

## **Variações climáticas de uma intervenção na escola: análise institucional e educação por uma experiência de estágio em psicologia**

Climate variations of an intervention at school: institutional analysis and education by an internship experience in psychology

Jésio Zamboni; Maria Elizabeth Barros de Barros; Ana Lucia Coelho Heckert

Universidade Federal do Espírito Santo

---

### **RESUMO:**

Deriva das interferências institucionalistas na formação do psicólogo no Brasil a experiência de intervenção em uma escola pública que (re)traçamos em texto. O fio que nos atravessa é referente às práticas e aos desejos construídos historicamente em formas sociais, questionando os especialismos que conformam a formação psi hegemônica. A perspectiva do passeio institucional lança-nos às questões de como entrar em um estabelecimento e promover processos analíticos das relações estabelecidas. A partir de muita insatisfação com diversas práticas na escola, articula-se um espaço autogestionário para tratá-las, visando permitir uma discussão aberta das questões que emergem no cotidiano. Focam-se os critérios e os modos de avaliação dos alunos na escola, mas um investimento na heteronomia pelo Sistema de Gestão Integrado (SGI) se contrapõe ao processo autogestionário. No artifício da escrita, acabaram por se recortar quatro perspectivas sobre o processo de intervenção, que pode ser caracterizado pelo fracasso.

**Palavras-chave:** análise institucional; escola pública; formação do psicólogo.

---

### **ABSTRACT:**

From the institutionalist interference in the psychologist education in Brazil derives this intervention experience in a public school (re)traced in text. The thread that runs through us is relating to the practices and desires historically constructed in social forms, questioning the specialisms that conforms the hegemonic psi education. The perspective of a institutional stroll throws us to the questions of how to enter in a establishment and promote analytical processes of established relationships. From a lot of dissatisfaction with various practices at school, a space of self-organization is articulated to treat them, searching to allow an open discussion of the issues that emerges in everyday life. It focus on the criteria and ways of assessing students at school, but an investment in heteronomy by the Integrated Management System (IMS) is opposed to the process of self-organization. In the writing device, it is ended up being cut four perspectives on the intervention process, which can be characterized by the failure.

**Key-words:** institutional analysis; public school; psychologist education.

---

*Considerarei também as emoções humanas, tais como o amor, o ódio, a cólera, a inveja, a soberba, a piedade e outras inclinações da alma, não como vícios mas como propriedades da natureza humana: maneiras de ser que lhe pertencem como o calor e o frio, a tempestade, a trovoada e todos os meteoros pertencentes à natureza atmosférica.*  
(ESPINOSA, 1983: 306).

**Bons ventos e calmaria num passeio pela escola... “parado no portão, ao pé do jardim, vendo-os passarem como nuvens pelo céu”<sup>1</sup>: uma primavera.**

Durante a segunda metade do século XX, o processo de constituição do trabalho do psicólogo no Brasil ou, numa perspectiva mais ampla que a restrita a uma profissão delimitada e autorizada por Estado, o que se pode denominar “práticas psi” está composto por “características modelares instituídas e tão bem marcadas; [...] onde, nos diferentes discursos e práticas, o homem e a sociedade são apresentados como "coisas em si", abstratos, naturais e não produzidos historicamente.” (COIMBRA, 1995: ix). A diversidade de práticas que marcam a psicologia como campo de saber, poder e experiência não resulta em que, necessariamente, se escape aos modelos de vida vigentes em uma sociedade marcada por violências e mortificações. Tal diversidade pode mesmo corresponder aos anseios de tal sociedade, caracterizada pela individualização suscitada pelo regime capitalista de produção, de modo que os diversos equipamentos teórico-técnicos da psicologia sejam dispostos no mercado como produtos à escolha do consumidor.

Em meio a isso, instaurando-se problematizações das práticas psi em seus efeitos histórico-culturais, os processos de formação profissional do psicólogo se configurarão em meio de luta pelo qual se resistirá à modelização da psicologia (PEREIRA, 1975; BARROS, 1980; COIMBRA et alli., 1991; RODRIGUES e SOUZA, 1991; HECKERT, 1992; BARROS, 1995; AGUIAR e ROCHA, 1997; RODRIGUES, 1998, 2007; BAPTISTA, 2000, 2013; PATTO, 2012). Deriva dessas interferências no jeito de tornar-se psicólogo a experiência que estamos prestes a (re)traçar — tanto no sentido de (d)escrever movimentos de deslocamento por meio de linhas quanto no de cortar ou corroer, como uma traça, as significações do vivido. Trata-se de uma experiência de estágio supervisionado durante o último ano da graduação em Psicologia, desenvolvido no período de agosto de 2007 a julho de 2008. Inscrita em Projeto de Estágio Clínico em Instituições Públicas, nossa experiência em um estabelecimento escolar se cruza com outras que se fazem, nesse período, no Hospital Universitário e em Unidades Básicas de Saúde. O fio que nos atravessa e conecta é a problemática institucional,

referente às práticas e aos desejos construídos historicamente em formas sociais, questionando os especialismos que conformam a formação psi hegemônica em filiações teóricas e áreas específicas de atuação<sup>2</sup>. Por isso, não percebemos nenhum impedimento a priori em experiências de estágio em áreas de atuação diferentes; pelo contrário, ficamos animados com a possibilidade de promover, nos espaços-tempos de supervisão, conversas que os distintos setores da administração pública encontram inúmeras dificuldades para promover. O que nos reúne é, sobretudo, a possibilidade de habitar estabelecimentos públicos e auxiliar na instauração de espaços coletivos de análise das práticas que se desenrolam no cotidiano de trabalho.

Há, assim, uma vontade primeira de passeio pela instituição. Passear consiste para nós em uma trama de duplo aspecto: (1) poder instaurar circulações (in)desejáveis nos espaços esquadrihados e bem demarcados dos estabelecimentos, suscitando entrelugares onde as ações possam se tecer pelo próprio movimento de indagação e criação; (2) discutir as normas, os saberes, os códigos ou os discursos que atravessam e constituem uma variedade de estabelecimentos como instituições coletivas, para estabelecer um jogo de aproximação e distanciamento com essas instituições para poder transformá-las. Deslocamentos, assim, no que é possível ver e no que é possível dizer das paisagens institucionais concretizadas pelos estabelecimentos onde nos situamos: nisso consiste nosso passeio desde a configuração de um duplo plano<sup>3</sup> de intervenção e de análise até o processamento desse texto como desdobramento analítico, no papel, das intervenções e análises efetuadas no chão da escola. Passear é o movimento intrínseco à instituição como contingência, que tem sempre em seu horizonte a própria finitude, uma vez que consiste em criação historicamente situada. Mesmo que, fascinada pelas repetições, a instituição pretenda-se eterna e imutável, esquecendo-se de seu caráter contingente e finito, as perturbações cotidianas das práticas e dos saberes, como vertigens nas visibilidades e gagueiras nas dizibilidades, são inevitáveis e solicitam constantemente passagens. O passeio pela instituição visa auxiliar nessas passagens, animando o passeio da própria instituição, sua deriva histórica.

A perspectiva do passeio institucional lança-nos de pronto às questões de como habitar uma paisagem institucional, entrar em um estabelecimento e promover aí processos analíticos das relações estabelecidas. No grupo de alunos-estagiários, sou<sup>4</sup> o único a propor a ida a uma escola e, com apoio da orientadora e dos colegas, parto rumo a um espaço de intervenção no âmbito das políticas públicas em educação no município

de Cariacica, no estado do Espírito Santo. Início a procura de um local de trabalho através da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME). Após o contato com funcionários da secretaria, surgem duas propostas de trabalho: (1) vincular-se à equipe de formação dos professores e (2) intervir em estabelecimento escolar que solicitou um profissional psicólogo. A primeira proposta parece emergir da minha vinculação à Universidade enquanto instituição formadora de profissionais, e das intervenções e análises que vêm sendo realizadas por nós acerca do trabalho e dos processos de formação de professores<sup>5</sup>. Aceito a segunda proposta, uma vez que nela havia um pedido explícito de intervenção e, também, porque gostaria de concentrar o trabalho numa única escola, podendo articular, naquele lugar específico, ações referentes a problemáticas que atravessam a educação pública brasileira. Nesse momento de escolha, parecia-me mais interessante participar do cotidiano do trabalho em educação, experimentando a construção de outro<sup>6</sup> lugar para o psicólogo na escola.

Tendo aceitado a segunda proposta, acerto com duas funcionárias da SEME, em reunião, que elas entrariam em contato com a escola e aguardo autorização para iniciar o trabalho no estabelecimento. Há uma demora em realizar esse contato e acabo esperando um mês e meio, mais ou menos, para ir visitar a escola e discutir a possibilidade de um contrato de trabalho. Essa demora ia fazendo-se com obstáculos vindos da SEME. Primeiro, era preciso que eu escrevesse um projeto de trabalho; escrevi o projeto e enviei-o à Secretaria. A seguir, disseram que era complicado que eu fosse à escola naquele momento, pois seria preciso conseguir um carro para o meu transporte: algo que nunca solicitei! Eu não havia declarado essa condição para o trabalho — eu não queria ir de carro, queria passear de ônibus, com toda a distância do passeio! Em uma segunda reunião com as funcionárias, acerto que não seria preciso disponibilizar o carro e que apenas bastava que me autorizassem contratar um trabalho com as pessoas da escola. Sou autorizado, após essa conversa, e faço a primeira visita alguns dias depois. A demora sinaliza entaves burocráticos — a escrita de um projeto de trabalho — e um tanto disparatados — a disponibilização de automóvel para transporte —, que não serão analisadas nesse momento, mas que retornarão no espaço da escola. Nesses dias, tomados pelo ar de novidade e de movimento advindo dos primeiros encontros para um trabalho começando, o clima de passeio possibilita-nos, apesar da impaciência para ver desabrochar a intervenção, um maior distanciamento dos conflitos que se insinuam.

Quando, finalmente, vou à escola pela primeira vez, encontro alunos,

merendeiras, profissionais da limpeza e da segurança, professores, secretários, diretora, pedagoga, coordenadora, pessoas do bairro e de outros lugares que estão envolvidas com o estabelecimento de educação. Conversando com a diretora e a pedagoga, estabeleço com elas um primeiro contrato: ir à escola como a passeio, uma vez por semana durante um mês, para estabelecer conversas informais com alunos, funcionários e moradores da região a fim de conhecer seus habitantes em meio ao dia a dia das práticas. Nesses passeios, converso inicialmente com alunos que, quase todos, me perguntavam quem eu era e o que fazia ali. Ao responder que era estagiário de psicologia ainda surgiam questões acerca do propósito da minha presença e do que seria essa tal psicologia. As respostas acabavam sendo curtas: nem eu sabia ainda exatamente o que faria ali. Esse não-saber, estratégico para afirmar uma perspectiva de construção radical do processo de intervenção com as pessoas envolvidas, surgia nessas conversas como um lugar incômodo, uma posição que insistentemente provocava indagações sobre o ‘quefazer’ a construir. Essa indefinição de um lugar do estagiário-psicólogo na escola, provocando inquietações, parecia às crianças um tanto animadora, e a mim também. As perguntas sobre as tarefas a assumir ali não cessavam, vindas dos alunos e de outros sujeitos da escola, e não cessariam nem nos últimos dias de atividades do estagiário por lá. Essa distância em relação aos lugares bem circunscritos no estabelecimento possibilitava uma circulação mais aberta e variante da conversa entre nós, um certo clima de passeio podia-se inspirar. “Com crianças meu tempo é tão esbanjadoramente gasto: um fado a ser preservado, embora sua comunhão interna aceite como uma maldição um trato azarado”<sup>7</sup>. As conversas com as pessoas da escola eram muito interessantes, havia uma acolhida calorosa e um frescor de possibilidades à vista para nós nas ligeiras prosas que se teciam no dia a dia. A escola, que às tardes compunha-se de seis ou sete turmas de quarta à sexta série do ensino fundamental, era bastante agitada e barulhenta. Há muita vida percorrendo e fazendo a escola. O passeio é um bom jeito de perceber e não esquecer isso.

Após esse tempo de conversas aleatórias em passeio, propus à diretora e à pedagoga estabelecermos reuniões periódicas com os profissionais da escola a fim de discutir o que acontecia ali, para construir ações coletivas no sentido de fortalecer os sujeitos da escola. A proposição de reuniões periódicas, além da inspiração nas intervenções socioanalíticas em práticas educativas (LAPASSADE, 1977, 1986; LOURAU, 1979, 2004, 2014; ARDOINO e LOURAU, 2003), surgia principalmente a

partir das conversas dispersas durante os passeios do novo estagiário, as quais evidenciavam uma série de questões sem muito espaço na rotina da escola para serem abordadas com maior atenção. É preciso ressaltar que acabei encaminhando-me primeiramente à equipe administrativa da escola (diretora, pedagoga, coordenadora), sem, nesse momento, questionar o lugar de primazia dessas funções na escola. Decidimos que a proposta seria discutida ainda com todos os trabalhadores da escola e, havendo acordo, partiríamos para a efetivação do trabalho. A proposta foi aceita e as reuniões passaram a acontecer quinzenalmente. Nos dias de reunião, os alunos eram liberados após o recreio e dispúnhamos de cerca de duas horas para conversarmos<sup>8</sup>. Ficou acertado entre nós que as decisões relativas àquele espaço-tempo seriam tomadas coletivamente, considerando as funções e encargos diferenciados dos profissionais. Criava-se assim um território de gestão em que as funções entravam em jogo na discussão de como lidar com os problemas cotidianos enfrentados pelos diferentes sujeitos ali presentes. Além da participação nas reuniões, continuei a passear pela escola em outros dias, conversando aleatoriamente com as pessoas que encontrasse. O passeio instalava(-se em) outros meios de encontro, multiplicava suas vias à medida que se estabeleciam relações entre os diversos sujeitos compondo o estabelecimento escolar.

O coletivo de trabalhadores era bastante animado. Fui convidado uma noite a sair com eles e ir a um bar em Cariacica. Poder conversar para além do trabalho sobre nossas vidas em seus múltiplos aspectos era abrir espaços de conversa que, no cotidiano de trabalho, mostravam-se em constantes bloqueios em função da organização produtiva. O relativo desprendimento dos lugares e funções de trabalho que aquele encontro no bar proporcionava surgia, então, como um meio importante para estabelecer um distanciamento em relação à instituição educação e ao estabelecimento escolar. No fim do ano, organiza-se uma festa com os administradores e professores da escola, trocam-se presentes no “amigo X” e almoça-se junto. Os outros trabalhadores da escola (porteiros, merendeiras, profissionais da limpeza) não estavam presentes e não se discutia essa ausência na festa, no bar e nem nas reuniões, apesar de eu haver perguntado sobre isso. A resposta era: eles foram convidados, mas eles mesmos não se sentiram em condições de vir. Essas condições acabavam não entrando em questão. Apesar dessa ausência de alguns trabalhadores, era animador estar com aqueles lutadores do cotidiano, trabalhadores da educação pública. A leveza desses encontros se nota quando os profissionais da educação — eu, inclusive — brincam de gangorra, balanço e escorregador, experimentando as atividades que geralmente são designadas

aos alunos. A alegria desses momentos alimenta a construção do cotidiano na escola diante das intempéries de outros climas atravessando o meio de vida e trabalho.

Retornamos, no ano seguinte, organizando um calendário de reuniões quinzenais do coletivo de professores para o novo período. Até então, as pautas eram abertas, construídas a cada vez pelos presentes. Nessa nova etapa do trabalho de intervenção, como estratégia para discutir os problemas enfrentados na escola, estabelecemos como tarefa a formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Desse modo, poderíamos discutir as orientações das práticas em educação naquela escola, forjando um instrumento para desenvolver ações integradas entre os profissionais. Os debates em torno do PPP acontecem de maneira que há engajamento vigoroso dos professores no debate. Operar análises dos problemas cotidianos trabalhando em torno da (re)formulação das normas coletivas de trabalho era uma estratégia de grande potência, mobilizadora dos investimentos nas discussões, pois se arranja nisso um plano de análise institucional que possibilitava uma transformação coletiva das relações constituintes da escola<sup>9</sup>. As discussões iniciais do grupo, sempre marcadas pela agitação de sala de aula, ganhavam força na apropriação dessa agitação em ações de mudança na escola. Chega-se, assim, a questões fundamentais do trabalho em educação, focando os critérios e os modos de avaliação dos alunos na escola — problema esse que aparece então como crucial para modificar uma série de outros problemas levantados até então e que se avista como passível de alteração. A instituição ‘avaliação escolar’ passeia entre nós, uma atmosfera de novidade nos envolve. As conversas nesse trecho do nosso percurso analítico ganham uma consistência que insinua novos pactos de ação coletiva. Mas a reunião seguinte evidenciará as lutas que esse processo analítico suscita, os embates a assumir para levá-lo adiante. Surgirá uma oposição, expressa em vários questionamentos e incômodos: a proposta de implantação de um Sistema de Gestão Integrado (SGI), que aparecerá de repente, por meio da diretora e da pedagoga da escola, já iniciando sua implantação, sem debate coletivo amplo. Instala-se uma tensão nesse momento de apresentação do SGI, interrompendo a pauta do PPP e da avaliação dos alunos. Apesar da calma na imposição da proposta, ela era interrogada em seus princípios e objetivos com a inocência de quem está prestes a entrar numa brincadeira: quais as regras desse jogo para o qual você está me lançando? Inocência que não significa ignorância ou descuido com o processo de implantação do sistema; pelo contrário, trata-se de uma astúcia de que a brincadeira ali produzia as realidades vividas.

Um vento mais forte agita nosso passeio, um bom vento que nos alerta para o perigo de promessas de calmaria, de respostas sistemáticas para problemas que mal começam a ganhar lugar. Essa ventania rebelde nos lembra que o passeio institucional não está preso aos meios que encontra ou inventa, convocando a seguir para olhar melhor a paisagem e as forças que se fazem presentes. “Jogado junto ao portão, no pé do jardim, minha visão se estende da cerca até o muro”<sup>10</sup>. Foi daí que pedi um tempo. Percebi que a conjuntura dos climas ali não podia suportar um tranquilo piquenique nas sendas estreitas da escola sem que outros fatores climáticos nos afrontassem. Anunciei minha saída do jogo, declarei que não mais participaria das reuniões e que estava abandonando o trabalho, uma vez que a regra de decisões coletivas estava sendo sabotada. Essa regra de autonomia das decisões do grupo aparece como forte demais para o quadro conformando a paisagem institucional onde estávamos. Entretanto, sou logo impelido pelos companheiros de orientação a retornar à escola e convocar uma reunião com o propósito de discutirmos as condições de nosso rompimento de trabalho. É o que faço, ainda temeroso de ondas mais revoltas, mas pensando também que todo furacão cessa e toda tempestade traz alguma bonança. Nessa re-união, abrimos perspectiva de novos passeios, focando um novo problema, que inquietava naquele momento: a sexualidade na escola. Perspectiva de outro meio a desbravar entre nós: um encontro com tempo marcado (cerca de um mês), todo mundo participando e colaborando no debate de um tema a transversalizar (n)o estabelecimento escolar. Preparações para uma nova aventura.

Reunimo-nos para planejar os primeiros momentos desse encontro sobre sexualidade na escola. As expectativas são estimulantes e a disposição é crescente. Decidimos fazer um encontro em cada turma, no tempo de uma aula, para disparar o debate acerca do tema, levantando questões para que pudéssemos, em um outro momento, desenvolvê-las. Após isso, levaríamos o debate para a comunidade fora do estabelecimento escolar, especialmente para os responsáveis pelos alunos, possibilitando alianças entre estes e os trabalhadores da escola. Empolgados, buscamos informações e pensamos as estratégias para iniciar o trabalho. Contudo, o medo de colocar em discussão valores e normas dos responsáveis pelos alunos entrava nossa vontade de passeio. E não deu para voltar: dei no pé e segui adiante. Desisti dessa atividade, uma vez que diversos empecilhos à sua concretização apareciam e meu período de estágio se encerrava. Entretanto, o passeio continua por outras veredas.

### **Subindo ladeiras em calorosos conflitos: um verão.**

Já começou quente todo esse negócio. Ir à SEME e, depois, à escola era sempre enfrentar o sol escaldante no asfalto. Em cada ida, a sensação de calor que deixava à beira do cansaço. Para chegar até a escola, muitas vezes, eu tinha que andar uma meia hora do ponto de ônibus próximo ao trilho de trem, indo da parte baixa do bairro à parte alta, subindo uma ladeira ao meio-dia. Já chegava suado e ofegante, pronto para mais calores. Na entrada da escola, no muro branco e meio sujo, uma ideia inflamada de história e lutas: “a propriedade é um roubo”. A pichação no muro alto da escola, tão alto que nem se via o prédio, fazia pensar na luta territorial que se desenhava no dia-a-dia da escola. As batalhas que ali se queriam fazer escapavam da ordem de um proprietário, sujeito de direito e dono do lugar, compondo-se como apropriação desejante, formação de coletivos e afetivação política. Há um rastro nômade na pichação do muro a provocar o pensamento: não busquemos ser donos da escola, apropriemo-nos dela, sendo apropriados por ela enquanto campo de experimentação. Esse era o signo de uma arena de luta numa terra de latifúndios do saber. A escola se constrói em embates, meio de lutas cruciais em nossos tempos capitalistas (ALTHUSSER, 1980; BARROS, 1980, 1997; HECKERT, 2004; PATTO, 1984). Em quase toda chegada, eu ia pensando “para que escola?” — inquietação insistente que se configura signo de tantas outras (mas nem tão outras assim) lutas. Desse jeito, ia topando nos caminhos com convocações a batalhas ali mesmo se desenhando, nas tramas da instituição escolar arranjada em muros e ideias.

Ao entrar na escola, o chão em cimento fervilhava do sol atravessando o telhado de eternit. As turmas da tarde na escola eram grupos em que habitavam crianças e adolescentes de variadas idades, com diversas situações de vida pulsando sempre muita alegria e força, mas também dor e sofrimento. Dá para imaginar o calor que é, no alto da ladeira, esse povo todo junto num lugar só?! As ondas tórridas podiam configurar-se em dias lindos numa praia ou em dias sufocantes de ardor. Elas se tornam insuportáveis, sobretudo, quando não se consegue compor paisagens no entrecruzamento com outros climas no cotidiano da escola. São asfixiantes as linhas vibrantes de quentura quando não conseguem combinar-se com linhas flexíveis de frescor, linhas duras de frio e linhas de precipitação outonal. Entretanto, podem se compor redes dessas linhas heterogêneas em nós — grupos, acordos, alianças —, ganhando potências balneárias, onde o calor se torna um incômodo forte e vibrante como uma saída do lugar. Essas linhas de calor são

intensas demais. Apropriar-se desse excesso é sempre um desafio.

O pedido de intervenção de um psicólogo na escola deu-se a partir do assassinato de dois alunos. Esse fato marcou a vida na comunidade como efeito de uma realidade marcada por exclusão e miséria. “Palavras não podem explicar, ações nada determinam”<sup>11</sup> nesses fatos de violência e morte. Diante da mortificação, o calor de resistência, no entanto, era abafado. Durante toda a minha passagem pela escola e pelo bairro, pouco se permitia falar acerca do assunto. Havia entraves e impasses em criar estratégias de modificação daquela realidade — o que logo se revelava, por outro lado, como uma tentativa de cuidado e prudência nas ações. Por que não falar daquelas ocorrências, buscar alianças com grupos e outros estabelecimentos sociais, a fim de fortalecer a luta contra a violência? “Eles podem nos fazer mal, eles nos conhecem” — respondiam-me, quando tive notícias do assunto. “A procissão segue, a gritaria acabou: glória nas alturas aos entes queridos, agora falecidos”<sup>12</sup>.

Num dia em que estava na escola à hora da saída dos alunos, forma-se um grupo imenso de crianças e adolescentes na rua em frente ao portão. Era uma briga entre alunos que começava a pegar fogo. Alguns professores e funcionários iam até lá intervir no conflito. Era uma situação que presenciei apenas nesse dia, mas que acontecia repetidamente, diziam os trabalhadores da escola. Havia um medo que se declarava quanto aos meninos, dizia-se que eram perigosos. A maneira de os profissionais agirem nesses casos era muito comedida. Qual o limite entre a estratégia e o impasse? A resposta àqueles acontecimentos que inquietavam, na reunião a seguir com os professores, era: “vamos, também nós, organizar a nossa gangue”. Era preciso aquecer nossas redes. Mas como?

Logo nos primeiros contatos com a escola, durante a primeira etapa do estágio — conhecer e conversar com as pessoas que habitavam o lugar a fim de propor um trabalho de intervenção relativamente sistematizado —, percebi que muitos embates aconteciam permeando o frescor do passeio institucional e a frieza das funções bem demarcadas. Toda conversa, com qualquer pessoa da escola, trazia à tona alguns pontos em que se passavam tensionamentos de forças. Havia muita insatisfação com diversas práticas na escola — sem haver, no entanto, um espaço mais articulado para tratá-las —, habitando sempre o corredor e o canto da sala como murmúrio. Disputas se engendravam entre todos os atores da escola o tempo todo: pais/responsáveis X professores, alunos X alunos, funcionários da escola (secretaria, segurança, limpeza, merenda) X direção/coordenação/pedagogia, professores X

pedagogia/direção/coordenação, pedagogia X direção X coordenação, etc. Todos os confrontos possíveis configurando sujeitos de conflitos ganhavam formas continuamente, em momentos estratégicos. Era uma guerra constante em muito calor.

Dáí instaura-se a proposta, já na segunda etapa de estágio — reuniões periódicas entre os profissionais da escola —, de permitir uma discussão aberta dessas questões que emergiam no cotidiano. “Conversam aos brados à medida que sentam em torno de suas mesas”<sup>13</sup>. Em um desses encontros, propõe-se que escrevam em pedaços de papel os problemas e as invenções na escola. Esses problemas já começaram a ser comentados durante a reunião de um modo um tanto caótico, com muitas conversas paralelas e desentendimentos. Por conta disso, chego a pontuar como os professores presentes expressam por seus gestos as atitudes que consideram incômodas nos alunos. Organizamos as notas escritas em um breve relatório para discutirmos na reunião seguinte as questões enunciadas. No relatório, desenharam-se quatro eixos de problematizações: as condições físicas da escola (espaço inadequado para a educação física e a direção/coordenação/pedagogia, além da falta de materiais e instrumentos, sendo a escola antiga), os alunos (dos quais se apontava a falta de disciplina, respeito, limites e tolerância em relação aos colegas, aos professores e demais funcionários da escola; agressividade física e verbal; mau comportamento, palavrões), as famílias (distância da escola; falta de apoio com relação aos alunos-problema; a escola como “depósito”) e, finalmente, eles próprios, trabalhadores da educação (trabalho em equipe: falta de coletividade, deficiência na democracia e comunicação, “nem todos falam a mesma língua [equipe técnica e pedagógica]”; autoridade: falta de autoridade do professor em sala de aula, necessidade de punição concreta dos alunos mal comportados, “a escola fala muito em relação ao comportamento, age pouco”; administração: inflexibilidade e autoritarismo, falta democracia, falta autonomia de decisão por parte dos professores, necessidade de melhor entendimento e participação da direção e da coordenação com os funcionários — principalmente professores —, falta de apoio da administração com relação à comunicação e ao diálogo para enfrentar os variados tipos de problemas, “a direção não autoriza os funcionários a ficarem conversando, um manda e outro desmanda, ou seja, não tem uma pessoa que fala só uma vez”, bom funcionamento sob o aspecto pedagógico — profissional busca atuar junto aos professores —, necessidade urgente de gestão democrática).

Grande parte das questões colocadas em debate refere-se aos próprios

trabalhadores que as formulam. Lançam-se assim na consideração de seus entraves, problematizando os vínculos no espaço-tempo da escola. Contudo, essas linhas quentes de crítica, rumando para uma análise das próprias relações com o trabalho coletivo na escola, a todo o momento ameaçavam resvalar no perigo das trincheiras. Por essa via, os inimigos, os causadores dos problemas, seriam algo externos ao coletivo — os pais/responsáveis pelos alunos, a diretora, a administração da escola, a SEME, os alunos, os que não faziam equipe afinal. Desafio era sair desse amontoado de queixas pelas quais as questões foram sendo conformadas e questionar as condições das batalhas cotidianas. Uma série de conflitos na escola são assim visibilizados. A discussão aberta desses problemas permitiu certa visualização da escola como campo de lutas, na qual sempre se assumem posições, cabendo interrogar que lugares táticos são ocupados na lida diária. Contudo, a individualização das questões pela culpabilização insiste em comparecer como um difícil obstáculo. Precipita-se disso uma grande oposição à direção da escola. Uma professora entra em conflito com a diretora no debate, fazendo aparecer a figura de autoritarismo na diretora e de (in)disciplina nos professores. A coisa toda ferve e a querela não se resolve, as fofocas dos corredores comparecem em massa. Nessa paisagem, a intervenção se orienta a demonstrar como essas estratégias globais de poder, essas posições de dominadores e dominados, se apoiam em relações precisas e tênues (FOUCAULT, 1985), em práticas cotidianas. Isso se tornou um grande desafio, pois os conflitos com a diretora se acirraram de tal modo que o foco da conversa passou a ser os traços de personalidade de cada um. A perspectiva individualista e culpabilizante permaneceu em tensão com a perspectiva institucionalista das práticas.

No ano seguinte, retornamos com novas faíscas em disparos inesperados. Ainda no ano anterior, a pedagoga chegou a mencionar comigo um curso que estava fazendo sobre modelos de gestão empresarial na escola. Dizia que era muito efetivo: em uma escola, em Minas Gerais, teriam praticamente erradicado a reprovação de alunos e conseguido elevado nível de aprovação no vestibular. Eu desconfiava dessas promessas de sucesso, mas não levei a conversa adiante e rapidamente esqueci desse assunto. Quando retorno à escola em fevereiro, dando prosseguimento às reuniões, agora organizando o PPP da escola, surge um novo elemento atrelado à definição do PPP: o SGI. Após a reunião na qual foram formuladas questões potentes no rumo de pôr em análise os processos avaliativos se engendrando na escola, esse debate foi interrompido com uma exposição de algumas etapas do SGI no encontro seguinte. Incomodados com

a situação, os professores presentes colocam diversas questões. A diretora e a pedagoga, que estavam apresentando o SGI, sentem-se acuadas e repelem as questões dos professores na tentativa de avançar com a apresentação. Eu me alio, nesse momento, às indagações levantadas e pergunto: “por que as questões estão sendo impedidas de entrar na conversa, no debate?”; “de onde essa preocupação em dar respostas e evitar a agitação?”. Todos presos no impasse dessas perguntas, que são também rechaçadas, a pedagoga e a diretora concluem informando que as reuniões seguintes seriam organizadas em torno dos dois projetos, SGI e PPP. Uma surpresa para mim e para os outros profissionais. Procuro saber mais sobre o tal SGI. Toda a conversa buscando esclarecer princípios e objetivos dessa nova proposta de gestão era reticente. “O SGI vai sendo implantado passo a passo”, “nem a gente sabe como vai ser lá na frente”, “é eficiente, tem dado certo em vários outros lugares” — essas eram as respostas enunciadas pela pedagoga. À busca de informações, entro em contato com um grupo de pesquisa no campo da educação em Cariacica, que compartilha comigo alguns dados sobre o SGI. A partir desse contato, passo a frequentar as reuniões dos pesquisadores desse grupo, compartilhando nossas experiências de trabalho. As diretrizes do tal sistema ficam nítidas: o SGI tem por base a comparação de desempenhos em objetivos desenhados “de cima para baixo”. A implantação desse modelo de gestão, portanto, ia de encontro à proposta de discussão do PPP, impondo-se autoritariamente na contramão do princípio de autonomia em exercício nas reuniões dos trabalhadores. A continuação do processo de intervenção perde o sentido caso se vincule a esse sistema de gestão.

Na próxima vez que vou à escola, logo após a reunião de apresentação do SGI, sou convocado para uma reunião com a pedagoga, a diretora e a coordenadora. Nessa reunião, a minha atuação é questionada: “você não parece estar do nosso lado”; “estamos andando em desacordo”; “achávamos que você ia fazer atendimento dos alunos com problemas”. Concordo com nosso desacordo e relembro nosso contrato pautado em ações coletivas, assinalando que o SGI estava sendo implantado sem uma decisão dos sujeitos envolvidos. Argumentam que o sistema era “algo vindo de cima, da SEME” e que precisava ser acatado. Essa posição de submissão em relação aos projetos da SEME, durante duas horas de um tórrido debate, é reiteradamente posta como bandeira de desistência, motivo de derrota e resignada aceitação. Na conversa, destaco também que a nossa desarticulação se devia ao rompimento do contrato devido à postura de imposição do SGI, que ora se desenhava como submissão, ora como

autoritarismo. Essa postura, que corresponde à perspectiva do poder como dominação, acaba por bloquear a visão das múltiplas relações de poder atualizando-se na escola e permeando as instituições que atualizamos em nossas práticas. “Tentei botar para fora o choro no calor do momento, possuído pela fúria que arde desde dentro”<sup>14</sup>. Passei os três dias seguintes a essa discussão com febre, resultado do encontro que provocara em meu corpo alguns de seus efeitos. Um corpo disciplinado por anos de vida estudantil se aquecera a fim de questionar o lugar do mestre como sabedor autoritário e arbitrário. Essa experiência pode indicar como a análise institucional passa pela mobilização e liberação de cargas energéticas corporais (LAPASSADE, 1980). “Choro como uma criança, embora esses anos me tornem mais velho”<sup>15</sup>. O calor incorporado passou da febre à necessidade de buscar alianças, a intensidade corpórea convoca como saída a transformação institucional. Entretanto, eu anunciara o fim da minha atividade de intervenção nas reuniões e o não saber acerca da continuidade do trabalho na escola. Via-me em meio a um deserto em relação ao estágio, sem perspectivas de encontrar um oásis e com a sensação de que alguma areia entrava como cisco em meu olho, fazendo arder as vistas.

Alguma miragem foi ganhando concretude de oásis nesse tempo e, após um mês, retorno à escola. Desde a minha saída não houvera mais reuniões. Solicito uma reunião como as que vinham acontecendo e comunico aos professores os motivos de minha saída, explicitando o que entendia como quebra de contrato. Fico surpreso com a avaliação deles acerca das nossas reuniões. Dizem que perderam muito tempo, que as reuniões não resultaram em nada, etc. Não entendia de onde vinha aquela avaliação. Mais calor. Questiono: se não estava nada dando certo, por que fomos levando as reuniões no ritmo em que estavam? A resposta que surge é a sugestão de construção de um novo trabalho, um tanto quente: discutir sexualidade com os alunos. Essa proposta derivava de alguns debates feitos nas reuniões anteriores — e que não se desenvolveram a ponto de compor uma ação coletiva consistente, até então — sobre a dificuldade para lidar com a questão da sexualidade na vida dos alunos. Havia alunos no início da adolescência já vivendo relações sexuais, e isso incomodava bastante os professores, que indicavam não saber como agir diante da situação. Esse assunto, deixado um tanto de lado, surgia agora como uma possibilidade de trabalho conjunto. Saímos da reunião, eu retornando ao trabalho na escola e os professores se comprometendo a uma atividade conjunta, com engajamento de todos, marcando outra reunião para organizamos o Projeto “Discutindo Sexualidade na Escola”. Nessa outra reunião, os calores ganham

ânimos e forças em disposições para o trabalho: discutimos como faríamos as conversas envolvendo pais e alunos, bem como nossas implicações e princípios. No entanto, outras linhas embaralhantes comparecem: medo da reação dos pais à discussão, restrição do assunto a nível anatomofisiológico, entre outros. O início da atividade, disparando o debate entre os alunos, foi então sendo adiado pelo grupo. Daí percebi que estávamos novamente em um deserto, encarando como oásis uma miragem de novo trabalho em equipe. Desviei do grupo e segui vagando, agora sem muita sede ao pote, mas com alguma força para atravessar desertos em nós. Errante, encerrei o trabalho na escola. Meu tempo de estágio acabou.

### **O labirinto do gélido instituído em frias arrogâncias nossas: um inverno.**

Percorrer os meandros da instituição resulta em seguir as rotas estabelecidas e ocupar postos delimitados, mas também em chocar-se contra essas limitações. A rigidez das normas e regras impõe um rigoroso inverno das relações no dia a dia com a frieza que procede da correspondência às funções fixadas e ajustadas. Nesse sentido, a atividade cotidiana de trabalho se esfria como gestão e conforma-se como prescrições instituídas (CLOT, 2006). Mas, é preciso indagar-se: é o frio algo ruim em si? É possível mesmo definir o frio como uma coisa, despojando-o do seu caráter de movimento de desaceleração? Cumpre considerar que o instituído como norma não funciona fundamentalmente como lei ou barreira, mas se define como meio que torna possível uma realidade coletiva (RODRIGUES, 2012). A instituição será, portanto, marcada por colisões e conflitos, caracterizados como ambíguos e paradoxais, que acontecem entre movimentos de esfriamento instituído e de aquecimento instituinte, oscilando entre a criação/estabelecimento e o questionamento/destruição de normas.

O instituinte foi percebido como pura negatividade: a "subversão". O instituído, por seu turno, foi igualmente percebido como pura negatividade: a "repressão" [...]: mais que de formações sociais morfologicamente isoláveis e observáveis (classes ou estratos), trata-se, mais profundamente de instâncias, de forças em complementaridade e em luta — confusamente —, fora dos critérios demasiado cômodos de pertencimento objetivo a um dos dois "campos" que constituiriam a sociedade. [...] Evocam, sobretudo, uma sombria guerrilha, cheia de emboscadas, fugas e camuflagens imprevistas, uma guerrilha onírica [...] Seria "bom demais" se o instituído se confundisse sempre com o aparelho de coação, com o poder estabelecido das classes dominantes. Seria bom demais se o instituinte se confundisse com a capacidade de análise e de contestação potencial atribuída a cada indivíduo ou a uma categoria social de contornos precisos, carismaticamente encarregada de fazer a história. (LOURAU, 2004: 47-48).

Por isso, evocamos a imagem do labirinto para tratar das instituições em seu aspecto instituído. Por um lado, o labirinto é um meio, uma paisagem, para o passeio institucional; por outro, nele estão presentes as condições para perder-se no tempo e no espaço, esquecendo-se da produção histórica e situada das instituições. No labirinto, as promessas de eternidade misturam-se às lutas pela vida, entrecortam-se regimes de servidão e obediência com o rigor dos sonhos e das utopias<sup>16</sup>. Esse emaranhado complexo, inextricável por completo, é a própria consistência das instituições. Se a instituição pode ser tratada como um passeio ou paisagem, bem como qual um caloroso conflito, precisa poder ainda ser defrontada como congelamento de formas. Sendo assim, exploram-se becos que, por vezes, parecem sem saída. A nossa pele, nossa percepção e sensação, parece dominada por um frio inevitável, frio que segue adentrando a carne. Será indiferença à vida? No entanto, afetados pela frieza institucional, trememos, movemo-nos. As forças do frio não significam bem ou mal, não se prestam a um binarismo moral que condenaria ou exaltaria toda e qualquer forma institucional para hoje e todo o sempre. A friagem pode ser o signo da indiferença e do modelo; contudo, pode ser o advento de uma força que se concretiza, ganha solidez, em um estreitamento das partículas que, contudo, não significa sua a-tomização como impossibilidade de análise. As forças de frio podem ser índice de paradas no processo, como articulação de um “nós”, ou podem ser paradas do processo, esgotamentos da institucionalização. É sempre uma batalha das forças coletivas na criação de paisagens existenciais.

A dureza do instituído, ou seja, da dimensão de normas e valores que se faziam visíveis, atuais, no processo de intervenção acabava por compor um labirinto, muitas vezes, em vez de possibilitar a construção de passagens e condições para os fluxos do desejo tomarem forma e efetividade nos espaços. Assim era com a burocracia da SEME, que demorava a permitir simplesmente que eu pudesse ir à escola. O labirinto de gelo se fazia desde quando eu chegava à escola recebido pelas perguntas: “o que você veio fazer aqui?”, “você não vai atender às crianças com problemas?”, “mas quando é que você vai começar o trabalho?”, “o que faz o psicólogo?”. Essas enunciações operavam como palavras de ordem, na medida em que funcionavam como atos de fala, estruturando situações.

Na palavra de ordem, a vida deve responder [...] não fugindo, mas fazendo com que a fuga aja e crie. Existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagem, enquanto as palavras de ordem marcam paradas, composições estratificadas, organizadas. A mesma coisa, a mesma palavra,

tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra — transformar as composições de ordem em componentes de passagens. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b: 58-59).

Esses atos constituíam-se enquanto condicionamentos exigindo uma forma em relação ao trabalho de intervenção. O risco era aderir aos estereótipos de atuação, que não correspondem às questões perpassando a escola. Propuseram-me que eu atendesse os alunos com “problemas”. Apesar da minha insistente recusa, acabei aceitando em determinado momento, pensando na possibilidade de outro modo de agir na situação. A experiência foi desastrosa. A conversa com um aluno da escola e seu pai aconteceu em um clima estéril, todos imprensados na situação instituída, com esboços de saída borrados. O labirinto parecia sem saída para nós três; era preciso escapar rápido e foi o que tratamos de fazer. Nenhum de nós fez questão de continuar aquela cerimônia em outro encontro.

Arrogâncias espreitavam-nos nas atribuições de saberes e lugares tranquilizadores. Essa dureza foi aparecendo e concentrando-se na figura da diretora da escola. De repente, todos os problemas pareciam ter por causa a direção. “Há autoritarismo por parte da direção”, “a diretora chega aqui e chama a atenção da gente como se fôssemos alunos e depois nem ouve a gente”, “falta participação da diretoria para com os professores e funcionários”, “os professores não têm autonomia de decisão”, “a diretora vai nos denunciar para a SEME; ela não precisa fazer isso, nós já resolvemos entre nós”, “essa diretora é o cão”. Todas essas falas expressam as relações que atravessam e constituem a escola. Expressões que fazem entrar em crise determinada lógica de poder operando no estabelecimento, analisadoras das práticas cotidianas. Nesses abalos institucionais, os lugares instituídos revelam sua solidez. A arrogância denunciada na diretora é tratada como um traço de personalidade, e não como um posicionamento que se construía a todo o momento nas relações que se teciam na escola. A passagem por essa tensa trama aparecia como via incontornável, exigindo nossa atenção e cuidado, para que pudéssemos, pela expressão dos modos de vinculação arrogantes, transformá-los. A pedra no caminho possibilitava um salto, afinal de contas.

Nas reuniões e em outros momentos de encontro, insistíamos em produzir condições para que os meios instituídos fossem percorridos e analisados. Elencamos e discutimos os problemas da escola. Os professores se abrem ao debate. Aos poucos, de uma maneira bem sutil muitas vezes, as posturas se alteram. O SGI, contudo, comparece

como intransigência do instituído: “não precisamos saber quais princípios, nem o que vai acontecer antecipadamente; é uma proposta da SEME, precisamos acatar”. Um signifiante despótico emitindo enunciados que exigem estrita obediência. Não se sabe exatamente de onde vêm suas ordens, a origem de sua transmissão. E justamente esse não saber condiciona o jogo da submissão. No labirinto do instituído, o Minotauro extrai suas forças da própria condição de quimera. A referência à SEME parece, inicialmente, uma origem bem definida para o mando: ela nos faz crer que o poder tem um lugar específico e distinto, que é uma coisa que se torna propriedade de alguém. Dessa forma, tende-se a esquecer outras origens do sistema: (1) o SGI é vendido por organização privada de ensino; (2) recebe apoio e financiamento de empresas também privadas, com a promessa de um modelo geral de solução para os problemas de qualidade da educação pública; (3) deriva da lógica administrativa empresarial hegemônica em nossos tempos, baseada no trabalho em equipe e na instituição de lideranças; (4) depende da iniciativa daqueles interpelados como líderes no processo, desde a SEME até a sala de aula<sup>17</sup>. A ausência de referência a esses condicionamentos da existência do SGI em nossa escola indica a política intransigente na qual se sustentam.

O instituído, em tempos de capitalismo empresarial ou neoliberal, pretende conjugar os movimentos cotidianos em um feixe harmonizado para estabelecer uma forma ou estado padronizado. No SGI, o empreendedorismo instigando a formação de líderes e a perspectiva da qualidade total pretendendo coordenar objetivos unívocos, apesar da declaração de que os objetivos são estabelecidos por cada nível do sistema, busca fundamentalmente anular qualquer possibilidade de controvérsia e debate quanto aos rumos da educação em seus diversos espaços. A aposta do SGI em avaliações efetuadas por testes padronizados e externos se opõe ao sentido que assume nossa discussão sobre o processo de avaliação nas reuniões em torno do PPP: um investimento na heteronomia pelo SGI se contrapõe ao processo autogestionário que se encaminha em nossas reuniões. A integração em sistema de gestão não deixa de remeter ao Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1987), no qual a forma do público passa a ser combatida indiretamente, em seu modo de funcionamento: o público, em sua ineficiência tal qual declarada pelas organizações privadas, pode ser desmontado ao incorporar uma alma empreendedora, um modo de funcionamento semelhante ao das empresas privadas. A ideia de que todos os caminhos do labirinto institucional podem nos conduzir a uma única saída — a qualidade total — só pode ser então uma tremenda

armadilha. A arrogância do SGI torna-se explícita em sua implantação.

Quem poderia arrogar para si o poder como uma coisa ou lugar peculiar? Faz-se necessário indagar, para não se perder no labirinto, como esse poder se efetua concretamente nas relações cotidianas imanentes à escola, deixando em suspenso a referência ao poder transcendente, tão distante e tão determinante. O modo dessa efetuação do poder nas relações que constituem o trabalho na escola vai ficando nítido conforme se encaminha a implantação do SGI. As resistências em relação a tal processo instauram reviravoltas elucidativas do funcionamento do poder na escola, os questionamentos que se levantam interrogam as práticas em curso. O fio de Ariadne se constrói percorrendo o labirinto e traçando seus percursos como uma paisagem que nos situa no mundo; assim podemos inventar uma saída na trama do instituído. Ou seja, é a própria implantação do SGI que se torna um dispositivo capaz de acionar componentes de passagem onde nos arriscamos a ver somente composições de ordem. O ar gélido das instituições, paradoxalmente, pode nos enrijecer para as lutas cotidianas.

**“Flores espalhadas, lavadas pela chuva... Apenas assistindo às árvores e às folhas do modo que caiam”<sup>18</sup>: um outono.**

Há um tempo de declínio, de queda. Nesse ponto crítico, formam-se produtos e exaurem-se os processos. Essa precipitação tensiona-se em dois sentidos, a depender da relação entre produto e processo. Se o produto se separa do seu processo de produção, há esgotamento e conclusão. Mas o produto pode retornar ao seu processo e provocar um abalo, um acontecimento cujo efeito é analisador do processo. A linha crítica entre produto e processo é a própria linha de tensão da análise institucional, pois nela se operam os deslocamentos entre instituído e instituinte. O destino da análise é propiciar o traçado da instituição como crítica, agitando-o para que os produtos sejam relançados aos seus processos de produção. Em diversos momentos do estágio, criavam-se pontos críticos por meio dos quais se tornava possível olhar onde estávamos andando e o que estávamos fazendo.

Em relação ao processo de formação em estágio, uma série de produtos emergem no processo de intervenção. O estágio aparece como uma etapa crucial para a constituição de uma postura ético-estético-política, não se limitando, portanto, a uma formação racional-técnico-científica que produziria intervenções neutras e assépticas. Percebe-se que além do que é explicitamente afirmado nos discursos acadêmicos

hegemônicos, a formação produz agentes com uma função ortopédica no campo social, baseada na normalização e no impedimento de desvios. É no estágio que se concretiza a passagem da situação de aluno para a de agente que interfere produzindo modos de subjetivação em harmonia com as formas hegemônicas de funcionamento social (BARROS, 1980). O estágio é um período privilegiado da formação profissional para que o encargo social se imponha sobre a atividade do aluno. Tal colocação não nos encerra numa posição determinista ou fatalista; ao revés, indica-nos a importância de colocar em análise os modos como nos inserimos no meio de trabalho, recusando as supostas verdades inquestionáveis na atuação profissional. Ao desnaturalizar tais processos, podem se instituir modos outros de formação em psicologia. Nosso desafio é escapar aos processos de formação modelizantes, às fôrmas de modelação profissional, e tecer processos de formação arguidores das evidências.

Formar se efetua entre fôrmas e formas múltiplas de ação; por isso, indagar acerca das paisagens já conhecidas no trabalho do psicólogo na escola torna-se a abertura de novas ‘picadas’ nas práticas cotidianas. Em nosso trajeto, encontramos uma mata arrumada na proposta de trabalho com o atendimento em esquema psicoterápico individual de um aluno da escola. A relação, contudo, ia ficando cada vez mais pesada com todos (o menino, o pai, os trabalhadores da escola, os outros alunos) à medida que se seguia pelo bosque da história da psicologia escolar rumando por veredas já gastas. Um risco de frutos podres como resultado da intervenção tornava-se claro para nós. Era preciso sair desse caminho antes que as possibilidades de contato com as pessoas ali, já acontecendo, se perdessem no enquadre preciso da intervenção aos moldes hegemônicos das práticas psi na escola. Era tão mais interessante conduzir a atividade clínica nos entremeios do cotidiano — uma clínica como desvio que se faz caminhando (LANCETTI, 2008) —, e tão mais vivo!

As reuniões disparadas pelas inquietações em murmúrios de cantos da escola despontavam em frutos bem mais interessantes, embora um tanto imprevisíveis. Em resposta ao problema da violência perpassando a escola, uma intervenção arriscada, apostando na construção de estratégias coletivas de ação, mostra-se bem mais produtiva, embora bastante incômoda, do que enquadres pré-fabricados de atuação baseados em especialismos. A perturbação que as práticas coletivas de questionamento institucional promovem pode ser percebida em tentativas de recuo que advêm como impasses a transtornar: “não acho bom abordarmos diretamente nossos problemas, mas fazer alguma dinâmica de grupo, ler alguma mensagem, para que cada um pense na sua

própria atitude e, refletindo, mude por si próprio”; “era melhor se você falasse conosco individualmente, falar essas coisas na frente de todo mundo é complicado para nós, no lugar em que estamos”. O medo dos frutos podres, do estrago, pairava ali. Mas que fruto podre é esse que não pode aparecer? Que adubo e sementes podem surgir de sua queda? O que pode nascer do falecimento de práticas instituídas cronificadas e mortificantes? Diante da queda das folhas em ventos fortes, nossas conversas arrebatadoras durante as reuniões, há uma tentativa de amadurecer algo entre nós: “a solução é gestão democrática”; “precisamos trabalhar em equipe”. Fizemos, então, um procedimento importante para o cultivo da intervenção ao recolher as ervas daninhas e os insetos perniciosos pelo levantamento de questões na escola. Esse trabalho é bastante exigente entre nós, pois solicita um cuidado no trato das relações a fim de, questionando-as, produzir novos modos de estar junto.

Percorrer os problemas da vida na escola, procurando inventar saídas, oscila entre forças ativas e reativas<sup>19</sup>: forças emudecedoras (que fazer com o que já havíamos dito e estávamos vendo sobre nós mesmos?/é preciso pensar sobre essas nossas questões, pois são muito importantes), forças justificativas (respostas rápidas e prontas aos problemas levantados para evitar pensar mudanças/pensar os problemas antes das possíveis respostas, afirmar algo, sair do lugar de queixa), forças responsabilizantes (pergunta-se quem é o responsável, exige-se o reconhecimento de indivíduos isolados como fontes da ação/argumenta-se que é preciso analisar as diversas implicações no processo). Nessa batalha, algum fruto maduro já desponta: pode-se falar um tanto abertamente de problemas que, antes, tinham expressão apenas em conversas de corredor. Essa publicização dos problemas coloca em questão as forças privativas no espaço escolar, forças que produzem entendimento dos problemas de relação como interpessoais, derivando da personalidade de cada indivíduo ou de entidades homogeneizadas e totalizadas (família, secretaria de educação, violência, sexualidade, etc.). Vivemos uma chance de afirmar outras produções, outros frutos que não os já esperados pela ideia — em que se apoiam práticas — de falência da educação pública em tempos neoliberais.

As forças em luta na escola, à medida que se intensificam, assumem formas específicas, tornam-se dois frutos distintos em embate: o SGI e o PPP. Esses objetos de disputa, forjados durante o processo de intervenção, concentram alto poder de contágio e de afetivação, mobilizando o pessoal da escola durante as reuniões. Pensá-los como

imposições de outrem, com o olhar de dominados, obstroi a visada desses frutos como efeitos de práticas cotidianas. Isso não quer dizer que não haja formas de dominação e hierarquização, mas é preciso colocar em análise seus múltiplos processos de produção para poder desmontá-las. O foco no produto pode desviar a atenção dos processos. Se, no entanto, olhamos o SGI e o PPP como frutos de embates, podemos pensar as práticas do dia a dia de trabalho na escola que fortalecem um ou outro desses frutos. Uma série de conflitos constitui o PPP e o SGI como polos dos debates que povoam a escola, entre os quais se constitui uma linha de tensionamento composta por posições e valores em luta. Essa zona de conflito entre os polos da disputa se arranja como espaço de cultivo da instituição, podendo daí surgir novos frutos em conflitos mais potentes.

Daí que, em conexões que não poderiam ser imaginadas a princípio, encontramos-nos com a proposta de um Fórum Ampliado de Discussão da Educação Cidadã em Cariacica, espaço destinado a discutir as políticas de gestão, formação e participação abraçadas pelas escolas do município. Esse Fórum surge de um emaranhado de questões que se entrecruzam no campo da educação em Cariacica. O conflito entre o SGI e as perspectivas de democratização da escola é uma dessas questões catalisadoras do Fórum, do qual participo junto com o grupo de pesquisa que atua pensando os processos de institucionalização da educação pública em Cariacica, com as Equipes de Currículo, Planejamento e Educação Cidadã da SEME, com o Fórum de Diretores das Escolas Municipais de Cariacica e com o Fórum de Conselheiros das Escolas Municipais de Cariacica, além de outros sujeitos implicados. O Fórum animou todos nós. Estávamos dispostos a avançar por um novo terreno de cultivo, já entendendo esse espaço do Fórum como fruto dos nossos diversos trabalhos. Esse produto de nossas lutas, atravessado pelas possibilidades de novas estratégias de embate em favor da autonomia do vivo, se desenvolvia já como processo pelo compartilhamento de nossas experiências, criando redes de experiência e ação coletivas. Foram convidados a integrar o Fórum diversos sujeitos envolvidos na construção do espaço escolar (profissionais, membros da comunidade, etc.), de acordo com as limitações de entendimento e ação que possuíamos. A criação do Fórum na SEME constituía, então, uma ferramenta importante de intervenção nos modos como estavam sendo geridos os processos educacionais no município.

As primeiras reuniões do Fórum Ampliado de Discussão da Educação Cidadã em Cariacica se estruturaram em torno de um importante eixo de discussões: os Conselhos Escolares. Nesse primeiro momento, diversos apontamentos foram feitos:

uma cartografia<sup>20</sup> das lutas pela escola pública ia se constituindo de maneira a nos dimensionar a paisagem comum de problemas que habitávamos. Dentre esses problemas, as positivities do trabalho, a autonomia coletiva, a descentralização do poder e a gestão compartilhada foram apontadas. Alguns desafios também foram elencados, principalmente em torno da efetividade da participação dos conselheiros na gestão das escolas, que precisa ser fortalecida. Apontaram-se, então, estratégias para o fortalecimento dos conselhos de escola: alternância dos horários de reuniões, ampliação do contato entre os trabalhadores da escola e os outros conselheiros, transparência da gestão, pauta antecipada, divulgação das funções do conselho na escola. Essas questões foram se espalhando e sendo discutidas nas várias escolas de Cariacica, criando ali um ponto de condensação e dispersão das potências de construção de uma gestão democrática.

A polarização entre SGI e PPP poderia ter se enclausurado em um problema de um grupo delimitado, caindo na armadilha da pessoalização dos posicionamentos e na formação de um jogo de cabo de guerra, anulador das forças. Contudo, as conexões com outros grupos e locais, suscitadas pelo conflito nas reuniões, instauraram uma abertura da paisagem institucional, desmontando as perspectivas individualizantes. O conflito entre SGI e PPP, protagonizado pelos trabalhadores da escola em intervenção, tornou-se um elemento de debate mais amplo, relativo à democratização, criando condições para o arranjo de novas estratégias de construção do coletivo e do público no campo da educação.

Um esquecimento solapante, no entanto, sucede a festa da colheita no Fórum Ampliado, um esquecimento em confronto com as forças de memória. “Não fizemos nada”, “perdemos tempo”: essa foi a avaliação dos professores logo após meu retorno do primeiro encerramento do trabalho de intervenção, quando nos reunimos novamente. O que se passa nessas enunciações? Que outras possibilidades se insinuam para além delas? A avaliação, nesse encontro, vai além das palavras ditas. Como, logo após termos esquecido tudo o que fizéramos até então, ignorando até mesmo a construção do Fórum Ampliado como efeito do nosso conflito, saímos com propostas muito concretas e afirmativas para o trabalho em perspectiva de gestão compartilhada? Novas conexões se insinuam dentro da escola também. Passamos a montar um novo projeto de trabalho, empolgados com as possibilidades avistadas. Flores espalhadas, lavadas pela chuva... e nós ali, apenas assistindo às folhas das coisas que dissemos e fizemos do modo que

caíam, gerando novos frutos como outros dispositivos de intervenção. Agora, o eixo da intervenção gira em torno da sexualidade. Os cuidados, entretanto, são exacerbados: pela cautela exigida, vemo-nos paralisados nos impasses de uma suposta repressão sobre o discurso da sexualidade. A hipótese da repressão sobre a sexualidade e suas possibilidades de enunciação coletiva acompanham e integram a proliferação de discursos sobre sexualidade: quanto mais se fala da interdição da sexualidade, mais se constrói a sexualidade como objeto a controlar (FOUCAULT, 1985). Os frutos dessa nova empreitada caíam antes de amadurecer, envoltos por esse paradoxal dispositivo da sexualidade que, quanto mais calava, mais falava, e vice-versa.

Na interrupção da intervenção pode-se vislumbrar ainda alguns efeitos da experimentação, como o olhar sobre os frutos dispostos à mesa, já um tanto distantes dos seus locais de produção. Os encontros na escola nos permitiram entrever meios e bloqueios no processo de questionamento e de construção da instituição educação. Contígua à instituição educação, chegamos a nos confrontar com a instituição avaliação, iniciando a problematização das práticas na escola, o que participou da composição de um grande alvoroço. O questionamento dos modos de avaliação direcionou-se para a interrogação sobre o critério dos critérios de avaliação, o que nos *ensinou* — produziu signo — que o “[...] problema crítico é o valor dos valores, a avaliação da qual procede o valor deles, portanto, o problema de sua **criação**.” (DELEUZE, 1976: 1, grifo do autor)

**“Da lama ao caos, do caos à lama, um homem roubado nunca se engana” ou “posso sair daqui para me organizar, posso sair daqui para desorganizar”<sup>21</sup>**

Afinal, talvez caibam algumas considerações sobre o que fizemos e o que fizemos do que fizemos ao escrevermos sobre isso. Iniciamos esse relato pela apresentação de algumas das forças e matérias que nos impulsionam na proposta de intervenção. Evitamos a explicação prévia do que escrevíamos, justamente porque enquanto escrevíamos esse texto não sabíamos por quais caminhos ele seguiria. Para começar, apenas a pista de Espinosa (1983), pista para nós também, instigando a uma conversa que retomasse os afetos em jogo no processo de intervenção, procurando, contudo, não remetê-los a uma interioridade, mas à paisagem composta pelas relações tecidas no cotidiano. No artifício da escrita, as múltiplas visibilidades e dizibilidades integrantes da paisagem institucional acabaram por se recortar em quatro perspectivas sobre o processo de intervenção: uma primavera, um verão, um inverno e um outono.

Tempos que, no Brasil, logo sabemos não se distinguirem tão exatamente como sugerem as presumidas divisões de estação climática, o que acaba por nos convocar a analisar as variações circunstanciais do clima. Desenhamos, então, uma rosa-dos-ventos como um entrecruzamento de muitas das linhas de força em orientações múltiplas, com sentidos que vão se construindo nos nossos encontros. As quatro estações são apenas indícios de que a intervenção não se resume a um horizonte unificado.

Há uma tentativa nossa, nesse texto, de exercer um perspectivismo, ao recontar a história por pontos de vista diversos, de tal maneira que ela se modifique continuamente. Explorando variados aspectos, pretende-se desarmar a pretensão do fato, a pretensão de alcançar uma verdade última sobre o que aconteceu. A multiplicação das perspectivas também nos permite escapar da suposta neutralidade do discurso científico, expondo o trabalho de interpretação que envolve qualquer narrativa. Isso produz um paradoxo na medida em que quanto mais exploramos as perspectivas de análise, mais nos vemos pessoalmente implicados nela. Uma vez que o perspectivismo não se confunde com um relativismo que compara e faz equivaler a diversidade de interpretações, indaga-se o jogo de forças que faz emergir certo ponto de vista. Nesse sentido, no campo teórico-prático da análise institucional, a análise de implicação do analista com as instituições em jogo torna-se um problema cada vez mais abordado, em função de sua complexidade<sup>22</sup>. Disso também decorre a predominância da escrita em primeira pessoa no texto, ensaiando uma análise de implicação em tentativa de pensar a experiência como analista institucional estagiário de psicologia. A escrita acontece posteriormente ao processo de intervenção, sendo efeito dos incômodos afetos que persistiam após a intervenção. Cabe ainda ressaltar que pode surgir daí a impressão de que o escritor vivenciou um processo transformativo e formativo que os profissionais da escola não teriam chegado a vivenciar. Contudo, a vivência é apenas um produto da intervenção — um tanto indesejado até, por significar a crise, definindo “o que houve” e seu sentido, eliminando o incômodo da análise. O grande interesse da análise institucional é o processo, a crise, mantendo-se a-significante e incômoda, vívida experiência que não se reduz às vivências dela resultantes.

Nessa infinidade de forças, dentre as quais procuramos destacar algumas, fomos passeando da lama ao caos. Do chão de terra molhada, caldo efervescente de cheiros e possíveis, ao caos de toda invenção de tempos e lugares. Ao enunciado que encontrávamos constante no muro da escola — “a propriedade é um roubo” —

acabamos por responder que “um homem roubado nunca se engana”. Nossas expropriações e nossas partilhas nos permitem sair do impasse ao mesmo tempo em que essa parada só é possível porque estamos caminhando: não há engano, portanto. Com essa intuição, que se construía no trajeto, partimos insistentemente para outras batalhas em outros campos, quando o clima se fechava onde estávamos. Não nos enganamos, passeamos, subimos ladeiras, perdemo-nos em labirintos, vimos flores, folhas e frutos caírem e nascerem de novo... Vivemos! Avaliar a vida pelo que vivemos, só se for para escapar dos julgamentos. A vida não tem que ser justificada. Nossos erros e impasses só podem ser avaliados tendo a vida, em sua radical heterogeneização, como critério radical. Uma vida que sempre é múltipla e multiplicizante, intensa transformação do que somos. Dessa forma, saio da escola em um duplo efeito: desorganizo e me organizo. Esse organizar-se é a composição de um terreno na multiplicidade que somos para nos experimentarmos, com as matérias de nossas condutas (FOUCAULT, 1994), possibilitando a desorganização de formas estereotipadas, gastas, sem efeitos e sem afetos.

Incorporamos ao texto alguns trechos de músicas. Por um certo acaso, essas músicas nos acompanham enquanto escrevemos o texto. Não há uma relação direta entre elas e a intervenção no campo escolar. Ocorreu que, escrevendo o texto enquanto ouvia repetidamente as músicas, elas acabaram interferindo no texto, fragmentando-se e tornando-se parte dele. “Esta aproximação não é tão carregada de significados políticos quanto um quadro de Dalí, ou QUANTO UMA PASSEATA DE 100.000 MANIFESTANTES, OU QUANTO UM DECRETO SOBRE O AUMENTO DO PREÇO DO LEITE?” (LOURAU, 2004: 123, grifo do autor). As imagens de um filme também captaram nossa atenção durante a escrita e invadiram o papel. Esses cruzamentos com matérias estrangeiras ao processo de intervenção no processamento do texto indicam também como a paisagem institucional que percorremos se nutriu de apropriações e invasões estrangeiras ao chão da escola.

A intervenção que operamos pode ser caracterizada por uma série de rupturas e derivas e, no limite, pelo fracasso. Ideia tão repelida em tempos de exaltação do sucesso e do progresso, o fracasso da intervenção torna-se, para nós, paradigmático do processo de intervenção, pois é na aliança com a possibilidade de fracasso e ruína das instituições que se sustenta a análise institucional. A intervenção institucional configura mesmo o avesso do triunfo. Consiste na experiência de finitude dos agrupamentos humanos, das instituições (GUATTARI, 2004). Sendo o signo dessa finitude dos empreendimentos

humanos, a intervenção institucional só pode apresentar-se como falência e crise. “UMA LUTA PARA LEVAR ÀS ÚLTIMAS CONSEQÜÊNCIAS (INCLUSIVE QUANTO A SI MESMO) A CRISE, EIS A ANÁLISE INSTITUCIONAL EM SITUAÇÃO, E NÃO NO PAPEL – O PRESENTE TEXTO É APENAS PAPEL.” (LOURAU, 2004: 125, grifo do autor). Nessa perspectiva, uma ladainha ou mantra que percorreria as intervenções analíticas das instituições seria como tornar o fracasso próprio da intervenção um signo do declínio a que estão destinadas todas as instituições, apesar dos seus sonhos de eternidade. Cabe destacar que não se trata de um terrorismo na instituição, especialmente na escola pública em nosso caso, mas de uma provocação ao nomadismo e à transformação das práticas. Não se trata também, absolutamente, do fracasso apocalíptico e total anunciado como advertência do instituído a fim de evitar qualquer mudança, mas de falhas, quebras e avarias que possibilitam a invenção de novos mundos a viver. Sendo assim, mesmo os grandes projetos de revoluções derradeiras, as transformações finais, caem por terra, inspirando-nos outros modos de luta. Isso não significa, para nós, a rendição ao ideário pós-moderno de fim da história, mas, justamente o contrário: a sustentação do movimento transformador da história, rejeitando seu acabamento em uma teleologia. No trabalho de produção de pequenas fissuras, como esse que relatamos, contribui-se para o desencadeamento de grandes fraturas. “Mais valem dez fracassos repetidos ou resultados insignificantes que uma passividade embrutecida face aos mecanismos de recuperação e às manipulações burocráticas dos militantes profissionais.” (GUATTARI, 1987: 85). Ao fracasso da intervenção em seus finalmentes corresponde uma impossibilidade mesma de seu começo. Como a instituição pode solicitar o encaminhamento da sua própria crise? Quando entramos na escola, o que nos requerem é a função do especialista em problemas psicológicos, lugar que procuramos constantemente rejeitar. Tornamo-nos corpos estranhos na instituição, algo como microrganismos infecciosos que deturpam a normalidade das práticas. No fim das contas, somos os intrusos indesejáveis na escola, como o sexto na “Comunidade” de Kafka (2002: 112): “Ele não nos faz nada, mas nos aborrece, e isso basta: por que é que ele se intromete à força onde não querem saber dele?”.

Em seu limite, em seu princípio mesmo, a intervenção institucionalista é um *empreendimento impossível*; com efeito, contrariamente ao trabalho dos psicossociólogos intervencionistas e conselheiros em organização, seu objetivo não é uma terapia social, um melhoramento e sim, pelo contrário, uma subversão do instituído. Quem pode pedi-la? (LAPASSADE, apud RODRIGUES e SOUZA, 1991:

36-37, grifo do autor).

O processo de intervenção que construímos, inspirados pelos institucionalistas brasileiros em luta no campo do processo de formação do psicólogo, encontra na análise institucional um horizonte de trabalho. Desprendemo-nos da lógica de estruturação teórico-prática das intervenções e invertemos sua lógica do conhecer para transformar, investindo no transformar para conhecer. A experimentação do passeio institucional que empreendemos procura, assim, escapar às armadilhas da atividade teórica em sua tendência de controlar e normalizar as práticas, bloqueando a invenção de novas práticas e saberes. A experimentação, portanto, em vez condenar as errâncias como erros, aposta nos desvios, nas linhas de fuga que podemos criar para impedir o fechamento das instituições ao processo histórico. Nesse sentido, alguns esboços conceituais para a intervenção institucional puderam ser traçados por nós. Procuramos ser amadores apaixonados da análise institucional em nosso passeio de estágio.

A atividade teórica dificilmente escapa à tendência do capitalismo que é de ritualizar, de recuperar toda prática, por menos subversiva que seja, cortando-a dos investimentos desejantes; a prática teórica só pode esperar sair de seu gueto abrindo-se para lutas reais. [...] Há duas maneiras de consumir enunciados teóricos: a do universitário que ama ou deixa o texto em sua integridade, e a do amador apaixonado, que o ama e o deixa ao mesmo tempo, manipula-o como lhe convém, tenta se servir dele para esclarecer suas coordenadas e orientar sua vida. O que interessa é tentar fazer com que um texto funcione. (GUATTARI, 1987: 77).

Essa é nossa proposta a quem quer que esse texto chegue: que possa se apropriar dele para novas experimentações, que ele possa auxiliar em algo de suas intervenções pela vida afora.

## Referências

- AGUIAR, Katia Faria de e ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas universitárias e a formação sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, nº 3/4, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Em: ALTHUSSER, Louis. *Posições II*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- ARDOINO, Jacques e LOURAU, René. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMa, 2003.
- ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade; BARROS, Maria Elizabeth Barros de e OLIVEIRA, Sonia Pinto de (orgs.). *A (re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo*. Vitória: Instituto de Ensino Saberes/FACITEC, 2007.
- BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. Demolições da Memória de um Psicólogo

- Anônimo: a invasão no cotidiano por flechas do Vietnam. *Mnemosine*, vol. 9, nº 2, 2013. [http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/306/pdf\\_272](http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/306/pdf_272), acessado em 24 de setembro de 2014.
- BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.
- BARROS, Rubem. Nas asas da qualidade total: projeto patrocinado pelo Instituto Embraer leva conceitos empresariais à rede pública de São José dos Campos (SP). *Revista Educação*, 2011, <http://revistaeducacao.com.br/textos/99/artigo233259-1.asp>, acessado em 29 de março de 2013.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *A transformação do cotidiano: vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992)*. Vitória: EDUFES, 1997.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *A formação do Psicólogo – o estágio como etapa essencial deste processo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro (mimeo), 1980.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lucia Coelho e MARGOTTO, Lilian Rose (orgs.). *Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARROS, Regina Duarte Benevides de. A formação dos psi: algumas questões sobre a ética. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, vol. 7, nº 2 e 3, 1995.
- CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. Da lama ao Caos. Em: CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. *Da Lama ao Caos*. Rio de Janeiro: Chaos/Sony Music, 1994. 1 CD. Faixa 6.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças; LOBO, Lilia Ferreira e BARROS, Regina Duarte Benevides de. A instituição da supervisão: análise de implicações. Em: SAIDON, Osvaldo e KAMKHAGI, Vida Rachel (orgs.). *Análise institucional no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995a.
- ESPINOSA, Baruch. Tratado político. Em: ESPINOSA, Baruch. *Pensamentos metafísicos; Tratado de correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência*. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

- FUNDAÇÃO PITÁGORAS. – SGI — Sistema de Gestão Integrado. <http://www.fundacaopitagoras.com.br/LinkClick.aspx?link=admin%2FBibliotecaDeArquivos%2FImage.aspx%3FImgId%3D354%26TabId%3D279&mid=799>, acessado em 13 de agosto de 2008.
- GUATTARI, Félix. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.
- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HECKERT, Ana Lucia Coelho. *A produção dos latifundiários do saber: a formação do psicólogo em questão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.
- HECKERT, Ana Lucia Coelho. *Narrativas de resistências: educação e políticas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. [http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=229](http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=229), acessado em 13 de agosto de 2010.
- JOY DIVISION. The Eternal. In: JOY DIVISION. Closer. Londres: Factory, 1980. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 8.
- KAFKA, Franz. *Narrativas do espólio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LANCETTI, Antonio. *Clínica peripatética*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- LAPASSADE, Georges (org.). *Autogestión pedagógica*. 2ª ed. Barcelona: Gedisa, 1986.
- LAPASSADE, Georges. *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa, 1980.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURAU, René. *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- LOURAU, René. *Sociólogo em tempo inteiro: análise institucional e pedagogia*. Lisboa: Estampa, 1979.
- O LABIRINTO do fauno. Direção: Guillermo del Toro. Produção: Guillermo del Toro, Frida Torresblanco, Berta Navarro, Alfonso Cuarón e Álvaro Agustín. Madrid: Telecinco, 2006. 1 DVD.
- PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- PEREIRA, Sylvia Leser de Melo. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. *Psicologia*, vol. 1, nº 1, 1975. [http://citrus.uspnet.usp.br/centrodememoriaip/sites/default/files/Revista\\_psicologia\\_completa.pdf](http://citrus.uspnet.usp.br/centrodememoriaip/sites/default/files/Revista_psicologia_completa.pdf), acessado em 12 de março de 2014.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Produtividade e imanência das normas.

Desafios (amigáveis) ao institucionalismo. *Polis e Psique*, vol. 2, nº 2, 2012. <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/39809/25568>, acessado em 7 de julho de 2013.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Formação Psi: Reforma psiquiátrica, atenção psicossocial, desinstitucionalização. *Advir*, nº 21, 2007. [http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf\\_revista/Advir21online.pdf](http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/Advir21online.pdf), acessado em 28 de abril de 2011.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Perigos e promessas do encontro entre grupalismo e historiografia na formação de psicólogos. *Temas em Psicologia*, vol. 6, n. 1, 1998. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n1/v6n1a04.pdf>, acessado em 20 de setembro de 2014.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. À beira da brecha: percursos da Análise Institucional francesa nos anos 60. *Acheronta*, Buenos Aires, v. 10, 1999. <http://www.acheronta.org/acheronta10/beirada.htm>, acessado em 7 de novembro de 2008.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde e SOUZA, Vera Lúcia Batista de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. Em: SAIDON, Osvaldo e KAMKHAGI, Vida Rachel (orgs.). *Análise institucional no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

SILVA, Inajara Iana. A implantação do Sistema de Gestão Integrado no município de São José dos Campos. *Cadernos ANPAE*, nº 8, 2009. [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/129.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/129.pdf), acessado em 22 de novembro de 2011.

ZAMBONI, Jésio; SZPILMAN, Ana Rosa Murad; MIRANDA, Geane Uliana e BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs) no município de Serra, Espírito Santo. *Advir*, nº 30, 2013. <http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf/advir30web.pdf>, acesso em 9 de novembro de 2013.

Jésio Zamboni

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: jesiozamboni@gmail.com

Maria Elizabeth Barros de Barros

E-mail: Universidade Federal do Espírito Santo

Ana Lucia Coelho Heckert

Universidade Federal do Espírito Santo

---

<sup>1</sup> “stood by the gate at the foot of the garden / watching them pass like clouds in the sky” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>2</sup> O especialismo opera estabelecendo um lugar sagrado para o saber, através de uma postura dogmática da ciência que considera certos saberes como marginais, desqualificados e inferiores, ou seja, como não saber. Marcado pela divisão social do trabalho no mundo

capitalista, que enfatiza o saber neutro e descompromissado, o especialismo afirma-se como prática e discurso competente. Não se trata de uma modernização ou evolução da sociedade, mas de estratégia de controle, disciplinarização, normalização e naturalização das relações sociais vigentes. (COIMBRA, 1995).

<sup>3</sup> Para nós, plano tem menos o sentido de planejamento, projeção ou programação intencionada e organizada, e mais o sentido de criação de uma superfície ou meio pelo qual seja possível estabelecer, questionar e modificar certos modos de relação.

<sup>4</sup> Alternamos, em nossa escrita, as primeiras pessoas do singular e do plural, indicando uma multiplicidade de vozes e posicionamentos concernentes ao trabalho que se expõe. Quando o “nós” torna-se sujeito de enunciação, indica-se a composição coletiva entre aluno estagiário e professoras supervisoras no processo de intervenção; mas, além disso e mais profundamente, aponta-se para as forças coletivas que extravasam as pessoas dos autores e remetem às exterioridades impessoais que nos forçaram a pensar, apesar de nós mesmos. Outras vezes, designa-se um “eu” que se refere à pessoa do estagiário, figura que se atualiza em focos dessas forças coletivas impessoais, a relatar seu trabalho em constantes intercessões com outros sujeitos, tanto na atividade de estágio quanto nessa escritura.

<sup>5</sup> Dentre os arquivos desses trabalhos de intervenção, pode-se destacar: Barros (1997), Aragão e outros (2007), Barros e outros (2008).

<sup>6</sup> A referência a outro lugar para o psicólogo na escola deriva das críticas incisivas, efetuadas por Patto (1981, 1984) às práticas psi desconectadas da realidade social brasileira, hegemônicas no espaço escolar e no campo mais amplo da educação.

<sup>7</sup> “With children my time is so wastefully spent / a burden to keep, though their inner communion / accept like a curse an unlucky deal” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>8</sup> Esse é um analisador que indica a paradoxal condição de participação dos professores em um processo de análise do cotidiano escolar. Em outras pesquisas que realizamos, ele retorna e aparece como uma situação que expõe questões cruciais sobre o trabalho em educação. O que se coloca em cena, sobretudo, é que o trabalho em educação individualiza os profissionais em suas funções, isolando-os em locais parcelares de trabalho, e atrapalha o fortalecimento do trabalho coletivo. Contudo, nessa intervenção, esse analisador instala-se em nosso corpo entusiasmado por conseguir algumas horas para o encontro dos trabalhadores durante o horário de trabalho, com autorização da SEME, e não se torna palavra em discussão.

<sup>9</sup> Em outra ocasião (ZAMBONI et alli., 2013), experimentamos uma intervenção institucional no campo da educação que repete, em sua diferença, esse procedimento: em torno da tarefa de construção de um projeto de lei no espaço de um Fórum, multiplicam-se análises das situações de trabalho na educação.

<sup>10</sup> “Played by the gate at the foot of the garden / My view stretches out from the fence to the wall” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>11</sup> “No words could explain, no actions determine” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>12</sup> “Procession moves on, the shouting is over / Praise to the glory of loved ones now gone” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>13</sup> “Talking aloud as they sit round their tables” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>14</sup> “Try to cry out in the heat of the moment / Possessed by a fury that burns from inside” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>15</sup> “Cry like a child though these years make me older” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>16</sup> Esses aspectos que compõem nossa figura do labirinto derivam da visão de “O labirinto do fauno” (O LABIRINTO, 2006).

<sup>17</sup> Sobre o SGI, pode-se consultar Fundação Pitágoras (2008), Silva (2009) e Barros (2011). Apesar dessas referências terem sido por nós encontradas posteriormente ao processo de intervenção, elas explicitam com informações mais precisas o que fomos compreendendo mais agudamente com a implantação do SGI nas escolas municipais de Cariacica.

<sup>18</sup> “Scattering flowers washed down by the rain / [...] Just watching the trees and the leaves as they fall” (JOY DIVISION, 2007, tradução nossa).

<sup>19</sup> As relações de força definem os corpos, as materialidades do real, na perspectiva de Friedrich Nietzsche. As forças sempre estão em relação e são, portanto, sempre desiguais, articulando-se em diferenças de potência. Há forças reativas, inferiores, que asseguram adaptação, conservação, mecanismos, finalidades, funções e reprodução dos corpos. Há, também, forças ativas, superiores, apropriadoras, dominantes, impositivas e criadoras de formas explorando circunstâncias. Essas qualidades de forças definem-se sempre nas relações, por meio de lutas incessantes, não podendo ser compreendidas nunca em si mesmas, fora da relação, pois assim não existem. (DELEUZE, 1976).

<sup>20</sup> A cartografia é um modo de produção de saberes relativos às práticas, entendendo o saber como invenção e não como descoberta de uma verdade escondida. A invenção de cartografias visa acompanhar os movimentos de produção e transformação de paisagens coletivas. Em cartografia, encara-se a processualidade existencial como imanente à produção de saber, rejeitando as modelizações e idealizações que o saber venha a configurar em relação às práticas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

<sup>21</sup> CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI, 1994.

<sup>22</sup> A indissociabilidade entre o pessoal e o político, e mesmo a identidade entre eles, aparece como foco do analisador histórico do maio de 1968 francês — preparado, em grande parte, pelos movimentos institucionalistas (RODRIGUES, 1999). Derivando do conceito de contratransferência institucional, desenvolvido no âmbito da psicoterapia institucional, a tarefa da análise de implicação instiga cada vez mais os analistas institucionais a pensarem sua própria prática, seus posicionamentos nas intervenções. A partir dos anos 1970, Georges Lapassade escreve e publica diversas narrativas dos seus percursos de trabalho e vida, interessando-se pela prática autobiográfica. René Lourau, durante os anos 1980, desloca sua atenção da intervenção socioanalítica em direção à questão da implicação, a ponto de transitar da perspectiva dialética em direção à transdutiva. A escrita em primeira pessoa visa, assim, uma paradoxal despersonalização, que insere o eu do analista nas situações em análise.