

Experienciações de uma psicóloga em uma escola de educação profissional e tecnológica

Experiences of a psychologist in a vocational and technical education school

Alini Altoé; Cristiana Mara Bonaldi.

Instituto Federal do Espírito Santo; Universidade Federal Fluminense

RESUMO:

Apresenta conversas e experiencições de uma psicóloga do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus. Expõe os modos de trabalho da profissional de psicologia que emergem nessa escola. Traz pistas de como fortalecer os processos formativos que valorizem as problematizações e superem os modos hegemônicos de ser psicólogo(a), em prol de outros modos de pensar, criar, sentir, agir e viver. Discute a formação como processualidade, ou seja, as experiencições podem produzir no(a) profissional de psicologia uma abertura à sua própria transformação. Desse modo, abrem possibilidades para problematizações, desnaturalizações e produção de outros modos de trabalho do(a) psicólogo(a) na escola.

Palavras-chave: educação; psicologia; experiencição

ABSTRACT:

It presents dialogues and experiences of a psychologist from Federal Institute of Espírito Santo, Campus São Mateus. It exposes the ways of working of the psychology professional that emerge in this school. It provides clues on how to strengthen the formation processes that value problematization and overcome the hegemonic ways of being a psychologist, in favor of other ways of thinking, creating, feeling, acting and living. It discusses the formation as procedurality, that is, experiences can produce in the professional of psychology an openness to its own transformation. Thus, it opens the possibility for problematization, denaturalization and production of other ways of working of the psychologist at school.

Key-words: education; psychology; experience

DOI: 10.12957/mnemosine.2021.61850

Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada *Trabalho docente: formação como experiencição*, cujo objetivo foi discutir a formação de professores(as), do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, como processualidade, o que abriu possibilidades para problematizações, desnaturalizações e produção de outros modos de trabalho docente que superassem a política da reconhecimento. Encontramos,

durante a pesquisa, pistas dos modos professores(as) que emergiam nessa escola e também de como fortalecer os processos formativos que valorizassem as problematizações e superassem os modos hegemônicos de ser professor(a), em prol de outros modos de pensar, criar, sentir, agir e viver.

Propomo-nos a escrever uma dissertação que discutiu a formação de professores(as) e no percurso da escrita não nos pareceu ser por acaso que emergiu a necessidade de analisar o processo formativo da autora, uma das coautoras deste artigo, como psicóloga na escola.

Neste texto, nos debruçaremos sobre os modos de trabalho do(a) profissional de psicologia que afirmam um compromisso com a vida. Para isso, exporemos ao longo desta escrita as experiências de uma psicóloga em uma escola de educação profissional e tecnológica.

Experienciação, neste texto, não se trata de testar ou verificar hipóteses. Nessa direção, distinguimos experimento de experiência, a partir do exposto por Larrosa (2017: 34):

[...] Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Assim, trazemos a ideia de experienciação não para criar métodos de atuação totalizantes e gerais, mas como abertura à imprevisibilidade e aos riscos, a fim de que deslocamentos possam ser produzidos e outras práticas de psicologia sejam construídas. Ao ser tocado(a) e interpelado(a) pelas experiências, o(a) profissional de psicologia produz uma abertura à sua própria transformação, ou seja, as experiências têm capacidade formativa.

Nosso campo de análises foi o Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, uma escola que oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio e, de modo concomitante/subsequente, graduações e pós-graduação. Essa é uma organização marcada pelo tecnicismo que atravessa professores(as), estudantes e técnicos(as) administrativos(as).

Muitas vezes, a qualidade e a eficiência, características tão prezadas e difundidas

nesse espaço, mascaram o sofrimento e a lógica produtivista do capitalismo, das capacitações que valorizam apenas a técnica e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Percebemos que, por vezes, também se adota uma perspectiva de educação como salvadora da sociedade, aquela que produz cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes, que forma sujeitos solucionadores de problemas sociais.

Nessa perspectiva, os modos de ser trabalhador(a) também são atravessados pelas lógicas do treinamento, do tecnicismo, da valorização da reprodução e da aplicação de métodos e técnicas. E também invadidos pela lógica da libertação, uma salvação que se dá pela aquisição de conhecimentos e habilidades. Esses discursos são forças que perpassam o trabalho nessa escola (OLIVEIRA, 2013).

Nesta escrita nos propomos a pensar: Que outros modos psicólogo(a) são possíveis? Quais os efeitos de nossas intervenções? Que modos de existência temos produzido nessa escola?

A escola tradicionalmente tem sido um local marcado por urgências e trefismos – tarefas sem sentido em nome de gestões eficazes e modernas –, o que não favorece a experiência, uma vez que

[...] nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2017: 24).

Então, como fissurar as subjetividades¹ contemporâneas (aquelas que têm acesso a milhares de informações, que possuem opiniões para qualquer assunto, que vivem um tempo acelerado e que devem dar conta de muitas tarefas)?

Larrosa nos dá algumas pistas:

[...] do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2017: 27).

Na atuação como psicóloga na escola foi preciso experienciar um regime de tempo mais lento que possibilitasse análises das práticas, deslocamentos e criação de outros

modos de trabalho.

Nossa preocupação fugiu à lógica da solução de problemas. O interesse estava em produzir conversas e problematizações, habitar a escola, na direção de ir sentindo que escola era essa, como as relações se configuravam e quais eram as expectativas quanto ao trabalho do(a) profissional de psicologia. Nessas conversas, construíram-se outros sentidos para a Psicologia na escola.

Essas conversas ocorreram com professores(as), técnicos(as) administrativos(as), estudantes e familiares em situações estruturadas e não estruturadas, como nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nas comissões de organização de eventos, nas formações pedagógicas, nas reuniões de responsáveis, nos corredores da escola, na cozinha, nos intervalos de aulas, na cantina, nos banheiros, entre outros espaços e tempos. Momentos nos quais foram possíveis o compartilhamento de experiências, de olhares, de sentimentos e pensamentos e também de construção de outros modos de pensar, criar, agir e sentir. Outros modos de trabalho da psicóloga na escola foram tecidos.

Conversa foi um conceito muito caro a nós neste texto. Deleuze e Parnet (1998), em *Diálogos*, afirmam que a conversa é o que se dá no entre, não tem início nem fim, como o caminho ou o rizoma, onde não é possível definir onde as coisas se iniciaram e nem onde se encerrarão, o que importa é o meio. A conversa se configura como foco de criação, na qual as ideias não estão prontas, mas são construídas com o(a) outro(a). O que se diferencia de debate e discussão, onde não há criação e a dúvida não é bem-vinda, o que importa é a defesa de posições e a reprodução de informações já consolidadas.

Destacamos também que problematizar não se tratou de polemizar e/ou fazer oposição, mas fazer questões. Tentávamos não nos colocar como inimigas dos(as) demais trabalhadores(as), numa luta dicotômica, pois, desse modo, não seria possível estabelecer uma conversa, uma vez que cada lado se apegaria às suas verdades e legitimaria suas certezas, excluindo o(a) outro(a) (FOUCAULT, 2006). Tínhamos o intuito de questionar o que estava naturalizado. Não estávamos, porém, em busca de soluções justas e definitivas. Estávamos mais inclinadas para a criação de questões do que para a procura de resoluções determinantes para os problemas (FOUCAULT, 2006).

Isso posto, apresentaremos fragmentos de situações que nos interpelaram, que nos suscitaram questões e que nos afetaram de algum modo.

A construção de um corpo psicóloga na escola – estremecendo os especialismos

Em 2013 passamos a habitar uma escola como psicóloga. Era a primeira vez que

aquele estabelecimento de ensino contava com uma psicóloga entre seus(uas) trabalhadores(as). Além disso, era a primeira vez que nosso corpo psicóloga permeava o espaço escolar.

Pouco a pouco fomos acolhidas e acolhemos os movimentos que se passavam nesse estabelecimento de ensino. Os(As) colegas de trabalho e os(as) estudantes foram fundamentais na composição dessas experiências. Escutamo-nos, contamos histórias, conhecemos e construímos juntos(as) os modos de atuação na escola. Foi preciso ouvir, conversar com os(as) demais colegas, expor nossos posicionamentos e, algumas vezes, recuar, olhar novamente, analisar com calma.

Improvizamos ações, criamos modos de trabalhar, de agir, de nos relacionar com os(as) trabalhadores(as), e organizamos nossas próprias regras. Compusemos com os(as) outros(as) trabalhadores(as) da escola modos de trabalhar que não conhecíamos a priori. O que foi muito potente, pois pudemos ser aprendizes de psicóloga na escola. Desse modo, nosso corpo psicóloga foi se fazendo e se mantém em construção até hoje.

Recordamo-nos que, ao chegar, havia um lugar reservado para a psicóloga, não só uma sala arrumada com mesa, computador, cadeiras e armário, mas também o lugar dos especialismos. Um ambiente que fortalecia o saber-poder da psicóloga, “[...] identificado como o lugar da competência, do conhecimento/reconhecimento, da verdade, dos modelos, da autoridade, do discernimento, da legitimidade e adequação de certos modos de ser [...]” (COIMBRA; LEITÃO, 2003: 8).

Nessa escola, os saberes científicos da Psicologia eram convocados para explicar e resolver as questões que estavam em curso. Esses eram considerados saberes neutros, objetivos, absolutos e universais, aplicáveis a todas as ocasiões num movimento de desqualificação dos saberes não oficiais ou desautorizados pela escola.

Na primeira semana de trabalho, nos apresentaram uma lista de estudantes “problemas” – por serem inquietos(as), indisciplinados(as) ou porque supostamente não aprendiam – e nos contaram um pouco da história de cada um(a) deles(as). Explicavam-nos por que cada um deles(as) deveria ser atendido(a) pela psicóloga. Isso foi assustador, pois sentíamos que esperavam que a Psicologia e a psicóloga resolvessem as questões que os(as) inquietavam. Não tínhamos essa pretensão. Na verdade, nem sabíamos como alcançar o que eles(as) solicitaram.

Tais práticas falavam do sujeito de forma generalizante, apontando os caminhos que ele(a) deveria seguir, a partir de conhecimentos replicáveis às situações e aos sujeitos

desconsiderando os atravessamentos sociais, econômicos e culturais. Mas quais são os melhores caminhos? Eles existem? Melhores para quem? Qual o método para encontrá-los?

Deparamo-nos, assim, com o uso de práticas que desconsideravam os sujeitos e seus modos de pensar, criar, agir e sentir; que valorizavam o esquadramento da vida, as classificações e os diagnósticos; que falavam pelos sujeitos, falavam dos sujeitos, mas não falavam com os sujeitos, escutando-os e problematizando as situações.

Aos poucos, percebemos as questões apontadas anteriormente. Mas ainda assim, muitas vezes, fomos, e ainda somos capturadas por esses discursos e ocupamos o lugar dos especialismos. Momentos em que nos autorizamos a portar verdades sobre os sujeitos, sobre seus modos de aprender, de trabalhar e de viver; quando nos colocamos como detentoras de um suposto saber, técnico e neutro; quando tentamos conscientizar os sujeitos sobre seus processos, indicando os melhores caminhos para aprender, alcançar sucesso, manter boa convivência e existir, como se houvesse um sujeito capaz de determinar as melhores escolhas para um outro.

Era inquietante quando esses caminhos, construídos por nós para os(as) estudantes, não funcionavam. Recordamo-nos das vezes que, achando que sabíamos como alguém aprendia, ofertávamos dicas para estudar, para se concentrar e para organizar o horário de estudos. Fazíamos tudo isso e não alcançávamos o resultado esperado. Muitas vezes o(a) estudante nem retirava o tal horário de estudos que tínhamos construído para ele(a) da mochila.

Por vezes, convocaram-nos a intervir quando os(as) estudantes, supostamente, não aprendiam. Diante disso, podíamos propor, como já dissemos anteriormente, um programa de estudos para eles(as), cobrar maior dedicação, chamar a família para falar das dificuldades e solicitar providências. Mas, paulatinamente, percebemos que era preciso construir os caminhos com os(as) professores(as), os(as) estudantes e suas famílias, e não apenas dizer: “esse(a) estudante não aprende!”.

Construir esses caminhos não foi fácil, visto que a conversa não estava dada. Foi preciso construir um território de trocas e de construções com o(a) outro(a). Foi preciso apostar no imprevisto, pois não sabíamos quais seriam os efeitos das práticas a priori e não havia garantias de sucesso ao criar outras estratégias de ensino e aprendizagem com professores(as), estudantes e familiares.

Problematizar nossas práticas foi imprescindível para a construção de outros modos de trabalho. Tensionar os discursos que geravam sofrimento aos(às) estudantes,

pois partiam de uma lógica na qual os sujeitos deviam se adaptar à realidade. As palavras de ordem eram: “dediquem-se à escola”, “você precisam estudar mais e mais”. Um caminho que muitas vezes levava à exaustão, ao sofrimento e à evasão escolar, uma vez que os(as) estudantes viam-se como incapazes e/ou como não adequados(as) àquele estabelecimento de ensino.

Fissurando os modos de ensino e aprendizagem – a dependência especial

E de repente nos recordamos da professora Marcela², uma professora de Matemática, que questionava seu modo de ensinar, mas que não acreditava em sua capacidade de promover atividades inventivas³.

Em 2016, tínhamos um grupinho de cerca de seis estudantes que cursava a dependência de Matemática I, pela segunda vez, e tanto a professora quanto a pedagoga e nós [psicóloga] percebíamos que eles(as) estavam invisibilizados(as) dentre os(as) demais estudantes da turma do 1º ano. Eram mais de 40 estudantes na turma durante essa aula (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Isso nos inquietava – professora da disciplina, pedagoga e psicóloga. Mais uma vez esses(as) estudantes estavam cursando a disciplina, no entanto, os conteúdos curriculares, as atividades propostas e o modo de dar aula não pareciam afetá-los. Como poderíamos fazer para que eles(as) se interessassem? Acreditávamos que eles(as) poderiam aprender, só não sabíamos o que fazer e como fazer. Conversamos muitas vezes sobre esse grupo de estudantes e também com eles(as). Fomos buscando pistas sobre eles(as) no dia a dia da escola, nas reuniões pedagógicas, com os(as) outros(as) professores(as) e com suas famílias. Detalhes sobre seus interesses e atividades que faziam para além da escola. Uma tentativa de criar estratégias que pudessem ser mais atraentes a eles(as).

Até que a professora da disciplina

[...] sugeriu um projeto de dependência especial para esses(as) estudantes, pois acreditava que assim eles(as) poderiam aprender mais, uma vez que seria possível propor atividades diferentes para eles(as). Todas nós [professora, pedagoga e psicóloga] concordamos com a proposta, e a professora iniciou o trabalho (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Inicialmente, alguns(mas) desses(as) estudantes não queriam fazer parte do grupo da dependência especial, diziam que preferiam ficar com o restante da turma do 1º ano, cursando a dependência como nos anos anteriores. Então, com a professora Marcela, explicamos como seria a proposta e a importância de tentarmos cursar aquela disciplina

de outro modo. Após algumas conversas, todos(as) os(as) seis estudantes aceitaram participar da dependência especial.

A professora lançou a seguinte questão para os(as) estudantes: “eu gostaria que vocês encontrassem aqui na escola coisas que têm relação com a geometria espacial”. Ela saiu do conteúdo do livro e propôs algo que eles(as) ainda não tinham realizado. Começaram por identificar coisas na escola que tivessem relação com geometria.

Lembramo-nos deles(as) medindo a caixa d’água entusiasmados(as) para calcular seu volume e depois o consumo de água da escola. Foram surgindo situações que lhes interessavam e, aos poucos, participaram, criando questões e explorando os temas da ementa da disciplina. Naquele momento, os(as) estudantes se sentiram protagonistas do processo, eles(as) também guiaram as aulas, eles(as) se alegraram por estarem aprendendo Matemática, alguns(mas) não acreditavam mais em si mesmos(as).

A dependência especial desenvolvida pela professora Marcela não utilizou apenas um método diferente do que ela havia utilizado, até aquele momento. Ela modificou sua perspectiva do que era conhecimento ao possibilitar que os(as) estudantes experienciassem a Matemática, que articulassem os conteúdos com suas vidas e com outras disciplinas escolares.

Eles(as) criaram outros sentidos para o conhecimento, não só de que ele é aplicável à vida cotidiana, mas puderam experimentar o conhecimento como criação e invenção. Não havia questões prontas, para as quais a professora esperasse uma determinada resposta. Inicialmente, isso gerou estranhamentos, mas, aos poucos, eles(as) se questionaram e construíram seus próprios caminhos. Perceberam como a geometria estava presente em suas vidas e como era possível operar com seus conceitos.

Habitaram outro território, bem diferente daquele no qual um sabe e outro não, no qual estudantes devem compreender o conteúdo transmitido pelo(a) professor(a). Nessa situação, eles(as) fizeram juntos(as). A professora, como intercessora na produção de conhecimento, também possibilitou que outras relações fossem tecidas entre os(as) estudantes e ela. Produziram-se outros modos de ser estudante e professora. Eles(as) produziram fissuras nos modos tradicionais de ensinar e aprender.

Conforme enuncia Deleuze (2008), pessoas, coisas, plantas e animais podem funcionar como intercessores ao provocar desvios e interferências. Marcela funcionou como intercessora ao criar outros modos de trabalho que se diferenciaram daqueles habituais de ministrar a disciplina de Matemática. Modos que desacomodaram as relações de saber e poder que se atualizavam em suas práticas e possibilitaram a criação de outros

modos de existência.

Um outro território também foi habitado pela pedagoga e por nós (psicóloga), pois tivemos que nos deslocar do lugar dos que sabem o que fazer para que os(as) estudantes aprendam, e apostar em outras estratégias, uma abertura ao imprevisto, àquilo que não tinha garantias de alcançar um resultado previamente definido.

Acompanhamos esse processo [dependência especial], distanciávamo-nos em alguns momentos e nos aproximávamos em outros. Ao final do ano letivo, a professora e os(as) estudantes estavam muito entusiasmados(as) com os resultados alcançados, ambos(as) perceberam que aprenderam e ensinaram mais do que com o método tradicional (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Paulatinamente, conseguimos ouvir outras coisas para além de: “esses(as) estudantes não aprendem”, “eles(as) têm preguiça”, “são hiperativos(as)”, “são desatentos(as)”, “essa escola não é para eles(as)” etc.

Ao problematizar nossos modos de trabalho como psicóloga, pedagoga e professora de matemática, pudemos experienciar outros modos de trabalho que fugiam aos modos hegemônicos. Tratou-se de uma abertura à nossa própria transformação, criamos outras práticas de ensino e aprendizagem.

Faça o laudo do estudante que não aprende! – Produzindo rachaduras na encomenda

Cauã⁴ era um estudante um pouco diferente de um(a) estudante padrão. Chegou à escola e logo chamou a atenção das pessoas por seu jeito “atípico”. Falava pouco, não olhava nos olhos. No primeiro dia de aula no momento do intervalo, Cauã ficou girando um dedo em torno do outro pelo pátio como se não houvesse ninguém a sua volta.

De imediato as pessoas, principalmente seus(uas) professores(as), foram em nossa direção [psicóloga] dizendo que ele não era um garoto normal. Com certeza possuía um laudo, e precisávamos contatar rapidamente a família e a escola anterior. Alguns(mas) trabalhadores(as) já sabiam inclusive histórias dele em sua antiga escola.

Diziam que seu olhar era assustador e como poderiam trabalhar com aquele estudante. “Você precisa nos dizer como se comportar com ele”. “Como ensinar a ele”. “Ele só fica de cabeça baixa na sala de aula”. “Não sabemos o que fazer” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Cauã era considerado um estudante “problema” que deveria ser atendido pela psicóloga, porque supostamente não aprenderia. Sentíamos-nos desafiadas cotidianamente a produzir torções no modelo médico-assistencial de diagnóstico e tratamento que circunscrevia as práticas da Psicologia na escola, a recusar o mandato social⁵ do(a)

psicólogo(a), a problematizar as encomendas⁶ dirigidas a nós. Nesse caso o pedido dirigido a nós foi: faça o laudo do estudante que não aprenderá.

Conversamos com os(as) professores(as) a respeito da necessidade de cautela antes de diagnosticar alguém e que, mesmo que houvesse um laudo, isso não se configuraria como uma barreira para aprendizagem. Então, era importante para nós, equipe escolar, encontrar modos de afetar aquele estudante. Buscar pistas sobre o que lhe interessava, quais eram suas curiosidades e o que lhe atraía na escola e na vida.

Também interagimos com Cauã e sua família. A equipe escolar procurou as pistas e a conversa foi construída. O estudante fazia muitas questões sobre a escola e a vida, um belo exercício de pensamento, mas até aquele momento isso foi visto pela maioria das pessoas como algo ruim, que o atrapalhava na organização de rotinas e pensamentos. A família entristecia-se por causa do jeito “atípico” de Cauã.

O estudante questionava a forma de organização da escola: “Por que devo fazer isso ou aquilo? Por que as avaliações ocorrem dessa forma? Por que não posso fazer isso? – deitar no sofá do *hall* de entrada da escola, só quero descansar um pouco. Por que as pessoas se incomodam com meu cabelo sem pentear?”. Cauã nos lançava essas questões ao não compreender o sentido das regras e normas estabelecidas nessa escola e na sociedade. Ele nos sinalizava que havia outras práticas possíveis e que nem todas as pessoas se adaptam aos modos tradicionais de ministrar uma aula, de serem avaliadas, de cumprirem as regras, sejam elas escolares ou convenções sociais.

Cauã também nos questionava o porquê de não poder se dedicar a assuntos que lhe interessavam, como a Filosofia. “Por que devo gastar tempo estudando coisas que não me agradam?”. Por exemplo, ele não gostava de participar das aulas de Educação Física. Foi preciso conversar com o estudante sobre a importância das disciplinas do currículo escolar. Mas só dizer que era importante não era suficiente a ele. E os(as) professores(as) precisaram apresentar argumentos mais consistentes. E com isso pudemos acompanhar como Cauã e sua turma tiveram a possibilidade de perceber que as disciplinas não se reduzem a estereótipos rasos.

Recordamo-nos especialmente da disciplina de Educação Física, na qual tivemos bastante dificuldades para que o estudante concordasse em participar. A professora que à época ministrava a disciplina enfrentou diversos desafios com a turma. Havia um conflito entre alguns(mas) estudantes e a professora, pois eles(as) entendiam que nessa disciplina deveriam ser trabalhados apenas os conteúdos de futsal, handebol, basquete e voleibol, e a professora habitualmente desenvolvia outras atividades como dança, ginástica,

atletismo, entre outras. Ela precisou construir uma conversa com a turma e não apenas com Cauã de como isso traria benefícios à vida dos(as) estudantes e qual a relevância da Educação Física na escola.

Assim, os(as) estudantes puderam experienciar uma outra relação com essa disciplina. Foi um processo lento, mas no qual alcançamos resultados interessantes como apresentações de dança e acrobacias dos(as) estudantes. Paulatinamente, Cauã e seus(uas) colegas passaram a participar das aulas e a gostarem. Isso foi possível pois construíram outros sentidos para esse componente curricular, um tensionamento que foi disparado por Cauã, mas que reverberou em outros(as) estudantes.

Aos poucos, construímos nas conversas com professores(as), estudante e família estratégias de ensino e aprendizagem que atraíram Cauã, mas que também produziram efeitos em outros(as) estudantes.

Com Cauã produzimos algumas flexibilizações nas datas de entrega de trabalhos e avaliações, nas apresentações das atividades que ocorriam apenas para o(a) professor(a) e, algumas vezes, foi necessário que o(a) docente tomasse a iniciativa de questioná-lo sobre o tema a ser discutido ou procurá-lo para que entregasse alguma tarefa escolar.

No transcorrer do semestre, Cauã registrou alguns de seus pensamentos em um caderno, do qual passou a se orgulhar. As flexibilizações puderam ser reduzidas, e os(as) professores(as), que inicialmente se queixavam de medo do estudante, estabeleceram uma relação de proximidade com ele.

Lembramo-nos de um professor substituto de Matemática que ao chegar à escola ficou receoso de como se aproximar do estudante. A sala de aula da turma de Cauã ficava ao lado do setor onde nós trabalhávamos. Ao sair de umas das primeiras aulas que ministrara para a turma, o professor foi conversar conosco e disse: “não sei o que fazer para iniciar um contato com Cauã. Ele não olha para mim, tem ficado todas as aulas de cabeça baixa, parece que não está ali [sala de aula]”. O professor parecia ter medo da reação do estudante. E algumas pessoas reforçavam essa ideia de periculosidade. Circulavam pela escola ruídos de que não se sabia do que ele era capaz, que as pessoas deveriam ser cautelosas e não o irritar.

Após algumas semanas, esse mesmo professor nos encontrou pela escola e disse: “Tenho construído com Cauã uma boa relação. Ele tem participado das minhas aulas. E até fora das aulas vem falar comigo”. Em uma reunião pedagógica da turma desse estudante, o professor faz esse relato e acrescenta: “Cauã era um estudante que

inicialmente não dirigia o olhar para mim, após algumas semanas de aula passamos a nos cumprimentar com abraços. Isso não é algo trivial, acho que precisamos cuidar disso”. O professor estava enunciando que as reuniões pedagógicas podiam ser espaço para analisar as práticas escolares, os efeitos das intervenções dos(as) trabalhadores(as) e para construir outros modos de trabalho e não apenas para tratar de desempenho acadêmico (notas) e do comportamento dos(as) estudantes como corriqueiramente acontecia naquela escola.

Para isso foi preciso construir modos de atuação que não individualizassem a suposta dificuldade de aprendizagem de Cauã. Primeiramente, porque os modos de trabalho que seguem a lógica de aumentar a produtividade, o rendimento escolar, solucionar os problemas de aprendizagem e do ajustamento escolar deixam muitos atravessamentos, muitos fios fora da trama da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Segundo, porque essa não era uma questão que afetava só Cauã, outros(as) estudantes também não se interessavam pela escola ou supostamente não aprendiam.

Esse processo não foi simples, pois não conhecíamos as respostas *a priori*. Foi preciso construir outras práticas e habitar outros territórios que sustentassem as conversas a fim de problematizar os modos habituais de organização da escola, de ensino e aprendizagem, de ser professor(a), psicólogo(a), pedagogo(a) e estudante. Construimos outros modos de trabalhar os conteúdos curriculares, de avaliar, de ensinar e aprender, de conversar. Esse processo não se configurou como uma linha crescente de evolução, em alguns momentos foi preciso retrazar a rota. Mas seguíamos caminhando, sem um local predefinido de chegada, evidentemente.

Ao longo dessas conversas, o pedido do laudo desapareceu, à medida que sentimos as potencialidades de Cauã e construimos com o estudante, e não para o estudante e sua turma, outros modos de ensinar e aprender. Modos nos quais os(as) estudantes puderam construir seus percursos de pensamento e não apenas reproduzir informações transmitidas por alguém.

Ao cursar o último ano do ensino médio, Cauã não era mais identificado como um estudante “atípico” ou fora do padrão. E não acreditamos que o tenhamos enquadrado, pois ele problematizava, planejava cursar graduação de filosofia, possuía vínculos com estudantes e professores(as), participava de projetos de extensão e iniciação científica de seu interesse e muitas outras coisas.

Portanto, não se tratou de responder prontamente à encomenda – faça o laudo do estudante que não aprenderá –, mas de problematizá-la. O que é diferente de polemizar, de fazer oposição. Problematizar é produzir questões. O foco sai das respostas, superando

a lógica solucionadora da representação e da escola. Tratou-se de se deslocar dos automatismos do pensamento e das perguntas que têm respostas previamente definidas.

Uma escuta que problematizou o lugar destinado à Psicologia e à psicóloga na escola surgiu ao questionar práticas e discursos naturalizados. Tivemos alguns companheiros(as) nesse percurso: os(as) trabalhadores(as) da educação e os(as) estudantes. As leituras de Foucault (2006, 2007) também foram importantes para a produção de deslocamentos e de fissuras nos especialismos ao problematizar a neutralidade dos saberes: “[...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder [...]” (FOUCAULT, 2007: XXI). Constituem-se, assim, os jogos de verdade. Verdades que são sempre provisórias, temporais e temporárias.

Dizer que os jogos de verdade têm relações com o poder não quer dizer que uma verdade é mentira. Por exemplo: não é negar as necessidades educacionais específicas ou a Pedagogia, mas compreender como elas foram construídas em certo momento e como foram inseridas em determinado campo institucional, como na Psicologia ou na Educação (FOUCAULT, 2006).

[...] quando digo “jogo”, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda (FOUCAULT, 2006: 282).

As relações de poder são jogos estratégicos entre liberdades e estados de dominação (situação onde não há nenhuma forma de liberdade). Os jogos estratégicos “[...] fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros [...]” (FOUCAULT, 2006: 285).

Foucault nos ajudou a problematizar as relações de poder que se atualizavam em nós, em como a psicóloga se colocava na escola e como acreditava que sabia como os(as) estudantes aprenderiam. Notamos que uma Psicologia que desconsiderava outros saberes estava se atualizando em nossas práticas. A partir dessa percepção, as rodas de conversa e os grupos passaram a compor nossos modos de trabalho. Sentíamos a potência dessas estratégias, não no sentido de atender mais gente a um só tempo, mas por serem espaços privilegiados para problematizar, pensar, experienciar, conversar e construir outras existências, coletivamente.

Produzimos uma outra direção de trabalho, uma outra lógica, na qual não era mais a psicóloga quem dizia o que fazer, mas pensávamos juntos(as), tomávamos decisões com os(as) estudantes e com os(as) colegas trabalhadores(as). Ao apostarmos nesses espaços de conversa, víamos surgir movimentos inesperados, o que nos movia em direções desconhecidas previamente.

Construindo um território de experiência

No início do ano letivo de 2016, durante a formação pedagógica⁷, ocorreu a apresentação da proposta de recuperação paralela que havia sido construída por um grupo de professores(as) e pedagogas. Esse seria o modo de executar a recuperação paralela durante aquele ano letivo. Existia a compreensão de que o tema fora discutido pela comissão que construiu a normativa e, naquele espaço, só era necessário apresentar o resultado final.

Mas não foi isso que ocorreu. Durante a exposição, muitos questionamentos surgiram. Havia um grupo de professores(as) que defendia que aquele formato de recuperação faria com que os(as) estudantes não se dedicassem para a primeira avaliação e preferissem ir para a recuperação paralela, o que aumentaria as tarefas dos(as) professores(as), pois haveria mais estudantes realizando provas de recuperação. Assim, acreditavam que a recuperação utilizando a média ponderada seria a melhor opção para evitar tais comportamentos dos(as) estudantes.

Por outro lado, existia outro grupo que estava de acordo com a normativa da recuperação paralela construída pela comissão. E diziam que se utilizássemos a média ponderada, como o outro grupo defendia, estaríamos em desacordo com as normativas educacionais, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No decorrer da formação pedagógica o que ocorreu foi uma disputa de posições, um grupo favorável e outro contra a normativa apresentada, o que acabou desencadeando uma votação. A formação pedagógica foi marcada por um clima de disputa e o que foi decidido não agradava parte do grupo. Isso ficou reverberando nos corpos dos(as) trabalhadores(as) por dias, e os embates não se encerraram nessa reunião.

O que se estabeleceu na formação pedagógica foi uma polêmica, cujo objetivo era fazer a posição favorável ou desfavorável vencer. Segundo Foucault (2006: 226), o polemista

[...] Possui, por princípio, os direitos que o autorizam à guerra e que fazem dessa luta

um empreendimento justo; não tem diante dele um parceiro na busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado, que é perigoso e cuja própria existência constitui uma ameaça [...].

A intenção era anular os(as) interlocutores(as), era mostrar que a posição diferente não tinha valor. O que importava era defender seu ponto de vista, triunfar como portador(a) da verdade (FOUCAULT, 2006). E dessa forma não conseguíamos prosseguir. Havia uma posição vencedora, mas as disputas continuavam. A polêmica estava instalada.

Tínhamos dificuldades em estabelecer a conversa como direção de trabalho. Concomitante a isso, os(as) estudantes começaram a apresentar muitas queixas sobre a decisão de utilizar o cálculo da média ponderada na recuperação paralela. Demonstravam desespero, alegavam que já estudavam muito e a escola só estava preocupada em controlar e punir. E dessa forma aumentaria o número de estudantes retidos(as), mesmo que se empenhassem, uma vez que não era fácil cursar tantas disciplinas e atender ao alto nível de exigência dessa escola.

Surgiram e-mails e cartas anônimas com reclamações e pedidos de ajuda dos(as) estudantes. Algumas apresentavam, inclusive, ideações suicidas. Diante disso, a diretoria geral e de ensino se sentiram pressionadas e recuaram na decisão de implementar esse novo modelo de recuperação.

Essa situação vai ao encontro do pensamento de Foucault (2006), com o qual concordamos, que coloca em questão a possibilidade de que possa surgir uma ideia nova a partir de uma polêmica. Uma vez que

[...] a polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer (FOUCAULT, 2006: 226).

Assim, foi preciso superar a lógica da polêmica, sair do sistema das representações, no qual tínhamos duas ideias prontas e nenhum dos grupos estava disposto a abrir mão de suas posições para problematizar a recuperação paralela e as estratégias de ensino e aprendizagem.

Nosso desafio como equipe escolar foi construir um território de experiência para que pudéssemos conversar e construir questões sobre o que se passava na escola. Algumas delas foram: por que tantos(as) estudantes estavam de recuperação? Por que os(as) estudantes supostamente não aprendiam? Por que era necessário criar uma

normativa que funcionasse como ameaça aos(às) estudantes? Será que um(a) estudante deseja ficar de recuperação? Há outras formas de ensinar e aprender? De que outros modos poderíamos trabalhar a recuperação?

Construímos um grupo de estudos composto por professores(as), pedagogas e psicóloga, no qual essas e outras questões puderam emergir e foi possível conversar sobre elas. Inicialmente, nossos encontros eram semanais, mas devido ao excesso de atividades eles passaram a ser quinzenais e depois mensais. Os(As) participantes levavam materiais, artigos, legislações, textos, estudos e normativas para auxiliarem nas construções. Em alguns momentos, voltávamos para o debate (favoráveis x desfavoráveis). Esse movimento durou alguns meses e se configurou como um exercício de pensamento bem interessante.

Ao questionarmos o que parecia natural, tivemos a possibilidade de não apoiar ideologias dominantes, construir outros modos de trabalho, discutir processos de ensino e aprendizagem etc. Acabamos por decidir entre uma ou outra proposta de recuperação, mas o processo não se pautou mais no embate, na disputa, e sim na problematização, na análise coletiva das questões que emergiam naquele grupo de estudos para pensar outras formas de trabalho.

Percebemos que para construir um território de experimentação foram necessárias disponibilidade e abertura. Foi preciso que nos arriscássemos e nos expuséssemos. Uma abertura à nossa própria transformação, que criou outros modos de trabalho ao superar a discussão e a defesa de posições diante de uma questão ou assunto.

Para experimentar vista-se de não senso. Abandone a cronologia e habite o tempo que flui no movimento de pensar. Opte por seguir pelas passagens de novos sentidos e faça do absurdo a matéria do pensamento. Crie palavras para acolher os afetos que se produzem neste percurso. Deixe o método, a explicação e a interpretação desamparados [...] (LAZZAROTTO, 2012: 99).

Essa não foi uma tarefa trivial, uma vez que a experiência tem se tornado cada vez mais rara em nossas vidas e não se constrói um território de experimentação a partir apenas de boa vontade. Larrosa (2004) aponta quatro aspectos que destroem a possibilidade de experiência, ou seja, de que algo nos passe, nos aconteça ou nos toque: 1) excesso de informação, 2) excesso de opinião, 3) falta de tempo e 4) excesso de trabalho.

De acordo com Larrosa (2004: 159-160), “[...] porque estamos sempre ativos, porque estamos mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos passa”. Esses modos de subjetividade são comuns na escola, local cheio de urgências e

tarefismos, como se nada pudesse esperar e os(as) trabalhadores(as) devessem se desdobrar em vários(as) para atender a todas as encomendas dirigidas a eles(as).

Essa foi uma tentativa de superar a lógica da eficiência, da solução de problemas e dos trefismos que impregnam os modos de trabalho na escola. Práticas que nutrem as urgências da escola ao visarem um resultado prévio sem problematizar os modos de trabalho que cada vez mais individualizam e inviabilizam a comunicação e o coletivo.

Considerações finais

Os saberes, nessa perspectiva, são produções histórico-sociais. Eles não existem sempre da mesma forma, ou seja, não são naturais.

[...] Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007: 12).

Os regimes de verdade se modificam ao longo do tempo. Novas maneiras de falar e ver são construídas, um “[...] novo ‘regime’ no discurso e no saber [...]” (FOUCAULT, 2007: 3) são produzidos. São modificações “[...] nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 2007: 4). Trata-se de saberes políticos, uma vez que o saber tem sua gênese em relações de poder (FOUCAULT, 2007).

“A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2007: 14).

Esses apontamentos evidenciam que os saberes da Psicologia não são neutros, mas sim produções. Entrelaçamentos das relações de poder e saber. Ao atentarmos para essas relações, tivemos e temos a possibilidade de experienciar outros modos de ser psicóloga, que nos colocam em conversa com o(a) outro(a) e que nos permitem problematizar aspectos naturalizados nos modos de trabalhar e viver. Uma tentativa de romper com as posições dicotômicas e excludentes dos saberes e buscar compreender como eles se atravessam, sem perder de vista que os regimes de verdade são provisórios, temporais e temporários, ou seja, produções histórico-sociais.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na

medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2007: 14).

Ou seja, criar modos de trabalho nos quais possamos estranhar o que nos pareça corriqueiro e natural, que produzam rachaduras nos especialismos. Questionar as normas estabelecidas, as técnicas e métodos prescritos, os valores, a Psicologia como verdade universal e totalizante, os modos de organização e representação da escola, que intentem pela abertura de brechas nas formas hegemônicas estabelecidas.

“Desnaturalizar os especialismos é, portanto, questão central para aqueles que repensam a produção do conhecimento, que problematizam as dicotomias [...]” (BARROS, 2007: 226). Não é negar o saber do especialista, mas pensar sobre seu funcionamento, sobre as práticas que temos implementado e sobre o desmonte daquelas que em seu próprio nome desqualificam as demais. O desafio de “[...] ocupar o lugar do especialista, desmontando-o a cada momento” (BARROS, 2007: 226).

Os engendramentos entre saber e poder criam as disciplinas e, conseqüentemente, os especialistas. Criam-se os regimes de verdade que são sempre provisórios, temporais e temporários. Esses podem ser os conhecimentos da Psicologia, da Análise Institucional, das Teorias da aprendizagem, entre outros. Produções que são históricas e sociais, ou seja, que se transformam ao longo do tempo.

Quando tomamos esses conhecimentos (da Psicologia, da Análise Institucional, das Teorias da aprendizagem, entre outros) de forma naturalizada, tratamo-los como se sempre existissem de determinado modo, como inquestionáveis e os compreendemos como explicações justas e definitivas, passamos a ocupar o lugar dos especialismos.

Barros (2007: 226), ao afirmar que temos o desafio de “[...] ocupar o lugar do especialista, desmontando-o a cada momento”, está defendendo a importância de analisar os efeitos de nossas práticas e quais modos de existência estamos produzindo. E que, ao construirmos nossas práticas de psicóloga na escola, também somos construídas por elas.

Portanto, a prática profissional não é neutra. Nossas intervenções têm efeitos e nosso desafio é estarmos atentas a eles, pois, se acreditarmos que há um único modo de trabalhar, que as coisas são assim porque são ou que esse é o modo de fazer e não há o que questionar, corremos o risco de assumir o lugar dos especialismos.

Com isso, não estamos desqualificando o especialista. Seus conhecimentos são importantes, mas é preciso cuidado para que não nos enfeiticemos pelos saberes da Psicologia e persigamos o caminho das verdades definitivas, dos conhecimentos

totalizantes e universais.

Seguimos tecendo nosso corpo psicóloga na escola, não sendo possível identificar onde tudo começou ou como a trama foi construída. O que sabemos é que muitas forças e formas nos atravessaram e seguimos na criação de nossos modos de trabalho na educação, sempre provisórios.

Distanciamos-nos da ideia de um(a) trabalhador(a) pronto(a). Apostamos em um(a) trabalhador(a) que se constrói a cada dia, ou seja, em uma formação que é processual e que não se dissocia do trabalho. Acreditamos que, ao problematizar nossas práticas na educação, podemos construir outros modos de trabalho do profissional de psicologia na escola. Nesse sentido, foi importante problematizar nossas respostas às solicitações feitas a nós (encomendas), pois o modo como atuamos pode gerar especialismos e produzir ou modular as solicitações de intervenções.

Trata-se de “[...] um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização [...]” (FOUCAULT, 2006: 233). Assim, seguimos questionando nossas práticas: Que intervenções estamos propondo? Quais são seus efeitos?

Vale destacar que, ao construir esses outros modos de trabalho, há um posicionamento ético-político comprometido com a expansão da vida. Uma preocupação em produzir subjetividades que furem e rachem os modelos hegemônicos que serializam e modelam os sujeitos.

Referências

- BARROS, Regina Benevides de. *Grupo: a afirmação do simulacro*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- COIMBRA, Cecília; LEITÃO, Maria Beatriz Sá. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. *Psicologia & Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 6-17; jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a02v15n2.pdf>.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização de Manoel Barros da Moita. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. Experimentar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, p. 99-101, 2012. Disponível em: http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisar-na-Diferenca_Um-abeceda%CC%81rio.pdf.
- OLIVEIRA, Flávia Reis de. *A escrita como técnica de si: formação de professores e os modos de subjetivação*. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/649/Dissertacao%20Flavia%20Reis%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Os anos de inverno da Análise Institucional francesa: dobra de si, desprendimento de si. *Revista do Departamento de Psicologia*, Niterói: UFF, v. 18, n. 2, p. 29-46, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n2/v18n2a03.pdf>.

Alini Altoé

Instituto Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus

E-mail: alinialtoe@hotmail.com

Cristiana Mara Bonaldi

Universidade Federal Fluminense

E-mail: crisbonaldi@hotmail.com

¹ Partimos da noção de produção de subjetividade desenvolvida por Deleuze e Guattari. Assim, estamos nos referindo aos modos de relação que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo como uma produção, fabricação, modelação. Há dois processos em voga na produção de subjetividade: individuação e singularização ou subjetivação. A política de individuação da subjetividade produz sujeitos serializados, modelados segundo a ordem vigente, universaliza os modos de organização da vida, individualiza os sujeitos. Já a singularização abre possibilidades para criação de outros modos de existência, rompe com os modos corriqueiros de vida.

² Nome fictício.

³ Remetem a uma política cognitiva de invenção, na qual a aprendizagem não se limita ao plano da inteligência. Nela valorizam-se as problematizações.

⁴ Nome fictício.

⁵ Mandato social é um conceito da Análise Institucional que diz respeito a um pedido realizado a intelectuais e especialistas para que falem a “verdade” sobre a realidade. É muito comum, por exemplo, o(a) psicólogo(a) ser convocado(a) a solucionar a indisciplina na escola (RODRIGUES, 2006). Trata-se de um pedido de intervenção ininterrupto, por mais que nem sempre audível. Portanto, mesmo que não se diga a todo o tempo que o(a) psicólogo(a) precisa resolver isso, basta que um(a) estudante descumpra uma regra

para que esse(a) profissional seja mais uma vez convocado(a).

- ⁶ Encomenda é a solicitação de intervenção específica, passageira e pontual. Por exemplo, um(a) professor(a) ou pedagogo(a) que solicita ao(à) psicólogo(a) escolar e educacional que faça o diagnóstico de um(a) estudante que não aprende, como as encomendas sobre o diagnóstico de Cauã ou sobre ensinar os(as) professores(as) a trabalharem com esse estudante.
- ⁷ Momento destinado à discussão de temas que são transversais às práticas escolares e ao planejamento dos(as) professores(as).