, coordenadoras, citamos 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, violência.

O que ocorreu nessa experiência singular (a ampliação da presença de objetos, lugares e momentos, como elementos presentes na composição das situações-problema) inspirou alterações no trabalho com outros grupos.

Mais uma mudança: os elementos escolhidos não precisavam referir-se às palavras utilizadas na descrição das situações-problema, às vezes, alguém chamava a atenção para algo constitutivo da situação, mas que não estava escrito.

Vale ressaltar que o fato de o levantamento dos elementos ter a participação de todos(as) criou maior intimidade do grupo com as problemáticas trazidas.

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

Até esse momento, cada pessoa tem registrado em um papel a situação-problema e a lista de elementos. A atividade, agora, é que todos(as) escrevam uma carta. Para isso, elegem uma dupla remetente-destinatário(a) entre os elementos elencados.

Inicialmente, era mais comum ser escolhida uma dupla remetente-destinatário(a) 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 de maneira a ampliar a presença de elementos heterogêneos, ampliou-se, também, as possibilidades de duplas remetente-destinatário(a) e de conteúdos imprevistos: o giz escreveu para a professora, a assistente social escreveu 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(a) que avaliam ser interessante, iniciam a escritura da carta. Nos 30 minutos reservados para essa atividade, há pessoas que escrevem na sala em que a atividade está sendo proposta, outras decidem ir a outro lugar.

Chegamos a ponderar se as cartas deveriam ser escritas entre um encontro e outro, na casa ou no trabalho. No entanto, as cartas serem escritas durante o encontro tornou-se uma estratégia importante para aproveitar o que foi suscitado até aquele momento e para dar continuidade às propostas desse primeiro dia.

- 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(a) remetente.

Terminada a carta, pedimos que cada pessoa apresente a dupla remetente-destinatário(a) escolhida. O fato de todos(as) terem ouvido e conhecerem as situações-problema e os elementos elencados gera curiosidade para saber quais elementos foram escolhidos como remetente e destinatário(a) por quem escreveu a missiva. Nesse grupo de profissionais do SAICA, houve carta da sala de estar para as crianças e adolescentes; do muro para um adolescente; da assistente social para a porta; da despedida para jovens que permanecem na instituição; da psicóloga para o SAICA.

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

As duplas remetente-destinatário(a) e a escritura da carta mobilizam diferentes experiências em quem escreve a missiva. 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, a experiência de escrita mobilizou: saudades, vontade de outras condições de trabalho, desejo de reconectar os(as) 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, espanto 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 (assistente-social) como destinatária. Essa mãe



(remetente) 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, algo que não havia surgido na descrição da situação-problema.

Houve, também, relatos de que, ao escrever, nada se estranhava, repetia-se uma escrita-pensamento do(a) remetente que constituía um discurso previsto ao(à) destinatário(a), 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, a possibilidade de um desabafo.

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

Portanto, retomando: nesse primeiro encontro, cada participante escreveu uma situação-problema que foi lida para todas as pessoas do grupo. Depois da leitura, foram sugeridos elementos presentes nas situações e cada pessoa escolheu, a partir dos elementos, uma dupla remetente-destinatário(a) para escrever uma carta. Após a escritura da carta, as pessoas apresentaram a dupla remetente-destinatário(a) eleita e foi feita uma discussão sobre o que a atividade mobilizou.

Entre o primeiro e o segundo dia 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(A)

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

Ao receber a carta digitada e impressa, cada participante verifica se estão digitadas corretamente e completa possíveis espaços em branco relacionados a alguma palavra não compreendida. Nesse momento, as pessoas participantes relembram o que escreveram, afinal, já se passou um mês. Não tínhamos esse procedimento no início, apenas perguntávamos sobre as nossas dúvidas em relação a algumas palavras que não conseguíamos compreender. Mas o fato de o(a) escritor(a) reler sua carta, além de permitir melhor enlace entre os dois momentos separados por, pelo menos, um mês de intervalo, fortalece a tarefa desse segundo momento. Às vezes, variam as pessoas que estão presentes no primeiro e no segundo encontro; às vezes muitas coisas aconteceram entre os encontros e é necessário retomar o que havia sido vivido. Após as correções, as cartas são devolvidas às coordenadoras.

- viii. Recolhemos as cartas depois de revisadas. Com as cartas em mãos, avisamos que iremos apresentar ao grupo cada dupla de remetente-destinatário(a), indagando quem gostaria de ocupar o lugar de destinatário(a) de cada carta.

Portanto, cada pessoa assumirá a posição de destinatário(a) de uma carta escrita por alguém da equipe.

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

Conforme vamos apresentando as duplas de remetente-destinatário(a) de cada carta e perguntando quem gostaria de ser destinatário(a), 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? E o adolescente que receberá uma carta do muro? Como as pessoas conheceram quem são as duplas remetente-destinatário(a) no encontro anterior, às vezes acontece de alguém aguardar a oferta de certa carta, por ter interesse em lê-la como destinatário(a). Em um grupo de psicólogas e assistentes sociais que trabalham no Ministério Público, houve grande interesse em ocupar o lugar de destinatário(a) em uma carta escrita pela contradição (remetente) à verdade (destinatária). A situação-problema referia-se à visita que haviam feito a uma comunidade terapêutica em que os(as) voluntários(as) que lá trabalhavam diziam haver liberdade religiosa, mas havia a exigência de participação dos(as) usuários(as) no momento de oração antes das refeições. Já, no grupo de trabalhadoras de SAICAs que estamos utilizando como exemplo, houve entusiasmo em ser a porta, que receberia uma carta da assistente social que se trancou no banheiro.

Como é possível que, nesse encontro, haja profissionais que não puderam estar no encontro anterior em que as cartas foram redigidas, imprimimos duas cópias de algumas cartas para garantir a possibilidade de todas as pessoas ocuparem o lugar de destinatário(a) de alguma missiva. Portanto, às vezes, ocorre de duas pessoas diferentes lerem a mesma carta.

- ix. Em silêncio, as pessoas que se candidataram a ser destinatárias fazem a leitura da carta. Pedimos para estarem atentas aos efeitos – pensamentos e afetos – ao lerem a missiva 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 realizamos 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 não era bem assim, e o exercício de escrita endereçada foi tomando outro destino. A atividade em que o(a) destinatário(a) conta dos efeitos recolhidos pela leitura da carta gerou derivações importantes na proposta.

- x. Abrimos novamente a palavra, agora para que cada pessoa (com a função de destinatária) compartilhe os efeitos produzidos, os trechos destacados e as reflexões provocadas com a leitura da carta.

Cada pessoa apresenta os efeitos a partir da leitura da carta recebida e destaca trechos, ideias, palavras ou frases que queira ressaltar e que tenham relação com esses efeitos. Nesse momento há reverberações. Durante essa apresentação surgem discussões entre a intenção de quem era remetente e os efeitos no(a) destinatário(a): o que a carta pretendia produzir por quem a escreveu e o que produziu naquele(a) que a recebeu? Portanto, muitas vezes ocorre de remetentes e destinatários(as) dialogarem. Há situações em que o(a) destinatário(a) quer ler a carta em voz alta (são cartas curtas, escritas em pouco tempo).

Nesse momento do exercício de escrita endereçada, quem foi remetente retroage à sua escrita. Há espanto no momento em que os efeitos no(a) destinatário(a) são narrados: eles revelam, muitas vezes, descompasso entre o que o(a) remetente dizia pretender com a carta e o que havia sido produzido – uma psicóloga-remetente 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: “isso que você fala não funciona para me ajudar”.

Esse trabalho grupal precisa de força, nada fácil. Às vezes quem é destinatário(a) se posiciona contra o que foi escrito pelo(a) remetente dizendo ser *um absurdo aquilo que o(a) remetente escreveu*. Ocorre que remetentes e destinatários(as) são papéis incorporados por trabalhadores(as) de uma mesma equipe e, portanto, é na relação de trabalho que se dá o jogo remetente-destinatário(a). 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. Uma das participantes ficou muito 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 no processo grupal. Haver tempo, encontros e discussão entre nós (equipe do Plantão Institucional) para problematizar aquilo que acontece, são condições de cuidado nesse trabalho de formação.

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 nosso encontro, relatou, emocionada, ao descrever a situação, 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 pareceu 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 adolescentes que, como dissemos, já tiveram direitos não garantidos. Enquanto a assistente social estava trancada no banheiro e o jovem batia na porta, outras pessoas que trabalham na casa (cuidadoras) não interferiram. Ninguém foi conversar com ele. As técnicas (assistentes sociais e psicólogas) são consideradas as que devem dar conta e resolver os problemas relacionados às crianças e aos jovens. Além disso, há desigualdades salariais e diferenças de horário de trabalho entre cuidadoras e técnicas-especialistas. As técnicas ganham mais e trabalham menos horas 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. Elas esperavam que a assistente-social resolvesse a situação, pois é contratada para isso. Na discussão, comentaram que os momentos previstos de formação com toda a equipe que trabalha no SAICA para discutir acontecimentos como esses – que deveriam ser organizados pelas psicólogas e assistentes sociais – eram raros, devido às urgências. E a impossibilidade desses momentos tem relação com existirem tantas urgências. Roda viva.

As conversas a partir do que os(as) destinatários(as) 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*”. A escrita endereçada como exercício partilhado vislumbra agir na construção micropolítica da sensação do institucional-inacessível fazendo com que as diferenças salariais, os contratos entre os(as) trabalhadores(as) e os mandos e desmandos das instâncias superiores sejam refletidas coletivamente à luz da complexidade de uma experiência.

### 4.3.3 MOMENTO CONSTANTE: TORNAR-SE PROCEDIMENTO

A constante construção do procedimento testemunha a singularidade da experiência como princípio do trabalho. Os passos e momentos realizados nunca são os mesmos nos trabalhos 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 fosse refletida, mais profundamente, uma das situações-problema trazidas a partir de todas as linhas que se abrem nesse jogo. 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 manter a letra cursiva, a caneta e os rabiscos presentes na carta original para ser lida pelo destinatário<sup>6</sup>. 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 outra pessoa 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 se constitui de outra maneira, pois já vivenciaram o exercício e sabem de seus passos.

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 o exercício de escrita endereçada, por exemplo, no grupo de pesquisa do diretório do CNPq denominado Análise Institucional e Saúde Coletiva, em um minicurso em congresso, em grupo de coletivo estudantil na universidade e em uma oficina de formação para trabalhadores(as) da saúde organizada por professoras universitárias que trabalham com dispositivos de formação<sup>7</sup>. Nessas proposituras, a configuração muda: em um mesmo dia são organizados os dois momentos (tornar-se remetente e tornar-se destinatário). Portanto, não iremos ler as cartas entre os dois momentos e, nem, digitá-las. Pedimos que escrevam com uma letra que possa ser lida por outra pessoa. Nessas propostas com pessoas que não trabalham em uma mesma equipe, para que a discussão em grupo funcione de forma mais proveitosa, buscamos um campo problemático comum. No grupo do diretório do CNPq, por exemplo, as situações-problema foram referidas à avaliação sobre a ida das participantes para um congresso fora do Brasil. No grupo de alunas que fazem parte de um coletivo feminista de uma unidade de ensino da USP, a questão comum foi o problema do machismo naquela unidade.

Tornar-se procedimento refere-se à centralidade do saber das experiências como suporte para análise do trabalho. O estudo sobre as variações no procedimento que pudessem gerar deslocamentos na hierarquização dos saberes e na naturalização das práticas foi foco da pesquisa formalizada pela Fapesp. A investigação deu contorno a registros detalhados sobre as mudanças que ocorriam a cada vez que utilizávamos a estratégia com uma das seis equipes. O material registrado com essas variações serviu de base para as discussões sistemáticas entre o grupo de pesquisadoras, momentos fundamentais para qualificar o exercício de escrita endereçada e o Plantão Institucional. Neles, analisamos com profundidade as relações entre as mudanças operadas no procedimento e os deslocamentos almejados.

---

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

7 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).

As variações no procedimento dão contorno a percepções e saberes. Às vezes percebíamos algo que gerava uma proposta de mudança no procedimento, outras vezes, eram as mudanças que forjavam as percepções. Vejamos isso em uma situação. Passamos (coordenadoras) a participar da eleição de elementos presentes nas situações-problema, pois isso ampliava a presença de elementos heterogêneos. Havia uma tendência em se eleger pessoas e sentimentos e, quando uma das coordenadoras escolhia um objeto, outras pessoas passavam a listar elementos não previstos. Essa decisão – participarmos da eleição dos elementos – não foi tomada em uma reunião de pesquisa anterior a esse fato. Ela aconteceu na experiência e, depois, tornou-se analisadora dos acontecimentos na reflexão das coordenadoras.

Ressaltamos outras variações nesse percurso: o pedido para que cada escrevente lesse, em silêncio, sua própria carta no início do segundo momento do procedimento facilitou o enlace com a tarefa, pois, entre o primeiro e o segundo momentos, havia o intervalo de um mês em que muita coisa acontecia; ofertamos às pessoas participantes a possibilidade de suas cartas não serem lidas por destinatários(as) na medida em que não avisamos, ao escreverem as missivas, que essa leitura iria ocorrer e aprendemos a delicadeza desse momento para as equipes; e, por fim, sugerimos aos(as) destinatários(as) que apontassem trechos das cartas relacionados aos efeitos vividos para realçar a força de ato da palavra escrita (muitas vezes, a escrita era tratada apenas como representação de um pensamento já dado).

Essas mudanças se articulavam ao objetivo de a estratégia de escrita endereçada potencializar a circulação da palavra, ampliar o campo de análise das situações-problema e romper com a produção de silenciamento e de pensamentos sem saída.

Para que um deslocamento ocorra, há alteração no diagrama de forças. Portanto, a estratégia de escrita endereçada também se desloca.

#### 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, e um jogo em contínua construção. Estivemos atentas para não antecipar, na descrição, informações que seriam explicitadas em passos posteriores e para relacionar cada passo com os objetivos do procedimento.

Os dois momentos do procedimento intensificaram deslocamentos. No primeiro, ao tornar-se remetente, o(a) profissional escrevente da carta sai de si e redige uma missiva em que é possível colocar agência nos objetos e nas coisas. No segundo, ao tornar-se destinatário(a), quando apresenta ao grupo os efeitos colhidos com a leitura da carta, relança à equipe 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, a palavra “CARTA” gera alívio e surpresa em algumas pessoas: *sou ruim de escrever, mas sendo carta, acho bom* – a carta força e anima

a escrita<sup>8</sup> e, (ii) no segundo encontro, quando ocupam o lugar de destinatários(as), há curiosidade de ler o que foi escrito pelas outras pessoas (remetentes) e, depois, interesse em ouvir os efeitos que a leitura das cartas produziram. Em uma equipe atendida, um psicólogo escreveu para a *burocracia*, apontando 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, estou satisfeita*. Isso surpreendeu, não era o que o psicólogo escrevente esperava produzir.

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 algumas pessoas que, ou não exerciam diretamente a atividade-fim da equipe ou, por outros motivos, viam-se constrangidas a trazer questões relativas ao trabalho.

As variações no aprimoramento da metodologia foram fundamentais para a análise da pesquisa-intervenção. Os passos apresentados podem ser tratados de forma ficcional, no sentido de que eles nunca foram e nem serão seguidos exatamente da forma descrita. Eles retratam o que era consolidado como proposta e, a depender do encontro com um grupo, mudanças eram desencadeadas. Se há algo que não se altera é a direção política do trabalho, a certeza de a potência de pensar poder ser ampliada e o valor da experiência grupal como produtora de saber.

Quanto às hipóteses que tínhamos, o percurso entre as duas narrativas – das situações-problema para as cartas – parecia, inicialmente, 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 que beneficiavam a reflexão das equipes, ganhando força outro momento: a discussão produzida junto às equipes a partir da partilha dos efeitos que as cartas geravam nas pessoas que ocupavam o lugar de destinatárias.

Durante o procedimento, entramos em contato com as cartas a partir dos relatos que os(as) destinatários(as) faziam sobre os efeitos das leituras. As expectativas que escreventes depositavam nos(as) destinatários(as), por exemplo, de que o(a) destinatário(a) teria que mudar – fosse uma pessoa, um objeto, uma política-pública, um verbo ou um sentimento – geravam incômodos explicitados no momento de partilha entre destinatários(as) e remetentes. *Por que eu tenho que mudar? Você quer me ensinar a ser mãe?* – indagou, de forma indignada, a destinatária (mãe de um jovem) da carta que tinha como remetente, uma assistente social. A discussão da equipe, após a explicitação desse incômodo, deu contorno a uma questão referente às práticas cotidianas: a forma como as famílias eram concebidas e tratadas naquele serviço.

O momento em que os(as) destinatários(as) contam sobre os efeitos das leituras tornou-se catalizador de deslocamentos e de inquietações, devido aos estranhamentos entre a intenção do(a) escrevente e a repercussão no(a) leitor(a). Essa dissonância,

---

8 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).

ao ser lançada na própria grupalidade, ampliava a análise sobre a complexidade das problemáticas trazidas. Isso fazia com que algo se movesse no campo das relações institucionais, incitando reflexões sobre alternativas e práticas outras em relação a posições repetitivas, ensimesmadas e autoritárias, presentificadas em algumas cartas.

As experiências com as equipes e as mudanças no procedimento colocaram em análise nossas hipóteses iniciais. O percurso entre a elaboração das situações-problema e a produção das cartas não era suficiente para garantir algum deslocamento na posição do escrevente em relação à situação relatada. Ainda que eventualmente acontecesse, isso ficava restrito ao âmbito individual e não tinha efeitos nas práticas e reflexões das equipes. O tempo-espço da discussão grupal produzido junto ao grupo a partir dos efeitos destacados pela leitura dos(as) destinatários(as) tornou-se momento central na base desse trabalho formativo com equipes de profissionais<sup>9</sup>. Nele, ocorria a reflexão das equipes sobre a relação entre as práticas desenvolvidas e as problemáticas contornadas pelas situações-problema.

Como em uma dramaturgia, as situações-problema dão o contexto em que são performatizados os diálogos entre atores(as) – remetentes e destinatários(as) – e, esses diálogos, ampliam a análise sobre as situações narradas. Há um jogo teatral remetente-destinatário(a) em que se assumem 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, vivência 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.

9 Na pesquisa proposta com as seis equipes houve duas produções: (i) a reflexão sobre as variações no procedimento a partir dos registros sobre o exercício de escrita com as equipes (material utilizado para as reflexões deste livro e (ii) a delimitação da centralidade do momento de discussão grupal como provocador de deslocamentos a partir da análise das cartas escritas pelos(as) membros(as) das seis equipes. Essa delimitação e a análise das cartas foram tematizadas em um manuscrito intitulado *Partilha como brecha: o uso da escrita endereçada na formação de equipes*, ainda em avaliação, escrito por mim, Paula Fontana Fonseca e Beatriz Saks Hahne.



Variações e deslocamentos ocorrem no cruzamento de linhas – palavra-imagem utilizada neste trabalho – de diversas intensidades (Deleuze e Guattari, 1996). A fixidez dos estados – *sou mulher, raça branca* – contornam 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 acontece em uma vivência grupal de formação com trabalhadores(as) 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 nas discussões às situações-problema que as dispararam.

Esse procedimento se soma a outras experiências e reflexões sobre formação de profissionais (Vicentin e Carvalho, 2019; Cardoso, 2019; Dias, 2011; Bernardes, Tavares e 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).

Interessa-nos os efeitos de linguagem. Foucault (2003) dá relevo a certos discursos – médicos, judiciários, psicológicos, criminológicos – que se utilizam de uma linguagem que objetiva uma suposta observação neutra a partir de textos-vereditos. A expressão *efeito de linguagem* incita ações neste trabalho: *a partir* de algo, outro algo se dá (um pensamento, um gesto, uma produção de verdade, uma ruptura). Assim tratamos a leitura da carta pelos(as) destinatários(as); a ideia não era interpretar a carta fora dos efeitos que ela produzia. Os efeitos nomeados interpretavam as cartas e, nossa responsabilidade nesse trabalho, foi manter e intensificar esse jogo do “a partir”; se a pessoa que ocupava o lugar de destinatária considerava uma carta como tendo um conteúdo autoritário como marca-primeira em seu corpo (nós mesmo agimos assim quando, inicialmente, líamos as cartas e avaliávamos que algumas seriam melhores que outras), os esforços eram para que essa marca permitisse estranhamentos e deslocamentos nas relações e nas práticas em que esse tipo de efeito é forjado. Na discussão sobre a situação da carta escrita pela assistente social apontando que a mãe de um certo jovem deveria mudar suas atitudes, essa profissional se disse 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 do filho; e a julgava e a afastava. Esse exercício rizomático em que se busca pelos “es” aciona turbulências, pois nenhum elemento define, sozinho, um território existencial.

A escrita é possibilidade de estranhamento e de constituição de si, uma prática que recolhe e produz ditos. 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). 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” (Rodri-

gues, 2019, p. 51)<sup>10</sup>. Se podemos estabelecer um ponto em comum entre o exercício da escrita endereçada e os esforços foucaultianos nas discussões sobre a escrita é a concepção de que a construção de si é forjada pela presença da alteridade. Isso é ponto fundamental de resistência a um poder político que pretende anular essa presença e conceber uma pretensa natureza à ideia de sujeito (Rodrigues, 2019).

Requer coragem nos vermos 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 a acessar a forma como cada um se constitui, mas, sim, a como cada grupalidade que participa do Plantão Institucional fabrica sua existência enquanto equipe em um trabalho datado.

Nos grupos atendidos, os(as) profissionais contam sobre os registros e relatórios em seus trabalhos cotidianos: relatos sobre visitas às instituições, preenchimento de prontuários, encaminhamentos de crianças e jovens para atendimento na rede de saúde, documentos endereçados a promotores(as) e juizes(as) que servem para subsidiar decisões jurídicas. Por vezes, surge o incômodo com formas de escrever as 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 dialogar e estranhar a maneira de construir os materiais produzidos nos trabalhos cotidianos.

Esse exercício, portanto, se configurou como uma prática discursiva que emergiu no agenciamento de várias ações e experiências desenvolvidas pelo SePE e que mobilizaram reflexão sobre a produção escrita<sup>11</sup>. Há um jogo de circunstâncias. 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 deste livro – *Quando a escrita toca a produção institucional* – expressa um convite: que a escrita toque de certa forma. Pois tocar, sempre toca, ou melhor, a escrita é, também, produção institucional.

A decisão de detalhar a construção do procedimento de escrita endereçada no trabalho do Plantão Institucional é devido à 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(as) destinatários(as) agem em formas-lugares-comuns presentes, também, no funcionamento do Plantão Institucional; quando,

---

10 Já surgiu, em alguns momentos em que discutimos esse procedimento, a ideia de pedir para as pessoas que ocupavam o lugar de destinatárias escreverem uma resposta ao remetente. Isso demandaria mais encontros.

11 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 *Experiências que mobilizaram a escrita*). No ano de 2021, a carta foi atualizada e republicada em livro disponível para acesso *on-line* e gratuito: Machado, Adriana Marcondes. Uma carta-luta aos que atuam na educação e na saúde. In Ceccim, Ricardo Buig; Freitas, Cláudia Rodrigues (Orgs). *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?* Porto Alegre: Rede Unida, 2021 (pp. 315-324).

em algum momento do atendimento, o grupo se apresenta paralisado, estamos todos(as). Se o ato de conhecer, se nossas ações, produzem realidade e existência, a paralisia, quando se engendra, coloca em análise o método, o procedimento desenvolvido.

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.**

## CAPÍTULO 5

# CONSIDERAÇÕES: UM TRABALHO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este trabalho se fundamentou no compromisso de construir reflexões 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 Schilling<sup>1</sup>, 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 afeitas à parafernália tecnológica estão presentes no aumento das filas à procura de medicamentos, de atendimentos e tratamentos de saúde em relação aos quais se deposita uma grande expectativa (Angelucci, 2013). Isso tudo em um país em que 5% da população detêm a mesma fatia de renda que 95% 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 e adentra-se nos corações até invadir tudo. Se consigo, é meu mérito; se não consigo, é meu fracasso.

**Não se sai disso sozinho(a).**

---

1 Em palestra sobre Direitos Humanos e Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 06 de setembro de 2019.

Aquilo que estava posto quando iniciamos a proposta do 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 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.

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 Soares<sup>2</sup>. Ele afirma termos sido coniventes com a criminalização, com o homicídio nas periferias ao nosso lado e com a palavra sendo capturada. O abismo se intensificou e o tempo, depois disso, foi de desmonte. Mas um governo que exerça esse desmonte, não arrasa 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 conivência teria relação com o que Guattari afirmou em 1986 como um microfascismo em nós (Guattari e Rolnik, 2005). Não poderia ser diferente, somos forjados em uma história de massacre de indígenas, negros(as) e pobres e de violência contra mulheres. Fomos construídos nessa e dessa matéria.

Isso aparece no cotidiano das falas, dos 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. 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, em tempos de intensa presença de autoritarismo e conservadorismo, 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. Quando domina o autoritarismo no campo macropolítico, a explicitação de problemas micropolíticos 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 luta por construir. Quem defende uma posição macropolítica

---

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

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 produção e reprodução da economia no sistema capitalista, passamos a ter, também, em relação à produção e reprodução de pensamento, da subjetividade e do inconsciente.

A clareza de nossa participação nas relações em que subjetividades são forjadas, nos animou: focamos nossa lupa nas formas de pensar, viver e agir presentes nos trabalhos realizados. Por isso nossa inquietação ao nos percebermos, enquanto supervisoras de estágio, como coparticipantes, na formação dos(as) estagiários(as) de Psicologia, da construção de uma escrita ressentida e exteriorizada que se pretendia fora do diagrama de forças em que é constituída: os(as) estagiários(as) escreviam, sobre as experiências vividas, 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 e animais – nada fáceis – geram variação em formas de ser capturadas, causam estranhamentos e ampliam 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 ações desse campo consolidar os Conselhos de Saúde como espaço instituído de participação da comunidade nas políticas públicas e na administração da saúde, defender a garantia de direitos de crianças e adolescentes assegurados em lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, implementar a política de cotas no acesso à universidade pública.

Guattari e Rolnik, em 1986 (Guattari e Rolnik, 2005), para exemplificar que uma mudança macropolítica concerne a mudanças micropolíticas, citam 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 Deleuze nos incita a pensar 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)<sup>3</sup>.

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: cada gesto, frase e texto, se formaliza entremeado nas relações em que se constrói. O fato de a todo regime sociopolítico corresponder um modo dominante de subjetivação, uma micropolítica dominante nas formas de ser, de pensar e de dizer, requer cuidado com a tendência a 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, ou das experiências em que vamos nos tornamos quem somos. 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), “[...] não existem as coisas: a loucura não existe, tampouco o criminoso, o governo, o Estado, a infância, a família, a sexualidade, o 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 no Plantão Institucional 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 e pensava sobre algum atendimento. Também não era raro, quando atendíamos juntas, que, após o atendimento, tivéssemos discussões sobre as discordâncias perante certas conduções, pois éramos afetadas de diferentes formas. A construção desse plano comum é base desse trabalho.

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, 2006, p. 38). Nada fácil o que algumas vozes traziam:

---

3 Trabalho em uma universidade pública defendendo a educação pública e meus filhos e minha filha estudaram em escolas particulares. Essa escolha revela microfascismos. Dizer isso poderia soar exagero, afinal, vivemos em um país em que há descaso político em relação à educação pública. No entanto, exagero mesmo seria naturalizar essa escolha e desconsiderar sua relação com processos históricos de produção de desigualdades sociais.

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(a).**

Precisávamos dispor de tempo, o que implicava outras insistências, afinal, para satisfazer os critérios avaliativos no trabalho universitário, seria suficiente coordenar apenas alguns atendimentos no Plantão Institucional e escrever artigos sobre isso<sup>4</sup>. As mudanças que ocorreram nas formas de controlar o trabalho de servidores(as) da USP, docentes e funcionários(as) técnico-administrativos(as) incidiram diretamente nas atividades de extensão universitária como as realizadas pelo SePE.

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 números: sou uma professora em um programa de pós-graduação que recebeu nota quatro na avaliação da CAPES, colaborei acima ou abaixo da média necessária para melhorar a nota desse programa em um certo período, esse programa é alocado em uma unidade de ensino com cinco programas de pós-graduação, em uma universidade com vários outros programas em diferentes unidades de ensino. Não se trata mais de, ao situar-me em uma curva de 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)<sup>5</sup>.

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(as) em valores resultantes de modalidades de avaliação que conservam o utilitário e lucrativo. Escrever assim poderia causar desmerecimento a revistas em que muitas pessoas trabalham e se esforçam para a qualificação delas. Essas revistas não devem ser desmerecidas, e nem os(as) profissionais e pesquisadores(as) que nelas pu-

---

4 **Trabalhar com extensão universitária pública e gratuita se tornou, como apresentado no memorial escrito para o concurso de Livre-Docência, atitude de militância. Estivemos com o Professor Jean-Pierre Henri Pinel, da Universidade Sorbonne, Paris (Paris 13) em uma atividade no IPUSP em 2019. Apresentamos a proposta de trabalho do Plantão Institucional e ele se espantou por conseguirmos realizar um trabalho de longo prazo com tantos grupos. Nas universidades francesas, disse ele, isso seria impossível.**

5 **Isso explica a prática de avaliação da Comissão Especial de Regime de Trabalho da USP (CERT) sobre a produção de docentes. Docentes com excelente trabalho e intensa produção acadêmica têm tido os relatórios, relativos às suas atividades no período probatório, recusados. No IPUSP, uma professora recebeu essa avaliação mesmo tendo se tornado professora Livre Docente antes do término do período probatório.**



blicam. 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(as) docentes a partir de um processo determinado pela decisão de quem avalia quem e para o quê (Schmidt, 2011)<sup>6</sup>.

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 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(as) autores(as) e trabalhos sejam citados(as) 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(as) técnico-administrativos(as) da USP, em 2017, em que “a existência de alguém que não cumpre com suas obrigações” tomou conta do imaginário em detrimento de reflexões sobre como cuidar, organizar, decidir e implementar nossas atividades. Houve, no Instituto de Psicologia, 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 papéis, 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(as) (o campo é heterogêneo) que realizam atividades fora do horário previsto, principalmente psicólogas que realizam trabalhos de extensão, que leem relatórios de alunos(as), fazem pesquisa e publicam. E mais vozes: *como assim? Publicam porque querem, pois isso não faz parte da função de funcionários(as) técnico-administrativos(as)*. 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*.

---

6 Em fevereiro de 1988, um domingo, o jornal *Folha de S. Paulo* divulgou nomes de professores(as) e pesquisadores(as) 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 diversas matérias publicadas sobre a questão da avaliação acadêmica e publicou, em 2011, o artigo “Avaliação Acadêmica, Ideologia e Poder” na Revista *Psicologia USP*.

As pessoas se adaptam, reorganizam-se e também adoecem. Os efeitos dessas formas de controle e a desvalorização da pauta de ações de extensão públicas e gratuitas<sup>7</sup> 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(a) servidor(a) público(a) (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. Temos, também, essa responsabilidade.

A postura éticopolítica no Plantão Institucional necessita 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(as) 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, apostam 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”. Ensaio 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 Amaral (2015) buscaram essas pessoas, então adultas, 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.

Se as histórias e os desafios relatados pelas equipes e os ensaios realizados não são nada fáceis, difícil mesmo seria se não desenvolvêssemos, no contexto e tempo dados 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,

---

7 Acompanhamos, em reuniões do Conselho da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, a presença 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. Nessas reuniões, há quem lembre da importância de defendermos os cursos, as atividades e os atendimentos de maneira a manter o caráter público e gratuito da universidade.

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 povos 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(a) destinatário(a) apresenta efeitos não previstos a quem foi remetente da carta. Lembrando, remetentes e destinatários(as) são incorporados(as) por profissionais que têm diferentes funções e histórias em uma certa equipe de trabalho e, portanto, o diálogo entre destinatário(a) 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 a força relacional e vital nas discussões 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 prenes 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. Os objetivos de ampliar a circulação horizontal da palavra entre as pessoas diretamente concernidas às questões sobre as quais refletir e de fortalecer a grupalidade das equipes foram nossos parâmetros para analisar as propostas do Plantão Institucional diante de processos de hierarquização de saberes e naturalização de práticas.

Portanto, neste trabalho, as experiências fundamentaram as análises.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- Baremlitt, 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.
- Castro, E. V. (2019). *Brasil, país do futuro do pretérito*. São Paulo, SP: N-1 edições. Série Pandemia.
- 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.
- Chauí, M. de S. (2000). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez.
- 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-Lacanian* (pp. 9-12). São Paulo, SP: Via Lettera.
- 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 ser 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/COPEP.
- 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., & Fonseca, P. F. (2022) Armadilhas da escrita acadêmica na discussão dos processos de medicalização. In Ceccim, R. B.; Freitas, C. R.; Angelucci, C. B. (Orgs.). *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?* Volume 2 – debates continuados, diálogos interdisciplinares. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida.
- Machado, A. M., & Cardoso, S. G. *A Escrita como Exercício em Processos Formativos*. São Paulo: Blucher, 2021. DOI 10.5151/9786555501155
- 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: Benjamin.
- 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.
- Oliveira, R., & Machado, A. M. (2021) Entrevista como experiência, loucura como método: composição de uma ética do encontro. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro. 2021, Vol. 02. 416-436
- Passos, E., & Barros, R. (2009). Por uma política na narratividade. In E. Passos, V. Kastrup, & Escóssia, L. (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](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000200007&lng=pt&nrm=iso)
- Rolnik, S. (2018). *Esféras da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo, SP: N-1 edições.
- Russo, D., & Machado A. M. (2020). Práticas de saúde e subjetivação: a emergência do sujeito previdenciário. *Revista Psicologia USP*, vol 31, 1-10
- 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. (2011). Avaliação Acadêmica, Ideologia e Poder. *Revista Psicologia USP*, 22(2), 315-334.
- 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](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/opiniaio/o-brasil-nao-tem-pobres-apenas-empreendedores-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 dever 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>.



A extensão universitária é o cenário em que se dá a história do Serviço de Psicologia Escolar (SePE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Nele criamos uma modalidade de trabalho de formação intitulada Plantão Institucional, dirigida a equipes de profissionais que atuam no setor público (escolas, serviços de acolhimento institucional, centros de atenção psicossocial infantojuvenis, promotoria e organizações da sociedade civil). Tendo como matéria-prima o tempo e como objeto o pensamento, este trabalho mira a complexa trama em que se materializa a construção política e institucional das experiências vividas e narradas pelas equipes atendidas. Nessa trama, desenvolvemos o exercício de escrita endereçada como gesto micropolítico que tensiona aquilo que imobiliza o pensamento: a hierarquização dos saberes e a naturalização das práticas. O livro situa este gesto: um esforço para operar deslocamentos que requer rigor, leveza, tempo para reflexão e circulação da palavra.



[openaccess.blucher.com.br](https://openaccess.blucher.com.br)

**Blucher** Open Access