

LUIZ RENATO PAQUIELA GIVIGI

**CRIANDO OUTROS POSSÍVEIS: PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Faria de Aguiar

NITERÓI

2012

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

G539 Givigi, Luiz Renato Paquiela.

Criando outros possíveis: psicologia e políticas públicas de Educação na cidade do Rio de Janeiro / Luiz Renato Paquiela Givigi. – 2012.

183 f.

Orientador: Katia Faria de Aguiar.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2012.

Bibliografia: f. 168-171.

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Políticas públicas. 4. Ética. 5. Instituição. 6. Análise de desempenho. I. Aguiar, Katia Faria de. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD158

LUIZ RENATO PAQUIELA GIVIGI

**CRIANDO OUTROS POSSÍVEIS: PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

BANCA EXAMINADORA

Niterói, 12 de setembro de 2012

Prof^ªDr^ª KATIA FARIA DE AGUIAR (orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof^ªDr^ª SILVANA MENDES LIMA (co-orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof^ªDr^ª MARISA LOPES DA ROCHA
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof^ªDr^ª MÁRCIA OLIVEIRA MORAES
Universidade Federal Fluminense

NITERÓI
2012

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Preta e Zé Luiz, por todo o amor e carinho com que cuidaram de mim até aqui.

À Eliane, companheira que me suportou e que me deu suporte durante todo esse difícil e desterritorializante processo, por ter tido acima de tudo coragem para assumir junto comigo tudo aquilo que diante dos olhos anestesiados aparece como impossibilidade.

À minha sogra, Teodora, pela dedicação, paciência e ternura com que cuidou das minhas filhas desde a concepção até o momento em que escrevo estas linhas. Sem ela tudo ficaria mais difícil.

Ao meu irmão Thiago, sobretudo pelos afetos e pelas experimentações que juntos pudemos compartilhar durante toda a nossa infância e juventude

Ao amigo Rômulo Vidal de Andrade. Parceiro pra vida toda.

Ao amigo e irmão Diogo Pereira que, dentre todas as outras coisas, me auxiliou nos primeiros passos da escrita e me influenciou na escolha desta profissão.

Ao amigo e Irmão Augusto de Bragança. Companheiro de toda hora que, muito para além da troca de saberes, me ensinou na prática o que é um agenciamento afetivo. Sou seu fã muleque!

Ao amigo e também irmão Izaque, outro grande companheiro de todas as horas que me ensinou o que significa endurecer sem perder a ternura, exercitando uma política da amizade cuja resistência tem como ferramenta a solidariedade e a preocupação com o outro.

Aos amigos da turma do mestrado 2010, Lucas, Louisi, Renato Aurélio e Douglas. Obrigado pelo carinho com que me acolheram e pelas agradáveis conversas pelo campus e fora dele.

Aos meus novos amigos da turma do mestrado de 2011, Edson, Gui, Elton e Léo, pelas instigantes conversas nos jardins uffnianos e também fora dele.

Aos amigos Pepedro, Claudia e Zeli, por compartilhar comigo as angústias e também as alegrias de nosso trabalho na SME

À professora Katia Aguiar, pelo carinho e pela alegria com que me recebeu no mestrado, por suas valiosas e transversais intervenções no processo de pensamento e de escrita deste trabalho e, principalmente, pela transmissão de um afeto minoritário, micropolítico.

À professora Silvana Lima que, de outro lugar, pode acolher minhas crises e minhas angústias, fazendo delas deriva. Com ela aprendi não apenas a tessitura de um bom encontro, mas a textura de um encontro bom, de um encontro que dura e que faz proliferar outros possíveis. Juntas, Silvana e Katia formaram uma dupla imbatível.

À professora Rosane Neves, por suas singulares contribuições no momento da qualificação.

À professora Márcia Moraes, toda a gentileza e competência reunidas numa só pessoa. Agradeço pela delicadeza com que contribuiu para com este trabalho e aproveito para dizer que é uma grande honra tê-la em minha banca.

À professora Marisa Lopes da Rocha, por ter aceitado o convite de participar de minha banca de dissertação. E quero dizer que este convite se deve nada mais nada menos do que pelo reconhecimento e pela admiração que passei a nutrir para com esta desde o momento que nos conhecemos nos encontros de capacitação da SME-RJ.

À Alena Contente, excelente profissional de serviço social que faz do seu trabalho uma militância em prol da qualidade dos serviços públicos prestados à população da cidade do Rio de Janeiro.

À Leila Blanco, pelas entrevistas concedidas e pela satisfação demonstrada em compartilhar suas experiências de luta no campo da educação.

Aos alunos do Estágio Supervisionado em Psicologia nas Instituições Escolares da UFF

À amiga Daiana, presença doce e confortante num tempo oportuno.

A todas as crianças que resistem em sucumbir à lógica modelizante e entristecedora que se espraia sobre o terreno da educação escolarizada. A estas vai aqui toda a força, pois são elas que fazem a resistência.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo colocar em análise a atuação do psicólogo no campo da educação pública e escolarizada do município do Rio de Janeiro enquanto prática social datada. Tal problematização tem como ponto de partida nossa inserção como psicólogos na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro na ocasião da implementação de estratégias de consolidação de uma política pública de atendimento às escolas do município denominada Rede de Proteção ao Educando (RPE), projeto composto por aproximadamente 200 psicólogos e assistentes sociais que possuem como tarefa intervir nas escolas do município através de práticas voltadas para o cuidado e para a chamada proteção social. Nossa intenção - em parte inspirada pela escolha das ferramentas da Análise Institucional como referência de intervenção no campo por parte do próprio coletivo de profissionais que compõem este projeto - será a de realizar uma análise de nossas implicações com as práticas e os dispositivos aqui presentes, pondo em evidência ainda os embates e os tensionamentos produzidos pelas estratégias de pactuação dessa política no campo. Tomaremos como material de análise documentos e registros oficiais que versam sobre o trabalho dos profissionais da RPE no campo datados de 2006 a 2010, documentos oficiais que se dirigem ao trabalho do psicólogo na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro datados da década de 60 até os dias atuais, material bibliográfico que problematize essa temática, entrevistas, memórias e caderno de campo do pesquisador. Como intercessores teóricos recorreremos às ferramentas da Análise Institucional de corrente francesa, mais especificamente às contribuições de Lourau e Lapassade no que se refere aos estudos políticos realizados a partir de uma leitura das instituições; às analíticas do poder efetuadas por Michel Foucault na década de setenta e às contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari no tocante aos estudos da subjetividade. Por fim, tomaremos como referência a concepção ético-afetiva desenvolvida pelo filósofo Baruch de Espinosa a fim de dar passagem a outras maneiras de habitar os processos que nos envolvem no campo da educação, estes apontando para uma ética que incorpora às inquietações do corpo como saídas possíveis aos impasses.

Palavras-Chave: Psicologia; Educação; Política Pública, Ética; Análise Institucional.

Abstract

This paper aims to put into analyzing the psychologist in the field of public education and educated in the city of Rio de Janeiro while practicing social dated. This strategy has as a starting point in our insertion as psychologists City Department of Education of the City of Rio de Janeiro at the time of implementation of strategies to consolidate a policy of compliance with local schools called Network Protection Schooling (RPE) project consists of approximately 200 psychologists and social workers who have the task of intervening in local schools through practices for the care and called for social protection. Our intention - partly inspired by the choice of the tools of Institutional Analysis as a reference in the field of intervention on the part of the collective of professionals that make up this project - will be to conduct an analysis of implications with our practices and devices here, putting still in evidence the clashes and tensions produced by the strategies of agreed policy in this field. We will take as material analysis documents and official records that deal with the work of professionals in the field of EPR dating from 2006 to 2010, official documents that address the work of the psychologist in the City of Rio de Janeiro dating from the 60s to the Nowadays, bibliographic material that problematizes this theme, interviews, memoirs and field notebook of the researcher. As intercessors theorists will resort to tools of Institutional Analysis of French chain, specifically the contributions of Lourau and Lapassade with regard to political studies conducted from a reading of the institutions, the analytical power made by Michel Foucault in the seventies and the contributions of Gilles Deleuze and Félix Guattari in relation to studies of subjectivity. Finally, we will take as a reference to design ethical-affective developed by the philosopher Baruch Spinoza in order to give way to other ways of living processes that involve us in the field of education, pointing to such an ethic that incorporates the concerns of the body as outputs possible to impasses.

Key-words: Psychology, Education, Public Policy, Ethics, Institutional Analysis.

SUMÁRIO

Introdução	12
I Capítulo: Vida de João	21
1. Primeira linha ou linha das condições determinadas	21
2. Segunda linha ou linhas de indeterminação	25
3. Terceira linha ou linhas de composição de um território qualquer	29
4. Quarta linha ou linhas de experimentação	33
II Capítulo: Alguns deslocamentos nas práticas “psi”- delimitando um território	47
1. O campo das práticas “psi” no Brasil e o movimento institucionalista	47
2. O campo das Políticas Públicas ou a instalação de uma rede de proteção na educação - partindo das linhas ou as linhas de partida	56
2.1 Partindo as linhas ou as linhas que se partem	62
3. O institucionalismo no Estado ou o Estado no institucinalismo	67
III Capítulo: Histórico do “trabalho psicológico” na SME-RJ	75
1. Primeira entrada: Do “trabalho psicológico” na educação ao psicólogo que foi parar na saúde	75

2. Segunda entrada: Do “trabalho psicológico” no Polo ou da entrada pelo pólo pedagógico _____ 84

3. Terceira entrada: Da efetiva contratação do profissional de psicologia _____ 88

IV Capítulo: Rede de Proteção ao Educando: do psicólogo que não foi para a saúde, mas que quer se manter saudável _____ 98

1. Do Norte ou do Documento Norteador _____ 98

1.1 Da organização das demandas _____ 102

2. Da tentativa de se produzir uma demanda institucional _____ 105

2.1 Abordagem da Escola Foco _____ 105

2.2 Abordagens do Plantão institucional _____ 107

2.2.1 Plantão Institucional: um dispositivo polemizador _____ 117

V Capítulo: Por uma ética em relação a moral - criando caminhos por entre os afetos _____ 125

1. A demanda da crítica: questionamento das alianças entre psicologia e científico _____ 129

2. A crítica como demanda: associações entre psicologia e história _____ 135

3. Da crítica da “crítica” ou de como caminhar entre as duas linhas _____ 144

3.1 Dos modelos de atuação ou da atuação modelada _____ 147

4. Do lugar do especialista nas práticas de verdade e poder _____ 149

4.1 A ética do especialista: do domínio nas relações de poder ao cuidado de si	152
4.2 Da qualificação à Potência de um afeto não-qualificado	158
Considerações finais - Esboço de uma pedagogia afetiva	164
Referências Bibliográficas	168
Anexo A	172

“Eu só o escrevo porque não sei ainda exatamente o que pensar daquilo que eu gostaria tanto de pensar.”

Michel Foucault

Introdução

“Já de saída a minha estrada entortou, mas vou até o fim.”

Chico Buarque

Como sair do branco do papel, ou do papel em branco? Pensando na frase do poeta, qual seja que *se faz caminho ao caminhar*, podemos entender que tal pergunta decerto introduz um problema, porém simultaneamente introduz também um primeiro passo, ou seria um segundo? Bom, o fato é que já não dá mais para saber o que veio primeiro haja vista que a própria pergunta, ao encontrar-se com o branco do papel, perde seu sentido, ou melhor, produz outros. E se é correto afirmar que o preto tinge o branco de preto, também é correto dizer que o preto, num mesmo movimento, deixa o branco mais branco.

Pergunta e papel, a partir do encontro, deixam de ser o que eram. No entanto, e paradoxalmente, adquirem não uma outra forma, mas uma constante (des)formação já que a pergunta, também num duplo movimento, soluciona e problematiza. Doravante seu destino, e também o nosso, passa a ser o movimento, cuja limitação se traduz apenas na impossibilidade de voltar a ser o que era antes.

É no lançar-se nesse movimento que reside o motivo, e por que não dizer a aposta deste trabalho. Antes de ser pessoal, tal intenção diz respeito a própria implicação ética de nossa prática que, ao invés de se contentar com o estabelecido, busca problematiza-lo numa espécie de arguição do próprio lugar que ocupamos nas práticas de saber, poder e subjetivação.

A inspiração aqui é Michel Foucault, este que, quando arguido quanto às mudanças de direção em seus estudos, colocava uma questão que parece muito bem se alinhar com isso que por hora queremos afirmar. Em suas palavras, “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (Foucault, 1984, p. 13).

É desse modo, numa tentativa de estabelecer com nós mesmos e com nossos encargos um descaminho, ou seja, uma relação de ultrapassagem, que buscaremos caminhar aqui pelo campo de nossas implicações enquanto profissionais de psicologia inseridos no campo da educação pública e escolarizada. Para isso, tomaremos como ponto de partida nosso percurso profissional na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro na ocasião da implementação de estratégias de consolidação de uma política pública de atendimento às escolas do município denominada Rede de Proteção ao Educando (RPE), buscando por em evidência os embates e os tensionamentos produzidos pelas estratégias de seu estabelecimento bem como as práticas e as questões por esta disparada no campo.

RPE é o nome que se deu a um projeto implementado em 2007 pelas Secretarias de Assistência Social e de Educação da cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de desenvolver um “trabalho de atendimento ao educando/família e demais atores do contexto escolar” do município. Organizado de forma integrada por estas duas secretarias, tal projeto é composto por aproximadamente 200 psicólogos e assistentes sociais que possuem como tarefa intervir nas escolas do município através de práticas voltadas para o cuidado e para a chamada proteção social.

Vale ressaltar que este modo de inserção, além de se apresentar como algo pioneiro no âmbito nacional, porta também um certo ineditismo no que tange ao próprio município, sendo esta inclusive a única forma institucionalizada de inserção desses profissionais no campo educativo da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que, anterior a composição desta rede, não contava com a presença destes trabalhadores em seu quadro. Outro dado relevante é que, para além de se constituir como um projeto marcado pela premissa de se configurar como um trabalho exercido de maneira integrada e interdisciplinar, este, a partir de uma conjunção de fatores que objetivamos levantar aqui, adotará como referencial teórico os pressupostos do movimento institucionalista.

Em parte pela inspiração advinda da escolha destes referenciais como ferramenta de intervenção no campo por parte da própria RPE – nossa intenção inicial foi a de tomar tal montagem como um dispositivo analisador das práticas ‘psi’ no campo das políticas públicas

educacionais, mais especificamente no que tange às especificidades destas relações quando atualizadas em nosso contexto de atuação. Todavia, em consequência dos deslocamentos provocados num outro percurso, qual seja o da leitura e da escrita, fomos levados para outros caminhos, estes apontando mais para uma análise de nossas implicações com aquilo que pretendíamos objetivar¹, buscando por em análise a determinação de nosso próprio fazer e, em o fazendo, produzimos alguns deslocamentos em nossos modos de estar nos processos de produção da existência.

A princípio, falar de nossas práticas enquanto produção de modos de existência, e portanto de maneira implicada, apresentou-se para nós como um problema, qual seja aquele que concerne às separações entre sujeito e objeto, teoria e prática, pensamento e vida. A fim de solucioná-lo, optamos então pela criação de um personagem que, guiado pelo desejo de reinvenção das práticas e diante dos problemas concretamente apresentados, é forçado a pensar diferentemente. Seu nome é João da Silva, e nossa estratégia metodológica será a de apresentá-lo na forma de uma narrativa.

Esforçando-se para pensar diferentemente, João é alguém que problematiza², todavia, aqui ele vai se apresentar também em sua dimensão de solução de problemas, aparecendo como aquele capaz de dar passagem àquilo que em nós é mais orgânico ou mesmo como aquilo que consideramos importante ser enunciado neste trabalho.

João é também uma inspiração genealógica³, e a escolha de seu nome, dentre outras coisas, quer dizer que este pode ser qualquer um, inclusive aquele que no jogo do verdadeiro e do

¹ “Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim e ao cabo, admitir que sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar” (Lourau, 2004, p. 148).

² Entendemos por problematização a relação de pressuposição recíproca entre problema e método. Desse modo, problematizar está intrinsecamente relacionado ao modo como colocamos os problemas e às ferramentas conceituais que utilizadas para tal, não existindo, portanto, de um lado o método e de outro o problema aguardando por uma solução apropriada, mas sim um modo de construir nosso campo com um campo problemático. Tal discussão pode ser encontrada com mais detalhes em Deleuze, G. Bergsonismo. São Paulo: Ed. 34, 1999.

³ Foucault (1979) se refere à genealogia como um saber que advém das lutas locais e que busca combater os efeitos de poder próprios aos discursos científicos. Em seu dizer, as genealogias são táticas que, “a partir da discursividade local, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (p. 172). Por saberes dominados,

falso, é um desqualificado, um João ninguém. Ser desqualificado, no caso de João, obedece ainda a uma estratégia óptica, ou seja, a uma maneira de produzir um certo distanciamento das relações de verdade que constituem seu encargo e, somente a partir daí, olhando de um outro lugar, colocar algumas questões para este.

Entendido desta maneira, e ainda no que denominamos de uma perspectiva foucaultiana, podemos dizer que João, como pesquisador, é também um experimentador⁴, no sentido de que sua curiosidade é guiada não pelas evidências prescritivas e moralizantes, mas pelo esforço de pensar aquilo que não pensava antes, de problematizar seu presente.

Seus métodos não apresentam nenhuma novidade em relação aos que já conhecemos, no entanto, e como já dissemos, o que João vai buscar em suas pesquisas não é o estabelecimento de uma verdade histórica ou científica, mas sim os embates e os tensionamentos que se estabelecem em torno das relações de saber e de poder num determinado terreno assumido como um campo de batalhas, isto é, numa compreensão que advém das lutas onde o que está em jogo é a própria vida, inclusive a sua. Quando dizemos que não se encontra em seu horizonte a produção de verdades, queremos dizer ainda que estas, sempre provisórias, se localizam no nível das próprias perguntas ou na construção/afirmação de seu campo como um campo problemático. E é também por isso que os problemas que busca criar não obedecem às regras de verdade e de falsidade, mas de sentido e de vida.

É sua vida que está em meio aos processos de judicialização, de medicalização e, portanto, de mutilação. É esta que, quanto desatenta aos perigos que a circundam, entra no jogo

Foucault diz entender duas coisas: a primeira diz respeito a emergência de conteúdos históricos que a discursividade citada acima tem por objetivo mascarar. Já a segunda, talvez aquela que mais queremos enfatizar aqui, é a emergência de uma série de “saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade... foi o aparecimento destes saberes... um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica” (p. 170).

⁴ Segundo Foucault (1994), “Uma experiência é algo do qual sempre saímos transformados... não é verdadeira nem falsa. Uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica em si mesmo, que não existe antes e que passará a existir depois” (p. 01- 05).

destas falsificações. Todavia, será esta também que, a partir de uma atitude que conceberemos aqui como ética, buscará dar passagem a outros sentidos de produção do viver.

Dissemos que seus métodos não são diferentes daqueles que conhecemos, e aqui buscaremos apresentá-los tanto na ordem em que João fora lançando mão dos mesmos quanto na medida em que deles também nos utilizamos para contar sua história. No entanto, já podemos adiantar que o fio condutor da história de João vai ser as escolhas que este vai fazendo a partir de uma atitude ética que incorpora as inquietações do corpo como saídas possíveis aos impasses

Partimos do princípio que as problemáticas advindas de nosso encontro com os processos de escolarização não se iniciam apenas a partir do momento em que, como profissionais de psicologia, adentramos este campo. Somos escolarizados desde muito cedo e, apesar deste processo se apresentar como algo hegemônico, é como cada um que percorremos suas nuances.

Assim, a primeira parte deste trabalho, **capítulo primeiro** que denominamos “Vida de João”, será dedicada ao levantamento das relações que João, em sua dimensão ninguém, ou seja, qualquer, estabelece com os processos de escolarização e de vida. Aqui, além da narrativa como recurso necessário para fazer aparecer aquilo que consideramos essencial nesta relação, utilizaremos também o recurso da memória, isto é, das lembranças do próprio João relativas aos seus encontros com a educação assim como a outros que de alguma forma estão ligados ao seu processo formativo.

Sem abandonar tais recursos, porém lançando mão de outros, daremos prosseguimento a nossa discussão a partir do momento em que João, já qualificado como psicólogo, vai se deparar com o campo das políticas públicas educacionais a partir de sua inserção no projeto da Rede de Proteção ao Educando, que por sua vez, e como já sabemos, adotará como referencial de trabalho as ferramentas da Análise Institucional. Trata-se aqui de nosso **segundo capítulo**, denominado “Alguns deslocamentos nas práticas ‘psi’- delimitando um território”. Neste, João busca fazer um levantamento bibliográfico a fim de trazer para análise os processos que doravante passara a se inserir, quais sejam aqueles que pautam o campo das políticas públicas bem como aqueles nos quais o projeto da RPE pretende se apoiar para fazer frente aos impasses do campo em questão. Estes últimos, como já sabemos, dizem respeito às referências do movimento institucionalista, e

aqui sua compatibilidade com as políticas de governo será posta em questão a partir de material bibliográfico que problematize esta relação.

Nosso **terceiro capítulo**, que chamamos de “Histórico do ‘trabalho psicológico’ na SME-RJ”, diz respeito ao momento em que João de fato aterrissa na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Ocasão em que este vai ser tomado pela necessidade de refazer um breve histórico da passagem dos psicólogos por ali. Para isto, além de um caderno de campo, utilizado neste caso para fazer anotações daquilo que este consegue captar em seu cotidiano de trabalho e pesquisa a respeito do tema, busca ainda uma análise dos registros e documentos relativos a estas passagens, porém sem muito sucesso já que os documentos com mais de cinco anos não podem ser acessados com facilidade nos arquivos da prefeitura. Em outras palavras, nos é lícito dizer que estes são alvo de excessivo controle e burocracia. A maioria destes documentos, ou seja, destes registros que possuem mais de cinco anos, só foram possíveis de ser encontrados anexados a uma dissertação de mestrado datada de 1980, cuja temática também se refere à atuação do psicólogo nesta secretaria.

Assim, tendo estes dados como insuficientes, João vai então se utilizar do recurso da entrevista, elegendo para isto aqueles profissionais que tiveram participação direta na pactuação das políticas que se referem à atuação do psicólogo neste campo, além de um longo percurso profissional na educação do município. Tais entrevistas, na forma semi-estruturadas, foram realizadas sem o uso de gravadores. Nestas, era solicitado uma reflexão compartilhada sobre as vicissitudes que envolveram todo esse processo de pactuação no campo. Depois de colhidas e processadas estas conversações, o material era então reenviado a cada um desses profissionais a fim de que fizessem uma reavaliação dos relatos, corroborando ou invalidando aquilo que havia sido registrado.

Dividimos este histórico da atuação profissional na SME-RJ em três momentos, o primeiro, denominado “Do ‘trabalho psicológico’ na educação ao psicólogo que foi parar na saúde”, tem seu início no final dos anos 60 e seu término no início dos anos 90, quando o coletivo de psicólogos que atuava nesta secretaria foi transferido para a Secretaria Municipal de Saúde deste mesmo município.

Já o segundo, intitulado “Do ‘trabalho psicológico’ no Polo ou da entrada pelo polo pedagógico”, diz respeito a uma tentativa de contratação de psicólogos feita pela prefeitura que não chegou a se efetivar e, desse modo, aquilo que a Secretaria de Educação entendia como um “trabalho psicológico” a ser realizado, passou a ser efetuado pelos próprios professores que compõem sua rede e que, por sua vez, possuíam em seu currículo uma formação paralela em psicologia. Este período é datado de meados de 2001 ao início de 2010, quando seus profissionais foram chamados a se juntar aos profissionais da recém-criada RPE, que após esta fusão passou a se chamar PROINAPE - Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas.

Nosso terceiro período se refere à criação, no final de 2006 e início de 2007, da Rede de Proteção ao Educando propriamente dita. Denominamos este período de “Da efetiva contratação do profissional de psicologia” e nele tentamos levantar sobretudo os embates relativos aos movimentos de pactuação protagonizados pelos profissionais de serviço social, de educação e de psicologia na construção e instalação desta rede no escopo das políticas tanto da SME-RJ quanto da SMAS-RJ.

Feito isso, passamos então para o nosso **quarto capítulo**, denominado “Rede de Proteção ao Educando: Do psicólogo que não foi para a saúde, mas que quer se manter saudável”. Neste procuramos dar relevo às propostas do projeto da RPE a partir de um documento que institui e prescreve oficialmente o modo de funcionamento da rede no campo, tentando pensar os impasses, os ajustes e os desajustes proporcionados por este que foi denominado “Documento Norteador”⁵. Aqui, buscamos ainda por em evidência as discussões disparadas pelo modo de abordagem das demandas escolares efetuada pela RPE, esta se referindo especialmente ao Plantão Institucional entendido como uma estratégia na produção de deslocamentos nos processos de individualização e de proliferação das queixas escolares. A partir disso, procuramos ainda trazer para a cena uma espécie de mal estar experimentado pelos próprios profissionais desta rede em sua relação com a escolha dos referenciais adotados ou mesmo pela tomada destes como um modelo de atuação. Além do auxílio da narrativa e da análise de documentos e registros, utilizamo-nos aqui,

⁵ Este documento encontra-se nos anexos deste trabalho (Anexo A)

sobretudo das lembranças e das anotações do caderno de campo utilizada por João no momento em que atravessava e era atravessado pelos afetos⁶ ali presentes.

Abrimos nosso **quinto e último capítulo** colocando as seguintes perguntas: O que significa, em termos de uma psicologia entendida enquanto prática social, contrapor-se aos processos individualizantes, medicalizantes ou judicializantes? Como se opera esta crítica e o que se produz a partir desta? Que processos de formação e de subjetividade estão em jogo aqui?

Poderíamos ainda colocar uma outra questão: Como que, a partir destas suas pesquisas, ou melhor, destas suas inserções e reinscrições, João passa a se posicionar frente ao campo?

Como se pode perceber, entramos aqui no tempo dos efeitos, e é também a partir destes que João vai passar a enxergar aquilo que chamamos de duas vertentes de atuação no campo. A primeira, denominada “A demanda da crítica: questionamento das alianças entre psicologia e cientificismo”, diz respeito a um certo modo de conceber a crítica por parte dos profissionais da RPE, ou seja, se refere àquilo que os profissionais buscam combater ou mesmo se afastar, é a demanda da crítica. Já a segunda vertente, “A crítica como demanda: associações entre psicologia e história”, refere-se àquilo que a RPE procura se associar para levar adiante seu projeto crítico. Ora, como este projeto se ergue como uma crítica ao paradigma cientificista, numa atitude de ir além dos diagnósticos individualizantes, levando em conta os aspectos “psicossociais” e políticos envolvidos nas relações que constituem o cotidiano escolar (Documento Norteador), pensamos que o mesmo, ao arrogar para si tal postura, esforça-se em alinhar-se às tendências desse segundo vetor, buscando no “movimento histórico” um auxílio para a compreensão dos processos que configuram o campo no intuito de posicionar-se criticamente diante dos mesmos. É a crítica como demanda.

Em ambos os casos, e na tentativa de responder as perguntas colocadas acima, buscamos por em análise as dicotomias produzidas a partir de uma certa concepção de subjetividade e de poder presente nestas práticas. Para tal, tomamos como referência as contribuições de Gilles Deleuze e Felix Guattari no tocante aos estudos da subjetividade, a analítica do poder efetuada

⁶ A noção de afeto aqui se refere ao filósofo Baruch de Espinosa e será definida e trabalhada no capítulo IV.

por Michel Foucault na década de setenta, assim como referências bibliográficas relativas ao tema e às questões por este suscitadas. Como materiais, utilizamos aqui sobretudo as anotações do caderno de campo de João, além de documentos e registros relativos a esta passagem.

Como João busca escapar das dicotomias impostas pelo cientificismo e pelo historicismo? Como busca marcar uma posição frente às referências modelares de atuação e dos efeitos paralisantes proporcionados por estas? Estas são as perguntas que modulam nosso **quinto** e último **capítulo**. Neste, dando prosseguimento às análises feitas acima, quais sejam aquelas que tomam por referências uma concepção microfísica do poder (Foucault) e uma subjetividade coextensiva ao campo social (Deleuze e Guattari), João afirma uma atitude ética. Experimentando-a enquanto ferramenta de condução por entre as problemáticas, faz então funcionar outras análises, pondo em cheque os efeitos de desqualificação e de despotencialização concebidos por nós como imanentes ao campo em questão. É neste caminho que João ninguém vai se encontrar com Espinosa, afirmando com este um modo de habitar os processos que não se define pela função que exerce, mas pelos afetos de que é capaz de acionar e pela capacidade de experimentar as composições, avaliando seus efeitos como bons e maus encontros e tentando, a partir disso, esboçar uma pedagogia pautada nos afetos.

I Vida de João

1. Primeira linha ou linha das condições determinadas

João da Silva vem de uma família humilde. Seu pai, pequeno comerciante, morreu aos 42 anos devido o excesso de bebida alcoólica. Sua mãe, persuadida pelo marido a não trabalhar fora, viveu até o falecimento deste como dona de casa quando, sem ao menos ter terminado os estudos fundamentais, teve de trabalhar como faxineira em um Hotel da cidade.

Antes da morte de seu pai, porém, João já previa tais acontecimentos. Assim, viveu boa parte de sua juventude, não preocupado, mas preparando seu navio para o mau tempo. Como boa parte das crianças de onde vivia, João desejava ser jogador de futebol. Dos 8 aos 16 anos passou por várias escolinhas da região, porém sua primeira remuneração seria como ajudante de açougueiro no já decadente comércio de seu pai, época da formação dos grandes hipermercados e da concomitante e progressiva associação daquele com o álcool. Recebia cinco reais por semana trabalhada, dinheiro que guardava para ajudar no pagamento das coisas que sua mãe comprava escondida e que seu pai entendia como não essenciais. Seu primeiro salário, desse modo, será destinado ao pagamento de uma das parcelas de uma sandália que sua mãe houvera comprado na venda do seu Malaquias.

João não tinha muito clareza do que sua mãe esperava dele, mas sabia que nele depositava grandes esperanças. Seu pai, por sua vez, reiterava três coisas: que ele fosse trabalhador, que não se envolvesse com drogas, e que transasse de camisinha. Sempre repetindo: “meu nome é trabalho e meu sobrenome é fundo de garantia”. Aliás, lembra João que talvez uma das últimas frases de seu pai antes de morrer tenha sido: “eu bebo, mas eu trabalho”.

No período em que trabalhou no açougue de seu pai, percebendo que tanto este quanto os negócios estavam indo de mal à pior, João passa a sentir-se na urgência de fazer alguma coisa. Sem vislumbrar muitas saídas, tenta retornar ao futebol, donde houvera se afastado por conta do trabalho e da falta de incentivo de seu pai. Ao chegar ao clube onde houvera passado a maior

parte de sua infância, começa a descobrir que muita coisa havia mudado. Entre tais mudanças a notícia de que os funcionários que lá trabalhavam foram demitidos por conta da privatização da companhia da qual o clube era filiado. Lá João será informado de que o nome do clube passara de “Desportiva Ferroviária” para “Desportiva S/A”, e de que suas atividades ainda não teriam previsão de retorno. Um pouco frustrado, este então retorna para o açougue e no caminho recorda-se que a razão deste comércio existir correspondia, também, a privatização do banco em que seu pai trabalhava e fora demitido, abrindo assim seu próprio negócio.

Contrariado, não tanto pelo trabalho no açougue, mas pelas incertezas suscitadas por este tipo de atividade, João prossegue. Isso porque, imerso num modo de vida precário e tomado pela urgência de fazer algo que não sabia exatamente em que consistia, João passa a demandar outras conexões que o levassem a lugares outros, lugares qualquer.

Por estranho que pareça, João não era um menino rebelde, revoltado ou rancoroso. Isto ele nunca foi. O que desejava é que o deixassem viver, e seu pai, mesmo sem saber, não o impedia, ao contrário, o impelia fazendo questão de mostrar a este que os lugares que habitamos são sempre pequenos demais e que este não é seu defeito, mas sua natureza provisória.

Talvez por conta disso seu pai tenha sugerido, numa conversa bem humorada com um de seus fregueses, para que este arranjasse uma vaga para seu filho trabalhar nas Forças Armadas uma vez que ficara sabendo que lá ele poderia viajar, obter comida de graça, jogar futebol e, quem sabe, ser promovido por conta disso. Esse senhor, chamado Seu Pontes, mostrou-se interessado pela história e disse que traria futuramente um punhado de exames aplicados anteriormente pela Marinha para que o menino estudasse para as futuras provas. Seu Pontes jamais cumpriria o combinado, porém João, vendo ali uma possível saída, logo fez questão de comentar com sua mãe, que por sua vez passou, não sem muitas dificuldades, a manter-se informada do assunto.

Um mês depois, inscrito para realizar uma destas provas, João estava prestes a começar a escrita de uma nova história. Entretanto, no meio do caminho, descobre que para ingressar nesta nova vida não tinha apenas que estudar, mas, era preciso ter estudo, ou seja, ter tido acesso a uma educação formal satisfatória, coisa que não tivera. Além disso, neste ínterim, João encontra mais

um obstáculo, descobre que para ter êxito na seleção era preciso fazer um curso específico e, além do mais, teria que pagar por este.

Sua mãe, podendo agora dar forma as difusas esperanças que mantinha para com o menino, resolve então inscrevê-lo num destes cursos, porém sem saber muito bem como poderia pagá-lo já que Seu José, pai de João, havia recuado diante do esforço que teria de empreender para levar adiante a história que em parte ele mesmo teria inventado. Primeiro por conta dos gastos que o curso demandaria, e depois porque, já sem muitas condições de trabalho, acabaria também perdendo um ajudante.

Dona Maria, no entanto, não irá desistir, vendo a empolgação demonstrada por João, suas esperanças só fazem aumentar, e para cobrir as despesas, esta se utilizará de duas estratégias: tomar de empréstimo pequenas quantias de seus vizinhos, na maioria das vezes o dinheiro do transporte, e realizar pequenos furtos na cada vez mais envelhecida e esvaziada carteira de José, que ao chegar embriagado não se dava conta das pequenas subtrações. Ou se dava? Bom, este era um questionamento que ninguém se fazia, não tinha muito sentido para eles, o importante era que funcionava assim, e foi em meio a isto que João foi adquirindo suas primeiras concepções de justiça social.

Inscrito no curso, e apesar de seu esforço, João não consegue acompanhar seus companheiros de sala, sente-se excluído e logo encontra um colega que o convida para beber durante o intervalo das aulas, ali João se sente mais acolhido já que seus esquemas parecem se adaptar melhor a esse tipo de situação do que pelas situações colocadas por uma sala de aula. Isso porque João, além de trabalhar no açougue de seu pai, que no final da tarde funcionava também como um mini botequim, costumava acompanhar seu José em suas idas aos bares de que era frequentador. Divertia-se e também aprendia com as histórias que ali se inventavam, histórias cujo valor não possuía como critério o verdadeiro e o falso, mas a capacidade de dar prosseguimento a uma conversa, de conectar um assunto no outro e de produzir sentidos a partir das experiências de cada um.

Na escola, por outro lado, João certa vez ouvira de um professor, na tentativa de desqualificar um colega, que este se utilizava de uma filosofia de botequim já que o que

professava não condizia com os rigores de verificação formais. Nesta ocasião, antes de perceber-se confuso frente a tal contradição, João vai se sentir igualmente desqualificado. Teria ele também muito a dizer não fosse estes critérios, porém calara-se.

João poderia desistir do curso, mas não de si mesmo. Opta por readaptar seus esquemas e sozinho prossegue tentando inventar maneiras próprias de aprender coisas que a ele nunca haviam sido apresentadas haja vista que, na escola onde estudou, e a despeito do rigor, os programas nunca foram cumpridos.

Quando na escola, contudo, João nunca se preocupou com isso, gostava mesmo era de jogar bola, e quanto menos aula, mais bola, essa era sua equação favorita. Mas, agora ele tem que fazer uma prova, ou melhor, provar algo que não tinha muita clareza do porque e nem mesmo do para quem. Aliás, sabia que precisava passar por si mesmo e para si mesmo.

Vem então a prova e, logo na saída da sala, ao encontrar seus colegas de turma, João descobre que o exame estivera muito fácil e que a grande maioria de seus colegas havia passado, exceto ele. Ao chegar a casa, encontra sua mãe que, carregando água para lavar a roupa, esperançosa o pergunta: “e ai meu filho, como foi?”. Nesse momento João só consegue chorar, enquanto sua mãe, com a voz falha pelo choro que tentava engolir o interpela: “tem problema não, da próxima você consegue, mamãe acredita em você”. Entretanto, pelo menos neste momento, talvez João já não acreditasse mais.

No dia seguinte, surge uma notícia animadora, João e sua mãe descobrem que a prova tinha sido anulada e que uma nova avaliação deveria ser realizada nos próximos três meses. João então resolve ir até seu colégio e pegar todo o material que precisava, mas lá ele não vai conseguir obtê-lo. É que João não aprendeu a gostar da escola, lugar segundo ele de gente triste e mal humorada. Ao mesmo tempo, a escola também não aprendeu a gostar de João, por isso não emprestara o material.

Dona Maria, apesar de não ter concluído os estudos, dizia gostar da escola. Demonstrava acreditar em tudo o que esta dizia e em tudo o que já ouvira falar a respeito de sua importante função social. Por isso mesmo, e paradoxalmente, esta não recorrerá diretamente a uma escola

para conseguir os materiais de que seu filho precisava, mas a uma amiga que, trabalhando no almoxarifado de uma escola particular, poderia retirar tal material para depois devolvê-lo sem que ninguém ficasse sabendo.

De posse deste material, João então terá três meses para estudar o equivalente a pelo menos três anos de escolarização, dedicando para isso aproximadamente 16 horas de seu dia. Com isso, João passará na prova, e, ao ingressar em uma das escolas da Marinha, descobrirá que todos os seus colegas de curso haviam fracassado, com exceção daquele que o convidara para beber nos intervalos. É que desta vez, segundo este seu colega, a prova havia se apresentado bastante difícil, daí o fracasso dos demais. Ademais, este vai relatar ainda que o motivo de seu sucesso devia-se ao fato de ter vindo de uma família mais abastada, já havendo, deste modo, adquirido as habilidades requeridas para este tipo de processo mesmo antes de ingressar no curso preparatório onde estes se conheceram.

2. Segunda linha ou linhas de indeterminação

Ao ingressar na Marinha, João se percebe diante da possibilidade de um novo recomeço. Em seu período de internato, descobre que, diferente do que pensava, tal instituição portava uma espécie de socialismo de início bastante atraente. João não precisava mais se preocupar se seu cabelo estava na moda, se seu tênis era do bom ou se suas roupas eram desta ou daquela marca, tudo deveria ser igual. A competição suscitada entre os pares se dava agora em pé de igualdade, e não mais com as grandes desvantagens impostas pela vida fora dali. Todos comiam, bebiam e liam as mesmas coisas, sendo o tempo de cada uma destas atividades o mesmo para todos e para cada um.

Diferente das relações escolares e familiares, os representantes da ordem e da disciplina já não são mais aqueles que dizem: “eu mando e você obedece” ou, mais ou menos como demonstrava seu pai: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Aqui a ordem é representada por aqueles que dizem: “se eu obedeco você também deve obedecer”. Ora, nada

mais justo, pensou o jovem João lembrando que já deveria saber disso há algum tempo, pois certa vez o disseram no catecismo que o principal ensinamento de Jesus havia sido a servidão, e era por isso que doravante deveríamos servir e obedecer.

A partir disso, João começa então a construir um novo senso de justiça, qual seja o de que é preciso antes de tudo ser obediente. Eu obedeco, tu obedeces, nós obedecemos. Assim ninguém sai machucado, pensa ele. Na verdade, o que João passa a vislumbrar a sua frente é a possibilidade de uma sociabilidade sem conflitos e diferenças, diferenças entendidas por este, naquela ocasião, como àquelas desvantagens socioeconômicas que haviam marcado sua infância.

Ao sair da escola/internato, no entanto, João passa a sentir que algo a sua volta havia mudado. Separado de seus colegas e embarcado num navio, este irá perceber que aquilo que o tornava igual era justamente aquilo que o fazia desaparecer como João, aparecendo novamente apenas como Da Silva, ou melhor, como Major Da Silva. É quando lhe dizem que agora já não é mais um aluno, tendo que se haver doravante com as questões dirigidas ao Major Da Silva ou ao lugar destinado a este dentro de um todo agora hierarquizado onde quem fala ou responde já não pode ser mais o João. Ou fala o Major Da Silva ou não fala ninguém. Aqui João vai perceber que o que o tornava igual dentro de um todo a princípio homogêneo era também aquilo que agora o individualiza ou o qualifica como Da Silva num todo estratificado, ou seja, um vínculo de renúncia e submetimento reflexivo que se impõe como condição para o exercício do poder de Major. E é aqui também que João se vê diante de um novo impasse em sua vida. Ou assume o lugar de dobradiça concedido ao Major Da Silva, ou seja, daquele que em se submetendo deve também submeter, ou fala como João, porém sabendo que quando fala João, não fala ninguém, ou melhor, fala João Ninguém.

Este impasse, no entanto, não faz com que João paralise, mas o faz transitar entre estas duas formas muitas vezes inconciliáveis. Mas, se o impasse não paralisa, é porque ele também faz passar algo. Algo passa em João, fazendo com que este transite, agora, para o campo da dúvida, saindo assim do campo das certezas ou daquilo que é considerado, pelo senso comum, social ou moralmente justo.

De volta ao impasse, ainda que este não o paralisasse, impunha a João uma demora, ou

melhor, era João que, ou invés de sucumbir às urgências de ter que responder deste ou daquele lugar, decidira dar paciência ao impasse. Assim, procura permanecer no impasse e, em permanecendo, aos poucos vai percebendo que mais uma vez os lugares parecem se tornar estreitos demais para ele.

Este lugar é a Marinha, e nesta, por força do ofício, João vai se tornar um viajante. Numa de suas viagens, Major Da Silva vai conhecer Brigitte, uma jovem estudante de medicina por quem nutrirá uma espécie de paixão intelectual. Brigitte mora distante, e com ela Da Silva terá de manter uma comunicação por cartas, o que para este trará algumas dificuldades uma vez que sua aversão pela escola se estendera também às letras de um modo geral. Brigitte sabia disto, e ao receber sua primeira correspondência, esta contendo 10 laudas, ficará bastante surpresa. Brigitte então redigirá uma outra carta relatando suas impressões, nesta dirá que, não fosse pela “saldade” escrita com “l”, não teria acreditado que fora ele quem tinha redigido aquelas linhas ou, em todo caso, que este nunca houvera escrito nada.

Brigitte passa então a ver o João, ou, mais do que isso, serve de lente para que João passe a enxergar a ele mesmo. Talvez não mais precisasse, posto que a própria carta que redigira já denunciava o deslocamento provocado não pelo que Brigitte poderia dizer, mas pelos afetos colocados em marcha após este encontro. Mais uma vez, algo se passa em João, fazendo com que este comece a vislumbrar novas linhas em sua caminhada.

Neste momento, Brigitte lhe fará um convite, ou quem sabe uma pergunta: “Porque você não estuda? Poderíamos estudar juntos.” Admirado pelo mundo de Brigitte, João se verá então convocado a fazer parte dele, ou melhor, é convencido por esta de que, caso quisesse, ele poderia. Este mundo, no entanto, não se apresenta como algo que preexiste, nem muito menos como algo que pertence a Brigitte. João não quer ser igual a Brigitte ou mesmo pertencer a seu mundo. Se assim o fosse, teria permanecido Da Silva e nada disso teria razão de ser. O que vai encantar João, neste caso, são as possibilidades que se abrem a partir desse encontro, encontro entre aquilo que o inquieta e aquilo que em Brigitte é movimento, transformando suas dúvidas não em novas certezas, mas em perseveração.

João resolve então ingressar na universidade. Influenciado por Brigitte, este fará a opção

por um curso que se relaciona com o campo da saúde. Decide por fazer Psicologia e, a fim de compartilhar suas descobertas com Brigitte, logo se torna monitor na disciplina de neurociências. Pensa em exercer futuramente suas atividades neste campo, porém tal empreitada não será levada adiante uma vez que a ênfase de seu curso obedecia, ainda, aos moldes de uma formação voltada para a clínica psicológica privada cujo referencial de base eram as técnicas psicanalíticas. João vai se encartar pela psicanálise. No entanto, logo perceberá que os efeitos de sua inserção nos dispositivos psicanalíticos exercem sobre ele efeitos análogos aos dispositivos militares. Vínculo agora de irmandade e constrangimento onde ou fala o psicanalista ou não fala ninguém. Pertencerás ao templo e o representará ou serás, no máximo, um dissidente, e se fores um dissidente, é porque ainda não entendeu nada, és um desqualificado. É quando lhe dizem: “Você precisa ter um norte! Então, o que vai querer?”.

Mais uma vez, João se encontra diante de uma escolha que não escolhera fazer. No entanto, devido sua formação militar, durante algum tempo João consegue lidar bem com este impasse sem se propor a fazer uma escolha supostamente genuína. Além da paciência que falávamos acima, devemos dizer que a estas alturas, na Marinha, João já houvera se especializado em cartografia e navegação, descobrindo assim que o norte só existe se levarmos em conta um certo modo de organização geográfica apenas aparente. Neste caso, onde o instrumento utilizado é a bússola, o que temos é um recorte abstrato do globo rebatido num plano, de modo que passamos a supor que o norte está para tal ou qual lado. No entanto, o que se tem na base são apenas diferenças de magnetismos que, ao sofrerem tal recorte, se transformam em duas instâncias separadas para onde o ponteiro da bússola, de forma bastante capenga, se divide na abstração de dois polos, estes conhecidos como norte e sul.

Pode-se, e com certo grau de razão, perceber aqui uma utilidade prática tendo em vista a inquestionável utilidade de tais instrumentos. Porém os navegantes sabem muito bem que isso só seria possível se houvesse apenas duas forças em jogo, e não uma multiplicidade delas. Desse modo, sabem também que a inquestionabilidade de seus instrumentos dependem de um procedimento de depuração, ou seja, só se pode, ou somente se poderia confiar nos mesmos se eliminassem as variáveis intervenientes, isto é, os corpos repletos de magnetismo a nossa volta.

É neste momento que João entende que navegar não é preciso, e logo, viver também não. Durante anos, confinado num navio, este ouvia a famosa frase de que navegar era preciso e de que viver não o era, algo que funcionava como uma espécie de motivação para o confinamento. Muito indignado este pensava: viver é preciso sim, ora! Pensamento de quem, de certo modo, sentia a vida mutilada e, por isso, não conseguia enxergar um outro sentido para o enunciado.

Sem poder dar outro sentido para a frase, ou talvez por um efeito demasiado de mutilação, João havia demorado um bom tempo neste impasse até entender que preciso era justamente afirmar a imprecisão da vida. Fazia sentido, já que toda a monotonia dos rituais marinhos visava determinar o viver, precisar a vida enquadrando-a na cadência de um espaço-tempo determinado.

Bem entendido isto, João passa então a se interessar pela ideia de uma vida menos precisada, e mesmo sem saber muito bem o que ia fazer depois, resolve pedir dispensa das forças armadas. Como podemos ver, neste caso, a palavra precisada deve ser entendida também num duplo sentido uma vez que abrir mão das determinações impostas pela vida militar implicava também em abrir mão de um salário, de uma vida economicamente “estável” e da aquisição de uma série de bens de consumo que imaginamos serem essenciais para que levemos uma vida boa. Ora, lembremos que João vem de uma família humilde, e o dinheiro que recebia, além de cobrir suas próprias despesas, servia também para ajudar sua mãe viúva e seu irmão mais novo com as despesas da casa.

3. Terceira linha ou linhas de composição de um território qualquer

Ainda sem concluir o curso de psicologia, João consegue um emprego de acompanhante domiciliar em uma instituição destinada ao tratamento de esquizofrênicos considerados graves. O nome utilizado não corresponde muito bem com o que se demanda de quem ocupava tal função. Na verdade, domicílio era uma das coisas de que mais carecia as pessoas vinculadas a este serviço. Neste, a função de João era a de se responsabilizar por algumas destas pessoas e com

elas construir um tipo de vínculo chamado por alguns de “vínculo terapêutico” e por outros de “vínculo de tratamento”. João não entendia muito bem o que estas duas palavras queriam dizer exatamente, porém sabia também que tal vínculo se caracterizava justamente por aquilo de que só se podia falar a posteriori, como se alguém dissesse: vai lá, se encontra com o cara e veja o que você consegue.

De cara João simpatiza com a ideia. Ora, lembremos que habitar um campo de imprecisão havia sido sua última escolha, escolha esta que inclusive o levava até ali. João agora poderia conviver com as pessoas, atento apenas ao que se dava no encontro com elas. Durante alguns meses, vive tal experiência intensamente, porém, a partir de uma série de acontecimentos sentidos por este como constrangedores, descobre que esquecera algo. Esse algo era o final da frase que num primeiro momento achara interessante: “vai lá, se encontra com o cara e veja o que você consegue”. Conviver com alguém é uma coisa, porém tentar dela extrair algo é outra completamente distinta.

Conseguir o que? Indaga-se João. Mais uma vez, este percebe que é chamado a tomar a palavra de um lugar que não lhe é convidativo, nem tampouco estranho. Isso porque o que estava em jogo ali não era o relato das experiências vividas no encontro com as pessoas nem daquilo que neste encontro era capaz de propiciar misturas muitas vezes inéditas, isso era o que João já vinha tentando evidenciar, porém sem muito sucesso. Por outro lado, percebe este que o que deveria conseguir era os indícios que fizessem com que seu encontro com as pessoas se ligasse aos esquemas de um dado tratamento ou de uma dada terapêutica. E o que eram estes indícios? Nada mais que “testemunhos”, ouve João. E o que estes indícios ou testemunhos deveriam indicar? Ora, que se está no caminho certo, ou melhor, que se está dentro do que se espera do encontro com a “psicose”, descobre João. Nesse contexto, o que poderia dar legitimidade a seu trabalho? Simplesmente o fato de saber falar bem sobre estes indícios, dar o melhor testemunho ou transformar tudo o que se passava entre ele e as pessoas em algo que se assemelhasse com aquilo que se esperava.

Assim como na Marinha, João terá a sensação de não ter levado as aulas de catecismo a sério, pois, se o fizesse, não teria tantas dificuldades em entender o que se esperava dele, qual

seja, dar bons testemunhos. Percebe ainda que aquilo que via desenhar-se a sua frente não era estranho a formação que vinha concluindo na faculdade de psicologia, mas incompatível com o que vinha querendo e tentando construindo em termos de pensamento e vida.

Desta vez, no entanto, talvez pelo fato de ter adquirido uma espécie de crença na potencialidade do trabalho que vinha realizando, João não decidirá por abandoná-lo. Algo parece lhe dizer, ou melhor, algo da experiência que se dava no corpo a corpo de seu trabalho parecia lhe indicar que ali existia algo que estava para além ou para além do que se dizia sobre este. É que aquilo que lhe encantava no contato com a diferença era justamente aquilo de que não se podia falar sobre, a não ser de maneira prescritiva. Agora, ao invés de optar por uma retirada do campo que já começara a se estreitar, João resolve, de dentro deste, pôr em questão seus próprios contornos e limites. E como João tentará fazer isto? Ora, perseguindo uma simples pergunta: Que campo é este?

Pesquisando nos mapas que versam sobre o assunto, João obtém uma primeira localização. Está no campo da Saúde Mental, mais especificamente no âmbito dos dispositivos inventados pelo movimento da reforma psiquiátrica brasileira, da qual, a partir destas leituras, passa a nutrir grande admiração ou talvez até mesmo um certo sentimento de pertença.

Descobre João que o movimento da saúde mental se define por um campo de lutas e que o cotidiano dos dispositivos criados por este denuncia o fracasso dos protocolos que tradicionalmente deram visibilidade a determinados modos de estar no mundo, sobretudo pondo em questão um certo enquadramento levado a efeito pelos profissionais do campo “psi”.

Tomando como ponto de reflexão as experiências da psicoterapia institucional na França, da psiquiatria democrática na Itália e das próprias experiências brasileiras iniciadas na cidade de Santos, João se questiona sobre os limites deste campo e pergunta: Quem poderia habitá-lo? Qualquer um, ele mesmo responde. E o que pode um serviço que é por definição o efeito de movimentos de natureza completamente heterogênea? Ele pode ser qualquer coisa, pensa João. Isso porque na lógica destes movimentos vida e saúde não se definem a partir de uma perspectiva moral ou prescritiva, daí se falar em formas de vida e não em fôrma de vida. Por outro lado, pensar a saúde como produção de formas ou de modos de vida implica também na inversão de

um outro paradigma, qual seja o da técnica. Ora, entendida como aquilo que não cabe na fôrma, ou seja, como aquilo que não subsume a norma, vida e saúde passam a ser entendidas como processo de normatização ou, em outras palavras, de criação de normas. Nesta lógica, produção de saúde se confunde com produção de autonomia, ou melhor, autonomia é o próprio movimento de produção da vida que, a partir deste entendimento, adquire também um outro modo de articulação com a política. E o que é a vida? Nada mais nada menos que potência de encontro, movimento de co-criação, de experimentação de misturas e de avaliação dos efeitos.

Tomado por esta perspectiva, descobre João que o campo da saúde mental ou simplesmente o campo de produção da saúde se define mais por uma ética-estética do que por uma técnica, por um fazer-saber mais do que por um saber-fazer.

Ora, que tipo de conclusões João poderia tirar disto? Que tinha razão. De fato, o campo da saúde mental não é e nem poderia ser tão estreito como se lhe apresentava. Estreito eram seus protocolos e seus enquadramentos, dos quais muitos não queriam abrir mão. E quem são esses muitos? São os que aprenderam a manejar ou aqueles que possuem legitimidade para manejar os dispositivos de poder sobre essa vida que, como se revelara a João, não é estranha a política.

Dissemos que João tinha razão, porém isso não faz dele alguém possuidor de um intelecto iluminado. Seu raciocínio se deve aos encontros e desencontros que fora tecendo desde quando resolvera deixar o catecismo, a escola, o açougue, a Marinha, e por fim Brigitte, mulher que passara por este. Isso fizera com que João tomasse um certo gosto pelo desconhecido, e foi justamente esse mesmo gosto que o fez apaixonar-se pela diferença, pelos equívocos encantadores mais do que pelas certezas inteligíveis. Ao mesmo tempo, foi no contato com histórias de vida que a todo tempo arguem estas certezas que João pode engrossar ainda mais esse seu filete de amor que o fazia persistir neste campo ao invés de abandoná-lo.

Porém isso não é tudo, já que tamanho sentimento de pertença confirmado por João em suas leituras talvez só tenha sido possível na medida em que pode, a todo tempo, sentir e pensar como um João. E por que isso? Ora, lembremos que o encargo de João não o demandava grandes formalidades. Por não obter nenhum tipo de formação, a rigor não se podia exigir deste grandes avaliações, pareceres, diagnósticos, ou encaminhamentos de qualquer ordem. O campo é de

qualquer um e é como qualquer um que João vislumbra a possibilidade de habitá-lo com todos os riscos que isso comporta. Ademais, não há como se apaixonar pela diferença sem no mínimo sentir uma atração pelos riscos. A paixão aqui é alegre, e a alegria reside na coragem e no sentimento de transpor certos limites.

Em todo caso, João é seduzido por um campo que se define precisamente pelas resistências. Trata-se de um campo em luta permanente onde a diferença, ao invés de ser tratada, deve doravante adentrar o campo social, forçar seus limites e produzir novas práticas de afirmação da vida. Diferente de outros lugares por onde havia passado este não demandará de João uma escolha do tipo isso ou aquilo, escolha que no limite o levaria ao fracasso e a desistência. O próprio caráter movente do movimento pede que apenas o deixemos passar, uma vez que a possibilidade de marcharmos com este pressupõe que algo em nós já foi posto em marcha pelo próprio movimento. Esta referência, entendida por João como possuidora de um sentido afirmativo, pode ser encontrada em um de seus slogans: “Luta anti-manicomial, nenhum passo atrás”. Como vemos, trata-se de marchar, de seguir adiante ou, para usar um termo do Major Da Silva, de pegar uma vaga, de se valer de uma abertura já iniciada.

4. Quarta linha ou linhas de experimentação

João se forma em psicologia e antes mesmo de receber seu diploma é aprovado num concurso para atuar na rede de saúde mental da capital. Os estudos que houvera realizado a fim de se apropriar deste campo o haviam ajudado na seleção. Todavia, um acidente de percurso vai fazer com que este adentre um outro campo, e desta vez a sua revelia. Selecionado para trabalhar nos serviços assistenciais de saúde mental, João, ou melhor, o agora psicólogo João da Silva, será convocado a atuar na rede municipal de ensino.

Ao inserir-se neste novo contexto, João logo percebe que, diferente da saúde mental, onde o imperativo de atuação se fazia por uma espécie de composição com um certo movimento já em marcha, o campo da educação se apresentava para este tendo como imperativo um contra

movimento, este um pouco mais familiar as situações encontradas por João ao longo de sua história uma vez que colocava novamente em jogo uma espécie de escolha entre o ato de abandonar ou de recomeçar, de desistir ou resistir.

Tal sensação se associa ao sentimento de uma de suas colegas de trabalho que, também remanescente do campo da saúde mental, ao adentrar o campo da educação lhe faz a seguinte confidência: “A reforma psiquiátrica já está pronta, precisamos agora é fazer a reforma da educação”. Apesar de desconfiar da primeira parte da oração, ou talvez até mesmo da segunda, João percebe que a frase, na sua totalidade, indica uma certa diferença que este também já havia percebido. Em todo caso, é como se essa sua amiga lhe dissesse: Trabalhar no campo da educação significa remar contra a maré, posto que nem mesmo seus profissionais possuem uma reflexão quanto aos processos a que estão imersos.

Então, o que vai caracterizar este campo é o fato de que ele nos coloca diante de um desafio, qual seja o de tomar os materiais já disponíveis e tentar desenhar um outro mapa, pensa João Major Da Silva. Mas, talvez por uma espécie de prudência, João resolve experimentar esta ideia assim como o próprio campo, deixando que mais elementos possam emergir para, só a partir disto, formar uma opinião ou mesmo engendrar análises mais consistentes.

Todavia, experimentar tais processos significa também ser envolvido por suas instituições, e estas, muitas vezes, expressam nossos próprios modos de sentir e pensar, desenhando, desta forma, um certo território que nos chama para habitá-lo como parceiros. Assim, passamos a pensar e a formular questões a partir deste, ou seja, a partir de problemas que não necessariamente são os nossos ou de questões que não fazem sentido nem para João nem para o aluno Joãozinho de quem este agora deve cuidar enquanto psicólogo.

João se recorda que os cartógrafos conhecem bem este perigo, e por isso, ao invés de desenharem seus mapas tomando como referência o DGPS (Sistema de Posicionamento Global Digital)⁷, colocam suas mochilas nas costas e saem a percorrer as distâncias, atualizando no

⁷ DGPS é um sistema de posicionamento fornecido por satélites controlados pelos EUA. O sinal fornecido por este chega a outros países de modo defasado, fornecendo, portanto, uma localização que não é real. Quanto mais ameaçados se sentem os americanos, mais defasado é o sinal, e como os americanos sempre se sentem ameaçados, sempre defasado está o sinal.

tempo o infinito deslocamento dos territórios. O que faz um cartógrafo, indaga-se João. Acompanha os deslocamentos e as quebras de fronteiras, dado que se estas fossem estáticas poderiam os cartógrafos dar por terminada sua empreitada.

Neste desencadear de ideias, João evoca Major Da Silva para lembrar que todo cartógrafo possui no corpo marcas de insolação, calo nos pés e feridas nas costas causadas pelo líquido de bateria que necessariamente escorre dos equipamentos que carrega em sua pesada mochila. Conclui que toda localização fornecida de fora, isto é, desencarnada da experiência cotidiana, deve ser posta em questão.

João agora é o psicólogo João da Silva e está na educação, tendo que se haver com os problemas que concernem a este binômio e seus desdobramentos. Psicologia e educação, psicologia na educação, psicologia da educação, psicologia escolar, psicologia educacional, e por aí vai. A pergunta que se faz aqui é: Qual o lugar do psicólogo na educação? Ou, quando muito, qual a especificidade da psicologia na educação?

Tais perguntas, no entanto, dependem pelo menos de duas coisas, quais sejam: da vontade de encontrar um sentido para estar ali, caso de João, e da distribuição dos sentidos possíveis neste campo. Ora, isso quer dizer que, para muitos, os sentidos estão tão bem distribuídos que tais perguntas, paradoxalmente, nem mesmo fazem sentido, não são necessárias já que psicologia é psicologia e educação é educação. De qualquer maneira, talvez por ter aprendido a nutrir um certo gosto pelas perguntas, João não se encontra entre estes, e isso, ao contrário do que se possa imaginar, o coloca numa situação ainda mais embaraçosa. Tal acontece porque, ao mesmo tempo em que aprendera a levantar questões que favorecessem a construção de sentido para suas ações, João também havia aprendido que as respostas nunca se encontram dadas nos lugares que nos são apresentados. Aprendera ainda que, diferente disto, os lugares a nós oferecidos quase sempre se situam do lado da manutenção de determinadas relações de verdade e dominação da vida que, como descobrira, nunca fora estranha a política.

Dessa forma, como pode João pensar em procurar seu lugar ali uma vez que o que faz sua existência é interrogar o que lhe é oferecido de antemão na forma de escolhas que excluem a possibilidade de pensar/fazer de outro modo?

Na Saúde Mental João aprendera a experimentar, fazer composições possíveis e também outras composições. Aqui, no entanto, nota de saída que as questões colocadas pelo campo nos termos que fazem referência a relação entre psicologia e educação logo o afastam daquilo que concerne a estas experiências, e também daquilo que este e estas podem.

Exemplo disso pode ser verificado num dos primeiros encontros realizados pela administração educativa do município. Neste, João Da Silva e seus companheiros psicólogos serão perguntados se já estiveram numa escola. Com exceção de uma colega, que relatara já haver participado de um trabalho comunitário numa creche, os demais disseram que não, que suas experiências diziam respeito majoritariamente ao campo da saúde ou da clínica particular.

João, no entanto, responde que sim, que já estivera por longo período na escola e que inclusive não havia gostado muito. Todos riram, porém João não falava por brincadeira, falava apenas como João. João não via problemas em ser engraçado, por vezes sentia-se alegre com isso. Pensou haver herdado isso de seu pai, pois diziam que este levava quase tudo na sacanagem. Talvez a nostalgia de um pai morto o fizesse se orgulhar disso. Quem sabe esta não fosse a herança que todos negavam, dizendo que José só havia deixado dívidas para trás. João agora sentia orgulho de um legado que já não lhe parecia tão pobre.

No contexto deste encontro, todavia, o que se segue ao riso acaba colocando uma dúvida neste seu otimismo. João passa então a se sentir inseguro e logo se lembra da escola. Nesta, João nunca fora o primeiro em nada, sendo considerado o segundo aluno mais bagunceiro da turma. Sentava-se ao fundo da sala e adorava fazer perguntas que desconcertavam seus professores, porém logo era colocado em seu devido lugar. Que lugar era este João não sabia, mas o efeito das repreensões a que sofria fazia com que suas colocações se constituíssem como que numa espécie de parênteses dentro daquilo que se considerava importante ser dito numa sala de aula. Como bons alunos, seus colegas não demoraram a se apropriar desta pedagogia, e para cada palavra de João, quarenta gargalhadas. Com o passar do tempo, quarenta gargalhadas antes mesmo de qualquer palavra.

João então se sente menor e percebe que ali, assim como na escola, se quiser continuar a ser João, não será ouvido. Está convicto de que o sistema educacional como um todo não é mais

duro do que o militar, é mais cruel. As regras aqui não são obtusas, são obscuras e possuem um sorriso no rosto. No militarismo, um lobo veste pele de lobo, e nunca de cordeiro. É possível, todavia, que um cordeiro vista pele de lobo, mas quando tal acontece, está-se diante de um bom engano. O militarismo não nega o lobo, mas nos ensina a enfrentá-lo. A educação, por sua vez, nos torna indefesos, e é por isso que João, ao se sentir fraco, lembra da escola. Primeiro ela nos ensina que o lobo existe, depois afirma que é tudo mentirinha, que tudo é cordeiro e quando o cordeiro resolve fazer algo que nos contraria, não é para nos comer melhor, mas para o nosso bem.

Uma vez que o que quer é o nosso bem, o cordeiro não é aquele que se coloca na disputa, é quem possui as regras do jogo, mudando-as numa velocidade que não conseguimos acompanhar. Diferente do lobo, cujas ações podemos antecipar devido não apenas a lentidão, mas também a cara feia, o sorriso do cordeiro é de um encanto que nos faz entregar as armas. Afinal de contas, quem poderia desconfiar de sua amabilidade.

No militarismo, aprendemos a nutrir para com o lobo um medo necessário, sabemos do que ele é capaz e isso faz com que, numa relação direta, também nos tornemos capazes. Um lobo não muda as regras, e caso o faça, é para deixar de ser lobo, e não para se transformar num cordeiro. Dissemos que no campo do militarismo poderíamos talvez encontrar um cordeiro na pele de lobo, mas isto não é de tudo correto. Trata-se apenas de alguém que se utiliza de uma máscara, e não de um cordeiro bonzinho usando a máscara de um lobo mal. Assim como lobo, cordeiros não existem, são duas máscaras com funcionamentos diferentes.

O lobo funciona como um sedentário, sabemos geralmente o que ele quer e quando nos enganamos a surpresa é quase sempre agradável. Já o cordeiro é mais ligeiro, escorregadio e difuso. Seu sorriso é semelhante ao da Mona Lisa, não por ser enigmático, coisa que este também sabe ser, mas por desqualificar nossa inteligência e nos conceber como pequenos e frágeis infantes. Infante, conclui João, não é aquele que tem medo do lobo mal, mas aquele que se submete a bondade do cordeiro. O primeiro nos prepara para a batalha, o segundo nos quer dócil e obediente.

Dócil e obediente. Aqui uma observação quanto estas duas últimas palavras: é que em

meio a estes pensamentos, João percebe ter encontrado uma contradição, haja vista que a ideia de obediência o havia chamado a atenção pela primeira vez quando este já se encontrava na Marinha. Contradição desfeita, pois, naquele tempo, João ainda não era militar, mas sim aluno de uma escola/internato. Cronologicamente, a escola/internato vem logo após o açougue de seu pai, e subitamente, João se recorda que certa vez, ao pedir para levar um pedaço de cordeiro para experimentar em casa, este dissera que nem precisava, pois a carne era muito doce e ele não iria gostar.

Retomemos, estamos ainda na sala de reuniões onde João e seus colegas psicólogos eram perguntados se já haviam estado numa escola. É claro que as respostas proferidas se tratavam de um mal entendido logo desfeito. Mas sabe qual a importância disso? Nenhuma. O que importa aqui são as conexões possibilitadas pelo mal entendido e não os sentidos verdadeiros, uma vez que destes já estamos fartos, empanzinados assim como João se sentira só de imaginar o gosto doce da carne do cordeiro.

A despeito de suas divagações, ou talvez através destas, lembremos que João havia escolhido fazer da linha que partira uma linha (de)partida. Habitava, agora, o campo da educação e, pelo que podemos depreender de seus pensamentos, carecia, desde então, de uma estratégia. Sabina, personagem de Kundera⁸, pensava que diante de uma condição a qual não escolhera, no seu caso a de ser mulher, seria preciso encontrar a “atitude certa”. Ser mulher, para Sabina, não podia ser motivo de orgulho, porém muito menos de lamento. No caso de João, este não escolhera estar no campo da educação, e sua escolha, assim como a de Sabina, se situa no campo das atitudes. E o que isto significa? Significa que Sabina, aceitando o fato de ser mulher, poderia apenas escolher a cor de seu batom? Também, posto que o plano das atitudes, diferente das escolhas binárias, não é excludente. Todavia, Sabina não escolhia este ou aquele batom, mas experimentava entre todos um modo diferente de ser mulher. Paradoxalmente, o batom não reificava sua essência mulher, mas a fazia vacilar, fazendo da opção uma atitude de traição.

Tal como o cartógrafo das lembranças de Major Da Silva, habitar o plano da atitude não nos afasta dos territórios que habitamos, mas nos coloca rente a seus contornos. Um cartógrafo

⁸ Kundera, M. A Insustentável leveza do ser. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

não sofre de miopia, Major da Silva era míope e só foi descobrir ao sair da Marinha e adentrar a Universidade, onde o pediam para ver de longe. Cartógrafos sofrem de um astigmatismo às avessas, pois sua tarefa consiste em não encontrar o contorno que esperava, mas sim deparar-se com o que fora traído. O território que percorre é limitado, porém de variação infinita, e sua atitude não pode ser outra senão a experimentação e o acompanhamento de seus contínuos deslocamentos.

Desde a infância, João sempre teve que escrever novas histórias na medida em que os lugares se tornavam pequenos. Com a ajuda de seu pai, havia descoberto que essa era a natureza dos lugares, uma espécie de útero que termina por nos expulsar na medida em que crescemos de tamanho. Porém, agora João descobrira que a natureza do lugar também comporta uma variação infinita, podendo também expandir-se. Pensou então que talvez sua relação com os lugares se desse a partir de uma cinética, um regime de velocidades que envolvesse não propriamente ele de um lado e o lugar do outro, mas o modo como as variações de ambos entram em relação, ora se compondo, ora se decompondo.

Como em Sabina, Mulher + batom não é igual à Mulher, Mulher + batom também desfaz a mulher. Lembrou-se de sua intensa relação com Brigitte e de como suas velocidades atingiram um registro tal que no final das contas, como numa centrífuga, ambos foram lançados para lugares distintos, permanecendo, no entanto, cada um no seu lugar.

Concluiu que todo e qualquer lugar que se ocupa ou que se inventa, na sua natureza, comporta ele mesmo variações, ou seja, mudanças infinitas. João está agora diante de mais uma descoberta, qual seja, da possibilidade de mudar a si mesmo sem sair do lugar. Talvez já soubesse antes, dado que na saúde mental aprendera a fazer conexões com um campo que era puro movimento. Todavia, e isso é importante ressaltar, a relação de João com as descobertas não se faz por um desvelar daquilo que estivera velado, trata-se de uma estratégia de mudança de sentido aonde o estrategista vai se (des)fazendo a cada encontro. Não existia um estrategista por trás da mudança de sentido concedida, por exemplo, a expressão “viver não é preciso”, foi somente no prescindir da precisão que este se fez estrategista.

Mais do que o resultado do encontro entre os corpos, as descobertas de João constituem um efeito de modificação dos corpos-relação. Transmudados, estes já não podem mais perceber como antes aquilo que se apresenta. E aquilo que não pode ser (re)apresentação, torna-se descoberta, ou melhor, o novo, aquilo que advém como inusitado.

Se o estrategista não existe antes da estratégia, isso quer dizer que não existe uma ferramenta que nos ofereça uma orientação justa, já que sua tessitura é artesanal e se faz com os próprios fios de que são tecidos nossos territórios. E que fio é este? Neste caso pode ser o batom, que a depender de nossa atitude pode se transformar num objeto de escolha que reafirma uma identidade ou, como fizera Sabina, numa ferramenta para se borrar.

João agora é um psicólogo diplomado e habilitado para atuar no campo da educação pública e escolarizada da capital. Reconhece, todavia, que as estratégias utilizadas diante das situações colocadas em seu percurso até aqui já não dão conta desta nova problemática. Por ter aceitado tal condição, e uma vez que não se trata de dizer não, João já não pode mais evadir como fizera Major Da Silva. Por outro lado, também não pode se colocar um pouco de fora para “experimentar livremente”, distanciamento que a inespecificidade de sua função na saúde mental o oferecia. O batom também não lhe parece uma boa ideia, pois entre as linhas que compõem a especificidade deste território, ou seja, que compõem sua partitura, o batom ainda é uma parte dura, isto é, possui uma função definitiva, é concebido como coisa de mulher.

Licença lhe parece uma boa palavra, faz parte da partitura e também é uma parte dura, porém, diferente do batom, serve-lhe de apetrecho. É esse o sentido da formação, pensa João. Uma licença-passaporte de acesso aos lugares de poder sem a qual não poderia estar ali. Por tudo que descobrira até aqui, João não poderá viver tal situação senão como algo problemático. Habitar o campo em seu aspecto problemático é, portanto, uma condição que seu próprio corpo lhe impõe, e é desta forma que este o experimenta, avaliando os efeitos de fechamento e de abertura dos territórios que, em todo caso, e como dissemos, o permitem estar ali. Em outras palavras, o que João faz é tomar tais condições como um território movediço, como um mínimo de território, território paradoxal que, a depender dos agenciamentos de composição e decomposição, mutilam ou expandem a potência do viver.

Falávamos que João, assim como sua colega de saúde mental, havia experimentado uma espécie de paralisia ao adentrar o campo da educação. Melhor ainda, tomando de empréstimo o relato desta mesma colega, dizíamos que o trabalho no campo da educação se apresentava para estes como uma maré que se devia remar contra. Cabe lembrar, no entanto, que João não tomara tal afirmativa como uma verdade natural, mas que ouvira desconfiando. Isso porque certa vez, como um cartógrafo que frequentava a escola de psicologia, João escutara o seguinte ditado: “para quem não tem um norte, nenhum vento é favorável”. Nesta ocasião, o assunto girava em torno da tradicional escolha que o estudante é induzido a fazer com relação às linhas de atuação da psicologia. Aqui, o norte poderia ser traduzido pela seguinte pergunta: o que você vai ser quando crescer? Psicanalista, Gestaltista, Existencialista, Comportamentalista, ou vai se enveredar pelo RH (Recursos Humanos) que dá mais dinheiro?

Bom, sabemos da relação de João com o norte e isso nos facilita compreender sua desconfiança diante de afirmativas como esta. Ora, remar contra a maré implica em dizer que possuímos uma derrota a priori, e é somente a partir desta crença que podemos conceber ou julgar uma maré como contrária ou não. Derrota, no linguajar marinho, é o ponto de chegada de um traçado que se impõe como uma regra de percurso, ou seja, uma norma que tem como objetivo uma finalidade colocada de antemão.

Pois bem, a ideia de um campo educacional que possui uma característica dada é, redundantemente, algo da ordem do que está dado, e foi apenas no experimentar este campo que João pode se dar conta de uma característica que não estava colocada para o campo educacional em geral. Trata-se, se quisermos continuar com a metáfora da derrota, de um acidente de percurso ou de uma mudança em seu traçado. Isso porque, dentro do escopo de políticas que compõem este campo, João se depara com um projeto cujas características se fazem pela tentativa de pensar outras formas de inserção da psicologia na educação. E o que isso significa? Ora, que o principal mote deste projeto consiste precisamente na traição daquilo que historicamente foi construído enquanto encargo social do psicólogo na educação.

Estamos diante de mais uma descoberta, grata surpresa de algo que advém como inusitado! Lembremos que para João, era justamente isto o que poderia dar-lhe um sentido para

habitar aquele território como psicólogo. Território tomado como provisório, como transitório e, por que não dizer, como algo estratégico. Como dissemos, era este, para ele, o sentido da formação, uma senha de acesso.

Mas, como se organiza este território? Não o campo da educação em geral, já deixamos claro, mas este de onde fala João? Há aqui uma dificuldade em descrevê-lo apenas a partir da experiência de João, já que este também possui suas normas, suas prescrições, assim como suas características gerais e também impessoais. Ademais, como podemos perceber a partir da estória contada até aqui, não é sempre da mesma maneira ou do mesmo lugar que João percebe os processos nos quais está inserido. Além de ser qualquer um, ou seja, um João qualquer, João é também, em si mesmo, um amontoado de dobras. É inclusive esta a natureza das descobertas que vai tecendo, uma operação de dobragem, de torção dos sentidos estabelecidos nos encontros. E do que é feito João? De encontros, de dobragens e (des)dobragens onde este, como não poderia deixar de ser, vai assumindo múltiplas facetas, diferentes maneiras de ser e sentir.

Na verdade, podemos dizer que João é um promíscuo, ou melhor, um pró-misturas. João não é apenas o que sente e percebe, suas sensações são menores, são pedaços espalhados que ora se dispersam, ora se misturam, outras vezes se agregam tomando uma forma provisória. Vimos chamando estas formas de “João”, de “Major Da Silva”, de “Psicólogo João da Silva”, de “João Major Da Silva”, entre outras. Porém, se quisermos, podemos chamá-las ainda de João apaixonado, João cartógrafo, João Jogador de futebol, João açougueiro, João descobridor, João filho de José, de Maria, e por aí vai. Parece-nos lícito dizer que João é tudo isso, que ele não é nada disso, ou podemos eleger ainda uma destas formas para expressar aquilo que consideramos importante dizer de seu percurso.

Entretanto, neste percurso há também outros deslocamentos, outros encontros e novas dobragens. Assim, em meio a este, João vai agregar em seu composto a faceta de pesquisador, e aqui mais uma dificuldade se coloca uma vez que João, apesar de extremamente curioso, nunca entendera muito bem o que isso queria dizer. Talvez por não encontrar nenhuma relação entre aquilo que lhe interessa e aquilo que geralmente é considerado digno de receber este nome. Desse modo, me parece que o título de interesseiro, no caso de João, seria mais adequado. Em todo

caso, pesquisador, quando referido a João, é sinônimo de interessado.

João interessa-se por quase tudo, e ao adentrar o campo da educação, tal constância permanece. Certa vez, já como pesquisador, ouvira dizer que qualquer entrada é boa, desde que as saídas sejam múltiplas. Porém, entendera também que tais saídas não obedecem à lógica de um labirinto com vários escapes a espera de serem encontrados, mas que as saídas são invenções produzidas muitas vezes pela própria maneira de se adentrar um terreno. Assim, pensa não ser possível estabelecer um julgamento a priori diante das entradas que lhe são oferecidas. Ao invés disso, procura experimentá-las, buscando nesta experimentação elementos capazes de lhe proporcionar não necessariamente uma saída, mas uma nova maneira de permanecer, novas maneiras de habitar os processos haja vista que evadir, para João, já não se constitui a melhor opção.

Em parte, é devido a isto que João vira pesquisador. Parece-me que sua intenção, diferente de muitos colegas que com ele atuam, se faz por uma tentativa de superação das lamúrias e das consecutivas desistências comuns aqueles que pautam suas lutas neste campo. Buscar uma maneira de permanecer nos processos fortalecendo e fortalecido por um viés que pressuponha a resistência ao invés da desistência, esta é, repito, me parece, uma das buscas de João.

Mas, que processos são estes? Primeiramente podemos dizer que estes são processos históricos, ou seja, marcas de um tempo presente que, apesar de aberto ao impensado, ou seja, as discontinuidades, possui também seus prolongamentos com relação a um passado que se atualiza. Assim, construir uma entrada tendo como referência um pequeno resgate da história destes processos é uma opção interessante, além de não ser excludente. No entanto, este é ainda um recorte muito amplo. Tomemos então algo mais concreto e façamos uma pergunta talvez mais geográfica: Onde está João? Pois bem, como psicólogo, João está inserido num projeto denominado Rede de Proteção ao Educando, este pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Seu público alvo são as escolas públicas do município, situadas, sobretudo nas periferias da cidade e recebendo, por sua vez, crianças de famílias menos abastadas. No Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro (lembramos que João não é

carioca) periferia é chamada de favela e menos abastado de favelado. Recentemente, todavia, os meios de comunicação vêm reiterando que o correto mesmo é dizer de um cidadão na comunidade. Os apresentadores de televisão, porém, não se dizem cidadãos da comunidade, mas alguém na sociedade, o que permite a João continuar entendendo que o cidadão da comunidade, em se tratando do Rio de Janeiro, continua sendo o pobre da favela.

Voltando ao projeto, podemos ainda dizer que este pertence ao campo das políticas públicas educacionais do município ou que é, em outras palavras, uma política pública estatal. Ora, o Estado, suas instituições escolares, assim como suas políticas públicas possuem objetivos específicos, que por sua vez são efeitos de atravessamentos históricos, políticos e sociais. Particularmente, e a título de informação, este nos parece um dado trivial. Todavia, a julgar pelas questões que coloca para aqueles que experimentam seus efeitos, tal realidade se apresenta como uma problemática de primeira grandeza.

João doravante é um psicólogo inserido no campo da educação e um pesquisador reinserindo-se nisso tudo, ou seja, atravessado por tudo isso. Assim, tal reinserção não pode se dar sem que se passe também por uma reinserção no campo psicológico. Melhor ainda, tal reinserção precisa se dar a partir desse binômio que envolve o campo da psicologia em sua relação com a educação, que neste caso se faz por uma educação escolarizada e estatal.

O encontro entre psicologia e educação possui uma longa tradição corretiva, porém, apesar de instigante, este não consiste no principal interesse de João, isso é apenas o que foi feito desse encontro, e o lamento, como dissemos acima, não faz parte de seus objetivos. Ademais, o encontro de João com este campo é um encontro meio torto, já que o projeto do qual faz parte se pretende traidor desta tradição, isto é, toma o que foi possível apenas como um perigo do qual busca se deslocar. Esta é, todavia, uma particularidade de seu projeto, qual seja, a de tentar produzir outros possíveis no encontro entre psicologia e educação.

Reinserir-se no campo da educação escolarizada do município e, ao mesmo tempo, no campo das práticas em psicologia que, neste caso, se querem críticas. Eis o duplo movimento que João terá de fazer como pesquisador e, também, como João. No que se refere ao campo psicológico, seu problema vai residir na investigação das ferramentas que o coletivo do qual faz

parte, inclinado por um viés problematizador, buscará adotar.

João, como sabemos, é um psicólogo recém-formado. Sua formação, assim como a de seus colegas de trabalho e profissão, foi marcada pelas referências da clínica tradicional em psicologia que, de um modo geral, visava preparar os futuros psicólogos para o atendimento em consultórios particulares. Possui como referência de trabalho nesta área, a diferença da maioria de seus colegas, apenas suas pequenas experimentações no campo da saúde mental. Estes, por sua vez, há algum tempo já vinham se utilizando desses conhecimentos em seus consultórios ou mesmo em pequenos ambulatórios da rede assistencial de saúde. Foi inclusive por isso que, quando perguntados, a exceção de João, todos disseram não ter estado ainda numa escola.

Pois bem, acontece que o viés crítico assumido pelos profissionais deste coletivo supõe a invenção de ferramentas capazes de produzir abalos naquilo que estava posto enquanto prática de formação e intervenção destes trabalhadores. Portanto, trata-se precisamente de buscar outras referências, referências estas capazes de produzir outros sentidos para estas práticas. Neste contexto, devemos dizer, tais referências serão buscadas nos pressupostos do movimento institucionalista, e doravante, praticar um trabalho crítico em psicologia no campo educacional terá como sinônimo realizar um trabalho institucional.

Entre outras coisas, o que vemos emergir aqui é mais um tema de interesse para o João pesquisador, posto que sua reinserção no campo psicológico deve agora levar em conta sua articulação com estes pressupostos. Doravante, João tem diante de si pelo menos três objetos de interesse, quais sejam, as práticas psicológicas articuladas ao campo educativo, as práticas psicológicas articuladas ao movimento institucionalista, e as práticas psicológicas articuladas ao campo das políticas públicas estatais.

Aqui um pequeno parêntese, pois, se dissemos que foi em parte a tentativa de resistir frente às sucessivas desistências que levou João a enveredar-se pelo campo da pesquisa, a escolha do programa de pesquisa que se encontra se deve a sua reconhecida tradição institucionalista. Fecha parêntese.

Dissemos que João é um “promiscuo”, e isso quer dizer também que para este, a não ser

por nossas racionalizações, nada se encontra separado. Aliás, descobre João que muitas vezes o que fazemos é tentar juntar aquilo que nunca estivera separado. Contudo, isso não quer dizer que separar e juntar obedece a uma lógica do tipo certo e errado, mas que são diferentes maneiras de criar realidades, saberes e poderes. Vale ainda ressaltar que, a estas alturas, como pesquisador, João já entrara em contado com um pensador francês chamado Michel Foucault, para quem toda produção de saber, independente de orientação, gera regras de verificação e/ou campos de imposição de verdades. Daqui para frente é indicado que não esqueçamos esta fórmula, pois João, por sua vez, não mais esquecerá.

Retomando, João tem agora diante de si três objetos de interesse e sua opção, vide parágrafo anterior, é tentar, na medida do possível, fazer com que estas se cruzem. Melhor ainda, seu objetivo não é apenas fazer com que estes se cruzem, mas estudá-los de maneira cruzada. Assim como fizera no campo da Saúde Mental, sua intenção é a de tentar entender um pouco o que estes campos ou movimentos têm a lhe dizer. É claro que João, admitimos, carrega em seu íntimo a esperança de nestes encontrar um movimento ou uma onda em que possa embarcar. No entanto, isto é algo que nem mesmo o autor pode dizer, e não por uma questão de suspense, mas por um misto de curiosidade e ignorância.

Sem mais delongas, vamos a suas descobertas.

II Capítulo: Alguns deslocamentos nas práticas “psi”- delimitando um território

1. O campo das práticas “psi” no Brasil e o movimento institucionalista

Dissemos que o projeto do qual João faz parte, denominado Rede de Proteção ao Educando, já em seu nascedouro se pretende traidor dos encargos historicamente atribuídos para o campo de saber-poder da psicologia em sua relação com o campo educativo. Vimos também que tal projeto, na tentativa de se desvincular destes encargos, terá não apenas como escolha, mas também, e talvez principalmente, como encomenda uma atuação que possua uma perspectiva crítica e cujos pressupostos se alinhem aos do trabalho institucional. Trata-se, aqui, da emergência de uma atitude crítica no campo das práticas psicológicas articulada aos pressupostos da Análise Institucional.

Em contato com os pressupostos da Análise Institucional, umas das primeiras coisas que João vai descobrir é que nesta, gênese teórica e gênese social estão mutuamente imbricadas, são as misturas, pensa este. Desse modo, a tentativa de levar adiante a problematização das condições de emergência dessa atitude que se propõe crítica no campo da psicologia e sua articulação com o movimento institucionalista pretende levar esta máxima em consideração.

Historicamente, a perspectiva da Análise Institucional tem sua inserção em território nacional na passagem das décadas de 70/80, período marcado por grandes tensões políticas que confluíram na direção do movimento de redemocratização do país. É neste mesmo período que a psicologia, enquanto ciência e profissão, passa a questionar e a ser questionada quanto a suas vinculações sociais e políticas. É nesse momento também que, no Brasil, um vetor de deslocamento vai ganhando força também dentro da própria psicologia. É o que expõe o relatório oficial do “Seminário Nacional do Ano da Educação psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos” (CFP, 2009). Segundo este, data desta época uma forte ruptura da psicologia na perspectiva da emancipação e do compromisso social, principalmente no que se refere à história particular da psicologia escolar, que a partir da década de 80 passa a construir um

novo olhar sobre si mesma. A respeito deste período, o mesmo vai dizer ainda que,

Nós vamos ver a participação da Psicologia na luta antimanicomial, o movimento pela instalação do SUS, pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Observamos a participação da Psicologia em algumas frentes sociais importantes, mostrando essa mudança para a emancipação e para o compromisso social, e vamos ver e identificar, na própria literatura e, principalmente, a partir do campo da Educação, que é muito interessante pensar que as primeiras críticas que aconteceram na Psicologia sobre o lugar social do psicólogo e a prática social do psicólogo vieram da Educação. Vieram da Psicologia escolar educacional essas primeiras críticas, cujo marco vai acontecer em 1981, com a tese intitulada *Psicologia e ideologia*, produzida pela Prof^a. Dra. Maria Helena Patto, trazendo essa discussão no âmbito da Psicologia e da Psicologia escolar (CFP, 2009, p. 49).

Portanto, é a partir deste momento histórico que, como expressa o relatório, vamos ver surgir, mais claramente, a necessidade de um maior questionamento das bases que sustentavam a atuação do psicólogo até então. Quanto à psicologia escolar especificamente, o mesmo vai afirmar ainda que,

A partir das discussões dos anos 80, identifica-se, no interior da própria Psicologia, um discurso preconceituoso sobre o que causa, o que leva crianças a não aprender nas escolas. Verifica-se que os motivos, as explicações que eram dadas tradicionalmente no interior da Psicologia centravam-se na criança, em suas famílias e na classe social a que pertencem e que tais explicações passaram a estruturar o pensamento educacional brasileiro. Era necessário, então, fazer essa crítica e, ao mesmo tempo, superá-la na direção de uma perspectiva que questionasse a psicologização da Educação (CFP, 2009, p. 49).

Essa crítica, apesar de apontada acima como um movimento interno da psicologia, e como formulada essencialmente no campo da educação, emergirá como efeito de novos encontros que a psicologia foi estabelecendo nas circunstâncias de tal momento histórico. Como afirma Ferreira Neto (2002), essa nova composição não foi obra de alguém preocupado com a função social da psicologia, mas produto do encontro desta com os movimentos sociais e com as chamadas classes populares.

Segundo este autor, tais mudanças se evidenciam com mais intensidade a partir da segunda metade da década de 70, quando um conjunto de acontecimentos sociais e políticos vão colocar em cheque uma série de instituições, dentre elas a instituição da própria psicologia. Tais acontecimentos viriam então sacudir as bases que sustentavam a psicologia enquanto um saber cientificamente neutro. Em suas palavras,

Os afirmativos movimentos sociais surgidos naquele período exigiam não somente a ampliação das liberdades democráticas e avanços por direitos específicos, como também introduziram a politização na vida cotidiana do país. Doravante o privado não é o domínio do segredo e muito menos de um conjunto de especialistas neutramente assépticos. Os especialistas da subjetividade devem reconhecer a dimensão política de sua prática (FERREIRA NETO, 2002, p.18).

É nesse momento que, segundo o autor, se inicia um certo deslocamento não só no campo da formação em psicologia, objeto de suas análises, mas também das práticas psicológicas de uma maneira geral. Desse modo, a discussão da natureza epistemológica do objeto da psicologia cede espaço às discussões de cunho ético-político dos modos de produção da existência. Ao invés de ciência portadora de um saber sobre o sujeito, a psicologia vai aparecer aqui como um “dispositivo de constituição de subjetividade”, e o psicólogo, antes de um “técnico assepticamente neutro”, surge como “sujeito eticamente posicionado” (Ferreira Neto, 2002).

Cabe ressaltar que a tese desse autor tem como proposta discutir a formação do psicólogo brasileiro do final da década de 70 até os dias de hoje. Inspirado no filósofo francês Michel Foucault, o mesmo vai levar adiante a tentativa de realizar um diagnóstico concernente à formação do psicólogo a fim de levantar, segundo o mesmo, os perigos que rondam a mesma nos dias de hoje. De um modo geral, já que não é nosso objetivo aqui o levantamento das vicissitudes de sua tese, o autor vai concluir que um dos principais perigos que rondam o campo ‘psi’ nos dias de hoje são os de uma formação tecnicista e esvaziada de crítica.

Resumindo um pouco este trajeto, o que temos neste período é uma psicologia em franco deslocamento onde o psicólogo, ao invés de um técnico reproduzidor de conhecimentos ditos científicos, começa a despontar como um elemento eticamente posicionado, colocando em

questão os efeitos de poder de seu próprio discurso de verdade.

Neste mesmo período, outro fator que também veremos deslocado é a própria concepção de subjetividade. Esta, que até então vinha sendo problematizada enquanto objeto natural, atributo da vida íntima e sem ter, portanto, relação com as práticas sócio-políticas, passa a ser pensada enquanto processo de produção histórica, perdendo assim seus contornos bem definidos que a fez equivaler à interioridade de um sujeito.

Ora, se a prática psicológica procede como um dispositivo de subjetivação, isto é, de afirmação de modos de ser no mundo que, antes de tudo, diz respeito a uma política da existência, veremos também que, nessa direção, o que muda é a própria noção de política. Esta não mais identificada apenas ao Estado ou às organizações partidárias, mas às práticas concretas que se dão no cotidiano, estas por sua vez também produtoras de subjetividade e de mundo.

Assim, percebe João que é nesta conjuntura que reside a herança crítica deixada tanto para o campo da formação quanto para o das práticas psicológicas no Brasil. Além disso, tal conjuntura deixa transparecer a este um forte questionamento quanto à natureza eminentemente técnica da atuação do psicólogo que, diferente de apontar na direção da procura de uma técnica melhor ou mais fidedigna, busca problematizá-la enquanto um dispositivo politicamente implicado com as produções dos modos de ver, sentir, e agir no mundo.

Correndo o risco de sermos repetitivos, podemos dizer que é no bojo desses acontecimentos que vamos ver aparecer a psicologia institucional como uma alternativa tendo em vista seu referencial assumidamente político. É neste terreno agora politizado e questionador que a mesma vai encontrar um solo fértil à propagação de suas ideias.

Segundo Rodrigues e Sousa (1991), a onipresença do termo instituição nos discursos ‘psi’ na década de 80 no Brasil tem como influência, sobretudo a Psicologia Institucional dos argentinos Bleger, Malffé, Ulloa, e da Análise Institucional dos franceses Lourau e Lapassade. Num artigo intitulado “A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo”, estas vão fazer os seguintes questionamentos:

Por que a Análise Institucional, em nosso contexto, vem sendo ‘apropriada’ principalmente pelos psicólogos? Que inquietações, insatisfações e carências da Psicologia nos revela, ou quem sabe mesmo nos oculta, essa tentativa de nos apropriarmos dela como forma privilegiada de intervenção? Poderíamos supor haver aí um certo questionamento da própria divisão do trabalho, uma recusa a nos determos nos limites instituídos como ‘psi’. Ou, quem sabe, uma tentativa de trazer, para a área de intervenção ‘psi’, questões políticas? (RODRIGUES e SOUZA, 1991, p. 39).

Tendo em vista o que vínhamos desenvolvendo até aqui, e levando em consideração que a Análise Institucional se constitui numa perspectiva com conteúdo eminentemente político, pensamos que sua apropriação pelos psicólogos no contexto brasileiro possui fortes relações com o movimento de problematização de suas bases. No que tange a Psicologia Institucional, lembremos que o período acima descrito possuiu também como marca uma crise da clínica liberal, forçando assim os psicólogos a deixarem seus consultórios e irem atuar junto às organizações estatais no atendimento das chamadas classes populares (Ferreira Neto, 2002). Esse encontro vai fazer com que esses profissionais busquem novas referências para seu trabalho, e é aqui que a Psicologia Institucional vai surgir como alternativa possível e, ao mesmo tempo, também como fator de crise ⁹.

Sendo a Psicologia Institucional, segundo Rodrigues e Souza (1991), um movimento que vai da psicologia para a política e tendo no trabalho com grupos seu modo privilegiado de intervenção nas organizações e nas instituições, tal perspectiva cairá como uma luva para aqueles trabalhadores que de um modo geral clamavam por um enfoque que os aproximasse um pouco mais de sua realidade. O próprio Lourau (1993), na ocasião de sua vinda ao Brasil, analisará este fenômeno como um efeito de países que conheceram regimes mais rígidos ou totalitários. Em tais países, em nosso caso a ditadura militar, se teria reunido maiores condições para se psicologizar a política. Nestes casos, a Análise Institucional desempenharia um papel de “politização daquilo que estaria sendo por demais psicologizado” (Lourau, 1993, p. 20).

Como o interesse de João, para além do levantamento das condições de emergência de tal

⁹ Lembremos que este período possui ainda como característica uma espécie de esfumaçamento das fronteiras entre público e privado, que se intensifica com o avanço da política neoliberal deixando em suspenso uma demanda até então inequívoca relativa aos psicólogos. Além disso, houve um aprofundamento, quase uma generalização de um estado de crise das instituições, o que favoreceu estas análises.

referencial, é o de tentar pensar suas implicações com as práticas concretas no campo “psi”, este procura se afastar das explicações que o colocam como um produto cuja limitação se faria por uma espécie de carência de contextualização, isto é, de uma não adequação à realidade brasileira na ocasião de sua “importação”. A inserção das referências institucionalista em solo brasileiro possui características próprias e sua não linearidade não nos permite fazer sobre ele tal afirmação. Como afirma Rodrigues (2005), falar da história do institucionalismo no Brasil seria um “exagero de linguagem”.

Do mesmo modo, João procura se afastar daqueles que vêm nele apenas mais um discurso da moda, descolado das condições sociais que dão consistência as suas proposições e posições sócio-políticas. Como vimos acima, sua inserção em território nacional se dá a partir de um contexto de luta não apenas de posições político-partidárias, mas também, e talvez principalmente, de um trabalho de incidência pela abertura a outras políticas da existência. No que tange ao campo “psi”, vimos que tais questões trazem como efeito um deslocamento nos modos de problematização do “psicológico”, que por sua vez deixará de dizer respeito a ele mesmo ou a transcendência de um organizador universal. Subjetividade, política e produção social passam então a fazer parte de um mesmo plano imanente de produção.

Não é por acaso que seus desdobramentos em território nacional vão ocorrer com mais ou menos uma década, não de atraso, mas de diferença em relação a seu desenvolvimento francês, onde o ápice de suas problematizações se misturam aos acontecimentos sociais que precedem e, ao mesmo tempo, preparam a eclosão do maio *de 68*. Não é à toa também que Félix Guattari – aquele que em meados da década de 60 cunha o termo “análise institucional” – vê no Brasil, no final da década de 70 e início dos anos 80, a oportunidade de levar adiante e expandir sua empreitada micropolítica. Tal acontece, segundo Rodrigues (2006), num momento de recrudescimento das forças capitalistas na França, onde a “rosa socialista” se vê murchar e as intervenções desestabilizadoras passam a ser rechaçadas. É neste contexto que, segundo a autora, Guattari viajará ao Brasil, onde encontrará interlocutores receptivos a suas ideias e ávidos pela problematização de suas práticas profissionais e de vida.

O IBRAPSI (Instituto Brasileiro de Psicanálise, Grupos e Instituições), grupo que possui

destacada relevância dentre os movimentos de inserção da Análise Institucional no Brasil vai nascer não em maio de 68, mas de 78, momento em que no Brasil as lutas políticas vinham encontrando seu ápice. Tal grupo, fundado por Gregório Barenblitt e Chaim S. Katz, trará como marca uma crítica radical às instituições que sustentavam as práticas no campo “psi”. Segundo Rodrigues (2005), a partir de 1981 este grupo passará a se reunir no formato de um grupo de estudos que terá como foco as análises da obra de Robert Castel (*O psicanalismo*) e de Deleuze e Guattari (*O anti-Édipo*).

Com estas novas ferramentas, a abordagem torna-se menos epistemológica – atenuando a ênfase na cientificidade –, e mais sócio-política – mediante um enfoque sociológico-institucional (Castel) e uma imanentização desejo-produção (Deleuze e Guattari), uma análise das forças subjetivo-políticas presentes na sociedade brasileira. (RODRIGUES, 2005, p. 554).

Também aqui podemos identificar uma outra forma de problematização daquilo que historicamente se constituiu enquanto objeto da psicologia, ou seja, a subjetividade. Assim, poderíamos dizer que o que está em jogo não é, ou não é somente, um outro modo de conceber tal objeto, mas a inauguração de uma outra forma de luta. Mas porque a ênfase dada por João ao momento histórico em que tais questões são levantadas tanto no Brasil quanto em seu país de “origem”? É que sua emergência, a seu ver, é resultado de um movimento paradoxal onde ao mesmo tempo em que tais questionamentos se constituem numa leitura dessa passagem são também por ela efetuados. E se o maio de 68, enquanto um analisador, vai possuir como efeito um outro modo de conceber as lutas, promovendo rachaduras nos diques que separam subjetividade e política, podemos dizer que um pouco mais tarde também teríamos o nosso “maio”.

É também neste período que Rolnik (Guattari e Rolnik, 2010) diz ter percebido uma ocasião oportuna para a viagem de Guattari ao Brasil, momento de turbulência política e de reativação da vida pública. Segundo a autora, o que naquela ocasião encantou Guattari não foi apenas os grandes movimentos sociais, mas sim aquilo que acontecia no campo das subjetividades, das políticas do desejo ou das economias deste no campo social. “No processo de

redemocratização, reavivava-se não só a consciência social e política da sociedade brasileira, mas também o seu inconsciente” (Guattari e Rolnik, 2010, p.15). Ao lado das transformações macro funcionais da sociedade brasileira, conclui João, haveria uma revolução também ao nível do desejo, este entendido como produção de modos de existência ou micropolítico.

Como no maio francês, Guattari vai ver no Brasil do final da década de 70 a possibilidade de superação da separação entre os movimentos sócio-políticos e os movimentos desejantes, apontando assim para uma conjuntura político-social aberta a outras maneiras de se pensar as relações entre política e subjetividade. Contudo, lembremos que um dos motivos de sua viagem ao Brasil, como aponta Rodrigues (2005) e também Rolnik (2010), reside no fato de que, na França, já não mais se via com bons olhos intervenções desestabilizadoras, isto é, geradoras de crise. Assim, poderíamos nos questionar, e é isso o que ocorreu a João, se, passados mais de 30 anos, estaríamos ainda vivenciando tais turbulências no Brasil ou se nossa rosa, assim como a francesa, já não teria murchado.

Em todo caso, isso é o que João procura saber. Aqui, no entanto, o que descobre é que é a esse outro modo de pensar, ligado a história recente das práticas psicológicas no Brasil e ao que esta traz de potencial de crise, que está assentado a postura crítica constatada em seu campo de atuação. Algo que aparece como um desejo de problematização das práticas psicológicas em sua relação com a educação assim como uma constante necessidade de reinvenção dos dispositivos aí presentes.

Como dissemos no início, este tópico diz respeito às investigações de uma quase hipótese advinda de uma espécie de esperança nutrida por João em encontrar nos atravessamentos desse seu campo algo análogo ao que experimentara em suas pesquisas a respeito do movimento da reforma psiquiátrica, isto é, um regime de afetação que o afastasse da paralisia imposta pelos atravessamentos sofridos em seu cotidiano e que, ao mesmo tempo, comportasse a produção de outros sentidos, estes um poucos mais afirmativos ou, se quisermos, portadores de uma utopia ativa.

João parece estar bem próximo daquilo que procurava, todavia, suas perguntas já não parecem ser mais as mesmas. Isso porque aquilo que encontra, qual seja as justificativas para uma

prática social problematizadora, não parece encontrar ressonâncias com as práticas sociais vizinhas e vigentes atualmente. Ora, o que são as práticas de medicalização e de judicialização senão o que se faz diante das crises cotidianas. Aqui, a máxima de uma gênese teórica imbricada a uma gênese social, levada a sua radicalidade, tenderia a nos oferecer como efeito, e cada vez mais, teorias que se dispusessem a solucionar rápido e competentemente as desestabilizações, e não o contrário. Paralelo a isto, poderíamos supor ainda uma espécie de corrida por parte dos trabalhadores sociais em busca de procedimentos modelares de atuação que, de um modo geral, pudesse dar conta desses acontecimentos.

Mas isso ainda não é tudo, pois além de não parecer ser o desejo de reinvenção algo compartilhado pelas práticas sociais que estamos concebendo como vizinhas ao projeto da Rede de Proteção ao Educando, resta-nos saber ainda se tais práticas, desejosas pela afirmação de outros modos de habitar os processos, seriam compatíveis com aquilo que lhes impõe as políticas públicas estatais, que neste caso constitui seu principal regime de pertencimento.

É isso o que agora João pretende investigar. A sua esperança, podemos antecipar, desta vez é inversa, uma vez que o que tem no horizonte são os entraves das políticas governamentais e não os movimentos. Inversa por puro preconceito? Acreditamos que não. Tal esperança, em João, parece advir como efeito dos impasses colocados cotidianamente ao longo de quase quatro anos de experimentação de um campo que, como dissemos em algum lugar, acaba também produzindo em nós uma espécie de identificação, expressando nossos modos de sentir/pensar e, assim, desenhando territórios e nos convidando a habitá-los como parceiros.

Grosso modo, podemos dizer que o campo das políticas educativas produz um território cujo efeito se faz por uma espécie de despotencialização afetiva e também por uma lógica de desqualificação profissional. Quanto à abrangência, pode-se dizer que esta última possui uma incidência mais específica, já que afeta, sobretudo aqueles que de alguma maneira resistem ao massacre imposto pela primeira. Esta, por sua vez, é mais generalizada e tem como vítima tanto aqueles que em resistindo correm o risco de se desqualificarem quanto àqueles que ascendem os estratos da hierarquia institucional, alcançando assim o tão almejado “sucesso” profissional.

Apesar de contagiado por esses atravessamentos, a esperança de João não subsume a esta

lógica, e se de alguma forma este se interessa pelos impasses, não é para no final encontrar aquilo que procurava e, de modo reativo e despotencializado, acreditar ter achado a razão de todos os problemas. A identificação dos impasses, para este, constitui apenas os perigos aos quais quer estar atento e, no limite, uma tentativa de colocá-los a prova, de saber até que ponto suas esperanças se sustentam.

Se prestarmos atenção, veremos que esta discussão põe em cheque a própria ideia de uma “esperança inversa” tal como apontamos acima, pois João pesquisador tem na investigação dos impasses uma estratégia de colocá-los à prova e não apenas uma tentativa de encontrar aquilo que esperava, neste caso uma série de constrangimentos impostos pelo campo das políticas públicas. Assim, busca enxergar as traições do território como aquilo mesmo de que este é feito e não como o seu defeito. Sua esperança, vale dizer, consiste em algo análogo a expectativa do cartógrafo que, de tempos em tempos, percorre os territórios a fim de acompanhar suas mudanças, seus movimentos e suas corrosões.

Vejamos então o que nos diz o campo das Políticas Públicas Estatais, quais as discussões em torno deste, quais seus pontos de congelamento, de deslocamento e de que maneira podemos pensar uma prática institucional instalada em seus mecanismos.

2. O campo das Políticas Públicas ou a instalação de uma rede de proteção na educação - partindo das linhas ou as linhas de partida

Para João, e como já adiantamos anteriormente, propor um levantamento das propostas e problemas colocados pela implementação da Rede de Proteção ao Educando requer que a situemos no âmbito das políticas públicas, neste caso das políticas públicas educacionais do município do Rio de Janeiro em particular. Seja pela série de normatizações que impõe a seus agentes ou, ainda, pela variedade de projetos “intervencionistas” ligados a institutos e empresas terceirizadas, tais políticas vêm sendo predominantemente marcadas pela aposta num viés produtivista das práticas, bem como por uma progressiva perda de autonomia por parte dos agentes que fazem o cotidiano das escolas. No que tange a atuação do psicólogo, lugar ocupado

por João da Silva, entende este que as forças mobilizadas no sentido de uma maior intensificação destes profissionais na educação não são neutras nem repletas de boas intenções, principalmente se levarmos em conta o histórico normalizador das relações entre psicologia e educação assim como o fato de que tais iniciativas partem de políticas de governo que sofrem efeitos de forças que nem sempre vão em direção do que se deseja como política pública.

Partindo do pressuposto de que a RPE, enquanto política de governo possui como principal implicação o Estado, pretendemos iniciar esta discussão com autores que problematizam esta temática. Como já indicado acima, não é sempre que as políticas públicas expressam o desejo do público. Mas, o que deseja o público? Seria o Estatal? Ou, estaria o desejo do público ou o público do desejo necessariamente implicado com esta instância que reiteradamente o faz representar?

É justamente no intuito de problematizar esta intrincada relação que alguns autores vêm insistindo em nos chamar a atenção para a não justaposição entre o que é do domínio do público e do Estatal. Seja tomando o Estado como uma instância sobrecodificadora do sócius (Benevides e Passos, 2005), como um mito representativo moderno (Monteiro, Coimbra e Filho 2005), ou como ‘Pedagogo-Mor das Massas Incultas’ (Gallo, 1999), o fato é que tais autores parecem querer nos alertar para a não naturalização desta relação ou, como afirma Passeti (2011), para que nunca mais tomemos estatal como sinônimo de público.

Historicamente, tais autores vão propor que tal fusão, ou confusão, se deve ao movimento de abertura democrática do Brasil nos anos 70/80 onde as lutas pela redemocratização do país tiveram por função colocar em discussão as funções e deveres do Estado como que numa contrapartida dos autoritarismos que marcaram seu regime anterior, a saber, a ditadura militar. Embora estes autores admitam que os movimentos sociais deste período obtiveram um caráter de reinvenção dos modos de pensar a política, apontando para aspectos da vida cotidiana ou para a dimensão micropolítica dos modos de existência, compreendem, por outro lado, que foi uma certa dimensão instituída dos lugares de poder que acabou prevalecendo a despeito do caráter instituinte das lutas que marcaram tal período.

Levando em consideração tais aspectos em sua estreita relação com as políticas públicas estatais, Monteiro, Coimbra e Filho (2005) vão dizer que, no momento em que atuamos como agentes destas políticas nos encontramos na delicada situação de buscar

...ocupar estes lugares de poder na suposição de poder assim possuir o poder. Ter poder, vontade de poder, vontade de dominar. Há aí uma ilusão de que se possa possuir o poder de Estado para usá-lo de uma outra maneira. Persiste aí a ideia de representação: vanguardas, salvadores, pastores identificados com a causa do bem maior porque oriundos do lugar de dominados (P.05).

A nosso ver, o que tal crítica busca colocar em questão são a um só tempo os mecanismos de luta calcados numa crença cega nos aparelhos de Estado, a desconsideração dos modos de dominação que na atualidade se traduzem pela imanência difusa dos exercícios de poder, assim como a captura dos modos resistência que, fora dos parâmetros delimitados para o seu exercício, nada podem enxergar. Como afirmam os autores acima citados:

O que fica obliterado por este esquema de entendimento é a ideia de que um lugar de poder instituído, como o aparelho de Estado, funciona segundo certas lógicas e que ocupá-lo é, na maior parte das vezes, servi-lo na condição de operador de seus dispositivos e, nesta condição, o operador não muda a máquina, ele a faz funcionar. Experimentando a impossibilidade de transformar o funcionamento das máquinas estatais capitalísticas, mantém-se a crença na possibilidade de reformas através de intervenções nas formulações e implementações de políticas públicas vinculadas ao Estado. Estas - ilusões Re[8] - encontram-se hoje presentes em muitas áreas de intervenção: no campo da educação, saúde, justiça, etc. (MONTEIRO, COIMBRA e FILHO, 2005, p. 05).

Diferente destes autores, cujas análises no texto em debate resultam do levantamento destas questões no campo da justiça, Gallo (1999) busca apontar tais tensionamentos tomando como referência o campo educacional e a presença mediadora do Estado. Atentando para tal fato, o mesmo fará a seguinte objeção:

Quando falamos em educação pública, pensamos, de forma quase que imediata, em educação fornecida pelo Estado, como se entre as duas expressões houvesse um laço, invisível e indissolúvel; mas será que conceitualmente podemos reduzir a educação pública apenas àquela fornecida pelo Estado?(GALLO, 1999, p. 03).

Segundo este autor, os interesses de uma educação pública não coincidem com os interesses do Estado, ainda que os mecanismos ideológicos, dentre estes a escola, se esforcem para nos fazer crer em sua justaposição, fazendo-nos acreditar que o que o Estado quer é também o que nós queremos. Quanto aos aspectos que envolvem a posição dos agentes que atuam nesta máquina, seu posicionamento político nos parece ainda mais radical quando comparado às colocações dos autores mencionados acima uma vez que, neste caso, a luta contra o estado é abertamente assumida como principal premissa.

...se há o caminho da ação nas brechas deixadas pelo Estado, há também uma multiplicidade de caminhos novos a serem criados, à margem da ação Estatal. Mais interessante seria se buscássemos novas formas de fazer social, *afrontando diretamente a instituição Estado, e não servindo-nos dela*, habitando suas brechas como nossos milhões de miseráveis habitam as brechas no concreto dos grandes viadutos de nossas ricas metrópoles...nada nos garante que, a qualquer momento, ele não venha a retomar o absoluto controle do processo, destruindo os esforços coletivos que buscavam uma melhoria no ensino das classes populares, afrontando o próprio poder do Estado (GALLO, 1999, p. 11. Os grifos são nossos).

Ainda segundo este, o pleito dos educadores progressistas interessados na democratização e na qualidade da educação pública encontra limites bem precisos quando tomados em referência a este Estado provedor. Quanto à qualidade do ensino, este vai afirmar que o atendimento de tal necessidade pelo Estado, se alcançada, não pode ultrapassar o simples provimento de um profissional melhor preparado tecnicamente já que uma melhora tomada num sentido mais amplo chocar-se-ia frontalmente contra os interesses deste mesmo Estado.

No que tange a suposta democratização da educação a coisa é ainda mais complexa. Ainda segundo o autor, esta pode ser dividida em dois aspectos, um dizendo respeito à

democratização do acesso, ou seja, democratizar a escola, e o outro a democratização da vivência política na escola. Quanto ao primeiro, afirma o autor que não há muito o que discutir tendo em vista que, se um sistema é denominado público, por definição significaria ser dirigido a todos, o que no Brasil tampouco chega a ser uma realidade, colocando em questão a própria denominação pública deste sistema já que faltam vagas antes mesmo de faltar a suposta qualidade. O segundo aspecto, que diz respeito à democratização da vivência nas escolas, será trabalhado pelo autor a partir de uma fórmula que se expressa do seguinte modo: “a extremização da vivência e da gestão democrática na escola pública leva, necessariamente, ao rompimento desta com o Estado, assim como a extremização da gestão democrática do Estado leva à sua própria destruição” (Gallo, 1999, p. 11). Isso se deve ao entendimento de ser a democracia apenas mais uma forma – neste caso, hegemônica - de organização do poder uma vez que esta só se faz necessária na hipótese de haver dominação de uns sobre os outros. Do mesmo modo, segundo o autor, não haveria o menor sentido falar em democracia num contexto de absoluta autonomia já que esta seria suficiente para dissolvê-la por dentro e por fora. Em outras palavras, levar a democracia às últimas consequências significaria destruí-la, existindo apenas autonomia. No entanto, afirma Gallo (1999) que:

A educação pública é democrática, ou pode sê-lo, até onde interessa ao Estado; não podemos, porém, nos enganar: assim que essa democratização colocar em risco suas instituições políticas - se é que ela pode chegar a tanto - ela será imediatamente desviada, abrandada ou mesmo extinta. (p.12)

Abrindo um pequeno parêntese, poderíamos pensar se tais questões não se assemelham a proposta de se realizar um trabalho institucional nas escolas, aposta inicial do projeto do qual João faz parte. Segundo Lapassade, por motivos análogos aos apontados por Gallo (1999), a Análise Institucional seria por definição uma empreitada impossível já que esta, ao contrário de buscar um melhoramento das relações ou das organizações, visa à subversão de todo o instituído.

De qualquer forma, de acordo com Gallo (1999), poderíamos afirmar a incompatibilidade ou mesmo a impossibilidade de uma política pública educacional ligada ao Estado. Segundo este, a educação pública não é e nem deve ser função do estado, mas responsabilidade de cada grupo

social que por sua vez deveria autogerir-se na formulação de seu próprio sistema de ensino numa autogestão radical.

De acordo com tais argumentações, o leitor, o autor, e também o próprio João, poderiam se perguntar: então, o que fazemos nós que, de um modo geral, estamos sempre assumindo os lugares instituídos por esta grande máquina seja nas universidades, nas escolas, no sistema de saúde, nos estabelecimentos jurídicos e penais, ou mesmo nas Organizações não governamentais (ONGs) tão em voga nos dias de hoje? Estas que, apesar do título de “não governamental”, funcionam sob a mesma égide das políticas Estatais, complementando-as e até mesmo abocanhando parte de sua reserva financeira.

João está agora neste impasse, lugar daquele que, ao buscar se apropriar dos problemas colocados para e pelo campo, acaba por produzir outros. Deve ser a tal da problematização, pensa este. Já sabemos, todavia, de sua atitude frente ao impasse, entende que este não apenas paralisa, e que apesar de impor uma demora, faz também com que algo se passe. Portanto, o impasse constitui para este também um lugar de passagem, passagem de um sentido a outro. Isso não significa, a despeito do que ainda possa parecer, habitar o lugar da passividade, posto que para que façamos deste também um lugar de passagem é necessário movimento. É preciso, em outras palavras, que busquemos intercessores¹⁰ que favoreçam ou que fortaleçam as aberturas, que provoquem torções nos sentidos cristalizados.

Então, tendo isto em mente, fechemos o parêntese, busquemos outros intercessores e voltemos a nossa discussão. Tentando torcer os sentidos cristalizados. Caso fique difícil, é bom dizer, buscaremos torcer também nossos próprios intercessores. Por enquanto, todavia, fiquemos apenas na torcida, por eles e por João.

¹⁰ Segundo Deleuze (1992, p. 160), os intercessores “Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados”. É aquilo que exerce uma função de interferência num espaço de ressonâncias que se faz “entre”, que introduz o movimento no pensamento, no conceito ou mesmo numa disciplina. É aquilo que interfere e que induz ao novo, que favorece a expressão num campo onde o que está em jogo é a potência de criação e as forças de domesticação.

2.1 Partindo as linhas ou as linhas que se partem

Benevides e Passos (2005), tomando como campo de intervenção a saúde pública e, apoiados nas análises do poder político, efetuadas por Michel Foucault em meados da década de 70, afirmam que na modernidade há uma modulação da série tradicional do governo político onde o poder era exercido pela exterioridade de um soberano. Tal afirmação se dá com base na inversão provocada pelo conceito de “governamentalidade” adotado por Foucault a fim de analisar o surgimento dos novos diagramas de poder que darão sustentação ao surgimento dos grandes Estados territoriais, que por sua vez darão ensejo a práticas de governo que assumem um caráter cada vez mais difuso. O desenvolvimento de tais práticas, denominadas por Foucault (1979) de “artes de governar”, produz uma modulação na série “Estado-governo-políticas públicas”, fazendo com que o Estado perca suas características de centro emanador do poder. É com base nesta inversão que os autores vão propor uma nova série que vai das práticas de governo, passam pelo Estado e desembocam nas políticas públicas. Assim, da série “Estado-governo-políticas públicas”, temos uma nova série representada pela fórmula “governo-Estado-políticas públicas” (Benevides e Passos, 2005).

Paradoxalmente, o que esta nova organização dos mecanismos de exercício do poder político quer demonstrar não é um menos de Estado, mas um mais de governo. O que está em jogo, portanto, é o caráter multivetorializado e imanente dos exercícios de poder, não havendo uma evidente separação entre quem exerce e quem sofre, entre dominantes e dominados ou entre poder e vida. Trata-se, desse modo, de um desbloqueio das práticas de governo antes restringidas ao modelo jurídico do soberano cuja preocupação avança para além das relações deste com seu território, passando para um regime interessado em governar também as “coisas”, “problemática geral do governo em geral” (Foucault, 1979). Daí o uso de expressões como difusão ou dispersão do poder, microfísica do poder ou mesmo biopoder, esta última utilizada por Foucault para caracterizar um regime de poder que incide sobre a vida não apenas para fazê-la cessar como era o caso do modelo jurídico do soberano, mas também para investi-la positivamente.

A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer...o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no como da vida...o poder intervém nesse nível para fazer aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências... (FOUCAULT, 2000, p. 294-295).

Tendo em vista este regime de “governamentalidade”, interessa-nos destacar que, apesar da perda de centralidade do Estado no que tange aos exercícios de poder, este, segundo Benevides e Passos (2005), permanece como referência para as artes de governar na modernidade, especialmente no que tange ao governo político. Aqui as políticas públicas são construídas com referência no caráter transcendental e representativo assumido pelo Estado.

É o Estado-Nação que tem a função de disciplinar, estabelecer e regular as relações entre os sujeitos formalmente livres... Este Estado gestor do contrato social se exerce e se legitima a partir da autoridade de uma instância superior, transcendental, separada da realidade concreta. Esta separação é uma operação de transcendentalização, operação através da qual a dimensão da política pública se submete ao Estado e um homem se submete ao Homem (BENEVIDES E PASSOS, 2005, p. 567-569).

Como podemos perceber, a inversão da série que desloca o Estado da posição de centro detentor do poder não é capaz de produzir grandes alterações nos modos de fabricação da coisa pública. Tal formulação, num certo sentido, implica em dizer algo do tipo: assim é. Por outro lado, o que os autores querem colocar é que existe uma outra dimensão das políticas públicas que resiste às capturas desse regime de referencialidade, esta paradoxalmente denominada de dimensão pública das políticas públicas, ou seja, sua face instituinte. “Há algo que resiste a essa interiorização, algo que insiste em sua exterioridade fazendo com que a máquina do Estado se abra para o que é seu fora. Chamamos esse fora de plano coletivo aí onde se constroem, de fato, políticas públicas” (Ibidem, p. 566).

Como vemos, o que os autores querem propor é uma nova inversão nas séries formuladas acima, nesta as ações de governo, antes pautadas pelo Estado, têm como orientação privilegiada a experiência concreta de sujeitos e coletivos implicados com os processos de produção da própria realidade. Tomando como referência o conceito foucaultiano de *governamentalidade*, podemos pensar que as políticas públicas não são políticas do Estado, mas práticas de governo dos homens sustentadas e sustentadoras deste. Por isso, poderemos falar em dimensão pública destas políticas uma vez que estas, a rigor, são formuladas a partir de interesses e visões de mundo, especificamente ligados ao regime de “governamentalidade” que informa a própria estruturação do Estado, figura macropolítica cuja função poderíamos substantivar como apenas organizativa, e não constitutiva.

É para esta dimensão constitutiva que Benevides e Passos (2005) querem apontar com a noção de coletivo, dimensão onde o público é construído na experiência coletiva de produção do mundo. Das políticas e de si mesmo. Segundo esses autores, é no acesso a esta dimensão que se garante o sentido público das ações governamentais. “Não mais identificado a estatal, o público indica assim a dimensão do coletivo. Política pública, política dos coletivos. Saúde pública, saúde coletiva. Saúde de cada sujeito, saúde da população ” (Ibidem, p. 566).

Como vemos, o levantamento dos tensionamentos que envolvem o habitar estas políticas não quer negar a possibilidade de nelas produzirmos alguns deslocamentos, já que é na concretude de nossos corpos que estas ganham materialidade, mas sim, numa inspiração foucaultiana, pensar que, se é certo que nem tudo é ruim, é certo também que tudo é perigoso, e se tudo é perigoso, é porque temos muito que fazer, e não que nada possa ser feito. Como dissemos, essa é a natureza do impasse tomado num outro sentido, ou seja, em seu movimento.

Todavia, podemos perceber que pensar a materialidade das estratégias de governo e a forma como nelas estamos implicados requer um modo de pensar tais políticas que não a coloca numa linearidade do tipo de cima para baixo ou vice-versa, mas sim numa lógica um pouco mais difusa ou, como assinala Foucault (1979), microfísica. Desse modo, o que tal lógica quer colocar em questão é justamente a primazia das grandes organizações, como é o caso do Estado no que diz respeito ao exercício do poder, pensando este último como puro exercício que se dá nas

relações, sendo toda relação uma relação de poder que, por sua vez, comporta uma certa política de liberação e/ou de dominação sempre tensionada. Assim, ao contrário do que afirmam alguns autores, não há em Foucault a possibilidade de um estado de ausência completa de poder, mas sim de uma ética que aponta para o “perigo” de dominar e ser dominado nas relações.

Sejam estas as relações amorosas, familiares, educacionais, terapêuticas, científicas ou institucionais, é no cotidiano dessas práticas que o poder é exercido. Portanto, é neste sentido que a inversão efetuada por Foucault se opera, concebendo os modos de exercício do poder como um sistema aberto que comporta o entrecruzamento de vários vetores de força que não possuem um objeto único e privilegiado.

Assim, podemos dizer que pensar em/no Estado como lócus exclusivo de poder diz respeito a uma concepção macropolítica da realidade onde as políticas de governo só podem ser sentidas como determinações verticais, externas ao plano de constituição desta mesma realidade, este um pouco mais difuso, relacional, contínuo e de mão dupla, microfísico ou “micropolítico”. Plano que não é o das formas, do sacramentado, mas dos processos de formação ou de institucionalização, de problematização e de resistência ao já dado.

É, portanto, este plano instituinte que João busca colocar em análise no seu habitar estes processos, entendendo que é no cotidiano das práticas - plano das forças em tensão e do embate entre os corpos - que as políticas se fazem. Numa perspectiva foucaultiana, e como já sugerido acima, tais práticas aqui não ganham sentido pelas verdades que poderiam representar, mas por aquilo que produzem ou, como assinala Veyne (1982), por aquilo que as pessoas fazem.

Aquilo que as pessoas fazem, ou seja, o cotidiano das práticas, porta uma dimensão que não obedece apenas à lógica do dever ser ou mesmo do biopoder, é também inventivo, criador de possíveis e não meramente realizador de possibilidades que nos são dadas como únicas e naturais. Tal naturalização diz respeito apenas a uma atenção para aquilo que já ganhou forma e não para aquilo que está se fazendo, isto é, os fazeres. E o que são os fazeres? São precisamente aquilo que Benevides e Passos (2005) denominam de plano do coletivo, plano de constituição do mundo e das subjetividades, dos processos de produção da vida onde ela se dá.

Estes são, em todo caso, os processos que não cabem no que está instituído. Isso porque a estabilidade cristalizada das imposições estatais é portadora de um ideal transcendente, desencarnado das experiências concretas. São inclusive estes ideais que, muitas vezes, produzem aquilo que no campo das políticas públicas educacionais chamamos de despotencialização afetiva.

A ideia de um efeito de despotencialização aqui é importante, uma vez que esta é da ordem daquilo que se passa em nosso corpo, estando este sempre em meio às experimentações que, no caso de João na educação, já duram um bom tempo. Talvez os professores da rede pública de ensino fundamental e médio saibam disso melhor do que ninguém, ou melhor, talvez estes sintam isso mais do que qualquer outro.

Contudo, é de se esperar que boa parte daqueles que dedicam seu tempo para refletir sobre a educação pública considerem tal afirmação como no mínimo cabulosa, uma vez que a função social da escola pública, para estes, consiste em produzir ou reproduzir algo bem diferente disso, ou seja, que sua função reside em fomentar algo como a cidadania, a autonomia, a fraternidade, a igualdade, a liberdade, o bem estar, entre outros. Eis o ideal.

Para os mais otimistas, se tal não acontece é porque ainda não chegamos lá, estamos num contínuo processo de aperfeiçoamento. Por outro lado, para os menos otimistas ou para aqueles que se consideram mais críticos, tal se deve a uma série de incorreções praticadas pelos agentes públicos que, por sua vez, seriam os verdadeiros responsáveis pelo travancamento de um processo que, não fosse isso, tomaria seus verdadeiros rumos.

Podemos pensar, entretanto, que ambas as posturas acabam portadoras do mesmo ideal transcendente do qual falamos, e é por isso que as práticas ditas crítico-transformadoras não entram em contradição com as políticas do estado. Quando delas participam, tais atores, críticos ou não, passam inclusive a receber o título de agentes de mudança, adquirindo para si uma incomensurável tarefa cuja escolha de se colocar contra ou a favor pouco interfere na lógica que se apresenta. Trata-se, assim, de dois extremos de uma mesma lógica que se adequa perfeitamente àquilo que está instituído, haja vista que em ambas somos tomados por uma sensação de fracasso frente a uma tarefa de que não podemos dar conta. Sentimo-nos

despotencializados e, a depender de nossa identificação com a divisão dos poderes institucionais, também desqualificados.

Mas não nos desesperemos! Dentro desta lógica há uma diversidade de escolhas. Podemos culpar, nos culpar, sermos culpado por outrem e de quebra temos ainda a possibilidade de evadir, ou melhor, de pular pela borda e, contando com um pouco de sorte, ser, quem sabe, resgatado por um navio pirata e sobreviver.

Eis uma questão, pensa João. Quanto temos ainda de sobreviver? Trata-se de sobreviver, já que o que não cabe nesta lógica são precisamente as práticas que possuem como referências os processos de produção da vida ali onde ela se dá, ou seja, na imanência dos processos coletivos?

Bom, disso ainda não sabemos. Mas, de acordo com esta discussão, já nos é possível vislumbrar algumas saídas para os impasses colocados pelas políticas públicas estatais, uma vez que as linhas de composição deste território, como vimos, também são móveis.

No entanto, é bom que nosso otimismo não seja ingênuo, já que a sutileza e as possíveis aberturas dos mecanismos de poder não os tornam menos contundentes nem tampouco abrangentes. Ademais, ainda não estamos certos da compatibilidade existente entre uma prática que possui como princípio os pressupostos institucionalistas e a agenda das políticas públicas estatais. E por falar em agenda, lembremos também que uma dos interesses de João é tentar pensar até que ponto isso seria pensável.

3. O institucionalismo no Estado ou o Estado no institucionalismo

Pode parecer estranho ao leitor a insistência de João para com a temática do movimento institucionalista. A justificativa de que seriam estes pressupostos o assento do projeto da Rede de Proteção ao Educando talvez não seja suficiente para afastar este incômodo. Todavia, e se isto serve de conforto, tal estranheza não incomoda menos a João, nem tampouco a mim. Durante muito tempo João se viu as voltas com esta problemática. Não sei se isso já chegou a ficar claro

em algum lugar, mas tal acontece a partir do momento em que João, assim como seus companheiros de projeto, são convidados a mudar suas referências e tomar como premissa de trabalho um viés institucionalista. Em outras palavras, João e seus companheiros passam a ser alvo também deste movimento.

Há várias maneiras de se oferecer como alvo, o que não há é a possibilidade de não sê-lo em algum momento. O alvo de hoje pode ser o atirador de amanhã, e também o de ontem, e inclusive de hoje, e tudo ao mesmo tempo. No campo em questão, a tentativa de se apropriar de algumas ferramentas de trabalho pode ser chamada de capacitação, de instrumentalização ou até mesmo de treinamento, porém aqui o nome pouco importa. Importa-nos aqui a maneira como João decide se oferecer como alvo deste movimento e quais o efeitos produzidos a partir disso.

A princípio, podemos dizer que sua atitude é daquele que embarca, ou seja, que experimenta e que esta atitude não é muito diferente da assumida diante das investigações relativas aos deslocamentos da psicologia no Brasil articulada ao movimento institucionalista. Ademais, o que João não quer também é ser alvo passivo destes atravessamentos, seja dos atravessamentos advindos do habitar o campo das Políticas Públicas, seja das flechas atiradas pelas proposições institucionalistas.

Mas há ainda uma complexidade nisso tudo, esta reside no fato de que João, ao embarcar nesse movimento, será também acometido por uma paixão. Paradoxalmente, João se apaixona por uma atividade, qual seja a atividade instituinte da Análise Institucional. Ora, já dissemos que João entende suas relações afetivas como um regime de composição e decomposição. Isso nos permite afirmar que aquilo que em seu corpo possui porosidade para compor com tal atividade só pode ser esta sua vontade de torcer os sentidos, e doravante, atividade instituinte e movimento de torção vão constituir o lugar de onde João faz o recorte dos processos.

Atirador e alvo, aqui vão se confundir, ou melhor, a atividade do atirador quando alvo vai se constituir num máximo de esforço para deixar-se afetar apenas por aquilo que na flecha é movimento. Trata-se, vale dizer, de um exercício. E este, não podendo furtar-se da paixão que falávamos acima, permanecerá otimista, isto é, portador de uma paixão ativa.

Assim, a fim de pensar o que não aparenta ser pensável, resgata Lourau e neste encontra a indicação de que “o Estado, enquanto novo terreno sagrado é a forma mais temível que tomam as resistências à Análise Institucional”, sendo inclusive este quem determina as possibilidades desta (Lourau, 2004, p. 150). No entanto, otimista, encontra também que, ainda de acordo com Lourau, a análise de tais condições não pode ser efetuada tomando este como referência, ou seja, como o analisador de todos os problemas. No dizer de Lourau (2004), é o Estado que, para ser revelado, precisa de analisadores que testem a resistência do sistema a uma Análise Institucional a cada tentativa. E aqui a análise torna-se uma ação de analisadores, uma intervenção que, sendo um tipo de resistência, provoca também outras resistências.

Desse modo, poderíamos pensar a RPE como um dispositivo analisador devido ao fato de ser esta a responsável por fazer a convocação dos psicólogos para participar das políticas administradas pelo Estado e, do mesmo modo, na ocasião deste chamamento, ter escolhido como referencial os pressupostos de um movimento que, como resume Baremblytt (1994), tem como características primordiais deflagrar processos “auto-analíticos” e “autogestivos”.

Encontramo-nos novamente diante de um paradoxo que talvez possa ser expresso por uma questão colocada por Lapassade: sendo a Análise Institucional um empreendimento que visa à subversão do instituído e não um trabalho de desenvolvimento organizacional ou de terapia social que visaria uma mudança ou um melhoramento nas relações a fim de se obter melhores resultados, “quem poderia pedi-la”? O poder público instituído, acrescentaríamos?

Ora, como afirma o velho Lourau (2004, p. 175), se a Análise institucional está no Estado é porque o Estado está na Análise Institucional. Assim, de volta a RPE, lembremos ainda que nesta, a partir de um determinado momento, a “abordagem institucional” deixou de ser apenas uma estratégia de ação dos profissionais e passou a fazer parte das próprias prescrições oficiais referentes ao processo de trabalho. Independente do entendimento, por sinal muito confuso, a indicação é de que o trabalho doravante tem de ser institucional.

Mas é o mesmo Lourau quem diz que “são as condições políticas de possibilidade de intervenção sociológica que constituem o verdadeiro contexto epistemológico da metodologia de

intervenção” (Lourau 2004, p. 155). Assim, se por um lado podemos supor aqui um caráter de captura do potencial disruptivo do movimento institucionalista ou mesmo uma espécie de Mühlmanização¹¹ deste, da mesma forma, podemos admitir que em torno desta proposta há toda uma conjuntura político-institucional favorável a discussão de determinada temática e não de outras. Isso porque as normas sociais ou as “instituições” comportam também movimentos e aberturas, além de, como afirma Lourau, incluir a maneira como concordamos ou não em participar destas. “As instituições formam a trama social que une e atravessa os indivíduos, os quais, por meio de sua práxis, mantêm ditas instituições e criam outras novas” (LOURAU, 2004, p. 68).

Estamos novamente diante da possibilidade de pensar num regime territorial composto por práticas que, por sua vez, comportam também aberturas. Neste caso, tendo como referência a Análise Institucional, podemos ainda denominá-las de dimensão instituinte das instituições.

Mas, o que são as instituições? Tendo em vista o exposto acima, bem como uma série de confusões com relação aos usos do termo “instituição” em nosso contexto, talvez caiba aqui uma breve definição deste conceito que, não sendo a única, a melhor, nem a mais completa, nos parece operatória.

Segundo Lourau (2004), as instituições são normas. Ou, como afirma Baremlitt (1991), são lógicas, “árvores de composição lógica”. Como conceito, podemos dizer que estas se referem àquilo que numa determinada conjuntura histórico-político-social fornece os códigos ou as maneiras de ser no mundo, prescrevendo o que pode e o que não pode ser percebido, pensado ou falado. Contudo, como afirma Lourau (2004), estas não são estáticas uma vez que seu conteúdo é formado pela tensão entre a “ação histórica dos indivíduos, grupos e coletividade por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro” (p. 71).

De acordo com esta exposição, podemos acrescentar ainda três aspectos referentes ao conceito de instituição. O primeiro é que estas não se manifestam apenas ao nível repressivo, mas

¹¹ Segundo Lourau, Apud Rodrigues 2004, Efeito Mühlman é o processo mediante o qual forças sociais marginais, minoritárias ou anônimas [...] se corporativizam, são reconhecidas pelo sistema das formas sociais já presentes. O instituído aceita o instituinte quando pode integrá-lo, quer dizer, torna-lo equivalente às formas já existentes.

operam também através de mecanismos sutis de controle e incitação, produzindo demandas e não apenas atendendo ou não a necessidades ditas essenciais. O segundo aspecto, diretamente ligado ao primeiro é que, em sendo composta pelos elementos históricos citados acima, estas não dizem respeito a uma natureza intrínseca, mas sim a um regime de produção/reprodução históricos sempre contingentes, prestes a se desfazer e se refazer novamente. O último ponto diz respeito a uma certa particularidade brasileira, onde o movimento institucionalista teve especial acolhida entre os profissionais do campo “psi”. É que os referenciais institucionalistas não pertencem a um domínio teórico específico, uma vez que a instituição, enquanto prática social ou enquanto lógica que recobre todo o campo social nos atravessa e nos constitui enquanto indivíduo, grupo, profissional, pai, mãe, avô, avó, titio, titia, marido, esposa, filho, filha, cidadão, vagabundo, homem, mulher, preto, branco, bicho, bicha, puta, puto, bandido, mocinho, entre outros.

Logo, ninguém se encontra de fora destas. Querendo ou não, estamos sempre implicados, restando-nos assumir ou não nossos pertencimentos e o que estes expressam enquanto maneiras de ser, estar, pensar e viver. Decorre disto ainda o fato de tais instituições não serem regras abstratas manipuladas apenas por um grupo, mas sim algo que atravessa de forma concreta todas as instâncias da vida em sociedade. Nas palavras de Lourau: “Não podemos considerar a instituição como um nível, porque se encontra presente também em todos os outros. Trata-se de uma dimensão fundamental que atravessa e funde todos os níveis da estrutura social” (LOURAU, 2004, P. 76).

Não sendo um nível, mas aglutinando todos, podemos dizer que o manejo das instituições não é, ou pelo menos não deveria ser, tomado como domínio específico de uma classe profissional. É Lourau quem vai dizer, talvez na tentativa de chamar a atenção para este fato - além é claro de atentar para a inseparabilidade entre teoria e prática - da possibilidade de se realizar uma Análise Institucional na própria cama. “Se você zomba da ideia de fazer a ‘Análise Institucional na cama’ é porque confunde análise com panaceia de especialista, análise com discurso intelectual ou análise com discurso sobre a ação” (LOURAU, 2004, p. 123).

Não sendo a Análise institucional um domínio específico, quem seria ou então o que faz um institucionalista?

Baremlitt (1994) vai propor cinco modalidades de se conduzir a uma análise institucional. Entretanto, ressalta que nenhuma delas possui como prerrogativa a inclusão de tais ações numa disciplina ou mesmo num campo de saber específico. Sem querer entrar nas especificidades de cada uma, podemos dizer que estas variam desde a clássica posição de um profissional liberal que, na condição de pertencente a uma comunidade de analistas, oferece seus serviços a outrem, até um modo de inserção mais cotidiano, exercido por alguém que, de posse dos princípios institucionalistas, faz dessa leitura de mundo uma maneira de se conduzir na vida amorosa, familiar, profissional, etc.

Independente do modo de inserção, podemos dizer que para aquele que se considera institucionalista, a principal problemática reside na naturalização das instituições ou no esquecimento de seu caráter histórico-político. Em Análise Institucional, tal fenômeno é denominado *Efeito Weber*, significando a ignorância institucional em relação às condições de definição de tal ou qual instituição, ou seja, de seu instituir (Lourau, 2004).

A tarefa do institucionalista, desse modo, consiste em arguir o caráter essencial ou eterno das instituições, e tal desnaturalização visa trazer à superfície seu caráter arbitrário e assujeitador numa epistemologia invertida onde o conflito de interesses não se constitui num acidente de percurso dos saberes pretensamente neutros (vide acima os críticos da educação), mas no próprio objeto de interesse.

Ainda quanto a seu fazer, segundo Rodrigues e Souza (1991), existem quatro pontos de convergência ou de acordo entre aqueles que se denominam institucionalistas. O primeiro deles, como já mencionado acima, diz respeito ao questionamento das formas tradicionais de pesquisa científica, pensadas como técnicas neutras e epistemologicamente justificadas. Em questão aqui está a operação de separação entre gênese teórica e gênese social, sendo que, para o institucionalismo, a problemática reside justamente na afirmação de uma política de pesquisa ou numa aposta que “afirme o ato político que toda investigação constitui”. O segundo ponto se refere à questão dos especialismos profissionais instituídos, ou seja, daquele que supostamente detém um “suposto” saber supostamente neutro sobre um suposto objeto supostamente natural. É o caso, por exemplo, do encargo historicamente atribuído ao psicólogo de especialista da “vida

privada”. E, como terceiro ponto, temos a análise das implicações, esta se referindo ao modo como o institucionalista é também atravessado pelas mesmas instituições que objetiva intervir/analisar, transformando, reforçando ou mesmo as produzindo. O último e quarto ponto de acordo entre os institucionalista se refere à análise da instituição da análise institucional. Segundo Rodrigues e Souza (1991), este vai assumir especial importância em nosso contexto a partir da constatação de que, em se tratando do Rio de Janeiro, a quase totalidade das práticas autodenominadas institucionais vem sendo exercidas por profissionais do campo “psi” ligados à escola. Em que condições, pergunta esta, e nós também, e João mais ainda.

Teria a Análise Institucional se institucionalizado, transformada em mais um modelo disponível no mercado das técnicas “psi”? Ou seria esta um instrumento ou mesmo um indicativo de crise dos modelos?

Mais uma vez, estamos diante da importância de tomar o percurso de João na RPE como um analisador destas tensões uma vez que, como vimos, estas só ganham materialidade a partir de nossos corpos, encontrando neste, inclusive, sua condição de possibilidade. A inspiração como podemos perceber, não deixa de flertar com o institucionalismo, pois, como afirmam Rodrigues e Souza (1991, p. 42), é neste nível que os institucionalistas se situam, numa “espécie de ‘aposta’ em que o nível do cotidiano, do existencial, possa ser fonte de interrogação, conhecimento e invenção macro-social”.

Nesse sentido, gostaríamos de aterrissar agora na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro a fim de trazer à cena um pouco da história das lutas e dos deslocamentos da função psi neste contexto. Em todo caso, é o cotidiano da prática que de algum modo faz disparar em João a necessidade de tal levantamento.

Além de possuir uma espécie de dificuldade em aceitar aquilo que se apresenta como algo natural ou a-histórico, pensamos que esta atitude constitui-se também num efeito de deslocamento da própria maneira com que João passa a perceber os processos. Assim, tal atitude pode ser ela mesma entendida como uma tentativa de ver de outro modo ou, se quisermos, de entrar de novo naquilo que ora parece velho, ora parece novo. Vale dizer ainda que desta vez não

há esperanças nem tampouco garantias. Trata-se apenas de “interesses” e “curiosidades”.

Dividiremos esta história em três momentos que, apesar de obedecerem a uma cronologia, se organizam pelo convite feito aos psicólogos por parte da SME-RJ a participarem de suas políticas. João atende apenas ao terceiro convite. Assim, podemos dizer que este pega o bonde andando. Todavia, o objetivo de resgatar um pouco desta história que antecede sua entrada não é a de parar o bonde, mas o de sentar na janela para observar melhor, para estar atento ao que se passa.

João quer estar atento ao que se passa, pois é sua vida que está em jogo. Para isso ele oferece seu corpo, mas não para que seja corrompido em favor de uma existência precária, cúmplice de um jogo cujo objetivo é manter as tradições de uma vida meramente reativa ou, como dito acima, de uma sobrevida. Ao mesmo tempo, mais do que fazer o que quer, quer querer o que faz, quer aquilo de cujo efeito não se possa lamentar, mas também de que não se possa prescrever. Quer servir de passagem, mas também quer passar, ou melhor, quer que algo se passe, e que o gosto deixado não se submeta ao bem ou ao mal, mas ao bom.

III Histórico do “trabalho psicológico”¹² na SME-RJ

1. Primeira entrada: Do “trabalho psicológico” na educação ao psicólogo que foi parar na saúde

Se tomada historicamente, veremos que a Rede de Proteção ao Educando se constitui na terceira tentativa de inserção dos “psicólogos” na Secretaria Municipal de Educação e que, curiosamente, tais tentativas já trazem consigo as marcas de seus atravessamentos com o movimento institucionalista bem como o caráter polemizador que o caracteriza.

Em suas pesquisas, João se depara com um registro que o permite pensar que as problemáticas que envolvem tais atravessamentos também não são tão recentes como comumente se concebe. Trata-se da dissertação de mestrado da Prof.^a Cecília Coimbra. Datada de 1980, sua pesquisa intitula-se “Psicologia institucional: dificuldades e limites: análise da atuação do psicólogo escolar no município do Rio de Janeiro”.

Nesta oportunidade, além da tentativa de traçar um panorama da atuação profissional do psicólogo nesta secretaria, a autora já buscava também problematizar a então crescente apropriação por parte destes dos referenciais institucionalistas.

¹² O termo “trabalho psicológico” é utilizado aqui por dois motivos: primeiro porque foi assim que o encontramos nos documentos datados da década de 70 e 80, quando tratava-se de se referir aquilo que era considerado da alçada do profissional de psicologia, sendo usado até mesmo nos dias de hoje pelos trabalhadores mais antigos da SME-RJ. Já o segundo motivo é um tanto quanto irônico, este tendo por base aquilo que M. Foucault chama de função “psi”, que por sua vez não tem a ver nem com a disciplina psicológica nem tampouco com a profissão, mas sim com algo que amplia e até mesmo põe abaixo toda essa parafernália. Assim, Foucault vai nos falar que “a função psiquiátrica, psicopatológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica, etc. e, quando digo “função”, entendo não apenas o discurso mas a instituição, mas o próprio indivíduo psicológico. E creio que é essa função desses psicólogos, psicoterapeutas, criminologistas, psicanalistas, etc.; qual é ela, senão ser os agentes da organização de um dispositivo disciplinar que vai se ligar, se precipitar onde se produz um hiato na soberania familiar?” (Foucault, 2006, p. 105-106). Vale ressaltar, no entanto, que nossa tentativa aqui não é a de levar a cabo as indicações desse autor. Ainda que não deixemos de tangenciá-la em alguns momentos do processo de escrita, chamando assim a atenção para este tipo de análise, nossa intenção aqui é mais modesta e visa apenas refazer um breve histórico da passagem daqueles que exerceram tal função na SME-RJ.

Quanto à “situação funcional” do psicólogo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, este, segundo Coimbra (1980), vinha desde 1959 sendo regido por atos oficiais dos secretários de educação. Data deste ano a resolução nº 48, de 31/08/59¹³, expedida pela então Secretaria Geral de Educação e Cultura que cria os chamados Centros de Orientação (C. O.), equipe formada por um médico, um psicopedagogo e um assistente social alocados em cada um dos Distritos Educacionais (D. E.). De acordo com a autora, a tarefa destas equipes consistia na coordenação da assistência aos alunos excepcionais de seus respectivos Distritos Educacionais, tarefa esta modulada um mês depois pela instrução nº 19, de 30/09/59, que determinava, para além do público já citado, o atendimento a crianças pertencentes a classes comuns de acordo com o encaminhamento de seus professores. De acordo com esta instrução, tais profissionais deveriam oferecer “assistência psicológica individual aos casos encaminhados”, que por sua vez diziam respeito aos alunos considerados como “portadores de problemas de desajustamento”, orientando assim os pais, os professores e a aplicação de testes.

Já em 1964, uma outra normativa, Decreto nº 253 de 08/07/64, criará os Centros Distritais de Orientação Psicológica (C. D. O. P.), dispositivos que de acordo com este decreto deveriam ser criados até o número de cinco, respeitando as necessidades das regiões correspondentes. Com a extinção do Estado da Guanabara, hoje cidade do Rio de Janeiro, a SME sofre uma ampla reformulação, mantendo, porém os C. D. O. P. através do Decreto “E” nº 0.001, de 18/03/1974. No entanto, estes mesmos C. D. O. P., ainda no ano de 1974 e através de outro ato oficial, Ordem de Serviço “EE-L” Nº 47, DE 05/06/74, terá seu número ampliado - vinte e dois ao invés dos cinco previstos anteriormente - e seu nome alterado, passando a se chamar Equipe Técnica de Orientação Psicológica e Educacional (E. T. D. O. P. E.) cujo objetivo será o de atender as mais diversas demandas das escolas espalhadas pelos quarenta Distritos Educacionais (D. E.).

Em 1975, com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Cidade-Estado da Guanabara, serão criados os Centros Distritais de Orientação (C. D. O.) nas sedes dos Distritos de Educação e Cultura (DEC.) do município do Rio de Janeiro através de uma Ordem de Serviço da Secretaria

Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro e não mais do Estado da Guanabara. Segundo este documento, O. S. N° 7, de 01/09/75, os Centros Distritais de Orientação deverão substituir os C. D. O. P. e as E. T. D. O. P. E., estruturas do antigo Estado da Guanabara, sendo suas equipes compostas por Psicólogos, Assistentes Sociais, Orientadores Educacionais e um Médico distribuídos pelos 20 (vinte) Distritos de Educação e Cultura (E-DEC). Tais distritos correspondem ao que hoje conhecemos como Coordenadoria Regional de Educação (CRE), atualmente divididas em dez regiões apenas.

Segundo Cecília Cimbra (1980), os profissionais que compõem as equipes dos Centros Distritais de Orientação (C. D. O.) são os mesmos da antiga estrutura, mudando apenas sua coordenação que das mãos de um psicólogo passou para as de um orientador educacional, o que segundo esta teria consistido num fator de enfraquecimento do coletivo de psicólogos. Todavia, em 1977, haverá uma nova mudança de nomenclatura, passando tais equipes a se chamar Equipe Técnica de Orientação Educacional (E. T. O. E.). Estas manterão a mesma estruturação dos agora também antigos Centros Distritais de Orientação (C. D. O), porém perderão seus médicos para a Secretaria Municipal de Saúde. Nota-se ainda que, a partir deste momento, passa-se a usar a denominação de psicólogo para se referir aos profissionais que, tendo esta formação, compõem as equipes. Anterior a isto - quando a profissão de psicólogo ainda carecia de regulamentação - existia um “trabalho psicológico” a ser realizado para o qual se selecionavam profissionais da educação com esta habilitação a fim de exercê-lo.

Como podemos notar, este pequeno histórico ainda diz respeito à “situação funcional” dos psicólogos na SME-RJ. A discussão da autora, todavia, busca dar relevo, sobretudo aos referenciais adotados por estes em sua prática profissional, quais sejam as ferramentas advindas dos pressupostos institucionalistas.

Dessa forma, e tendo em vista o que dissemos acima, logo na introdução de seu trabalho podemos encontrar um relato que revela uma paisagem bastante semelhante a que vivenciamos nos dias de hoje:

¹³ Todos os decretos, portarias e ordens de serviços citados aqui em referência ao trabalho de Coimbra (1980) encontram-se anexados em sua dissertação de mestrado, disponível na Biblioteca Central do Gragoatá - UFF.

Nos últimos anos, a Psicologia Institucional tem obtido larga aceitação entre nós... Entre as instituições em que o psicólogo pode atuar, a escola é das mais importantes, não só pela grande amplitude que nela pode alcançar o seu trabalho, como por sua situação, seu papel e função na sociedade. Deste modo, de algum tempo para cá os psicólogos escolares, uma grande parcela deles, diz atuar dentro de uma linha institucional. Atualmente os documentos, trabalhos, artigos, etc., em que se reflete sobre a psicologia na escola, ou em que se fundamenta uma prática neste campo, procuram mostrar os princípios e ideias desta nova área teórico-prática da psicologia (COIMBRA, 1980, p. 01).

Em se tratando dos psicólogos que atuavam na referida Secretaria, objeto de sua pesquisa e também lugar de sua prática profissional, a autora vai se preocupar em mostrar que, apesar dos documentos oficiais e dos discursos conceituarem o trabalho do psicólogo da SME-RJ como sendo institucional, cuja base à época aportava nos pressupostos da teoria institucional de J. Bleger¹⁴, o que se percebia na prática era uma “inadequação” da atuação do psicólogo em relação a tais pressupostos.

Ainda sobre esta atuação, a autora vai nos contar que a prática do psicólogo escolar no município do Rio de Janeiro passou por duas fases distintas. Na primeira delas, de 1959 até 1975, esta atuação foi marcada por um enfoque “curativo” que se caracterizava pelo atendimento individual dos alunos excepcionais e dos alunos portadores de problemas de ajustamento através de testes, orientação familiar, psicodiagnósticos, etc.

A segunda fase, por sua vez, se caracteriza por uma mudança do enfoque “curativo” para o ‘preventivo’. Interessante notar que, segundo a autora, tal passagem se dará a partir de um

¹⁴ José Bleger foi um dos expoentes do movimento institucionalista argentino. Dentre suas principais contribuições estava a ideia de que o psicólogo como profissional deveria passar da atividade psicoterápica (doente e cura) à da psico-higiene (população sadia e promoção de saúde), ou seja, de um enfoque curativo para um enfoque preventivo, que grosso modo dizia respeito a um trabalho que deveria ser realizado tendo em vista a instituição como um todo a fim de prevenir possível distúrbios psíquicos. No caso em questão, o que a autora acima está chamando de “inadequação” é o fato de que, apesar dos profissionais acatarem os pressupostos de Bleger como ferramenta de trabalho, estes ainda assim continuavam a realizar um trabalho curativo, ou seja, atuando naquilo que seria o efeito de uma dinâmica institucional, isto é, o indivíduo afetado por estes processos. Vale ressaltar ainda que, em Bleger, a noção de instituição equivalia ainda a de estabelecimento.

encontro promovido para se discutir justamente as contribuições da Psicologia Institucional às atividades dos psicólogos escolares. A partir desse momento, o “enfoque central não é mais o aluno como anteriormente, mas todos os profissionais que dentro e fora da instituição lidam com ele” (Coimbra, 1980, p. 28).

Aqui o que podemos vislumbrar é que a passagem de um enfoque a outro já portava consigo uma certa crítica com relação à ação de individualizar, ou seja, de atribuir ao aluno a responsabilidade pelos fracassos do sistema escolar. No entanto, é esta mesma autora que vai apontar algumas ambiguidades relativas a este enfoque já que, apesar de sua assunção oficial, ou seja, de sua prescrição a partir de documentos da própria administração, solicitações no sentido de uma abordagem “curativa”, isto é, centrada no aluno, não deixavam de ser uma realidade.

A referência ao termo “prevenção” é tributária da teoria da psicohigiene de J. Bleger, sendo que nela a função do psicólogo é tratar a própria instituição, que seria seu cliente (Coimbra, 1980, p. 39). Uma das críticas feitas por Coimbra, é a de que as análises de J. Bleger consideram as instituições isoladamente, fora do contexto social e de modo acrítico, ou seja, como uma “coisa em si”. Desse modo, os conflitos dentro das instituições diriam respeito apenas a elas, que neste caso são entendidas, ou melhor, confundidas, com a noção de estabelecimento. Além disso, seu papel social e político não são levados em conta, permanecendo intacta a sua função que, naquele momento, era apontado pela autora como a de reproduzir a ideologia dominante.

Nesta ocasião, o que a autora queria afirmar como papel social da escola era o lugar que a mesma ocupava na manutenção da divisão de classes e conseqüentemente o papel que psicólogos e educadores exerciam nesse processo. Baseada nos escritos de Althusser, para quem a escola exercia a função de aparelho ideológico de estado, responsável pela difusão da ideologia dominante, a mesma busca estabelecer uma crítica ao modo pelo qual a instituição escolar vinha sendo concebida até então: como uma instituição fechada em si mesma e, portanto deslocada das relações de produção social e capitalista nas quais a mesma ocupava um lugar de extrema importância.

Apesar de afirmar claramente que o enfoque institucional seria a opção mais razoável para

a atuação do psicólogo naquele contexto, o que João percebe na leitura deste texto não é a busca por um modelo de atuação, mas a necessidade de uma constante problematização histórico-política dos próprios referenciais que embasavam as práticas bem como do mandato político-social assumido pelos profissionais que atuavam na educação.

Assim, uma demanda parece se impor para a autora e não basta, e nem mesmo se trata, como dissemos acima e como constatamos em seu texto, de uma correta aplicação da teoria institucional. Faz-se necessário um questionamento dos limites instituídos para a prática do psicólogo, pois este está implicado num processo maior, que neste caso dizia respeito ao modo como este habitava os processos sócio-políticos, contribuindo ou resistindo à manutenção de um certo *status quo* social.

Como podemos perceber, há também aqui uma forte problematização política do trabalho do psicólogo em grande parte inspirada pelo materialismo histórico. Tal discussão, no que tange aos referenciais teórico-metodológicos, se justifica pelo seguinte contexto:

De acordo com Rodrigues e Souza (1991), a onipresença do termo instituição nos discursos “psi” deste período possui basicamente duas influências. A primeira parte dos argentinos (Bleger, Malffé, Ulloa, etc.) e nos deixa como herança a Psicologia Institucional, movimento que parte da psicanálise para a política. Já a segunda, um pouco posterior a esta, vem dos franceses (Lourau e Lapassade) e traz como contribuição a Análise Institucional, movimento também político-transformador, porém utilizando-se de conceitos advindos da sociologia e da política e sem visar, neste caso, uma “análise psicológica” (Rodrigues e Souza, 1991).

Segundo Rodrigues (1999), será através dos argentinos que os pressupostos do institucionalismo serão introduzidos de forma mais sistemática no Brasil do início da década de 70. Estes argentinos, segundo a autora, podem ainda ser divididos em duas gerações. A primeira, ligada à Associação Psicanalítica Argentina, possui como principal característica o preventivismo da Psicologia Institucional de J. Bleger. Já a segunda, denominada “segunda geração dos argentinos”, vai operar uma outra crítica, lançando mão do materialismo histórico, do referencial desinstitucionalizante da Psiquiatria Democrática Italiana e da própria Análise Institucional. Foi esta segunda linha dos argentinos que, no início dos anos 70, obteve uma incidência mais

sistemática em nosso contexto geográfico (ibidem).

Assim, atenta a isto e tendendo mais para os pressupostos desta “segunda geração”, Coimbra (1980) vai afirmar que a atuação dos “psicólogos escolares” numa perspectiva institucional não deve ter como mote os limites colocados pela perspectiva “institucional-preventiva”, pautando-se em explicações meramente psicológicas dos conflitos cotidianos. Nesta perspectiva, o psicólogo “não pensaria em levar ‘saúde mental’ à instituição, mas em questionar o ‘por que’ da escola para compreender o que ela realmente é”, assumindo assim uma postura estratégica de ativação desses mesmos conflitos a fim de evidenciar as contradições ao invés de camuflá-las. Isto, de acordo com a autora, “Seria um esforço para ver a escola, um pouco que seja, mas desde já, atuando com outras funções que não as suas funções oficiais” (Coimbra, 1980, p. 138).

Interessante ressaltar que, em conversa com a professora Leila Blanco - Diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff e uma das responsáveis pela criação da Rede de Proteção ao Educando - esta revela a João que, desde o final da década de 70, já havia toda uma crítica por parte dos profissionais que atuavam na Secretaria Municipal de Educação no que tange a classificação dos alunos a partir de testes e dos referenciais cientificistas que não levavam em conta as questões sociais de sua produção bem como a dos alunos em questão. Segundo esta, era uma crítica direcionada aos referenciais herdados de um modelo de educação americano que possuía como principal característica um tecnicismo cego. De acordo com a mesma, também os próprios psicólogos, influenciados por um certo “pensamento argentino”, engrossavam tais questionamentos numa postura que se caracterizava pela recusa em assumir seus encargos como algo dado naturalmente. Em suas palavras:

É dessa época a análise institucional e a influência marxista na psicologia da SME. As pessoas das instituições precisavam discutir para melhor se governarem. Era preciso refletir sobre o simples cumprimento de ordens e necessária a maior participação. O início da colocação de psicólogos na SME é resultado do escolanovismo, porém essa época respira uma outra influência tecnicista muito mais limitada e limitadora (Leila Blanco).

Outro dado importante, segundo Leila, era que já nesta época teria havido no Município do Rio de Janeiro uma quase universalização do ensino, situação capaz de fazer com que os problemas advindos da abertura da escola para “todos” se tornasse uma questão para o Rio de Janeiro antes mesmo que para as outras capitais do país. Nesta linha, segundo esta, cabe ressaltar ainda que o município do Rio teria sido o primeiro a implantar uma Secretaria Municipal de Educação, ou seja, a tomar a educação “pública” como encargo do município.

De acordo com o exposto, podemos pensar que tais questões emergem num contexto marcado por um certo pioneirismo cujos efeitos se fizeram sentir a partir dos tensionamentos provocados pelo encontro da “escola pública” com o “público”, daí a tendência em se tentar transformar a problemática social em problemática “alunal”, emergência do famigerado “aluno problema”. Aqui o psicólogo, como afirmam Leila e Coimbra (1980), ou como poderíamos mesmo antecipar, era chamado a contribuir com sua técnica, emprestando fidedignidade aos procedimentos de classificação da “problemática” clientela que doravante pode e até mesmo deve frequentar a escola. São os especialistas qualificados contribuindo, como diz Esteban (2007), para a passagem de uma exclusão *da* escola para uma exclusão *na* escola através da produção dos lugares desqualificados.

Como podemos perceber, Leila Blanco, portadora de um considerável histórico de exercício profissional no município, pode presenciar de perto boa parte desse pequeno histórico do “trabalho psicológico” na Secretaria Municipal de Educação. Assim, carrega consigo as marcas das lutas políticas que se desenrolaram neste período no campo da educação escolarizada e pública do Rio de Janeiro. Poderia não ser assim, como, aliás, costuma acontecer na maioria dos casos, mas Leila demonstra estar atenta aos perigos que circundam as políticas que portam promessas de soluções fáceis, e assim é também com relação aos profissionais que adentram as escolas com o intuito de resolver os problemas que supostamente fogem ao campo educativo, caso do encargo atribuído aos profissionais do campo “psi” de um modo geral.

Assim, forte em sua argumentação está a questão da medicalização dos conflitos, perigo que segundo esta sempre rondou as escolas, sem, no entanto receber tal nomenclatura. A este respeito, relata que foi com muita luta que, na medida do possível, os educadores do município

conseguiram se livrar desse “fantasma” nas décadas de 80 e 90. Todavia, com o passar do tempo, a questão da medicalização foi ganhando “outros contornos e novos conteúdos para se perpetuar”, tornando-se assim cada vez mais difícil seu manejo por parte dos educadores que a tinham como preocupação e também como uma espécie de camuflagem das deficiências do sistema educativo uma vez que estes não deixam de estar também atravessados pelas mesmas instituições instrumentalizadas nas práticas de medicalização.

No início dos anos noventa os psicólogos serão transferidos para a Secretaria Municipal de Saúde. Em relação a isto que estamos chamando de “primeira entrada”, ou, poderíamos dizer, primeira passagem dos psicólogos pela SME, Leila fará a seguinte afirmação: “foi trabalhando com os psicólogos que descobrimos que poderíamos trabalhar sem eles”. Tal afirmação, de acordo com esta, não se refere à presença ou não destes profissionais no campo educativo, mas sim aos efeitos desta passagem, uma vez que estes profissionais, a despeito de seus encargos e assim como os educadores que a eles se associavam, estavam interessados em colocar em questão as implicações políticas de suas práticas.

Ora, devemos lembrar que é justamente nisto que reside a surpresa de João, qual seja, a descoberta de que dentro desse histórico correcional característico do encontro entre psicologia e educação, havia na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro as marcas de um coletivo cuja característica se fazia por uma resistência a esse modelo, e que tal resistência tinha como aporte político-metodológico os pressupostos do movimento institucionalista.

Como dissemos, não sem deixar marcas, este coletivo passou. Seus profissionais, que por sinal também não deixaram de empreender outra luta, qual seja aquela para se afirmarem como profissionais de saúde, foram convidados a assumirem o cargo de psicólogo no quadro efetivo da SMS-RJ, uma vez que na Secretaria Municipal de Educação eram professores em desvio de função, ou seja, professores com formação em psicologia e, por isso, escolhidos como responsáveis por aquilo que se concebia como “trabalho psicológico”.

Por falar em convite, falávamos acima que a divisão em três entradas, relativas à inserção dos profissionais de psicologia na SME-RJ ou ao “trabalho psicológico” efetuado, não possui uma relação específica com a cronologia dos fatos, mas sim a um convite por parte desta

secretaria. Assim, temos que a primeira entrada, em termos “funcionais”, pode ser considerada como um convite interno, já que partiu de uma seleção feita entre os próprios profissionais de educação. E vale lembrar ainda que esta (re)entrada como “psicólogos”, mais tarde, será também o critério para um outro convite, qual seja o de se retirar, para ir parar na saúde. Com a saída destes profissionais do campo educativo, isto é, com a ida dos mesmos para o campo da saúde, gostaríamos de dar por concluída nossas considerações relativas a esse momento, dando ensejo ao que chamaremos adiante de nossa segunda entrada.

2. Segunda entrada: Do “trabalho psicológico” no Polo ou da entrada pelo polo pedagógico

Uma segundo movimento de inserção do psicólogo na SME-RJ só vai surgir novamente em 2001, a partir de um decreto expedido pelo então prefeito César Maia. A incumbência de organizar esta nova entrada dos psicólogos na rede municipal de educação ficou a cargo da professora Leila Blanco, então Diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff. Segundo esta, a demanda deste decreto/pedido tinha a conotação de um trabalho voltado mais para a “parte pedagógica”, isto é, de um trabalho que incidisse mais diretamente nas questões referentes à aprendizagem ou na “dificuldade” desta. O entendimento era o de que haveria algumas questões sociais, de saúde, de linguagem ou mesmo existenciais/psicológicas que ultrapassavam a competência dos educadores, daí a especificidade da demanda por trabalhadores do serviço social, da psicologia, e da fonoaudiologia.

Assim como na “primeira entrada”, porém por motivos alheios, estes não chegaram a ser contratados, e a resposta a tal pedido foi a criação dos denominados Polos Extra-escolares, equipamentos que funcionavam no contra turno do horário escolar a fim de receber alunos que, de um modo geral, não obtinham “sucesso” em seu processo de aprendizagem. Um pouco semelhante a “primeira entrada”, como podemos observar, não serão os profissionais de psicologia os responsáveis pelo “trabalho psicológico”, ainda que tenha sido esta a ideia inicial, mas sim professores com esta ou com outras formações, Nesta oportunidade, no entanto, esses

profissionais assumirão tal tarefa como professores que são já que, posterior a criação do cargo de psicólogo e das demais profissões na estrutura organizacional da prefeitura, o desvio de função se tornara uma prática ilegal. Vale lembrar que o cargo de psicólogo foi criado pela prefeitura do Rio por volta dos anos 90, quando aqueles profissionais “habilitados” a realizar o “trabalho psicológico” na SME foram convidados a assumir o cargo efetivo de psicólogo no quadro da Secretaria Municipal de Saúde.

Leila Blanco- marcada pelo ímpeto questionador, efeito das contendas e das misturas propiciadas pelo período que relatamos acima - afirma entender o paradoxo e o risco de uma nova resposta medicalizante aos problemas atualizados nas escolas a partir da criação destes equipamentos. Porém, é bom lembrar que, para Leila, resposta medicalizante não quer necessariamente dizer do uso de medicamentos ou mesmo da detecção de supostos transtornos mentais infanto-juvenis, mas sim da busca por soluções mágicas que, além de desqualificar a prática pedagógica, servem ainda para tamponar as deficiências do sistema educativo. Em todo caso, em seu sentido comum, o termo medicalização neste momento já buscava apontar para o número crescente de diagnósticos relacionados às supostas dificuldades de aprendizagem bem como para o uso deliberado de medicamentos que visam o seu suposto combate.

Voltando aos equipamentos, segundo Leila a grande vantagem destes foi dar uma resposta mais pedagógica ao pedido do prefeito cujo índice de medicalização fosse o menor possível já que, de acordo com esta, “neste período o perigo da medicalização ficou claro e mais simples de ser combatido”. Isso porque, de acordo com nossa entrevistada, era evidente a demanda pelo diagnóstico e pelo atendimento tanto por parte da administração central como por parte dos próprios profissionais da educação. Em suas palavras: “A criação do Polo passou a ser uma forma de não deixar sem resposta o decreto de criação do Prefeito e, ao mesmo tempo, de não realizar o que nos parecia um grande retrocesso no que diz respeito à responsabilidade da escola em ensinar”.

Como dissemos, no formato dos Polos serão novamente os professores com formação em psicologia que serão incumbidos do “trabalho psicológico” na SME, o mesmo acontecendo com aqueles que obtinham formação em outras áreas, ou seja, o fonoaudiólogo com os trabalhos

relativos a linguagem e posteriormente os psicopedagogos com aquilo que se considera ser a interseção entre a pedagogia e a psicologia.

Estes trabalhavam num sistema de dupla regência, tarefa que caracterizava a atuação destes profissionais como sendo a de **professores** com **alunos**. Isso, segundo Leila, para além de não prejudicar o professor no que se refere a seus benefícios trabalhistas, servia ainda de estratégia para sublinhar a função destes trabalhadores como sendo essencialmente pedagógica e não clínica e/ou terapêutica.

Como podemos perceber, a criação dos Polos de Atendimento Extra-escolar - concebidos aqui como disparador de uma segunda solicitação pelo “trabalho psicológico” - apesar de portar consigo sérios riscos de uma resposta que viesse reafirmar a impotência tanto dos alunos quanto dos educadores na tarefa de transformar a escola num lugar de produção de conhecimento, portava também um cuidado ou mesmo uma crítica para com os processos medicalizantes.

Até mesmo a não efetivação da entrada dos profissionais de psicologia, a nosso ver, pode ser entendida dessa forma já que, como afirmou a professora Leila, foi trabalhando com estes que os educadores perceberam sua dispensabilidade. Ademais, já havia neste momento uma espécie de preconceção daquilo que a simples presença de um psicólogo nas escolas poderia disparar, ou seja, uma série de encaminhamentos individualizantes cuja função era a de reforçar justamente a lógica que se buscava combater.

Vale ressaltar aqui que não é a nossa intenção sair em defesa da contratação ou não de psicólogos para atuar no campo da educação, mas sim a de deixar claro que existe uma complexidade nessa ação e que muitos educadores, assim como nós, não estão alheios a ela.

Voltemos aos Polos e vejamos o que João, apesar de tê-los conhecido pouco, registrou sobre seu funcionamento. “A despeito de seu viés crítico, podemos perceber nas práticas deste equipamento um aspecto paradoxal em sua relação com a escola. É que, de algum modo, este reforça o entendimento de que a escola, da forma como é organizada, não pode oportunizar um atendimento mais singularizado aos seus alunos. E que o Polo, com suas atividades lúdicas e com seus educadores mais inclinados a acolher os diferentes poderia oferecer uma gama maior de

recursos a estes. O que também nos chama a atenção neste caso é que seus trabalhadores são os mesmos que atuam nas escolas num outro turno, daí a denominação ‘dupla regência’. Assim, pode acontecer de um profissional encaminhar um aluno para o Polo e, ao mesmo tempo, recebê-lo neste local sem que isto gere nenhum estranhamento. Outro fator curioso é que, em termos de espaço físico, a mudança também não parece significativa uma vez que suas atividades são realizadas dentro do próprio espaço/sala de algumas escolas escolhidas para tal. Desse modo, cria-se uma espécie de parêntese dentro da própria escola para um certo manejo que parece não caber em seu modo de organização. Ao contrário, sugere corroborar com a lógica da exclusão, da impotência e do fracasso. Eis a fórmula:

- Esse aluno tem problemas, detecta um professor.
- Já o encaminhamos para o Polo, diz o coordenador.
- Mas ele continua o mesmo, retruca o professor.
- Então ele não deve estar frequentando direito. Vou contatar o Polo, resolve o coordenador.
- Ele vem de vez em quando, mas achamos que o problema dele é a mãe, diz o Polo.
- Já a encaminhamos para o psicólogo porém este relatou que ela se mostra resistente ao atendimento, acrescenta este.
- Então o problema é mesmo a família, pensa a coordenadora.
- Coitadinho, se entristece o professor. ¹⁵

Neste momento, triste está também João, já que não percebe potência de mudança nem nessa espécie de “autonomia pedagógica” e nem mesmo na crítica feita por esta aos processos de medicalização. Ademais, está convicto de que, caso esta criança não se ajuste à escolarização, o destino mais provável de sua mãe será o conselho tutelar, onde, em nome do sagrado direito das crianças, será constrangida com uma série de imposições que também a deixarão triste. Em todo caso, trata-se de uma tendência, ou melhor, daquilo que no cotidiano era percebido por João

¹⁵ Este relato foi retirado das anotações feitas por João em seu caderno de campo na ocasião de ter ido a uma escolar atender a uma solicitação da equipe gestora.

como um perigo sempre iminente.

No final de 2009, com as mudanças implementadas pelo novo governo municipal, tais Polos foram extintos e os profissionais da educação que ali atuavam foram convidados a se juntar ao coletivo da Rede de Proteção ao Educando (RPE). Devido a esta junção, a RPE, por questões organizativas, passou a se chamar PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas). Mas este já é um assunto para o nosso próximo tópico, pois, como podemos notar, trata-se de outro convite.

3. Terceira entrada: Da efetiva contratação do profissional de psicologia

Em 2006, novo decreto, novos embates e novas soluções. Mais uma vez o “trabalho psicológico” será convocado a entrar em cena a fim contribuir para com a política educacional do município. Desta vez, entretanto, haverá uma modulação no pedido do senhor prefeito, assim como a efetiva contratação destes profissionais, coisa que não acontecera anteriormente.

Tendo como justificativa o contexto de violência social no qual as escolas do município encontravam-se inseridas, o prefeito formulará uma nova demanda para seus gestores, esta destinada a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas. Segundo Leila Blanco, apesar deste segundo pedido possuir uma conotação mais social, o mesmo trará consigo uma demanda eminentemente clínica para com os psicólogos tendo em vista que sua inserção deverá levar em conta o sofrimento psíquico, sendo este gerado pelas mais diversas formas de violência social que atravessam os alunos da rede municipal de ensino. É assim que, neste momento, a discussão do contexto social se faz concomitante ao debate relativo à metodologia das “psicoterapias breve”¹⁶.

¹⁶ Segundo Leila Blanco, a proposta de psicoterapia breve partiu de algumas professoras do IHA que atuavam como psicólogas particulares, sendo uma delas inclusive aposentada como psicóloga pela SMS-RJ. Como não era psicóloga, diz ter apenas ratificado um projeto inicial nestes moldes, pois não saberia dizer o que seria possível fazer como ação do psicólogo sem medicalizar o fracasso escolar. Entretanto, como pessoa que acreditava na psicologia pelo que tinha vivido e se relacionado, sempre esteve dividida entre a “*psicologia escolar modificada*” pela visão

Nesta ocasião, também concorrendo para a formulação deste pedido, conta o prefeito César Maia que um de seus filhos teria se “divorciado”, causando assim demasiado sofrimento e prejuízo no desempenho escolar de um de seus netos. Este por sua vez teria recebido prontamente o apoio de um profissional de psicologia na escola em que estudava, chamando a atenção do senhor prefeito para tal questão.

A intenção de se formular um projeto que abarque tal problemática, entendida como “psicossocial”, demandará também a participação dos profissionais do serviço social, que por sua vez serão chamados para compor a mesa de discussão/construção do projeto cujo resultado será a criação da atual Rede de Proteção ao Educando (RPE). Foi para tratar destas questões que, em Outubro 2006, uma assistente social da SMAS-RJ, chamada Alena Mab Goes Contente, foi nomeada para o cargo de Gerente da recém-criada Gerência de Serviço Social na Educação, esta por sua vez estabelecida pelo Decreto nº 27.254 de 27 de Outubro do mesmo ano. Junto à Leila Blanco, diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff, esta comporá o “GT” responsável por organizar o modo de inserção tanto dos psicólogos quanto dos assistentes sociais na SME-RJ.

Em entrevista conosco, Alena Contente relata que a demanda por este projeto nasceu de um simples pedido do então prefeito César Maia. A denominação de “Rede de Proteção”, no entanto, partiu da sugestão do então Secretário de Assistência Social Marcelo Garcia, que segundo esta objetivava atrelar o trabalho dos psicólogos e dos assistentes sociais às metas de adesão do Programa Bolsa Família em particular, programa federal que, no Rio de Janeiro, era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social ligado à proteção básica.

Isso se dá, segundo Alena, no contexto de implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), onde as “macrofunções” da assistência passam a ser repensadas no que tange a sua articulação com outros setores das políticas de governo, neste caso as políticas públicas de educação. Assim, já havia por parte da Secretaria de Assistência Social um “acordo” com a Secretaria Municipal de Educação no que tange a sua inserção no âmbito educativo pelo menos desde o início de 2006, sendo que no fim deste mesmo ano seus profissionais já se

marxista e a clínica de que havia se utilizado (psicoterapia). Relata ainda que, às lutas internas da psicologia do IHA sempre respondeu permitindo que as pessoas trabalhassem de forma responsável porque acreditava que todas as linhas e correntes, quando bem feitas, poderiam trazer alguma contribuição.

encontravam atuando tanto nos “Pólos Extra-Escolares” quanto nos CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) com este fim mesmo sem a efetiva pactuação de um trabalho em conjunto.

Dentre outras coisas, isso significa que, por parte da Assistência Social, já havia também toda uma intencionalidade com relação ao trabalho do assistente social na educação visando o cadastramento e o acompanhamento de famílias do Programa Bolsa Família. Segundo Alena, tratava-se de um trabalho que se caracterizava por uma tendência em alcançar a meta estipulada pelo Ministério do Desenvolvimento Social para o Município do Rio de Janeiro, “visão produtivista, ávida por recursos financeiros e por resultados muitas vezes questionáveis, quando não eleitoreiros”.

Como dissemos, este programa de transferência de renda pretendia atender uma meta estipulada pelo MDS para o Rio de Janeiro e o cadastramento das famílias acontecia nos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS) nos 10 territórios das Coordenadorias de Assistência Social (CAS). Este tem condicionalidades com a educação e com a saúde. Sendo assim, o aluno, cuja família está cadastrada, tem sua frequência monitorada pela SME (escolas) e pela SMAS (CRAS), que faz o fluxo com o governo federal através do Cadastro Único (CADÚNICO) assim como o acompanhamento das famílias. Aos assistentes sociais da saúde, por seu turno, cabe o acompanhamento das famílias feito através dos postos de saúde da rede municipal.

Por ocasião da implementação do Programa Bolsa Família, o prefeito baixou um decreto em que determinava que os assistentes sociais lotados nas diversas secretarias do município seriam servidores da Secretaria de Assistência Social, porém lotados na Saúde, na Habitação, entre outras. Desse modo, os assistentes sociais da Saúde tiveram que migrar para a assistência social. Então, o secretário de assistência social da época cria a Gerência de Serviço Social na Saúde, que passa a acompanhar todo o fluxo e a condicionalidade do Programa Bolsa Família nos postos de saúde onde o profissional de serviço social passa a ocupar-se, conseqüentemente, da política de assistência social em detrimento da política de saúde da qual fazia parte. Na mesma época e com a mesma lógica, é proposta a Rede de Proteção ao Educando com a criação da Gerência de Serviço Social na Educação.

A Gerência de Serviço Social na Educação é criada em 20 de julho de 2006 pela

Resolução N°56, porém suas atribuições e competência só serão decretadas na data referida acima, isto é, em Outubro. Em 10 de Novembro de 2006, a Secretaria de Assistência Social resolve abrir vagas para o remanejamento de profissionais que desejam optar em atuar nos “Pólos Extra-Classe” (SME) ou nos CRAS (SMAS) “para atendimento à população inserida na rede escolar municipal” (Resolução n° 74, de 10/11/2006). Esse primeiro remanejamento se dá em função dos outros 132 assistentes sociais e de mais 66 psicólogos que serão chamados a partir de primeiro de dezembro a fim de compor o projeto da Rede de Proteção (Decretos n° 2577 e 2578 respectivamente).

Segundo Alena, a lotação distinta dos profissionais de serviço social e de psicologia em Pólos de Atendimento “Extra-Classe” e nos CRAS pretendia atender às “necessidades” das duas secretarias: a SME, que pretendia atuar com os “casos difíceis de dificuldades de aprendizagem” e a SMAS, que pretendia atender ao Programa Bolsa Família.

Esta conformação dava a entender que a RPE estaria então à disposição de interesses dos gestores (“desejo” do Cesar Maia e oportunismo do Marcelo Garcia). Assim o ‘bolo’ estaria dividido, de maneira simplista e sem problematização da proposta. Parecia que seria um programa para ser definido por ‘resoluções das secretarias’ e ‘decretos do Prefeito (ALENA CONTENTE).

Como relembra Leila Blanco, não havia neste momento um acordo de trabalho conjunto entre as duas secretarias. À SMAS só interessava a relação de crianças do Programa Bolsa Família que, como disse Alena, representava recursos. À SME interessava o atendimento dos “casos difíceis” que eram ou não atendidos pelo Programa Bolsa Família.

Alena lembra ainda que é interessante pensar que as atribuições do Serviço Social foram definidas por uma resolução do secretário que dividia a carga horária deste profissional de acordo com as ações que ele deveria ter com o usuário (número de horas para visita domiciliar, número de horas para cadastramento do Programa Bolsa Família, número de horas para o trabalho com família, número de horas para atendimento, etc.). Isso, segundo esta, constatava o “controle” a que estes profissionais estavam submetidos, como de fato, pela ação da “força”, irá acontecer

num momento posterior. “As coordenadorias de assistência social exerciam um autoritarismo, controlando as ações profissionais através de diversos tipos de pressão sobre o assistente social em especial já que este estava ligado a SMAS. Os psicólogos, mesmo nos CRAS, eram da SME.”

Resumindo um pouco este trajeto, podemos dizer que, em dezembro de 2006, temos 200 profissionais entre psicólogos e assistentes sociais lotados nos CRAS da SMAS e nos “Polos” da SME com o objetivo de atuar junto às escolas e às comunidades de seu entorno. O desafio doravante se apresentava na questão do como construir um projeto que unisse as intenções das duas secretarias, que objetivasse as dificuldades trazidas pelas escolas das dez áreas de abrangência, e que, ao mesmo tempo, o desfocasse tanto do Programa Bolsa Família como do “simples atendimento” psicológico uma vez que, como afirmou Alena: “não se pretendia nem a medicalização do fracasso escolar, nem reduzir a ação do assistente social às ações do programa bolsa família”.

Portanto, será esta inserção - com todas as questões e riscos que tal empreitada possa implicar tanto no que se refere ao “cuidado” como no que tange a “proteção social” – que a Gerência de Serviço Social na Educação (Alena Contente) e o Instituto Municipal Helena Antipoff (Leila Blanco) doravante devem organizar.

Apesar de Leila estar atenta aos riscos de medicalização do fracasso escolar, e de Alena, do mesmo modo, se mostrar resistente a postura meramente assistencialista do Serviço Social nas escolas, ambas afirmam ter formulado inicialmente propostas bem modestas neste sentido, contribuindo para isto uma série de fatores, dentre estes os constrangimentos políticos de seus cargos que demandavam das mesmas uma espécie de ajustamento entre suas concepções político-filosóficas, o mandato institucional do cargo e as demandas da comunidade escolar.

Assim, o conteúdo modesto destas propostas iniciais não dizia respeito a uma espécie de ingenuidade já que, de um modo geral, ambas estavam cientes tanto das implicações de se ter um “terapeuta” nas escolas quanto de se levar a lógica do CRAS para dentro das mesmas. Estes, como dissemos, dizem respeito a uma série de concessões políticas viabilizadas como estratégias para se fazer passar ou para se justificar institucionalmente um determinado projeto cujo horizonte não se identificava com aquilo que era imposto de cima para baixo.

Vale ressaltar que tivemos a oportunidade de apresentar a professora Leila Blanco parte da análise que empreendemos. Em especial a que aponta os possíveis constrangimentos políticos que seu cargo demandava. Por sua vez, esta relatou que em nenhum momento se viu “constrangida”, mas sim em luta pelo que acreditava. Disse que se cobrava educação e paciência para resolver os problemas e não obediência ou vulnerabilidade.

Sei que fui grosseira em muitos momentos sem, entretanto, me comparar ao secretário de Assistência Social que, mesmo sendo muito competente, era desrespeitoso com seus funcionários e atropelava as ações indo direto ao Prefeito para comprovar o quanto era bom no que fazia. Suas respostas eram sempre rápidas às questões enquanto às da educação eram enroladas, sem precisão, sem informações quantitativas que poderiam auxiliar na demonstração de que o grupo buscava um rumo consistente (LEILA BLANCO).

Segundo Alena, apesar das pressões por resultados assistenciais-quantitativos, ou seja, das demandas por ajuste às políticas de impacto por parte da Secretaria de Assistência Social, houve naquele momento a possibilidade de um amplo processo de experimentação junto aos profissionais de serviço social e de psicologia, todos envolvidos numa discussão coletiva dos rumos do trabalho.

Este processo, segundo esta, se estendeu pelas dez áreas das 10 coordenadorias de assistência social e de educação e deixou claro o caráter de resistência assumido pelos profissionais com relação às propostas iniciais de ambas as secretarias. Foi inclusive com esta intenção que o serviço social, junto ao IHA, percebeu a importância de incluir as Coordenadorias de Educação (CRE) neste processo, considerando que estas seriam as protagonistas no que dizia respeito à indicação dos problemas emergentes nas escolas, assim como uma parceria imprescindível no acompanhamento do trabalho que se pretendia construir.

Essencial para este processo de abertura à produção coletiva do trabalho, sobretudo do “trabalho psicológico”, foi a escolha das professoras Ana Cristina Guedes e Valéria da Cunha (ambas com formação em psicologia e lotadas no IHA) como responsáveis por cuidar da articulação dos psicólogos na educação. Leila Blanco, até mesmo pelas atribuições exigidas pelo cargo de diretora do IHA, teve de deixar nas mãos das duas a tarefa de ficar à frente deste projeto,

o que segundo Alena Contente teria sido de fundamental importância para todo o processo vivido naquela gestão dos então secretários de educação e de assistência social, tornando-se a base daquilo que a RPE viria a se tornar como proposta de intervenção no campo, na gestão seguinte.

A respeito deste momento, Ana Cristina nos relata que, por estar afastada das discussões mais atuais implicadas nas relações do psicólogo com o campo educativo, resolveu então coletivizar tal problemática com o grupo de profissionais que, juntos e paulatinamente, foram desenhando a proposta da RPE. Tal proposta se encontra expressa naquilo que ficou conhecido/denominado como “Documento Norteador”, forma final, porém aberta das referências do trabalho da RPE, resultado das lutas daqueles que estiveram dispostos ou sempre na iminência de perder algo¹⁷. Será inclusive destes encontros, propiciados inicialmente por Ana Cristina e Valéria, que (re) surgirá a proposta de um trabalho institucional, resultado de debates não menos pulsantes que continuam a reverberar até o momento atual.

Leila Blanco, então diretora do IHA e, portanto “chefe” das professoras em questão, fará referência a este momento com a seguinte afirmação:

Começamos com a proposta clínica que foi se modificando com a coordenação da Ana e da Valéria por uma linha muito mais institucional porque tiveram toda a liberdade para construir uma nova proposta com o grupo e com as consultoras que assumiram o trabalho com empenho de auxiliar na construção. Porém continuo achando que muitas crianças precisam de atendimento clínico e não vão encontrá-lo na saúde e nem na educação. Nossas políticas continuam empurrando os problemas para o agente vizinho (Leila Blanco).

Bem, chegamos enfim às discussões cujo efeito será a aposta num trabalho calcado nos pressupostos institucionalistas. Como podemos aventar, a aposta num trabalho com este viés põe em jogo muitas forças e em questão muitas coisas, e isso é o que veremos adiante ao adentrarmos no âmbito dos desdobramentos de tal escolha pelo coletivo da RPE, assunto de nosso próximo capítulo.

¹⁷ Alusão a uma passagem onde Lourau (2004, p. 159) vai dizer que perguntar-se sobre o que estamos dispostos a arriscar ou a perder é também uma maneira de colocar o problema de nossas a implicações com as instituições.

Talvez a forma como apresentamos, ou melhor, quem sabe o modo como João faz seu percurso dê ao leitor a impressão de que tal aposta já estava colocada desde o início. No entanto, devemos dizer que isto já é o resultado de um esforço de investigação, qual seja o de mostrar que o trabalho do psicólogo na educação pública do Rio de Janeiro de alguma forma sempre esteve atravessado por estes pressupostos, ligado por sua vez a movimentos que se pautavam pela resistência a uma série de processos.

Na “primeira entrada”, vimos que tais processos se caracterizavam pelo ajustamento dos indivíduos ao modelo escolar a partir da aplicação de testes, de psicodiagnósticos e de avaliações das mais diversas. Havia também, como vimos, sobretudo no trabalho de Coimbra (1980), uma crítica com relação à ação de individualizar as questões que emergiam neste campo assim como uma forte problematização relativa à função social e política da escola e daqueles que nela atuavam. Como disse Leila Blanco, era um contexto de politização onde o simples cumprimento de uma ordem passava a ser questionado. O ato de individualizar, neste contexto, era criticado como sendo uma ação meramente “curativa”, sendo as funções políticas da escola e de seus atores identificadas como transmissoras de uma ideologia de Estado. As sucessivas mudanças de nomenclatura a partir de “atos oficiais” denunciam também que eram estes que davam a cadência do trabalho, apontando ainda para uma fragilidade funcional destes profissionais assim como para uma espécie de descontinuísmo das políticas de governo. Quanto ao psicólogo, sua função instituída se assegurava pela ação de emprestar fidedignidade às práticas de ajustamento, qualificando-se na mesma medida em que contribuía para a produção dos lugares desqualificados, o que a nosso ver já apontava para uma importante problematização ética destes lugares, a qual buscaremos levar adiante neste trabalho. Vale ressaltar, todavia, que tais análises são aquilo que uma postura afirmada enquanto crítica pode rastrear.

Na “segunda entrada”, apesar de não possuímos elementos para qualificar a atuação específica do psicólogo neste contexto, podemos dizer que aquilo que aparece mais claramente como questão para aqueles que resistem são os processos de medicalização do cotidiano escolar. Todavia, podemos dizer que estes também se articulam a uma dimensão de ajustamento já que implicam numa postura tomada frente aos comportamentos que fogem ao esperado ou aos que não se adaptam ao modelo escolar. Assim como na ‘Primeira entrada’, nos é lícito pensar que a

própria não identificação das práticas “psi” neste contexto fala também de uma fragilidade funcional, já que desta vez a formação de psicólogo vai ser entendida como um *plus*, ou seja, como uma formação paralela daqueles professores que, como professores, poderiam ter um olhar também de psicólogo. Em todo caso, e como já dissemos, tal passagem diz respeito a um convite feito a psicologia e que este convite não chegou a ser traduzido na efetiva contratação desses profissionais, mas transformou-se numa solução alternativa que foi a criação dos Polos de Atendimento Extra-escolar. Estes que, apesar de sua consciência crítica com relação aos processos de medicalização, e como demonstramos no relato acima, nem sempre eram capazes de fugir à lógica da impotência e da reafirmação do fracasso.

Nossa “terceira entrada”, por sua vez, é um pouco mais complexa e diz respeito a uma série de ajustes e desajustes que ocorreram imediatamente antes da configuração da Rede de Proteção ao Educando propriamente dita, ou seja, com suas ações já definidas e prescritas por um documento denominado “Documento Norteador”. Vimos que nesta, a passagem do modelo “clínico” para o “institucional”, enunciado na citação acima, foi marcado por uma série de tensionamentos que envolveram uma multiplicidade de forças e não uma simples mudança de referencial teórico¹⁸.

Oficialmente, podemos dizer que o que inaugura a RPE é este “Documento Norteador”. Instituído em 2009, tal documento buscava servir como um orientador para as práticas ou para aquilo que de comum deveria ser observado nos processos de trabalho dos profissionais que compõem esta Rede. Isto era o que também pensava João antes de resgatar sua história, qual seja a do documento e a de si mesmo. Doravante, percebe que tal documento já pode ser considerado o fim da história, ou melhor, o meio, João no meio da história da RPE. O começo torna-se meio, e é em meio ao meio que João agora se situa.

Voltando a nossa “terceira entrada”, podemos dizer que anterior a este marco que é o

¹⁸ Vale ressaltar que a passagem do modelo clínico ao institucional referida aqui não quer dizer que, em algum momento, houve de fato a adoção do primeiro por parte dos profissionais desta secretaria. Tal passagem refere-se apenas aos debates que se deram no momento de se pensar e de se formular a proposta de trabalho na ocasião da chegada dos psicólogos na SME. A proposta clínica, na época aparecendo sob o modelo de “psicoterapia breve” era uma das apostas, porém a que vingou foi a do trabalho institucional a partir do momento em que esta discussão saiu

“Documento Norteador” e também a própria entrada de João na educação, o que estava em jogo eram as lutas estabelecidas entre os trabalhadores do campo educativo e a convergência de uma série de políticas de governo que se davam a despeito daqueles que faziam o cotidiano do trabalho. Entretanto, como já dito, estamos no meio dessa história, de modo que as discussões a seguir não podem ser outra coisa senão os desdobramentos desta. No entanto, de agora em diante, estes irão contar com dois novos elementos, quais sejam a efetiva escolha do referencial institucionalista como suporte para o trabalho bem como com a presença de João em meio às vicissitudes desse processo.

IV Capítulo: Rede de Proteção ao Educando: do psicólogo que não foi para a saúde, mas que quer se manter saudável.

1. Do Norte ou do Documento Norteador

Como vimos anteriormente, pensada como tentativa de inserção do “trabalho psicológico” no âmbito da educação pública do município do Rio de Janeiro, a Rede de Proteção ao Educando já não pode mais ser considerada um “bebê”¹⁹. Todavia, no que tange a inserção de João, esta sim se dará somente no final de 2008 quando, convocado a se juntar aos profissionais que já vinham atuando na rede desde 2007, aceitou.

Ironicamente, a possibilidade de sua atuação no campo da educação se forjou a partir de um processo seletivo destinado à saúde. Um acidente que de saída exclui a questão da escolha, e sabemos que há bastante polêmica em torno desta afirmação²⁰. Porém sabemos também que, em tempos neoliberais e com a adoção por parte da administração pública das políticas de estado mínimo, tem se tornado cada vez mais difícil o acesso a cargos públicos no regime da chamada estabilidade. De todo modo, diremos apenas que João precisa trabalhar e que não nos cabe aqui a tarefa de ficar problematizando essa sua “opção”.

Assim, no início de 2008 a prefeitura lançou um edital com abertura de vagas para trabalhadores da área da saúde, dentre estes os profissionais de psicologia. Aprovados no referido concurso, seis meses depois parte destes profissionais, dentre eles João, serão convocados pela

¹⁹ Esta expressão foi utilizada por um dos gestores da SME para dar sentido ao impasse gerado entre o que os profissionais da Rede traziam como concepção de trabalho e o que a SME os demandava.

²⁰ Caso queira, o leitor poderá encontrar uma interessante discussão a este respeito em Maciel Júnior, A. O problema da escolha e os impasses da clínica na era do Biopoder. In: MACIEL JÚNIOR, A; KUPERMANN, D; TEDESCO, S. (Orgs.). Polifonias: Clínica, política e criação. Rio de Janeiro: Contra-capá, 2005.

mesma prefeitura a tomar posse no cargo de psicólogo. Porém, diferente do esperado, tais profissionais foram destinados a ocupar o cargo não na Secretaria Municipal de Saúde como prescrevia o edital, mas na de Educação. Na ocasião, estes formavam um coletivo de 55 psicólogos, número que se somaria ao grupo de 2007, remanescentes de processo seletivo datado de 2006 cuja lotação também foi destinada à SME-RJ em detrimento da primeira intenção, que seria SMS-RJ.

Juntos estes formarão um coletivo de 112 psicólogos que, adicionados aos Assistentes Sociais, constituía a totalidade dos profissionais da Rede de Proteção ao Educando (RPE) com suas ações orientadas pelo já instituído “Documento Norteador” que, como vimos acima, diz respeito a um instrumento redigido de maneira coletiva entre os profissionais e suas respectivas coordenações.

Como dito anteriormente, João vai pensar que o levantamento das propostas do projeto da Rede de Proteção ao Educando passa por este instrumento. No entanto, vale ressaltar que a importância concedida a este não significa que o mesmo possa traduzir a verdade ou a totalidade de suas práticas, mas que este, por instituir e prescrever oficialmente o que deveria ser o trabalho dos profissionais que compõem esta rede, ou seja, por tentar direcionar aquilo que seria o fazer deste coletivo, torna-se, a seu ver, estratégico para os objetivos de uma apresentação.

Nesse sentido, gostaríamos então de começar citando seu primeiro parágrafo pelo fato de nele encontrarmos aquilo que seria a apresentação e ao mesmo tempo uma pequena descrição dos objetivos da RPE.

A Rede de Proteção ao Educando, implantada em 2007 pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, reúne políticas e ações das Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social. A RPE objetiva desenvolver o trabalho de forma integrada através de atendimento ao educando/família e demais atores do contexto escolar. Tem como princípio a responsabilização compartilhada, visando uma abordagem de atuação integrada e interdisciplinar de forma a contribuir para uma maior aproximação da realidade e compreendendo o sujeito em sua totalidade. Assim, o espaço de reflexão e discussão nesse formato de rede de atenção psicossocial muito pode contribuir para o fortalecimento de ações das diferentes secretarias, incrementando a política macrofuncional desta prefeitura (DOCUMENTO NORTEADOR, 2008, p. 01).

Lembremos que tal documento, resultado de longas e intensas discussões entre os profissionais, já se constitui numa resposta aos objetivos iniciais deste projeto por parte das secretarias de educação e de assistência social. Assim, encontraremos no parágrafo seguinte a esta pequena descrição uma interessante sugestão, qual seja a de que as equipes devem se organizar de forma a constituir um trabalho que ultrapasse a lógica do “modelo simples de atendimento” e que o diálogo entre os diferentes saberes, psicologia, serviço social e educação deve compor uma nova rede de conversação integrando ações com o desafio da complexidade que os sujeitos e a sociedade nos impõem (Documento Norteador).

De acordo com o que vimos em nossa “terceira entrada”, podemos dizer que tais sugestões já se constituem numa contraposição relativa à maneira simplista com que os gestores concebiam o trabalho destes profissionais. Como revelou Alena Contente, concepção assistencialista atrelada a interesses políticos. Consideramos ser este também um ponto relevante na medida em que, na prática, mais do que o desafio do diálogo entre os diferentes saberes, será o modo de atendimento das demandas que trará maiores dificuldades, pois, como vimos, este deve agora ultrapassar o “modelo simples de atendimento”.

Ora, se a lógica do trabalho não deve obedecer ao “modelo simples de atendimento”, que lógica obedecer então, pergunta-se João? Por um lado, poderíamos ainda nos perguntar no que consiste um modelo simples de atendimento e, por outro, que tipo de operação permitiria abarcar a complexidade dos processos sociais.

Na análise desse documento, outro fator de destaque vai aparecer ainda em suas justificativas, este dizendo respeito às “questões psicossociais que estão presentes no cotidiano escolar”. Acreditamos ser este o ponto que toca naquilo que seria a própria demanda formulada pelo projeto.

Trocando em miúdos, teríamos então uma rede de atenção psicossocial para atender as questões psicossociais que atravessam o cotidiano escolar. Segundo nosso Norteador, tais questões se apresentariam a partir de “situações de violência nas mais diversas expressões: uso

abusivo de drogas, gravidez na adolescência, risco e vulnerabilidade social”. Aqui então se encontraria a questão “social” ou “psicossocial” que perpassaria o cotidiano da escola. Tais aspectos, vale dizer, vão constituir aquilo que se entende como ultrapassando o campo educativo, carecendo assim da participação de profissionais de outras áreas para auxiliar na compreensão desses processos, neste caso psicólogos e assistentes sociais.

Caberia neste momento questionar a concepção de social utilizada neste texto que, pelo que podemos depreender se restringe a uma dada parcela da população que se constitui como alvo. Todavia, por um esforço de organização, preferimos deixá-lo para um segundo momento, levando adiante nossas considerações sobre este documento que, se não inaugura, ao menos formaliza aquilo que seria o início do trabalho da RPE.

De modo geral, tendo em vista uma visada global deste documento, podemos perceber que desde o início há uma certa preocupação em suas proposições, qual seja a de produzir um desvio de um certo modo de atuação que está para além ou aquém das contraposições relativas às políticas das secretarias. Poderíamos afirmar, seguindo as afirmativas de nosso Norteador, que tal deslocamento já é efeito de um trabalho crítico sobre a histórica e hegemônica relação estabelecida entre psicologia e educação.

Tradicionalmente, segundo consta em seu texto, os efeitos do encontro entre estes dois saberes teriam contribuído para a produção daquilo que conhecemos como o “aluno-problema”, isto é, aquele que não se adapta ou não se ajusta à escola. Aqui a prática da psicologia tinha como direção a investigação dos processos psicológicos envolvidos nessa dificuldade no ajuste e/ou na aprendizagem.

Do lado da educação, esse mesmo paradigma teria criado a chamada “educação compensatória”, termo utilizado por Kramer (1982) para designar uma série de programas que teriam como objetivo o preparo dos menos favorecidos cultural e intelectualmente. Para esta autora, esses programas pretendiam “corrigir as deficiências das crianças praticando os códigos, treinando habilidades, ensinando a obedecer, discriminando a cultura de origem, culpando a criança, a família e o meio pelas faltas existentes” (Kramer, 1982, p. 62).

Como apresentado, seriam então estas as práticas das quais doravante os profissionais deveriam se deslocar. Para falar de nosso Norteador, poderíamos dizer que há aqui uma mudança de norte que segundo este decorreria de um reposicionamento destas duas ciências que, ao invés de focar-se no aluno, voltaria sua atenção para a “prática educativa, para as relações existentes no interior da escola, desta com a comunidade e com outras instituições” (Documento Norteador, p. 04). Nesta perspectiva, ainda segundo nosso documento, estaríamos mais próximos de uma atuação compartilhada, aberta ao diálogo e comprometida com a produção de rede cujo objetivo maior seria o compromisso político de uma educação de qualidade para todos.

1.1 Da organização das demandas

Para finalizar as considerações a respeito de nosso Documento Norteador, temos enfim as questões referentes à organização e ao funcionamento do trabalho da RPE. Aqui gostaríamos mais uma vez de citar o primeiro parágrafo do tópico em questão por considerá-lo bastante ilustrativo.

O foco de trabalho das equipes da RPE será constituído a partir da apresentação e análise das situações educacionais atravessadas pelas questões psicossociais que as CREs compreendem como prioritárias. As CAS participam desse processo, contribuindo com a análise social do território. O trabalho nas escolas se dá através da elaboração do Plano de Ação, estabelecido a partir do foco prioritário, sendo destacadas escolas para o início do trabalho (DOCUMENTO NORTEADOR, 2008, p. 10).

Como vemos, o foco do trabalho deve se constituir a partir daquilo que as CREs entendem como demanda prioritária, que, de acordo com o prescrito, deve ser adquirido a partir de uma análise das questões “psicossociais” que perpassam o campo educacional. As CREs (Coordenadorias Regionais de Educação), como o próprio nome antecipa, respeitam uma divisão regionalizada da administração do ensino no município do Rio de Janeiro. Segundo dados atualizados em 2010, no município são 669.203 alunos matriculados e distribuídos entre 1063

escolas, 432 creches e 10 espaços de desenvolvimento infantil. Desta feita, sendo as CREs no número de 10, cada uma delas é responsável por uma média de 150 estabelecimentos de ensino.

Com o início do projeto da RPE, cada CRE passou a contar com uma média de 11 psicólogos e 11 assistentes sociais para o atendimento de sua clientela que, como dito acima, compunha uma média de 150 escolas. A prescrição era de que as CREs fizessem um recorte nas demandas de acordo com diretrizes impostas pela SME de modo a apontar em quantas e em quais escolas estes profissionais deveriam atuar.

Tal questão, vale aqui ressaltar, constituir-se-á num nó difícil de desatar. É claro que para muitos, e não totalmente sem razão, este pode parecer um problema de ordem quantitativa. Ora, temos um número de escolas quinze vezes maior que o de profissionais. Há inclusive entre estes aqueles que defendem como forma ideal de atendimento das demandas a contratação de pelo menos um psicólogo e um assistente social para cada escola. Como sabemos, antes de ser isolada, tal demanda ganha corpo no ano de 2007 através do Projeto de lei complementar nº 60/2007, que prevê a contratação de um psicólogo e um assistente social para atuar nas escolas.

Todavia, o que consideramos importante nesta discussão não é o fato de tomarmos partido ou mesmo de embarcarmos numa idealização do tipo seria melhor se..., seria mais adequado se..., ou o correto seria se..., e ao final, despotencializados, chegarmos à conclusão de que a lei não está sendo cumprida. O que nos interessa dar relevo aqui é que esta questão se mostrou um pouco mais rica no sentido de ter promovido um certo campo para o debate onde diversas forças se mostraram presentes.

Tensionando este campo tínhamos as escolas, as CREs, os psicólogos e os assistentes sociais. Múltiplas forças e uma pergunta: o que se constitui em demanda para a Rede de Proteção ao Educando? Podemos arriscar que, de uma maneira geral, por parte das coordenadorias - cujo norte é a SME – as questões “psicossociais” que dificultam a consecução dos índices a serem atingidos, estes construídos alhures e a despeito daqueles que fazem o cotidiano do trabalho. Pelo lado da escola, a demanda seria o trabalho com o aluno que não se adapta seja à disciplina, seja aos seus conteúdos pedagógicos. Do lado dos psicólogos e dos assistentes sociais, e também de forma genérica, a questão do sofrimento psíquico e dos direitos sociais negados ou a adquirir

respectivamente. Cabe ressaltar, porém, que tais posicionamentos dizem respeito apenas àquilo que rege o encargo social seja das profissões/disciplinas (psicologia, pedagogia e serviço social) seja dos órgãos responsáveis por fazer funcionar uma determinada política (SME, SMAS, CRE e escolas). Assim, se levarmos em consideração as tensões e dissidências circunscritas a cada um destes grupos, ou seja, as diversas de concepções de trabalho, de infância, de instituição, de política, de proteção, de psicologia e de escola, a questão se torna ainda mais complexa. E é por isso que afirmávamos acima que, mais do que uma contraposição relativa à maneira simplista como os gestores concebiam o trabalho destes profissionais, seria o modo de atendimento das demandas que traria maiores dificuldades.

Porém, a despeito de tais divisões e posicionamentos, tal projeto tinha como norte - de acordo com as “diretrizes” formuladas no “Documento Norteador” - não “o simples modelo de atendimento”, mas uma atuação aberta ao diálogo, que levasse em conta a complexidade dos processos e cujo compromisso político seria o de uma “educação de qualidade para todos” (Documento Norteador, p. 04). Isso, como podemos supor, vai dizer respeito não somente ao modo como este responde as demandas, mas também como as produz.

Alinhados a estes objetivos, a opção então foi a de tentar promover uma atuação que se pautasse pela abordagem institucional das demandas, apostando em sua capacidade de forçar um modo coletivo de pensar as produções e os impasses do cotidiano escolar e, quem sabe, de produzir, também, outras demandas e novas análises.

Antes de prosseguirmos com nosso próximo tópico, devemos dizer que tal escolha também não foi pacífica haja vista ter a mesma, voltado a colocar em jogo uma multiplicidade de posições político-institucionais. Como já vimos em nossas discussões anteriores, o empreendimento da análise institucional não se constitui numa ferramenta que coloca em questão apenas o nosso objeto, mas, sobretudo a instituição de nossos saberes e lugares de poder, constituindo-se ela mesma em um analisador destes e de nós mesmos.

Já sabemos que João, ao receber o convite de tomar como referencial de análise uma ferramenta que até então era estranha a ele, resolve embarcar e, em embarcando, é acometido por uma paixão. E por que João se apaixona? Como já vimos, João se apaixona por uma atividade.

Esta atividade, chamada a princípio de atividade instituinte, constitui-se precisamente neste “por em questão”. É que para João, “por em questão” pode ser considerada também uma atitude de saúde, ou seja, de se manter saudável, e é nesta perspectiva que este pensa em permanecer na educação ou invés de ir parar na saúde, seja por doença, por opção ou por um certo “convite”.

2. Da tentativa de se produzir uma demanda institucional

2.1 Abordagem da Escola Foco

Retomando a problemática da entrada nas escolas ou da escolha de quantas e quais o projeto da RPE deveria atender - agora, porém, levando em consideração sua articulação com o referencial teórico adotado - a solução encontrada foi a de trabalhar numa dupla vertente: uma chamada de “escola foco” e a outra de “plantão institucional”. Ambas, no entanto, devendo guardar consigo a perspectiva de uma abordagem institucional.

A diferença nesse caso seria marcada pela seguinte organização: cada CRE divide seu território também em polos regionais, na 8ª CRE existem vinte polos, cada um contendo em média sete escolas. Adotando esta organização, psicólogos e assistentes sociais foram divididos em duplas e cada dupla ficou responsável por um destes polos. No entanto, como dissemos cada polo era constituído por sete escolas em média e, dentre estas, apenas uma era escolhida como escola “foco”, sendo as demais atendidas via “plantão institucional”.

No início os critérios para esta escolha eram diversos. Via de regra eram escolhidas como “foco” aquelas escolas que apresentavam uma problemática que, no entender da CRE, demandavam uma intervenção mais aproximada da RPE. Outro fator que também pesava nesta escolha era a solicitação da própria escola que nesse momento já tinha notícias da oferta de nosso projeto, ou melhor, não necessariamente das características desse projeto, mas, sobretudo de que este era composto por psicólogos e assistentes sociais com o objetivo de atender suas solicitações.

Por último havia também por parte da equipe uma espécie de avaliação dessa solicitação para poder determinar em que medida a mesma se adequava a proposta de trabalho da RPE. E o que significava esta adequação? É o que veremos aqui.

Voltando às escolas, uma vez elencadas como “foco”, estas passavam então a ter a presença desses profissionais semanalmente, chegando algumas a serem atendidas duas vezes por semana. Assim, a especificidade desta forma de atendimento se fazia por uma espécie de intensificação da presença desses profissionais nas escolas, presença esta que - de acordo com um contrato feito na ocasião da entrada dos profissionais na instituição, qual seja o “Plano de trabalho”, era passível de reavaliação. A partir desta avaliação e no caso de uma não verificação da necessidade de continuidade do trabalho, tal escola passava então a compor o quantitativo das escolas cujo atendimento se dava via “Plantão institucional”, estas também denominadas por nós de “escolas extras”.

Tal avaliação, pelo menos no que tange aos acordos coletivos feitos pelos profissionais da RPE, devia levar em consideração uma série de questões que no limite se imbricam umas nas outras, tendo como aspecto comum a tentativa de se deslocar do “modelo simples de atendimento” e de se aproximar de uma abordagem “mais institucional”.

Didaticamente, poderíamos apresentar seus critérios a partir das seguintes perguntas: A problemática apresentada pela escola encontra-se focada em um elemento específico ou envolve uma dinâmica mais abrangente? Sendo uma questão individualizada, há possibilidade de deslocamento desta queixa para um trabalho que inclua aspectos mais relacionais? A queixa deslocada é ou foi capaz de produzir uma demanda de trabalho mais abrangente ou pode ser considerada uma intervenção apenas pontual? Há possibilidade de trabalho com grupos de gestores e/ou professores? Há, por parte da escola, disponibilidade de tempo para o trabalho, isto é, desejo? O que a presença destes profissionais dispara ou vem disparando no interior da escola?

Como dito acima, a particularidade deste modo de inserção se faz pela intensificação da presença destes profissionais no estabelecimento escolar, e sabemos que, via de regra, a simples presença de um psicólogo na escola é capaz de disparar uma série de expectativas que dizem

respeito ao encargo historicamente instituído de sua profissão. Todavia, naquele momento, a intenção de se intensificar a presença nestes espaços obedecia também aos objetivos de fazer com que tais profissionais, todos com suas formações voltadas para a clínica assistencial em saúde ou mesmo para a clínica liberal, tivessem contato com o dia a dia da escola, ainda que todos nela já tivessem permanecido por pelo menos 12 anos de suas vidas como revelara João em sua primeira reunião.

De qualquer forma, podemos dizer que os efeitos deste modo de inserção, tendo como modelo os pressupostos institucionalistas, foram análogos aos da abordagem do plantão institucional, e por isso os abordaremos conjuntamente no tópico abaixo.

2.2 Abordagens do Plantão Institucional

Vejamos agora em que consistia a abordagem do “Plantão institucional”. Dizíamos acima que desde o início havia um certo esforço por parte deste projeto em se distanciar dos modos como psicologia e educação tradicionalmente se relacionavam, ou seja, em afastar-se de uma visão conservadora e adaptativa do desenvolvimento humano cujo mote se fazia, no que tange aos psicólogos, pela tentativa de investigação dos processos psicológicos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem escolar (Documento Norteador, p. 04). Dissemos também que, com o objetivo de descrystalizar esta relação, tais profissionais optaram por uma atuação sustentada nas bases de uma abordagem institucional, e aqui uma questão vai se colocar, pois, apesar de sua inserção em território brasileiro datar das décadas de 70/80, tal abordagem, ainda nos dias de hoje, possui pouca absorção no campo da formação “psi”.

Em nosso caso, tendo em vista que o coletivo de profissionais de psicologia que compõe a rede foi selecionado para atuar na clínica assistencial dos serviços municipais de saúde, sendo sua formação também voltada para esse campo de atuação, constatamos uma presença ainda menor desses referenciais.

Diante desse quadro, a estratégia proposta pela coordenação da RPE passou a ser a de intensificar as discussões em torno desta temática através de encontros de capacitação. Para contribuir com estas discussões, foi feito um convite por parte da coordenação do projeto a duas professoras²¹ que, durante o período de janeiro de 2008 a dezembro de 2009, compuseram estes encontros.

Nestes, além da problematização do cotidiano das práticas, era sugerido também a leitura e discussão de textos que de algum modo se aproximavam dos questionamentos suscitados pelo trabalho. Dentre estes textos, podemos dizer que um influenciou sobremaneira o modo de operar destes profissionais. Tal escrito diz respeito ao relato de experiência de duas psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e tem como título “Plantão institucional: um dispositivo criador”.

Segundo sua autora, a montagem de tal dispositivo surgiu como efeito de sua inserção como supervisora do estágio de alunos que cursam disciplinas relacionadas à educação no Serviço de Psicologia Escolar da USP. Através dos contatos que foram se estabelecendo no decorrer destes trabalhos e a partir de suas produções acadêmicas, grupos de profissionais da educação passaram então a procurá-la na universidade para conversar sobre o cotidiano escolar. Com o aumento da frequência desses pedidos, fez-se necessário o estabelecimento de alguns horários para o atendimento destas demandas e, conseqüentemente, a criação do dispositivo denominado “Plantão” (Marcondes, 2007, p. 118-119).

Inspirados por esta experiência e pelas discussões levantadas pela mesma, João e seus colegas passaram a se utilizar deste dispositivo como um instrumento de problematização e também como estratégia de atendimento daquelas escolas denominadas “extras”. Cada uma destas escolas, após ter tomado conhecimento da oferta desse trabalho e entendendo sua problemática como de sua competência, deveria produzir um relatório explicitando a natureza de sua solicitação e encaminhá-lo à CRE, onde a equipe responsável por seu território/polo agendaria um primeiro encontro. Neste caso, cabe ressaltar que diferente do dispositivo que os

²¹ As professoras aqui mencionadas são Marisa Lopes da Rocha (Departamento de psicologia social e institucional da UERJ) e Katia Faria de Aguiar (Departamento de psicologia da UFF)

inspirou – no qual os encontros se davam exclusivamente no espaço da universidade e em grupo – aqui tais profissionais visitavam também as escolas de acordo com os desdobramentos dos atendimentos que se davam no “Plantão”, o que muitas vezes fazia com que a abordagem do Plantão se transformasse numa abordagem de “escola foco”. Além disso, apesar da preferência por trabalhar com o maior número possível de atores da escola, poucas foram as vezes que se conseguia reunir um número razoável destes no espaço extraescolar, neste caso no espaço físico das CREs. Muitas vezes, compareciam apenas aqueles envolvidos diretamente com a problemática em questão, e o que se perdia com isto, acreditava-se naquele momento, era justamente aquilo que caracterizava o “Plantão institucional” como um dispositivo estratégico de combate aos diagnósticos individualizantes.

Ora, como a noção de trabalho institucional se fazia passar por uma abordagem mais geral, privilegiando assim uma atuação em grupo, entendia-se que o desmonte ou a desnaturalização daquilo que se constituiu historicamente como o encargo social do psicólogo passasse pela presença de um maior número de indivíduos, ou seja, por algo que essa presença por si só pudesse disparar.

Em seu texto, Marcondes (2007) vai afirmar que:

Ser psicólogo e estar na escola... é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a ideia de problemas emocionais, alimenta-se a ideia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode convencer os alunos e familiares a agirem de uma maneira diferente (p.119).

É nesse sentido, portanto, que a autora vai entender uma das possibilidades deste dispositivo em potencializar um certo desvio destes lugares instituídos já que, no “Plantão”, haveriam outras condições para o manejo destas situações na medida que, neste caso, não se estaria habitando o território da escola. Todavia, é esta mesma autora quem vai afirmar que: “Isso tudo depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores. Ele pode, por meio de sua ação, confirmar ou não as crenças presentes no campo social e produzidas historicamente” (Marcondes, 2007, p.119).

De acordo com esta afirmação, podemos perceber que não habitar o território da escola não quer dizer não habitar um determinado tipo de relação. É, portanto, de um modo de relação que esta autora vem nos falar. Assim, poderíamos nos perguntar se bastaria - pois no caso em questão de fato parece não ter bastado - uma mudança na disposição espacial ou mesmo na quantidade de pessoas reunidas para que pudéssemos nos deslocar das produções que colocam o psicólogo no lugar daquele que possui a solução definitiva para os conflitos “pessoais” ou “interpessoais”. Tal questionamento reside no fato de não ser incomum, em muitos destes encontros e a despeito de sua proposta inicial, a dificuldade de se vislumbrar uma certa abertura que portasse consigo a potencialidade de ultrapassar a discussão dos casos individuais ou individualizantes. E o efeito, nosso velho conhecido, se fazia por uma espécie de reafirmação da impotência diante das situações, impotência esta que doravante é também a do psicólogo que, incapaz de encontrar saídas, se julga também incapaz.

Para Marcondes (2007), um dos desafios encontrados em suas intervenções no contexto educativo seria a transformação daquilo que havia se tornado atributo individual em tema institucional, ou seja, em dar visibilidade ao campo de forças envolvido nestas produções. O “Plantão institucional”, nesse sentido, viria como um auxílio para esta proposta, ou melhor, serviria como um dispositivo estratégico para dar visibilidade à multiplicidade nas forças.

Plantão Institucional foi o nome que demos a esse dispositivo de atendimento criado para produzir coletivamente desconstruções de saberes instituídos, reflexões das práticas, criação de novas possibilidades para combater a produção das ilusões em muitos trabalhos realizados nas escolas (Marcondes, 2007, p. 123).

Tendo em vista isto, poderíamos nos perguntar aqui se tal dispositivo de fato vinha funcionando como um modo estratégico de abordagem das demandas, posto que, mesmo que relativamente distantes do chão da escola e com os atravessamentos que isso comumente acarreta, João e seus colegas de RPE continuavam reforçando as expectativas dos atendimentos individuais e as promessas de soluções mágicas.

Ora, se nas "escolas prioritárias", atuando no chão da escola, tais profissionais eram tragados por essas relações, fora dela, junto às "escolas extras" e nos moldes do "Plantão institucional", a coisa não era muito diferente. Mudava-se o lugar (local), mas não os lugares (relações).

Em relação a isso, e de posse de suas anotações, João vai produzir o seguinte relato:

"Como saída para este impasse, costumávamos testemunhar de modo mais frequente duas atitudes e algumas explicações. A primeira delas se fazia por uma espécie de recusa da demanda. A principal explicação para isto era o não entendimento de nosso trabalho por parte da escola e de seus atores. A demanda aqui era entendida como inadequada já que repleta de pré-conceitos e mal entendidos. Prova disso é que não foram poucas as vezes que nos reunimos para pensar numa forma de fazê-los 'entender' qual era a proposta de nosso trabalho e, a cada nova discussão, ressurgia, e ainda (re)surge, a velha pergunta: Como fazer para que eles entendam que nosso trabalho não é com o aluno, mas sim com a 'instituição'?"

Outra atitude frequente era o que poderíamos chamar de atender a demanda ao pé da letra, isto é, realizar o atendimento do aluno ou professor envolvido na queixa ou, se fosse o caso, encaminhá-lo para um serviço de saúde. Neste caso, reconhecendo na demanda ao menos um pedido de ajuda, o psicólogo, preterindo a recusa, se dispunha a acolhê-la. Todavia, a essas alturas já se tornara difícil fazer isto sem um certo incômodo haja vista que, mesmo sem sabermos muito bem em que consistia a tal abordagem institucional, pensávamos que o modo como vínhamos conduzindo nossa inserção não se aproximava da mesma uma vez que seus efeitos, ao invés de produzir deslocamentos, continuavam reforçando as mesmas demandas e nos encaminhando para os mesmos impasses.

Assim, podemos dizer ainda que, se nossas capacitações não davam conta de nos indicar um caminho, serviam ao menos para produzir um certo abalo naqueles que havíamos traçado até então. E talvez aí tenha residido sua potência, pois afinal, estávamos desacomodados. Para dar conta deste incômodo e justificar esta segunda atitude frente à demanda, era comum ouvirmos falas do tipo: 'vou atender, pois é isto o que sei fazer' ou, em outros casos, 'vou atender o aluno e depois tentar implicar a escola em sua queixa'. Cabe ressaltar que, muitas vezes, este 'implicar'

estava referido não ao questionamento das forças que produzem tais efeitos, mas a procura de novos culpados, muitas vezes a família, na maioria delas a escola. Ou seja, é a escola que não entende que o aluno possui dificuldades na família. Entender, entender e entender... Eu entendo, mas às vezes não entendo porque a escola não entende as coisas que precisa também entender”.

Bom, trouxe a cena este relato de João para nos ajudar a contar um pouco de sua história e também pela centralidade das questões que coloca, estas vinculadas aos efeitos produzidos a partir de uma experimentação, qual seja a de embarcar ou mesmo de se apropriar dos referenciais institucionalistas como tentativa de fazer frente aos impasses colocados pelo campo educativo seja pela abordagem da escola foco, seja pela do Plantão.

Nesse sentido, de agora em diante é como se dissessemos que tudo que foi discutido acima, isto é, as políticas públicas, o movimento institucionalista, a psicologia na educação, o “trabalho psicológico na SME, etc. perdessem um pouco sua importância, já que importa-nos aqui analisar os efeitos produzidos pelas práticas que puderam se agenciar a partir destes encontros. Tais efeitos que aparecem, por exemplo, no ato de se recusar uma demanda ou mesmo de acolhê-la.

A respeito do “Plantão Institucional”, dissemos acima que este, a despeito de suas intenções, tinha, por vezes, como efeito uma espécie de reafirmação da impotência diante das situações, impotência esta que passava a ser também o do psicólogo, incapaz que era de encontrar saídas ou quem sabe de propor uma entrada que carregasse consigo uma certa potência de abertura. Ora, já dissemos também que a despotencialização afetiva se constitui numa das principais características do campo educativo e que, uma vez o habitando, torna-se difícil a tarefa de não compartilharmos dessa sensação. Caso queiramos, podemos afirmar que esta compõe a imanência desse campo, e que uma das dimensões de nossa luta, quem sabe a mais importante, consista justamente em seu combate.

Talvez essa dimensão possa ser mais bem esclarecida se tomarmos como ponto de discussão as atitudes frente às demandas que falávamos acima. Assim, com base no relato de João, podemos dizer que a impotência sentida pelo psicólogo diante das situações trazidas pelos atores do campo educativo não se dá, como este acredita, apenas porque os educadores,

acometidos por uma ilusão, depositam neste todas as suas fichas. O psicólogo não está tão distante do campo quanto acredita, e aquilo que nele dispara tal sensação não encontra menos acolhida em seus poros quanto no corpo dos educadores. É justamente por isso que aquilo que lhe torna impotente se desdobra também em outros efeitos conhecidos neste campo, quais sejam a culpa e o julgamento.

Desse modo, podemos dizer que a ilusão também é algo que se compartilha, e o psicólogo não acredita menos em seus poderes mágicos do que os educadores. Ademais, não é apenas por deixar de acreditar em seus poderes mágicos que este se entristece, mas por entender que o outro, por ignorância, não consegue seguir a receita do feitiço. No que concerne a RPE, os outros são os educadores, já para estes, são as crianças e suas respectivas famílias.

No caso dos educadores, a receita do feitiço consiste naquilo que falávamos ao apontar para a transcendência dos ideais que portam as políticas públicas de estado, ou seja, de que as políticas educacionais não têm outra função senão a promoção da autonomia, da fraternidade, da igualdade, do bem estar e da cidadania. Desse modo, tomam um determinado modo de ser professor assim como um determinado modelo de escola como sendo a única e verdadeira forma de alcançar tais objetivos, supondo, é claro, que seja disso mesmo que se trata.

Se tais objetivos não são alcançados, torna-se obvio o fato de que alguém não fez o que deveria ser feito, pois, como diz o ditado, se cada um fizer a sua parte, tudo termina bem. Mas, o que seria o bem neste contexto específico? Ora, se dissemos que as coisas quase sempre não vão bem é porque admitimos que, em algum momento, tal acontece.

Isso quer dizer então que em algum momento tais profissionais conseguiriam alcançar essa macro tarefa que é o tão almejado bem estar social? Absolutamente. O bem aqui é medido pela distância ou pelo ajuste com relação aos medidores de impacto, que no caso da RPE pode ser traduzido como o número de crianças matriculadas na escola, o número de crianças inscritas no Programa Bolsa Família, o número de profissionais da psicologia e do serviço social trabalhando nas escolas e os diversos índice de produtividade estabelecidos pela secretaria de governo.

Nesse sentido, poderíamos até mesmo entender o fracasso, ou seja, o “mal”, como uma

resistência a esses modelos, já que não deixa de sê-lo. No entanto, tomando como referência o sofrimento que este imprime nos corpos, não podemos simplesmente dizer que o “mal” é doravante o “bem”, até porque, como já colocado, isso que estamos chamando de “bem”, isto é, o ajuste aos modelos, não traz como consequência a potência do corpo, mas apenas uma espécie de vontade de poder ligada a escalada da qualificação profissional.

Em todo caso, podemos dizer que nem o “bem” nem o “mal” convêm à potência²², quando a sua referência, como vimos, é a transcendência de um modelo tomado como verdade. É com relação a essa verdade que as crianças e seus familiares são considerados culpados ou não pelo fracasso desse sistema que, a não ser na forma de uma queixa desesperada, nunca é de fato posto em questão. Tal sistema, de tão bem arquitetado, passa então a constituir nossa própria imanência, de modo que a vida passa a ser concebida como exitosa ou não de acordo com esses critérios.

Em termos macropolíticos, qual seria a principal instituição encarregada pela transmissão dessas referências? Talvez não seja necessário dizer o nome (escola), porém devemos dizer que esta coincide exatamente com aquela que, como vimos se encarregaria também de promover o bem estar. E isso, de certo modo, não deixa de fazer sentido, haja vista que o bem estar aqui é concebido como aquilo que advém precisamente dos ajustes para com os modelos. E se este não se efetua, ou seja, se os corpos não chegam a ser afetados por este “bem estar”, é porque ainda estaríamos nos aperfeiçoando, num longo processo de evolução.

Cabe-nos agora retomarmos tais discussões tendo como referência a atuação do psicólogo a partir das ferramentas institucionais. Assim, dizíamos acima que aquilo que era uma problemática para os educadores não deixava de ser um impasse também para os psicólogos. E agora já podemos dizer que tal problemática se apresenta na forma de uma certa relação com os modelos.

²² Mais uma vez, tomamos de empréstimo uma noção espinosana, a qual definiremos melhor em nosso capítulo V.

Foi João que, em sua primeira reunião na educação, pode nos chamar a atenção para o fato de os psicólogos não serem menos escolarizados do que os professores; foi João também que, nesta ocasião, ouviu de uma colega que trabalhar na educação significava remar contra a maré. Porém, foi João também que, nas diversas situações colocadas pela vida, não deixou de experimentar, e assim vai ser também com o institucionalismo.

João experimenta esse tipo de abordagem ou, como dissemos, ele embarca nesta onda. Porém, logo percebe que isso não vinha dando conta de um certo mal estar colocado tanto para seus colegas de profissão quanto pra si mesmo. E lembremos que para João o que está em Jogo é também o fato de se manter saudável e de não ir parar na saúde. A frase de sua colega não o abandona, e mesmo desconfiando, não consegue fugir desta proposição que, mais tarde, passa a considerar uma armadilha. Isso se explica porque Major Da Silva sempre soube que a relação do marinheiro com o mar não era de contraposição. Além de ser infinitamente mais potente, exigindo do navegante uma certa prudência, convém a este, numa espécie de cálculo estratégico, compor com suas próprias forças a fim de impor-se um deslocamento. Como podemos ver, o verbo é reflexivo, posto que não somos nós que navegamos o mar, mas também não é o mar quem nos navega. Compomos com suas forças e com elas nos deslocamos.

Mas isso, em todo caso, não é o que se passa quando imaginamos poder mudar seus rumos ou mesmo tentar impor-lhe outro movimento. Neste caso, cabe-nos apenas justificar os fracassos e saborear um breve alívio ao dizer que estamos remando contra a maré. Como podemos supor a maré aqui pode ser entendida como um modelo no qual se quer interferir dando-lhe outro rumo, qual seja aquele que, também no formato de um modelo ou de uma verdade, carregamos em nosso frágil barquinho. Apesar de frágil, o barquinho não quer se desfazer, e muitas vezes, por falta de cuidado, este se pensa mágico, até mesmo mais forte que o mar. Pode parecer estranho, duas palavras tão distintas e ao mesmo tempo tão próximas, porém mágica e falta de cuidado se aproximam na medida em que habitamos um campo cuja imanência se faz por aquilo que chamamos de ilusão.

Certa vez João ouvira dizer que neste campo tudo muda para nada mudar, e agora, diante disso que estamos levantando, pensa que o que não muda é justamente este apego à

transcendência dos modelos assim como nossa impotência diante dos mesmos. Sim, pois o cuidado que devemos observar com relação ao modelo não diz respeito apenas a uma relação de verdade e poder que imprimimos ao outro, mas também aos efeitos de defasagem e submissão impostos a nós mesmos.

“Impor outros rumos”. Ora, pensa João, não seria justamente isso o que a educação faz ao classificar as crianças e suas famílias como desestruturadas, desajustadas ou mesmo em risco? Não seria tais classificações uma justificativa para reafirmar um modelo de educação que estaria ele mesmo em crise? E do lado da psicologia, como esta estaria classificando os educadores para impor-lhes seus modelos? Este não seria também o seu modo de operar a fim de resguardar seu lugar de discurso competente, doravante a partir do discurso da análise institucional?

Sim, pois se tomarmos como analisador o corpo, ou seja, a sentimento de impotência revelado por este, veremos que a Análise Institucional também foi, neste caso, recuperada como um modelo. E o que se vê aqui é justamente a imagem de um convicto, porém cansado remador tentado lutar contra a imensidão das forças do mar ou mesmo de um mágico pensando em encontrar uma solução para sua varinha que não funciona. E para que ou para quem a varinha da análise Institucional não funciona? Ora, para fazer mágica. No caso de João, não podemos evitar que recaia sobre este a acusação de em algum momento tê-la tomado dessa forma, porém o mesmo não pode ser dito quanto aos efeitos de análise provocados em suas referências de formação e de vida. Em consequência disso, João passa então a por em análise o modo como um referencial cuja crise é o rigor passa a produzir efeitos em seu próprio coletivo de trabalho, arguindo as psicologias tanto em sua dimensão de saber quanto de profissão.

2.2.1 Plantão Institucional: um dispositivo polemizador

Ao final de 2009, com a substituição da gestão municipal e com as conseqüentes mudanças nos rumos das políticas de governo que isso geralmente acarreta o projeto da Rede de Proteção ao Educando sofreu algumas modificações, dentre elas a extinção do dispositivo Plantão institucional. Apontado como pouco resolutivo este acabou rechaçado, ou, como dizem alguns psicólogos do grupo, recalçado. Acusado de não ser criador (de respostas), será condenado por ser polemizador (criador de perguntas).

Com a incorporação daqueles professores que atuavam nos Polos de Atendimento Extra-escolar à equipe, a partir de 2010 a RPE passou a se chamar Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). No que tange às formas de atendimento das demandas, teve sua abordagem restrita apenas às escolas elencadas como “prioritárias”, alegando-se com isso a necessidade de um atendimento mais próximo, cuidadoso e prolongado, ou seja, mais resolutivo que o Plantão.

De acordo com a análise crítica feita acima, poderíamos chegar à conclusão de que a tentativa de empreender um trabalho institucional a partir da abordagem do Plantão teria sido de fato fracassada. E isso, num certo sentido, não está totalmente equivocado. No entanto, como já levantamos, precisamos saber o que significa dar certo neste contexto. Ademais, precisamos estar atentos também para o fato de que aquilo que no campo educativo se costuma denominar “fracasso escolar” não se restringe apenas aos alunos, mas faz parte de uma estratégia de culpabilização que se estende a todos os agentes envolvidos neste contexto. Assim, fracassa o aluno inadequado, o professor que não consegue adequar o aluno, a família que não sabe adequar seus filhos, o diretor que não impõe à escola uma adequação, e o psicólogo que, qualificado para fazer tudo se adequar, não consegue adequar ninguém. Nestes termos, sente-se inadequado todo aquele que não consegue adequar alguém, fazendo deste que não adequou, um inadequado.

Já dissemos que, ironicamente, a possibilidade de atuação de tais profissionais no campo

da educação se forjou a partir de um processo seletivo destinado à saúde e que, no caso em questão, pouco faz sentido falar, como preferem alguns, em “escolha desejante”²³ dadas as opções colocadas pelo mercado de trabalho na atualidade. Acreditamos ainda que, apesar de polêmica, tal discussão não é fator preponderante para o que queremos discutir uma vez que, de um modo ou de outro, todos acabaram aceitando o desafio.

Assim, o que interessa a João neste acidente são os impasses provocados por esta brusca mudança em seu contexto de atuação que, somado ao referencial que se buscará adotar dada esta passagem (abordagem institucional), constituirá, a seu ver, em fator de deslocamento de uma série de crenças e de referenciais que dizem respeito à própria constituição da psicologia enquanto saber e enquanto profissão.

Em artigo recente, Rocha e Aguiar (2010) chamaram a atenção para este fato ao dizerem que tais profissionais, transferidos do campo de atuação clínica para o campo educacional, não colocarão em questão os referenciais de sua prática nem tampouco de sua formação. Isso significa, dentre outras coisas, que a mudança no contexto de atuação não se constitui um problema em si mesmo uma vez que podemos muito bem trabalhar numa escola reforçando o papel do especialista nas questões interiores, ainda que o campo nos demande coisas que não cabem neste nosso encargo. Desse modo, o que queremos sublinhar é que, para além da especificidade do campo educativo, que em vários aspectos se difere do campo da clínica assistencial nos serviços de saúde, será o modo de problematizar este campo que, no caso em questão, se constituirá num analisador.

Mas, o que isto tem a ver com a discussão do Plantão Institucional ou com o seu suposto fracasso? Ou, o que teria esta discussão a ver com a sensação de fracasso e de mal estar que atravessa esse coletivo de profissionais?

Ora, lembremos que o plantão institucional, por estar assentado numa outra perspectiva

²³ Esta expressão faz parte de uma anotação feita por João na ocasião de sua participação em uma reunião, onde um psicólogo que se auto-intitulava psicanalista veio a proferi-la. Como dissemos, apesar de tê-lo chamado a atenção, não se encontra nos objetivos desta dissertação trabalhá-la. Mais uma vez, remetemos o leitor ao trabalho de Maciel Júnior (2005).

ético-política, não se constitui apenas numa nova técnica ou em mais um modelo. Assim, podemos dizer que não basta, ou talvez nem mesmo seja possível, assumi-lo como uma aposta de trabalho sem que se coloque em questão uma série de outras referências, dentre estas aquelas que sustentam as próprias posições destes profissionais nestes processos.

Apoiado nos pressupostos do institucionalismo e, portanto crítico das instituições, inclusive a do saber, este vai inserir um vetor de crise nos modos tradicionais com que estes profissionais estabelecem suas relações com campo, com os saberes vizinhos e com o outro. Nesta perspectiva, a ideia de uma psicologia pensada como um saber fechado em si mesmo, pronto para ser “aplicada” ou adaptada a qualquer contexto, não se sustenta. Se existe uma psicologia, numa perspectiva institucional, esta só pode ser entendida enquanto prática social cujo saber se faz em consequência das relações que estabelece com outros saberes e com o próprio campo de intervenção, isto é, no coletivo das práticas. Tais práticas, como se pode supor, não aguardam pela revisão de certos saberes, elas simplesmente acontecem, podendo ser experimentadas como algo caótico, como um erro, ou apenas como tensionadas pelos vetores de força que compõem suas relações.

Sendo o dispositivo do plantão Institucional ele mesmo uma prática ou uma força que tende a experimentação coletiva de produção do conhecimento, este vai disparar, dada esta sua inspiração institucionalista, uma série de incertezas que, quando experimentadas como erro ou como ausência de sentido, acabam gerando mal estar.

Acostumados com o conforto dos instituídos em suas relações, este vai fazer emergir uma espécie de vertigem, daí as tentativas de restituição dos lugares, dizendo, por exemplo, que se as coisas estão indo mal é porque os educadores não compreendem o trabalho ou o que este quer dizer. Afinal, nesta lógica, já se sabe muito bem o que fazer assim como se sabe o que as pessoas precisam fazer, porém não fazem. Isso, a nosso ver, se constitui em mais uma das tentativas de se recuperar este lugar perdido, qual seja, o do saber do especialista. Nele tudo faz sentido, nada está fora do lugar, ninguém sai machucado. As discussões em torno das questões referentes à demanda, como levantadas acima, denunciam também a tentativa de restabelecimento destes lugares, doravante em crise.

Tendo o trabalho institucional a ver com a proposta de construção de um saber que se faz coletivamente, de um comum que produz abalos nos referenciais das profissões e das especialidades rabiscando seus contornos bem definidos e gerando incômodo, este se constituirá, ele mesmo, num fator de crise. Habitar esta crise ou este paradoxo é complicado, muitas vezes não suportável/sustentável. É algo que, como dissemos, requer uma outra disponibilidade que não tem a ver com um sujeito demandante de serviços psicológicos ou mesmo com uma espécie de transposição da clínica tradicional para outros contextos, daí a experiência de crise, de arguição dos modelos e de desqualificação profissional.

Desse modo, poderíamos considerar o incômodo provocado pela experimentação das misturas, da crise dos modelos frente à multiplicidade, da crítica aos especialismos e do risco de desqualificação profissional, todos como efeitos de um determinado modo de construir o trabalho (institucional), um fracasso? Ora, se o lugar comum de nossa proposta junto às escolas, independente do referencial teórico, é justamente o de ajudá-la a pensar de outro modo, colocando em questão suas relações cristalizadas, por que não conseguimos sustentar esta aposta em nós? Por que é tão difícil? Não seria este um índice de nosso apego aos modelos?

Lembremos que foi como *persona non grata* que os primeiros psicólogos (“primeira entrada”) foram transferidos da educação para a saúde, aonde já teriam seus lugares reservados, sendo assim também melhor aproveitados. Estes, como mostramos, buscaram, da mesma forma, afirmar uma certa prática que não se alinhava com aquilo que estava colocado para o campo da educação escolarizada. Como afirmou Coimbra (1980), era um esforço para ver a escola “atuando com outras funções que não as suas funções oficiais” (P. 138). Entendido desta forma, o trabalho institucional traria uma série de dificuldades que, segundo esta autora, passava pela descrença e temor das “chefias” dos E.D.E.C.; pelo temor e pelo excesso de carisma²⁴ dos diretores das escolas; pela estrutura hierarquizada e fechada da instituição a que estes psicólogos pertenciam e sua conseqüente resistência a qualquer tipo de inovação e, por fim, pela “insegurança” dos próprios profissionais em afirmar tal prática. Esta última, para além dos constrangimentos

²⁴ Excesso de carisma, segundo esta autora, diz respeito a atitude da escola, neste caso da direção, em receber o psicólogo como uma figura mágica, solução para todos os problemas de sua escola, principalmente os ligados aos

relatados acima, segundo a autora se ligava também à falta de embasamento teórico destes profissionais no que se referia aos conceitos da Psicologia Institucional, pouco e precariamente difundida no Brasil.

De acordo com o exposto, podemos perceber que os impasses e dificuldades encontrados em nosso percurso estão implicados com a própria postura que buscamos sustentar tanto no que se refere aos encargos de nossa profissão quanto no que tange a lógica de funcionamento do próprio campo da educação escolarizada. Dadas estas circunstâncias, poderíamos nos perguntar se ainda é possível continuar concebendo estes impasses como um fracasso do trabalho institucional, mais especificamente do Plantão Institucional, ou como sendo aquilo mesmo que o constitui como um dispositivo de problematização. Em todo caso, podemos afirmar que as referências institucionalistas só podem ser avaliadas como pouco resolutivas ou como fracassadas se tomarmos como referência os modelos que nos qualificam como bons educadores, como bons psicólogos e por aí vai.

Ora, não seria esta a aposta da Análise Institucional, habitar o paradoxo, a crise, o não-lugar como lugar potente? Segundo Rodrigues e Souza (1991), a Análise Institucional, por não ser meramente um lugar, algumas técnicas ou um conjunto de termos teórico, se constitui numa “profissão permanentemente em crise” (P. 40). Alias, segundo esta, é justamente neste risco de desprofissionalização que reside sua potencialidade.

Como dissemos, o Plantão Institucional foi extinto acusado de ser gerador de conflitos, de pouco resolutivo e também de utópico (U-topos). Então, como sustentar esse não-lugar já que o Plantão - entendido como uma estratégia, ou seja, como um dispositivo com potencialidade de proporcionar um outro modo de relação, de afirmar uma outra política do cuidado que requer uma disponibilidade para a experimentação das misturas, dos deslocamentos e para a análise da instituição desses lugares – acaba nos colocando nessa posição de crise?

Retomando Rodrigues e Souza (1991), estas vão afirmar que “se a Análise Institucional não profissionaliza este não é seu DEFEITO, mas seu EFEITO” (p.40). Como podemos ver, João

alunos considerados “problema”. Por esta via, ainda segunda esta, o psicólogo acabava por vezes caindo num trabalho ‘curativo’ e não “preventivo” (Coimbra, 1980).

e seus colegas, na tentativa de empreender um trabalho caracterizado pela traição, ou seja, pela crítica, embarcaram no âmbito de um referencial teórico-metodológico cuja crise é o rigor. Isso, como já apontado acima, não é muito confortável posto que, se tomado como um modelo, tal referencial acaba também nos colocando no lugar daquele que detém a verdade dos processos, posição que por sua vez constitui-se também num gatilho para adentrarmos no plano da culpa e da impotência. Por outro lado, tomado em seu movimento, ou seja, como uma estratégia de arguição dos modelos, este não deixa também de provocar um certo mal estar relativo a experiência de perda das referências e do risco de desqualificação profissional frente a um campo marcado predominantemente pela lógica do especialismo. Em outros termos, podemos dizer que este campo é marcado, sobretudo por uma lógica de aderência aos encargos estabelecidos para os especialistas, e isso não vale menos para os educadores e para os assistentes sociais.

Dito isto, pensamos encontrar aqui a ocasião para retomarmos uma pergunta que fizemos acima e que tem relação com o presente contexto. Grosso modo, tal pergunta pode ser resumida agora da seguinte forma: como são vistas as práticas desestabilizadoras em nosso presente?

Dizíamos, na ocasião onde tal questionamento aparecia, que a máxima de uma gênese teórica imbricada a uma gênese social, levada a sua radicalidade, tenderia a nos oferecer como efeito, e cada vez mais, teorias ou posicionamentos que se dispusessem a solucionar rápido e competentemente as desestabilizações, e não o contrário. Paralelo a isto, poderíamos supor ainda uma espécie de corrida por parte dos trabalhadores sociais em busca de procedimentos modelares de atuação que, de um modo geral, pudesse dar conta desses acontecimentos. Na ocasião, fizemos tal pergunta a fim de pensar o contexto da Análise Institucional num campo marcado pela medicalização e pela judicialização dos conflitos. Todavia, neste momento retornamos a esta não porque já possuímos as respostas, mas por sua capacidade de propor uma série de outros questionamentos.

Assim, se habitamos um campo marcado por uma lógica de achatamento dos conflitos, como apostar numa ferramenta que, como afirmava Coimbra (1980) ainda na década de 80, consiste precisamente numa estratégia de ativação destes mesmos conflitos? Mais do que isso, como positivar este lugar de crise sem que com isso não nos sintamos impotentes e

desqualificados? Desqualificação e despotencialização fazem parte de um mesmo processo ou isso que estamos chamando de desqualificação está principalmente ligado às referências de nossa formação? Tomar a análise Institucional como ferramenta de trabalho seria o mesmo que pensar os processos de nossa formação em termos ético-políticos ou o fato de nos apropriarmos desta como uma técnica quer-nos dizer de uma formação intacta e de uma profissão pautada pelas punições e recompensas próprias a esse campo de qualificação do especialista? Haveria a possibilidade de mudarmos nossas referências de trabalho sem mudar as concepções de subjetividade e de mundo que informam nossas práticas de formação? Que concepções são estas? Qual subjetividade? Que práticas?

Devo concordar com o leitor, são muitas as perguntas. Porém estes são os efeitos de desestabilização atuando em João, aquele que, como dissemos, é feito de composições, de dobragens e desdobragens. Tais perguntas, em todo caso, doravante se constituirão como um guia para uma espécie de reinserção, feito por João, no campo em que atua. Melhor ainda, em se tratando de João, tais perguntas não se constituem em algo que este carrega a título de comprovação ou de refutação, mas como aquilo que lhe compõe enquanto prática e enquanto praticante de si mesmo, já que é também da construção de um corpo que estamos falando.

Assim como João, continuaremos no campo dos efeitos. Desse modo, gostaríamos de ressaltar que a abordagem institucional, neste contexto, vem servir de instrumento para um projeto maior, qual seja o de uma atuação que se quer problematizadora dos encargos historicamente atribuídos aos psicólogos no campo da educação. Porém, como vimos acima, o fato de colocá-la num lugar de instrumentalização ou mesmo de considerá-la como exercendo um papel apenas auxiliar não reduz sua importância em termos dos efeitos que esta pode produzir no campo, sejam estes de congelamento, de movimento, ou até mesmo de entendimento.

Ora, por encontrarmo-nos no campo dos efeitos, ou seja, dos sentidos e das práticas que foram se produzindo, não nos cabe aqui a tarefa de tentar fazer uma espécie de indicação daquilo que seria o verdadeiro trabalho institucional. Assim, quando dissemos que num certo sentido este tipo de trabalho se apresentava como algo confuso, tratava-se também de um de seus efeitos, efeito este que pode ser entendido também como uma maneira de perceber os processos. Este

modo de perceber os processos, por sua vez, faz advir outros efeitos, ou seja, outras práticas. Em João, estes irão produzir um outro modo de conceber o campo, este constituído a partir das perguntas que foram feitas acima. Talvez neste momento já pudéssemos anunciá-las da seguinte forma: O que se produz a partir da crítica? Que processos de formação e de subjetividade estão em jogo?

V Capítulo: Por uma ética em relação a moral - criando caminhos por entre os afetos

Como já informamos, o Plantão Institucional foi extinto. No entanto, a aposta por um viés crítico do trabalho articulado aos pressupostos institucionalistas permaneceu, permanecendo do mesmo modo os impasses relacionados a este. Assim, em meio a essas questões e ao desarranjo provocado pelos referenciais advindos desta abordagem, alguns sentidos foram ganhando forma e força. Dentre estes, gostaríamos de destacar um que, a nosso ver, foi se estabelecendo de maneira mais pregnante. Referimo-nos aqui a noção que identifica trabalho institucional a ideia de trabalho coletivo. Ora, se essa atuação que se pretende crítica busca se afastar dos atendimentos individuais, e, em o fazendo, se concebe mais próxima de uma prática institucional, isso significa então que atuar a nível institucional implica numa atitude oposta onde, ao invés do individual, dever-se-ia trabalhar o coletivo, este entendido como um conjunto de pessoas reunidas. Foi inclusive a partir deste argumento que, muitas vezes, se justificou a atitude que chamamos acima de recusa da demanda, uma vez que, na maioria dos casos, o pedido da escola chegava no formato de uma queixa individual e não como se acreditava que deveria ser.

Por hora, pretendemos ressaltar que tais profissionais, mesmo sem possuir meios para precisá-lo, passam a conceber o trabalho institucional como sinônimo de um trabalho coletivo, sendo o mesmo entendido como aquilo que se opõe ao que é da ordem do individual ou, quando muito, a um modo de intervenção mais horizontal ou, caso preferirmos, mais democratizado. Tal dicotomia, no entender de João, vai se constituir numa das inúmeras questões analisadoras das referências que sustentam tanto os processos de formação quanto a prática profissional de seu coletivo de trabalho.

O modo como é atravessado pelas diversas práticas no cotidiano permite a João pensar que habita um campo onde o imperativo de uma atuação crítica aparece de modo intensificado, ganhando em alguns momentos lugar de centralidade nas diversas discussões das quais se faz presente. Pelo que percebe, identifica que tal postura crítica, “conhecedora” de sua função política e cujo paradigma se pretende institucionalista busca se afastar dos pressupostos cientificistas e/ou tecnicistas. E é assim que, em seu projeto, as ações individualizantes e

medicalizantes vão aparecer como um processo a ser combatido em função de uma abordagem que leve em consideração os aspectos sociais e políticos envolvidos nesta problemática. Tal postura crítica, pensa João, busca ainda se contrapor ou mesmo se deslocar das práticas psicológicas marcadas historicamente pelas tentativas de correção e disciplinamento dos indivíduos no âmbito escolar, coisa que também já vimos.

Todavia, o que não lhe parece muito claro é o modo como tal crítica se opera. Seria ela caracterizada apenas por aquilo que procura negar (individualização/medicalização)? Ou ainda, seria esta negação produtora de efeitos de deslocamento ou estaria esta calcada numa mesma lógica de produção de verdades?

Aqui quem lhe fornece uma pista são Rocha e Aguiar (2010) que, frente a esta constatação, qual seja a de uma “unânime” mudança de atitude na atuação do psicólogo no campo educativo, vão falar de duas posturas que se erguem para tentar dar conta das problemáticas encontradas no trabalho junto à educação escolarizada.

A primeira delas diz respeito à velha aliança entre psicologia e cientificismos, que segundo as autoras tem como efeito o fechamento do campo de análise e a busca pela restauração seja de um grupo, de um indivíduo, ou mesmo de uma coletividade. Os efeitos aqui seriam a classificação e a culpabilização, o diagnóstico e a terapêutica adequada. Rivalizando o campo, teríamos uma segunda vertente que se faz pela articulação entre psicologia e história. Esta, ainda segundo as autoras, traz como imperativo uma politização das práticas que, de um modo geral, se traduz na colocação das questões socioeconômicas em primeiro plano, onde uma dívida para com os setores excluídos historicamente passa então a nortear as ações, deixando para as ciências o papel de colocar-se a favor da emancipação destes setores.

Como afirmam as autoras, tais vertentes não se excluem, elas coexistem e, em coexistindo, acabam por vezes configurando modos inesperados em suas articulações com o campo. Cabe ressaltar aqui que, neste caso, as análises promovidas pelas autoras dizem respeito a uma intervenção realizada no próprio coletivo da RPE, e sendo assim, podemos dizer que João mais uma vez se encontra na posição de alvo e de atirador ao mesmo tempo.

Enquanto alvo e também atirador destas análises, acredita que apesar de tais posturas se apresentarem como diferentes modos de problematizar as questões emergentes em seu campo de atuação, o que em ambas permanece é o modo de compreensão dos processos que configuram o mesmo. Como afirmam Rocha e Aguiar (2010), o que neste caso não se altera são os modos de compreensão das relações entre política e subjetividade.

Assim, segundo estas, o que observamos neste contexto são práticas cujo efeito se faz pela redução de todo um campo de possíveis em uma escolha binária entre o “ato médico e o ato político”. Sujeito e social, nesta linha de compreensão, são tomados como instâncias que se excluem, reforçando a separação estabelecida entre desejo e política e as dicotomias que daí se segue. É o caso das separações entre indivíduo e sociedade e, mais especificamente neste caso, entre o individual (um indivíduo) e o coletivo (vários indivíduos).

Uma vez que a separação entre indivíduo e social aparece como uma das questões intensificadas em seu coletivo de trabalho, João buscará então problematizá-las em seus efeitos, lembrando que tais intensificações são também um efeito do modo crítico como estes profissionais concebem o trabalho.

E aqui quem vai lhe fornecer uma outra pista é Barros (2009), para quem tal separação não é fortuita, mas serve a manutenção de territórios endurecidos que se fecham à diferença.

Esta separação cumpre um papel importante, pois estabelece uma oposição de economias – a da política e a do desejo -, criando partidários que saem em defesa de cada um desses territórios, acusando um ao outro de estarem sendo redutores em suas análises e estratégias de transformação. Aliás, colocados nesta lógica de dois polos, muitos indivíduos, grupos ou associações passam a se autonear de verdadeiros revolucionários – aqueles que sabem melhor expressar os anseios dos indivíduos e grupos – enquanto, do outro lado, encontram-se os que se mostram indiferentes a estes assuntos políticos, pois o desejo não se mistura com a política (BARROS, 2009, p. 215).

Por operarem tal separação, pensa João que ambas as posturas citadas acima (ato médico x ato político), apesar se configurarem em diferentes modos de inserção no campo, obedecem a

uma mesma lógica, qual seja aquela que Guattari (2010) denomina de lógica da subjetivação capitalística. Aliás, segundo este, tal binarização constitui-se no elemento chave da produção desse modo de expressão da subjetividade.

A partir dos trabalhos de Ferreira Neto (2004), Mancebo (1997) e Andrade (1996), descobre João que assim como no campo educacional, muitas outras práticas têm se instituído no setor público ou mesmo através de projetos sociais dos mais diversos sem que, no entanto deixem de vigorar nestas práticas uma concepção de subjetividade confinada à realidade psíquica ou, quando muito, sofrendo pequenos retoques nos modelos de atuação a fim de realizar uma adequação das técnicas e dos instrumentos às classes populares.

Tendo em vista isto, João passa a pensar que tais referenciais, quando não colocados em análise, se constituem num obstáculo à transformação dessas práticas e também de si mesmo. Mas é importante ressaltar que, para João, a tomada de tais referenciais em análise não diz respeito à busca de um referencial mais fidedigno nem tampouco a tentativa de uma melhor adequação deste já que a lógica capitalística, como a entende a partir de Guattari e Rolnik (2010), não parece dizer respeito a um paradigma puramente epistemológico, mas implicado com as estruturas econômicas e políticas de uma dada sociedade.

Com isso, gostaríamos mais uma vez de esclarecer que não é a sua intenção apontar os erros ou os equívocos desses discursos, mas fazer uma pequena história do modo como estes emergem, povoam e de certo modo fazem o desenho das práticas que se exercem em seu campo de análise e intervenção. Assim, tenta pensar numa produção de conhecimento implicada com as estruturas do campo social, este que, antes mesmo de dizer respeito a um ou outro referencial, fala de uma política epistemológica.

Tal política, no que tange a subjetivação “capitalística”, consiste numa separação estratégica entre produção desejante e produção social ou mesmo entre as macro-estruturas indivíduo e sociedade que, segundo Guattari (2010), recortam o conjunto do campo social produzindo e se reproduzindo em meio a tais serializações. Aqui, tanto o indivíduo quanto o social seriam o resultado de um mesmo processo de totalização/serialização ou de uma produção de massa. Imagens que fazem passar as singularidades e as multiplicidades por um “mesmo

quadro de referência identificável” (Guattari, 2010).

Nessas sobrecodificações à moda capitalística, o que vamos ver individuado é também a própria subjetividade.

Todo o desenvolvimento da filosofia, desde Descartes, e todo desenvolvimento da psicologia, desde teóricos como Taine e Wundt, tendem a querer relacionar a subjetividade a uma identidade individual... Estamos totalmente prisioneiros de uma espécie de individuação da subjetividade (Guattari, 2010, p. 47).

É assim que, no projeto de João, o entendimento da noção de subjetividade terá como referente um sujeito; subjetividade concebida como algo pessoal, interior, a-histórico, “relativa” e relativo a cada um. Consequentemente, é também nessa mesma perspectiva que o trabalho coletivo ou em grupo será concebido como uma reunião de vários indivíduos.

Como afirmávamos anteriormente, segundo Rocha e Aguiar (2010), duas vertentes de atuação poderiam ser identificadas neste campo. Uma dizendo respeito à aliança entre “psicologia e cientificismo” e a outra às associações entre “psicologia e história”. A primeira destas vertentes, podemos adiantar, diz respeito aquilo que os profissionais da RPE buscam se afastar ou mesmo combater, ou seja, é aquilo que se impõe como demanda para um trabalho que se propõe crítico. Desse modo, é como se a discussão a seguir partisse da seguinte pergunta: O que significa, em termos de uma psicologia entendida enquanto prática social, contrapor-se aos processos individualizantes ou medicalizantes?

1. A demanda da crítica: questionamento das alianças entre psicologia e cientificismo

Há várias maneiras de se adentrar neste problema, porém, acatando a sugestão de que tais processos se fazem por uma tentativa de “restauração” do indivíduo, do grupo e da própria coletividade (Rocha e Aguiar, 2010), buscaremos abordá-los a partir das análises empreendidas

por Silva (2005). Nossa tentativa aqui segue também os passos de João, pois antes de ser “contra” tais processos, prefere, na medida em que lhe é possível, tentar entender sua lógica de funcionamento e quais produções, de diferentes naturezas, estão em jogo neste processo.

Tomando como ponto de partida a problematização das noções de indivíduo e de social, e não obstante o momento em que este último emergirá como um problema, ou seja, como campo de problematização e de intervenção de determinadas práticas, Silva (2005) vai afirmar que a gênese da noção de social no campo “psi” aporta suas bases numa individualização desse mesmo social, respectivamente a partir de uma patologização das massas, de um rebatimento do desejo nas representações familiares e, por último, numa utilização do grupo enquanto dispositivo individualizante. Assim, como sinalizado anteriormente, podemos dizer que é a partir de uma lógica “restaurativa” que a psicologia faz suas primeiras aproximações em direção ao campo social. Numa construção mais pedagógica, poderíamos dizer que esta partiria de um indivíduo individuado para um social individualizado.

Segundo esta autora, a característica, ou melhor, o artifício do modelo de racionalidade das ciências modernas consistiria precisamente na invenção de uma subjetividade privatizada e separada do mundo, condizente com o modo de subjetivação capitalístico do qual falávamos acima.

Ao problematizarem o social tomando como referência respectivamente a massa, a família e o grupo entendidos desde uma perspectiva centrada no indivíduo, essas primeiras teorizações produzem uma segmentação e uma normatização da multiplicidade que atravessa o campo social (SILVA, 2005, p. 55).

Para o que queremos tratar aqui, podemos de saída perceber que aquilo que vai caracterizar determinada prática psicológica enquanto um dispositivo de individualização não diz respeito a um aspecto numérico nem tampouco espacial (grupo = reunião de vários indivíduos, dentro de uma instituição=prédio compostos por mais um tanto destes). Como afirma Silva (2005), é paradoxalmente numa aproximação com as massas, com a família e com os grupos que a psicologia reforçará a noção de indivíduo, produzindo assim um “reduccionismo do potencial

criativo e disruptivo imanente ao campo social” (p. 55).

A primeira aproximação da psicologia em direção ao social se dará, portanto a partir do aparecimento dos “fenômenos de massa” ao longo do século XIX e do perigo representado por estes. A partir de então estes se tornarão objeto de teorizações específicas onde a figura de Le Bon desempenhará um papel central nas teorizações que apontarão o caráter irracional das massas. Segundo Le Bon, apud Silva (2005), o fenômeno das multidões seria a revolta de uma massa informe e irracional. Nesse sentido, a contribuição da psicologia nesse terreno teria sido justamente a de afirmar o caráter patológico das massas, ocultando assim seu viés eminentemente político.

ao mesmo tempo em que se coloca em evidência o lado patológico das multidões em detrimento das questões políticas, reforça-se a ideia de indivíduo em detrimento da ideia de coletivo...Ao tomar a razão como pivô para estabelecer a distinção entre individual e coletivo, Le Bon produz uma primeira aproximação da psicologia em direção ao social, relacionando-a a uma dimensão patológica – e portanto “perigosa” – que exige a intervenção de um líder para governá-la (SILVA, 2005, p. 62-64).

Importante ressaltar que a “questão social” implicada nesse modo de conceber o movimento das massas dizia respeito aos riscos de ruptura de uma certa coesão social frente às contradições entre o imaginário político moderno e a real precarização econômica da sociedade civil.

Quanto às famílias, segunda aproximação, estas serão reterritorializadas numa espécie de “célula da sociedade”, tornando-se primeiras em relação aos investimentos do desejo no campo social. Aqui toda a vida social se achará reduzida a um denominador comum, qual seja, o familiar, tornando esta um lugar privilegiado de domesticação do desejo a partir de uma representação edipiana (Silva, 2005). É desse modo que a família se transformará num fundamental objeto de incidência e ao mesmo tempo de produção de novas tecnologias disciplinares. É assim também que atualmente vamos ver toda sorte de acontecimentos sociais serem atribuídos a uma desestruturação familiar ou mesmo a perda de uma certa função paterna.

No que tange aos grupos, ainda segundo Silva (2005), é justamente na medida em que a subjetividade é privatizada, ou seja, individualizada, que se tornará possível falar de grupo enquanto uma reunião de pessoas. Barros (2009) também apontará tal conjunção de fatores como condição de possibilidade para o surgimento do vocábulo grupo. Segundo esta

... o *grosso* aparece com o renascimento, momento de revalorização do homem, de reposicionamento das relações até então necessariamente interditadas pela Igreja. Com a nuclearização da família, com o desenvolvimento da noção de indivíduo, com o advento da Revolução Industrial e a valorização dos espaços privados em detrimento dos públicos, não só vai se construindo com mais clareza e força o modo-indivíduo, como também vai se engendrando um campo propício aos pequenos agrupamentos (p.78).

Dessa maneira, entre um “psicologismo” e um “sociologismo”, o grupo aparecerá como solução, afirmando a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade. Colocado neste lugar de mediação, o grupo obedecerá à mesma lógica individualizante e totalizante tanto do indivíduo como da sociedade. A essa lógica identitária, na qual o ser é admitido apenas em um de seus modos, Barros (2009) denominará “modo-de-ser-indivíduo”, um efeito específico de um determinado modo de produção de subjetividade que o afirma enquanto o único modo de ser no mundo e que conseqüentemente, como afirma Guattari (2010), faz confundir a preservação de um determinado mundo psíquico com a preservação do mundo psíquico enquanto tal assim como a preservação de uma determinada ordem social com a ordem social enquanto tal (p. 74).

Voltando à Silva (2005), para quem a tomada do grupo como objeto de investigação se constituiu na terceira aproximação da psicologia em direção ao social, esta vai argumentar que a noção de grupo será utilizada em substituição às noções de coletivo ou de massa, ou seja, em detrimento da abertura à multiplicidade que estas últimas comportam, negligenciando assim sua dimensão histórica e social. Nesse sentido, para esta autora, o grupo vai se constituir como uma tecnologia de controle social a serviço do capital, isto é, como mais um dispositivo de produção da subjetividade individuada ou como um instrumento de produção de subjetivação próprio à subjetivação capitalística.

Sendo assim, não será com dificuldades que as técnicas grupais rapidamente se espalharão

pelos mais diversos espaços institucionais uma vez que o grupo, tomado nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que produz e reproduz esse modo de subjetivação, é também seu efeito. Dado o indivíduo, trata-se agora de trabalhar suas inter-relações com o objetivo de aumentar a produtividade. O grupo vai aparecer assim como um “novo tipo de controle das pequenas aglomerações” (Silva, 2005).

Como podemos ver essa tríplice aproximação diz respeito apenas à primeira linha desse duplo traçado encontrado em nosso campo de atuação. Esta se refere a práticas que possuem como suporte uma aliança entre psicologia e cientificismo e cujo efeito se traduz num reducionismo das análises e pelo manejo das multiplicidades que a faz passar reiteradamente por um esquema de referência individualizante e normalizante, totalizador e, até certo ponto, dominante. Nesse sentido poderíamos afirmar que tais referenciais, quando associados ao saber médico, acarretando naquilo que conhecemos como medicalização, se constituem na especificidade de um importante mecanismo que faz funcionar o jogo do achatamento das multiplicidades pela via da normalização. Dessa forma, ao invés da norma estabelecida, ou seja, de um determinado modelo de funcionamento social ou educativo, o que será posto em questão será o (des)funcionamento de cada um em relação a este.

Assim, a medicalização, tributária dessas associações e entendida também enquanto individualização, constitui-se num dos vetores de força que compõe o campo de intervenção da RPE, estando do lado daquilo que denominamos acima de “ato médico”. No entanto, a medicalização, efeito de forças em relação com outras forças, não deve ser pensada como “a” causa das problemáticas que emergem no campo educativo. A nosso ver, esta pode também ser concebida como um dos analisadores de um certo modo de funcionamento onde a crise, ou seja, as desestabilizações, cada vez menos suportáveis, tornam-se alvo de um controle excessivo.

Como dissemos no início, há diversas maneiras de abordar tal problemática, e agora podemos dizer que o caminho escolhido por João, qual seja o dos arranjos realizados por Silva (2005), permitiu-lhe pensar justamente o que enunciamos acima, ou seja, pensar os processos de medicalização também pelo viés dos mecanismos de achatamento das multiplicidades que compõem o campo social tomado em seu aspecto problemático.

Lembramos que tal achatamento, no que tange ao campo educativo, vai aparecer como consideração da diferença onde o que ganhará lugar será o diferente. Trata-se, como querem as políticas de inclusão, de um processo verdadeiramente inclusivo, de um lugar reservado ao diferente ou de um processo de captura da diferença operado de diversas formas, ou melhor, por diversas forças e “fôrmas”.

Quanto a esse lugar reservado ao diferente, ou seja, sua inclusão, Foucault (2003) vai dizer que a partir do século XIX uma série de instituições, dentre elas a escola, passará a assumir aquilo que este denomina de função de sequestro. Isso significa que, ao contrário do que se passava no século anterior - onde as instituições atualizavam uma espécie de “reclusão de exclusão” – estas terão como finalidade primeira não a exclusão dos indivíduos, ainda que isto aconteça, mas sim a ligação destes a um aparelho de normalização e controle dos homens, uma “exclusão por inclusão”.

Sendo assim, poderíamos pensar tais processos medicalizantes como aquilo que complementa, mas também instrumentaliza os mecanismos de contenção imbricados com as funções exercidas tradicionalmente pelas escolas, ou seja, sua função disciplinar que, como assinala Foucault (2003) se faz por um controle da multiplicidade dos homens em função de uma norma ou, como afirma o próprio autor, por uma “disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades aparentemente precisas” (p. 118).

Entender os processos de medicalização para além do saber médico nos permite ainda pensar nossas implicações com estes processos e os modos como estes em nós se atualizam. Isso tendo em vista que, quando não levamos em conta esse aspecto problemático dos processos de medicalização e individualização, corremos o risco de sermos capturados pelos mesmos processos que buscamos nos opor. Em nossa prática, é muito comum identificarmos uma certa postura crítica frente ao ato de individualizar que, no nosso entender, seria por si só e paradoxalmente individualizante e medicalizante.

Este se faz por uma espécie de diagnóstico que aponta o ato de individualizar como sendo “o” problema do outro ou da escola. Aqui o ato de individualizar ou de medicalizar, antes de ser tomado como um processo no qual se busca intervir, é atribuído ao outro que individualiza,

culpabilizando-o por individualizar. Tal processo, antes de indicar para o nosso lugar de especialista, é motivo para apontar o mau funcionamento alheio, dizendo que este não faz grupo ou não faz coletivo sem, no entanto, problematizar as concepções de subjetividade aí envolvidas. Com efeito, poderíamos objetar se tal postura não seria em si mesma um ato medicalizante haja vista que, desse modo, saberíamos a priori o que deveria ser feito, porém não se faz. Em todo caso, e mais uma vez, são também as relações com a verdade e com os modelos que se encontram em jogo.

2. A crítica como demanda: associações entre psicologia e história

Como já dissemos, nosso objetivo no tópico anterior consistia apenas em tentar entender os processos contra os quais o coletivo da RPE buscava se opor. A despeito do objetivo inicial, vimos, porém, que outras questões também puderam ser colocadas, dentre estas que o avesso do indivíduo não é o grupo, mas a subjetividade entendida como coextensiva ao campo social. De qualquer forma, procurávamos entender aquilo que a RPE buscava por em questão, e não o modo como este pôr em questão se operava, ou seja, como isso era feito ou pensado pelos profissionais da rede. Isso é o que buscaremos problematizar a partir de agora.

Aqui o que vai estar em jogo são as associações entre psicologia e história, entendida por nós como a vertente do “ato político”. Nesta, como dito anteriormente, as questões socioeconômicas vão ganhar lugar de destaque, concedendo às práticas um caráter assumidamente político. O tom politizado das ações, neste caso, será regido por uma dívida para com os setores sociais excluídos historicamente (Rocha e Aguiar, 2010), sendo o papel das ciências o de colocar-se a favor da emancipação e conscientização desses mesmos setores.

Como o projeto da RPE busca se erguer como uma crítica ao paradigma cientificista, numa atitude que busca ir além dos diagnósticos individualizantes, levando em conta os aspectos “psicossociais” e políticos envolvidos nas relações que constituem o cotidiano escolar (Documento Norteador), pensamos que o mesmo, ao arrogar para si tal postura, esforça-se em

alinhar-se às tendências desse segundo vetor, buscando no “movimento histórico” um auxílio para a compreensão dos processos que configuram o campo a fim de posicionar-se criticamente diante dos mesmos. É crítica como demanda.

A forma como esta vertente busca sustentar sua inserção no campo também traz consigo um modo específico de problematização do social, desta vez o aproximando ou o fazendo equivaler às condições de vida de uma determinada população ou de uma população determinada por estas mesmas condições de vida.

No que tange a psicologia, Ferreira Neto (2004) vai afirmar que, no final da década de 70 e início dos anos 80, o encontro da prática psicológica com determinados setores sociais, efeito dos movimentos de abertura democrática do país e das condições de acesso da população a serviços até então restritos a determinadas setores da sociedade, norteou os debates em torno dos modelos tanto da formação quanto da clínica. Tal encontro, segundo as pesquisas realizadas pelo autor, trouxe como necessidade um redimensionamento do pensar-fazer psicologia onde a “questão social” passou a ocupar um lugar central nos debates.

Todavia, a mudança no contexto de atuação do profissional de psicologia - que a partir da década 80 é chamado cada vez mais a atuar no chamado setor social, seja por sua inserção nos serviços públicos estatais ou pela grande quantidade de projetos ligados a organizações não governamentais – não necessariamente trará consigo o desmonte dos referenciais que sustentavam a prática do psicólogo até então. Assim, o que veremos nesse movimento autoquestionante será uma reflexão “crítica” predominantemente pautada pelo determinismo das condições histórico-sociais.

Dessa forma, a emergência do “social” como objeto de problematização que na vertente do ato “médico” comparece como dimensão especializada e a-histórica, espaço comum e apaziguado de interação entre os indivíduos (Silva, 2005), nesta outra linha ganhará contornos mais geográficos e econômicos, referindo-se às comunidades menos abastadas, lugar carente e repleto de problemas, constituindo-se por consequência em alvo de políticas públicas e intervenções das mais diversas.

A consideração do “social” - equivalente a classe econômica (pobre) e localidade geográfica (comunidade) – trará como principal consequência a necessidade de uma adequação das técnicas psicológicas, um “como” fazer para intervir neste campo previamente problematizado sem, contudo, colocar em questão o “porque” das intervenções ou mesmo sem arguir seu mandato produzido na historicidade do campo social tomado em seu aspecto normatizador. Na consideração do “social”, o social é que ficará obliterado.

Nesse caso, segundo Ferreira Neto (2004), o imperativo de uma “contextualização” da prática se dará em detrimento das questões relativas aos aspectos ético-políticos da formação/atuação do psicólogo que, como veremos mais adiante com Rocha (2004), em se tratando do trabalho com a educação escolarizada, se expressa pela busca de modelos à atuação.

Tal fato, ainda segundo Ferreira Neto (2004), corre o risco de estar implicado com o imperativo neoliberal da flexibilização, onde a questão relativa a uma maior e mais detida reflexão sobre as práticas se faz passar pela necessidade de um melhor manejo das técnicas visando atender demandas cada vez mais diversificadas. Uma contextualização das técnicas, podemos por assim dizer. Segundo este autor,

Assimilar essa mudança à simples adequação do instrumental técnico para a atuação com as classes populares, sem colocar em xeque a concepção de subjetividade implicada nessas novas práticas, acarreta na manutenção de um modelo de clínica consoante à flexibilização, no sentido neoliberal recente, mantendo sua função normalizadora de produção de subjetividades a serviço do controle social (FERREIRA NETO, 2004, p. 94).

No contexto específico deste campo de atuação, esse modo de conceber o “social” em seu aspecto econômico-geográfico, ou seja, o pobre na favela, parece se atualizar também na eleição de prioridades pelo viés daquilo que se concebe como “questões psicossociais que atravessam o campo educativo” (Documento Norteador, p. 02). Tais questões, já evidenciadas acima, se referem aos problemas advindos das condições de vida das comunidades pauperizadas. Mais recentemente, um conjunto de escolas elencadas para fazer parte de um projeto da SME chamado “escolas do amanhã” passou a compor o rol de prioridades de uma série de projetos já instituídos

por esta Secretaria, dentre estas a RPE (agora já denominada PROINAPE). Cabe ressaltar que os critérios para a eleição destas escolas se fazem justamente pela localização (escolas localizadas em áreas de risco) e pelas condições de vida da população atendida (sua vulnerabilidade social).

Numa dada ocasião, uma colega de trabalho de João, na tentativa de definição de sua função instituída junto a esta clientela lhe fará a seguinte afirmação: “trabalhamos como mediadores de conflitos, para a coisa ficar menos pior”. Cabe ressaltar que sua fala não lhe pareceu de tudo ingênua, carregava consigo certa ironia. Entretanto, o que para João não parece ter ficado muito claro em seu relato é se a solução para o que chamou de “menos pior” seria uma resolução mais efetiva dos conflitos, ou seja, um melhoramento nas relações efetuada pelo trabalho do psicólogo, ou se esta fala traria consigo a expressão de certa frustração frente a impossibilidade de transformação das condições determinadas, estas se referindo às precárias condições de vida em que tal população se encontraria, seu estado de abandono. Aqui podemos aventar que, no primeiro caso, a solução adviria de um melhor e mais correto modo de atuação ou quem sabe de um aumento no número de profissionais que, por sua vez, proporcionaria um melhor manejo dos conflitos. No segundo caso, cujo efeito costuma ser a frustração e a impotência, teríamos as reivindicações por mais políticas de intervenção Estatal através das políticas públicas assistenciais.

João pensa ter encontrado aqui um efeito paradoxal daquilo que vimos chamando de politização pela via historicista. É que esta, reivindicadora da dívida, privilegiará sua “cobrança” pelo viés dos direitos sociais negados ou a adquirir. Tal relação, pelo que percebemos, supõe uma certa exterioridade com relação aos mecanismos de poder que neste caso se encontrariam depositados na máquina Estatal, sendo este o centro difusor do mesmo. Haveria também aqui uma relação dicotômica onde de um lado se encontrariam aqueles que detêm o poder e do outro, ávidos a possuir, aqueles que dele carecem, os “desempoderados” histórico e socialmente. Talvez aqui pudéssemos situar ainda a frustração diante da impossibilidade de mudança do estabelecido pelo famoso “sistema”, lugar este ocupado pela figura do “mediador” que falávamos acima, que sem poder colocar em análise os modos estratégicos de exercício do poder, se pensa neutro ou, no caso em questão, exercendo uma função orgânica às causas populares.

Como dissemos, este estado de coisas se constitui como uma figuração da segunda linha de composição deste campo, esta se referindo a um colocar-se a favor dos setores para quem o Estado ou a classe dominante representada por este possui uma dívida histórica sem que com isso se coloque em questão o próprio processo de fabricação das práticas implicadas nestas relações de poder.

Em Monteiro, Coimbra e Filho (2005) encontramos um questionamento que parece traduzir de forma interessante e até mesmo provocativa isto que identificamos como o nosso paradoxo. Como já vimos em nossas discussões referentes às Políticas Públicas, estes vão afirmar que a desconsideração dos modos de exercício do poder, principalmente para aqueles que pautam suas lutas pelos mecanismos do Estado ou através deste, têm como consequência algo bastante problemático, qual seja “a ilusão de que se possa possuir o poder de Estado para usá-lo de uma outra maneira, persistindo aqui a ideia de pastores identificados com a causa do bem maior porque oriundos do lugar de dominados” (p. 05).

A sugestão aqui parece ser a de que quando não conhecemos o modo de funcionamento de tais dispositivos de poder, ficamos mais vulneráveis aos seus processos de captura, sem saber se estamos jogando o tamanco na máquina ou se estamos com ele pisando em seu acelerador. É, portanto, este nível de análise que parece ficar obliterado pela crítica que estamos concebendo como politizada pela via do historicismo. Pensamos que, tais questões, quando não problematizadas em nossos processos de formação e de trabalho, tendem a nos tornar reféns de uma série de impasses que emergem em nosso cotidiano.

Um pouco diferente da primeira linha deste traçado, onde o mandato social da psicologia será privilegiado no sentido de contribuir para os processos de normalização/medicalização, aqui o serviço social parece se constituir num importante vetor no sentido de forçar um olhar que se pauta pela questão dos direitos sociais.

Se folharmos o Documento Norteador na parte que toca nas atribuições e na própria aposta de cada profissão, veremos que tais profissionais entendem a educação como “área de conhecimento voltada para a emancipação política, social e emocional dos indivíduos, uma vez que possibilita a construção e a socialização de conhecimentos que certamente, contribuirão para

transformá-los em cidadãos conscientes de seus direitos” (Documento Norteador, p. 05). Dessa forma, sua inserção no campo da educação vai ser entendida no sentido de garantir que a boa educação, como um direito de todos, se exerça.

Mas onde está o problema ou o paradoxo dessas questões? Entendemos que, num certo sentido, esse sistema de garantias se constitui de fundamental importância, principalmente se levarmos em consideração as reais condições de acesso de nosso público alvo a esse sistema. Todavia, o que queremos apontar são os riscos que tal empreitada também acarreta quando irrefletida, ou seja, quando não são levadas em conta as estratégias de captura dessas ações em função do controle dessas populações, nas quais estamos diretamente implicados.

Nas escolas em que João atua, a briga pelo direito à saúde, por exemplo, muitas vezes se traduz na busca por um serviço de saúde que possa tratar de forma efetiva os alunos que não aprendem ou que não respeitam as normativas escolares, é um momento em que o “ato médico” se articula ao “ato político”, este entendido como garantia de direitos.

Por outro lado, ou talvez pelo mesmo, no que tange especificamente aos conflitos cotidianos ou ao desrespeito às normas, quando não passíveis de medicalização via agentes desse mesmo Estado, estes serão transferidos à esfera do judiciário numa ordem relativamente variável, é o caso dos conselhos tutelares²⁵, das varas de família, da delegacia ou da própria vara criminal, esta última comumente acionada em casos de “desacato ao funcionário público”, etc. Como vemos, o que está em jogo aqui é o direito à justiça que, de acordo com o que temos vivenciado, vem se traduzindo em judicialização da vida.

Em suas andanças pelas escolas públicas do Rio de Janeiro, tem se tornado cada vez mais comum o fato de João deparar-se com profissionais que acabam assumindo uma certa postura de investigação e de denúncia em suas relações, sendo inclusive preparados para tal. É o caso das capacitações realizadas no sentido de tornarem tais profissionais aptos na identificação dos casos de bullying nas escolas. Numa destas capacitações, na qual João esteve presente, tais

²⁵ Apesar de os Conselhos Tutelares se constituírem como um órgão não jurisdicional, é comum vermos seus conselheiros atuando como verdadeiros juizes. Um exemplo disso pode se visto em Coimbra, M. B. C. e Nascimento, M. L. (2004).

profissionais foram informados pela capacitadora que o bullying é um fenômeno complexo e de difícil identificação, exigindo, portanto, uma atenção mais acurada por parte dos profissionais responsáveis por sua investigação.

Esta palestrante, alertando para o fenômeno da banalização do bullying, dizia ter como objetivo oferecer uma definição bem mais coerente, contrária às teses levianas que se costuma veicular por aí. Eis o que dizia seu slide:

“É bullying quando se identifica nas ações:

- Intencionalidade de causar danos;
- persistência e continuidade das agressões contra o mesmo alvo;
- ausência de motivos que justifiquem os ataques;
- assimetria de poder entre as partes;
- prejuízos causados às vítimas.

Obs: Bullying é uma forma de violência silenciosa, que produz dor e sofrimento.”

De acordo com esta definição, pensa João que talvez difícil mesmo fosse identificar não o próprio bullying, mas onde terminava o médico e onde começava o juiz. Ao final de desta palestra, uma professora muito indignada se levanta e diz: “O que estão fazendo os psicólogos nas escolas que ainda não viram isto?!”. Mais uma vez, como podemos notar, são também os efeitos de desqualificação se atualizando num contexto onde o que predomina é a lógica do especialista. Mas isto não nos parece ser, ou pelo menos a João não pareceu, o aspecto mais problemático desta cena. Nesta ocasião, a pergunta que João vai se fazer é a seguinte: teria esta professora, após receber seu certificado de capacitação, se sentido também capaz, ou melhor, potente para enfrentar as problemáticas de seu cotidiano de trabalho?

Em todo caso, e voltando as definições propostas por nossa capacitadora, podemos até mesmo nos perguntar se, neste caso, não estaríamos mais próximos de uma espécie de criminalização dos conflitos, já que tais mecanismos, via de regra, incorrem não somente na impotência e na culpabilização, mas na própria punição legal dos envolvidos quanto levados a termo. E é justamente neste sentido que, no ano de 2012, a SME-RJ resolve estabelecer com o Ministério Público do Rio de Janeiro um acordo denominado “Termo de Parceria para a Construção da Paz nas Escolas”.

Diante de tal documento, torna-se difícil a tarefa de não querê-lo citar na íntegra. No entanto, empreenderemos este esforço e destacaremos apenas aquilo que possa explicitar aquilo que vínhamos dizendo anteriormente.

Clausula 1º: O presente termo de parceria visa a estabelecer procedimento operacional para atuação conjunta do Ministério Público e Secretaria Municipal de educação nos casos de ato infracional nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

§ 1º Havendo a prática de ato infracional por alunos dentro das escolas, deverá ser realizado o registro de ocorrência junto à delegacia de polícia a qual, posteriormente, encaminhará o caso ao Ministério Público, onde será realizada a oitiva informacional do adolescente.

§ 4º Sendo o ato infracional praticado por criança (abaixo de 12 anos) deverá o caso ser encaminhado ao Conselho Tutelar, com as informações básicas existentes nos registros escolares.

Clausula 2º: Compromete-se o Ministério Público, por meio da 1º Promotoria da Infância e Juventude Capital-Matéria Infracional Conhecimento, a receber diretamente os autores de ato infracional praticado dentro das escolas da rede municipal de ensino, reservando pauta específica para atendimento dos adolescentes às terças-feiras, das 15 às 17h.

Clausula 3º: Além do adolescente e de suas responsáveis, é facultada a presença de um representante da escola ou da SME à oitiva, com a finalidade de aprimoramento do diálogo entre o MP e a comunidade escolar, cabendo sugestões quanto à eventual medida a ser aplicada.

Clausula 6º: Deverão constar dos registros os atos infracionais encaminhados à Delegacia de Polícia, contendo resumo dos fatos, dia hora, local, nome das vítimas com qualificação, bem como daqueles que tenham presenciado ou confirmado a indisciplina, além da qualificação completa do adolescente e de seus responsáveis.

Clausula 9º: Após o prazo máximo de doze meses e mediante avaliação quanto à execução dos termos desta parceria, será examinado a possibilidade de sua ampliação demais à demais instituições envolvidas nos processos de prevenção e de responsabilização nos atos relacionados a conflitos escolares, tais como a Polícia Civil, a Polícia Militar e a Guarda Municipal (TERMO DE PARCERIA PAZ NAS

ESCOLA, 2012)²⁶

Vale ressaltar que tal documento, em sua circulação no meio educativo, traz ainda como anexo um outro escrito cujo objetivo, como fora a capacitação realizada a respeito do bullying, seria o de esclarecer as distinções entre crime e ato infracional, entre ato infracional e infração disciplinar, assim como as gradações de cada um destes. Ao ler este documento, uma vez que cada profissional que atua nas escolas teve de receber uma cópia, João não vai entender muito bem tais distinções, porém, podemos garantir que, por um breve instante, foi possuído pelo estranho desejo de consultar um advogado, ou quem sabe de se tornar Juiz.

Bem, fechando este parêntese, e também este tópico, podemos aventar que, se por um lado o cuidado com o corpo incorre no risco da medicalização através das alianças com o saber médico, por outro, a perspectiva denominada crítica, através de suas associações com a “história”, com o “social” e com a questão dos direitos, além de não necessariamente escapar das capturas dos processos medicalizantes, acaba também contribuindo para outro processo ainda mais intenso em nossas escolas, a saber, a judicialização ou a criminalização dos conflitos pela via da assistência para com a população menos favorecida ou carente de direitos sociais.

Em todo caso, há nesta perspectiva um certo modo de objetivar o “social”, ou seja, a população pobre da favela, que parece também contribuir para uma certa produção de verdade que os coloca numa posição de vulnerabilidade não de direitos, mas sim dos agentes do controle social. São as chamadas populações sensíveis.

Nesses casos, o que parece informar o olhar do educador não é tanto o olhar do médico, mas do investigador de polícia. E se quisermos continuar problematizando a medicalização, não será para desconstruir os diagnósticos de TDAH ou de dislexia, mas sim de TOD ou de psicopatia. É a rede de proteção transformada em rede de contenção.

²⁶ Este documento encontra-se disponível na página da SME-RJ no endereço www.smerj.com.br.

3. Da crítica da “crítica” ou de como caminhar entre as duas linhas

De acordo com o que levantamos no tópico anterior, pensamos que o modo de conceber a política condizente com as perspectivas de nossa vertente crítica tem sua história marcada pelos movimentos de abertura democrática no Brasil, principalmente nas décadas de 70 e 80. Tendo em vista a forte vocação autoritária do Estado brasileiro pós-ditadura, serão suas funções/relações com a sociedade civil que serão postas em questão neste momento.

Segundo Monteiro, Coimbra e Filho (2005), apesar dos movimentos sociais deste período terem inaugurado uma outra forma de fazer política, levando em conta aspectos até então desconsiderados pelos movimentos de resistência, o que prevalece nesse processo é uma lógica transcendente e representacionista do poder.

Há aí uma concepção de poder que vem, desde essa época, dando sustentação a essas lutas de resistência: lugares, centros de poder que continuam mantidos pela lógica da representação, de um poder ao mesmo tempo transcendente e reificado. (Monteiro, Coimbra e Filho, 2005, p. 04/05).

Para estes autores, pensar o poder sob esta lógica é manter intocada a lógica própria ou a própria lógica de exercício do poder, isso é, suas “novas” modalidades de domínio cujas estratégias comportam mecanismos mais difusos e complexos. Assim, haveria aqui uma forma específica de exercício do poder que não é “percebida” ou que não se deixa contemplar por estas práticas. Acrescentaríamos, de acordo com o explicitado, que teríamos então uma mudança de alvo e conseqüentemente um novo modo deste poder se exercer, de forma que tal modulação vai exigir daqueles que visam problematizá-lo um redimensionamento de suas análises, estas por sua vez não mais referidas à lógica dos lugares e das dicotomias do tipo dominantes e dominados, representantes e representados, Estado e sociedade ou mesmo outras que, segundo os autores, reforçam ou fazem emergir ilusões do tipo salvacionista.

De acordo com estas considerações, pensamos que um projeto que vise trazer consigo as marcas de uma crítica dos lugares que ocupa não se faz sem que se leve em conta essa dimensão problemática dos exercícios do poder na atualidade. A nosso ver, será Michel Foucault que, nas décadas de 60 e 70, colocará em análise as prerrogativas desse modo de pensar tanto o poder quanto sua crítica. Quanto a isto, poderíamos dizer que é a partir de uma crítica da “crítica” que Foucault (1979) aponta para um regime de poder que se exerce de outro modo. De acordo com este, ou melhor, nos associando ao modo que este pensa o poder, podemos também pensar que a crítica historicista da qual falávamos acima faz sua entrada pelo campo das categorias. Nesta, como vimos, a história vai ser convocada em seu aspecto ideológico, onde a materialidade das relações socioeconômicas se constituirá num obstáculo para o acesso à verdade, por sua vez reprimida pelas representações sociais ilusórias que nos são inculcadas de fora para dentro a fim de manter determinados estados de dominação político-econômicos (Foucault, 1979).

Ainda nesta perspectiva, os saberes ditos de esquerda, ou seja, críticos, vão apresentar como tendência um colocarem-se a favor dos setores menos favorecidos a fim de representá-los diante de quem teria o poder ou de quem os representa, neste caso os Aparelhos de Estado. Problematizada desse modo, a politização da prática científica se dará então por uma espécie de esclarecimento, ou melhor, por um combate a alienação provocada pelas ideologias, espécie de libertação via conscientização, podemos dizer.

Todavia, este colocar-se a favor das classes menos favorecidas, a nosso ver, guarda consigo certa separação entre o sujeito do conhecimento, entendido como um sujeito dado a priori, e as condições de sua constituição. Digamos que aqui tal sujeito não se reconhece como sendo objetivado por aquilo mesmo que pretende objetivar. Ao supor tal separação, o que se deixará de lado nesta vertente (a qual denominamos aqui de “associações entre psicologia e história” ou de “ato político”)²⁷ serão as próprias implicações entre as práticas científicas e o movimento histórico entendido em sua complexidade ou em seu aspecto produtor. Permanecem também aqui as mesmas concepções naturalizadas das relações entre subjetividade e política onde o indivíduo, entendido como possuidor de uma essência e fechado em si mesmo, é posto em

²⁷ ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F.(2010).

relação dialética ou, como é o caso, numa relação de oposição ou de exterioridade aos processos de sua constituição.

No contexto da RPE, a supressão da complexidade do movimento histórico-social em seu aspecto produtivo faz do sujeito do conhecimento um dado *à priori*, sendo este a condição de possibilidade do próprio conhecer e tendo na metodologia “adequada” a garantia de uma atuação senão neutra, ao menos bem intencionada.

Dada estas condições, temos que a solução da problemática advinda do encontro entre os saberes técnico-científicos e as classes populares, que até então não tinham acesso a estes, será buscado num certo manejo da técnica; na busca de uma técnica melhor e mais justa ou num ajuste da técnica justa. Uma questão de aplicação prática já que aqui as identidades tanto do sujeito do conhecimento quanto do objeto a conhecer, assim como as relações entre teoria e prática, são preservadas.

Retomando Silva (2005), podemos dizer que da produção social dos saberes, teríamos aqui um saber sobre “o social”, donde poderíamos supor uma relação de aplicação uma vez que o objeto do saber é tomado como um em si e não como efeito de sucessivas objetivações, incluindo entre estas o modo como também o objetivamos. Como afirma Veyne (1982), “esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos” (p.54).

No que tange a inserção do psicólogo no contexto da educação, poderíamos situar tal problemática numa constatada preocupação pela busca de um modelo de atuação nas escolas da rede pública, onde veremos não a problematização de um saber que se dá em relação com determinadas práticas produzidas historicamente, mas a busca de uma técnica que, “contextualizada”, ou seja, adaptada a um determinado contexto social, possa melhor se adequar a uma também “determinada clientela”.

3.1 Dos modelos de atuação ou da atuação modelada

Em pesquisa recente, Rocha (2004) vai levantar alguns questionamentos que bastante se aproximam de nossa discussão relativa à busca de um modelo adequado ou mesmo alternativo para a atuação do psicólogo na educação. Tal pesquisa, iniciada em 1996, teve como objetivo “problematizar a perspectiva norteadora do desenvolvimento das práticas psicológicas junto à educação” (Rocha, 2004, p.185). Segundo a autora, um dos achados de suas análises foi o fato de ser a definição de um modelo para a atuação do psicólogo na escola uma das principais controvérsias presentes na prática dos profissionais que trabalham com a questão da educação. Dentro desta preocupação, ainda segundo esta autora, veremos aparecer três modelos que, cada um a sua maneira, busca delimitar a atuação do psicólogo neste campo. O primeiro deles constitui-se no modelo clínico que, em suas palavras,

...apresenta como perspectiva a restauração das condutas consideradas inadequadas, ou seja, dos vínculos socioinstitucionais da criança e da família com as normativas escolares. Os distúrbios evidenciados se traduzem nas dificuldades de relacionamento com as regras e tradições constituídas na comunidade escolar, acarretando, como consequência, a necessidade de um aconselhamento ao aluno, aos pais e/ou professores, a fim de integrá-los a realidade que têm diante de si (Rocha, 2004, p. 186).

Já o segundo, denominado modelo pedagógico, não trará, segundo a autora, grandes mudanças em relação ao primeiro uma vez que a função do psicólogo, semelhante ao primeiro caso, seria a de restaurar os vínculos estabelecidos por professores e alunos com o processo de aprendizagem a partir do diagnóstico das deficiências de aprendizagem do aluno ou da metodologia empregada pelo professor (Rocha, 2004). Assim, de acordo com suas análises, o que permanece em ambas as abordagens, apesar das diferenças de conteúdo, são as relações tutelares, sendo a forma instituída de funcionamento do processo ensino-aprendizagem um modo que produz a necessidade de especialistas para dar conta dos fracassos. Este que, como sabemos, na impossibilidade de colocar em questão a própria forma instituída de funcionamento e também o modo como com este se implica, também fracassará.

Por último, aparecendo como um modelo alternativo tem-se a perspectiva do trabalho institucional, caracterizando-se como um “trabalho geral, de grupo, de relações dinâmicas, de mobilização das instituições que se escondem nas organizações, favorecendo o pensar ou mesmo a democratização das relações” (Rocha, 2004). Segundo a autora, essa terceira perspectiva, apesar de se apresentar como prática alternativa, marcando assim certa diferença com relação às demais, pouco pode contribuir no sentido do estabelecimento de um outro modo de relação do psicólogo com os impasses da prática educativa.

O enfoque institucionalista trouxe, sem dúvida, a partir da década de 70, discussões fundamentais para as práticas psicológicas no que tange à contextualização das problemáticas educacionais e às implicações do psicólogo com a normalização destas. No entanto, em muitas experiências, acabou por traduzir-se em atividades que pouco se diferenciaram das propostas precedentes, não contribuindo para o vislumbramento de suas estratégias e seus alcances enquanto dispositivo de mudança, e ficando distante das condições de produção de outro cotidiano escolar (ROCHA, 2004, p. 188).

Como podemos perceber, ainda que os conteúdos destas propostas sejam distintos, o que não muda muito é o modo como estabelecem suas relações com as práticas cotidianas. Estas, orientadas pela busca de um modelo a se aplicar e, portanto, de um saber/poder a dominar, acabam por reforçar as condutas hierarquizadas e tecnicistas de produção de conhecimento/ação, ainda que se pretendam críticas ou alternativas.

Como dissemos acima, a principal questão encontrada nesta pesquisa diz respeito à busca de um modelo para a atuação do psicólogo nas escolas, e isto, segundo Rocha (2004), se constitui na própria problemática ou, poderíamos dizer, num falso problema já que para esta o acento deve recair justamente na relevância dada aos modelos bem como na busca por parâmetros fixos e limitadores dos modos de pensar e agir.

Tal relação com os modelos não nos é estranha e algumas de suas nuances já foram levantadas anteriormente. Na ocasião, procurávamos pensá-la como uma das principais características de um campo que não parecia afetar menos os psicólogos quanto os educadores, fato que a pesquisa apresentada acima parece corroborar. Como dissemos antes o psicólogo não

parece estar tão distante do campo quanto imagina, porém este imagina, e ao imaginar, deixa de reconhecer que é também objetivado por aquilo que pretende objetivar.

Os efeitos de colocar-se um pouco de fora, agora no que tange ao lugar que este ocupa nas tramas do saber-poder, costumam ser de dois tipos: um referindo-se a suposta neutralidade científica, representada no campo “psi” na maioria das vezes a partir de suas associações com o saber médico, e o outro por uma espécie de politização da prática, esta representada por isto que vimos chamando de vertente do “ato político” ou das associações entre psicologia e história a partir das análises feitas por Rocha e Aguiar (2010).

Nesta, temos um profissional que busca atuar à maneira de um “intelectual orgânico” às causas populares. Este que, segundo Lourau (apud Rodrigues, 2006), apesar de consciente de sua função nas práticas e a despeito de sua postura crítica diante do instituído, não consegue por em questão as determinações de seu próprio mandato social, função assumida apenas por aquele que este concebe como “intelectual implicado”, ou melhor, por aquele que assume as suas implicações já que implicado sempre se está.

4. Do lugar do especialista nas práticas de verdade e poder

Acreditamos que trazer para a discussão esse lugar assumido pelo intelectual possa nos fornecer uma forma interessante de aproximação com os modos de operar da postura crítica assumida pelo coletivo da RPE, principalmente no que diz respeito a esta segunda tendência que vimos identificando em seu campo de atuação como “ato político”.

Para isso, buscaremos aqui dar passagem ao lugar ocupado pelo intelectual nas análises do filósofo francês Michel Foucault²⁸. Perguntado sobre o papel do intelectual e sobre como

²⁸ Segundo Rodrigues (2006), as semelhanças entre o intelectual que se propõe a uma crítica dos efeitos de seu discurso verdadeiro em ato (Foucault, 1979) e o intelectual implicado que busca interpelar seu próprio mandato social (Lourau, 1981) podem ser encontradas na seguinte anunciação deste último: “O poder institucional é sempre cotidiano, dado que o alegado **centro** político só existe, na qualidade de força permanente (presente-ausente), na

introduzir as problemáticas levantadas em suas pesquisas nas lutas cotidianas, Foucault (1979) vai nos falar de uma mudança no estatuto desse intelectual. Habitando setores específicos do campo social em suas relações de trabalho e de vida, e portanto sofrendo, mesmo que de maneira diversificada, os mesmos efeitos de poder do cidadão comum, este será chamado a responder a questões bem mais concretas e específicas, deixando de ser o portador do direito de tomar a palavra para revelar a verdade e a justiça, representante da consciência universal de todos. “O intelectual dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: consciência e eloquência” (p. 71).

Ainda de acordo com este, o estabelecimento de uma nova articulação entre teoria e prática possibilitará que cada vez menos se demande ao intelectual o desempenho deste papel. Chamado a responder questões cada vez mais condizentes com o lugar que ocupa, ou seja, questões cada vez mais específicas e locais, este será denominado por Foucault de “intelectual específico”, em oposição ao que reconhece como “intelectual universal”. Em consequência disso, o que vamos ter é uma espécie de deslocamento do lugar da ação política, deixando de ser esta um privilégio do “intelectual escritor”. A atividade intelectual passa então a ser desenvolvida na imanência de um campo de forças político onde toda teoria seria antes de tudo uma ação que produz, ou seja, uma prática. E na medida em que as disputas no campo da verdade passam a se dar cada vez mais no âmbito técnico-científico, isto é, na medida em que o saber técnico-científico vê seu papel estratégico no campo político e econômico aumentado, maior será a relevância dada à assunção desse seu novo papel (Foucault, 1979).

Ao contrário daqueles que optam por aderir ao cortejo fúnebre que se segue a morte do grande intelectual, Foucault nos chamará a atenção para as vicissitudes de sua nova modalidade, deixando entender assim que sua importância não deve ser subestimada.

Seria perigoso desqualificá-lo em sua relação específica com um saber local, sob pretexto de que se trata de um problema de especialistas que não interessa às massas (o que é duplamente falso, pois não só elas têm consciência deles como também neles estão

chamada **periferia**. Daí decorre a ideia de intelectual implicado: se algum Estado (= centro) se reproduz e há de ser por nós combatido, só o poderá ser mediante a investigação da presença do Estado inconsciente nos atos falhos de nossos modos (= “periféricos”) de dizer, fazer e ser” (Lourau, apud Rodrigues, 2006, p. 184).

implicados) ou de que ele serve aos interesses do Capital e do Estado (o que é verdade, mas mostra, ao mesmo tempo, o lugar estratégico que ele ocupa) ou ainda de que ele veicula uma ideologia cientificista (o que nem sempre é verdade e tem apenas uma importância secundária com relação ao que é primordial: os efeitos específicos dos discursos verdadeiros) (Foucault, 1979, p. 12).

Ao chamar a atenção para o papel estratégico que este intelectual é convocado a assumir, Foucault procura do mesmo modo apontar para as implicações decorrentes dessa modulação. Ora, a partir do descobrimento do lugar que ocupa nas tramas do poder, tendo em vista que este não se exerce apenas ao nível das grandes estruturas repressivas como o Estado, este terá de realizar uma crítica do próprio lugar de saber que ocupa, ou seja, dos efeitos de seu discurso verdadeiro e de si mesmo.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso (Foucault, 1979, p. 71).

Nunca é demais ressaltar que a noção de poder com a qual Foucault trabalha não se assemelha à ideia de repressão, concepção negativa do poder. Para este, o que há de fundamental no poder é que este, antes de calar, faz falar, produz. E é justamente neste caráter produtivo que reside sua força, organizando-se numa rede microfísica que atravessa todo o corpo social produzindo sensações, discursos, saberes e sujeitos. Subjetivando na mesma medida em que assujeita. Tais redes, antes de dizer respeito ao indivíduo ou a ele se opor, o produz, produzindo também o próprio intelectual. Daí então que este intelectual, doravante um especialista, deve paradoxalmente buscar o combate a esse poder numa "ontologia" de si mesmo, ou seja, numa análise das próprias forças que o constituem e que o instituem enquanto o detentor de um saber competente.

Tal analítica, podemos dizer, constitui-se ainda numa análise das implicações do lugar que ocupamos na ordem do saber/poder. Todavia, de acordo com Foucault (1979), esta é uma

empreitada que possui um caráter paradoxal, uma vez que aquilo que visa por em questão não são somente os lugares que ocupamos, mas antes de tudo nós mesmos, prática esta que, por sua vez, não requer um lugar especial.

Consideramos este paradoxo e é nos impasses vividos por João que podemos reconhecê-los. É que João, apesar de resistente, é também imanente, ou seja, efeito de práticas, de saberes e de poderes. Decorre disso que João, em seu exercício de resistir e de tentar buscar nos pressupostos institucionalistas uma aliança, não deixará de ser capturado. Assim, não são poucas as vezes que este, buscando afastar-se dos falsos problemas, se verá também formulando questão que em muito pouco se diferenciam daquelas que procura se distanciar. Ora, se desde muito cedo João já desconfiava das perguntas que faziam referência aos lugares a este oferecidos de antemão, o mesmo não podemos dizer com relação ao lugar ocupado pelo institucionalista, o qual se apaixonara. Tais perguntas não são tão diretas quanto àquelas que se referem ao “lugar do psicólogo na educação”, etc., mas aparecem, por exemplo, nas seguintes formulações: Como bancar um paradigma cujo rigor se assenta na crise? Como atuar na perspectiva de uma ativação dos conflitos num contexto onde o conflito é cada vez mais insuportável? Como uma análise institucional poderia ser demandada pelo próprio Estado? E mais, como escapar das artimanhas tramadas nos jogos de verdade que nos quer culpados, desqualificados e impotentes?

4.1 A ética do especialista: Do domínio nas relações de poder ao cuidado de si

Com relação ao lugar ocupado pelo institucionalista e na tentativa de fazer um diagnóstico de sua situação atual, Baremlitt (1994) nos diz que:

Tensionado entre a necessidade de sobrevivência, a de “autorização” e o desejo produtivo, de um lado, e os duros limites do estado e das forças reativas do outro, o institucionalista deve ainda enfrentar a crítica interna. Por isso, não é nada infrequente encontrá-lo decepcionado, culpado, onipotente ou, o que é mais comum, perplexo. Frente a esse difícil panorama, três formações tocam o agente institucionalista, como

tantas soluções de compromisso do conflito que o dilacera (BAREMBLITT, 2004, p. 134).

A estas três formações levantadas o autor dará o nome de forma “regressiva”, de “falsa aceleração” e por último de “tática do TERO”. A primeira delas diz respeito a uma espécie de institucionalização do movimento onde o agente se adapta às modalidades mercantis, burocrática e corporativista a partir do trabalho junto a empresas e a instituições de ensino superior. A segunda, por sua vez, diz respeito a um lançar-se às formas clássicas de militância política, sejam elas reformistas e eleitoreiras ou concernentes a um “ativismo messiânico”. Já a última, um pouco mais interessante, se refere à metáfora de um pássaro que grita num lugar, porém põe seus ovos em outro para protegê-los dos predadores.

Tentamos ilustrar assim a prática dissociada de alguns institucionalistas que obtêm subsídios e apoio em estabelecimentos e serviços ostensivos nos quais ensinam, publicam ou intervêm, segundo versões híbridas, circunscritas e moderadas do movimento. Ao mesmo tempo, colaboram ou protagonizam, clandestinamente ou não, mas em real condição de implicados, nos eventos mais puristas aos que têm ocasião de incorporar. Não nos parece que esta composição seja das piores, mas sim que é uma saída desgastante, inevitável, às vezes, devido às limitações no desenvolvimento da doutrina e do movimento antes apresentado (BAREMBLITT, 2004, p. 134-135).

Bom, se dissemos que esta modalidade nos parece interessante é porque será justamente por ela que João interesseiro, se interessará. A leveza e a esperteza de um pássaro traidor dentro de um projeto que também se pretende traidor parecem fazer sentido. Entretanto, com o passar do tempo, e talvez em virtude do “desgaste” provocado por este modo de perceber os processos, João passa a ver nisso tudo a imagem de um profissional acuado ou, como afirma o próprio Barembritt (1994), frequentemente decepcionado, onipotente e culpado. Muitas vezes este pássaro, cujas atitudes já podemos prever, perde sua beleza e também sua leveza, ganhando por outro lado a fama de um contestador, daquele que é “do contra” ou, quiçá, de um conspirador. Alguém que exerce um sacerdócio, podemos aventar. Em decorrência disso, e em outras palavras, esse belo pássaro acaba perdendo suas qualificações, ou melhor, é desqualificado e, no campo da educação, ao invés de “TERO”, passa a ser aquele que é digno de um “ZERO”.

Pássaro formoso e astuto, porém solitário, acuado, reativo e, o que é mais impotente, quer dizer, importante, onipotente. Pássaro que, no limite, vai parar na saúde, “pássarociente”, demasiado ciente, paciente. Se fosse um pássaro, João de barro(s)²⁹ talvez quisesse ser aquele que tenta voar fora da asa, ou, no mínimo, que este pássaro tivesse uma forma menos previsível, quem sabe nunca idêntica a si mesma. Pássaro inventor de formas e normas nunca idênticas a si mesmas, pássaro saudável.

Todavia, João é um marinheiro, ou melhor, é um navegante que, com o mínimo de liberdade que lhe restava e ao avistar o primeiro corsário, se atirou. Encontrar-se com os piratas não foi um golpe de sorte, devemos confessar, mas paradoxalmente uma atitude de prudência, de cuidado de si, ou, podemos dizer, de um outro encontro com a vida, seu caráter impreciso, expansivo. A mais arriscada, porém, para este, a mais sadia das atitudes, uma atitude ética. Sim, pois o que é a ética senão a liberdade de poder se atirar com o mínimo de prudência, de experimentar e de se experimentar.

Contudo, o que isso tem a ver com a traição dos encargos ou mesmo com a noção de um intelectual que busca combater os efeitos de poder a partir de si mesmo e do lugar que ocupa na ordem do saber e da verdade? Este que, em nosso caso, encontra-se não em “maio”, mas em “meio” a processos de conservação da vida pela via da medicalização, da judicialização, da culpabilização, da desqualificação e da impotência?

Por hora continuemos com Foucault e com a atitude ética que falávamos acima. Assim, e como já dissemos, o poder para Foucault não é negativo, nem tampouco o mal, mas a consequente tentativa assumida pelos indivíduos de regular as condutas uns dos outros. Para este, só existe relação de poder na medida em que os indivíduos são livres, pois, do contrário, teríamos apenas dominação. Daí afirmar que a ética é a prática da liberdade, ou melhor, de que “a liberdade é a condição ontológica da ética, mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (Foucault, 1984, p. 267).

²⁹ Alusão ao poeta e escritor Manoel de Barros, para quem fazer poesia é voar fora da asa.

Pensando com Foucault, a ética como prática de liberdade é um exercício que se faz a partir de um certo zelo consigo mesmo, uma vez que o cuidado de si é ontologicamente primeiro. E já que este si, ou seja, esse indivíduo se constitui a partir de certos jogos de verdade, esse questionamento, esse estranhamento de si mesmo sugere uma forma diferente de se relacionar com a verdade, e “é certamente nesse campo da obrigação de verdade que é possível se deslocar, de uma maneira ou de outra, algumas vezes contra os efeitos de dominação que podem estar ligados às estruturas de verdade ou às instituições encarregadas da verdade”, dentre estas a instituição do especialista (Foucault, 1984, p 280). Decorre disso ainda que a ética, numa acepção foucaultiana, será então pensada como um constante exercício de fazer com que as relações de poder, nas quais não deixamos de estar inseridos se deem com o mínimo de dominação possível, de fazer com que elas sejam móveis, de permitir sua reversibilidade, sua constante modificação.

Em todo caso, e nos aproximando um pouco mais de nossa intenção de pensar em que consiste a traição de nossos encargos neste contexto, podemos dizer que para Foucault (1984), a resistência se faz por um cuidado de si, por uma constante problematização de si mesmo e, portanto, por um ethos.

Como afirma Passetti (2007), as estratégias de recusa na atualidade não mais se fazem em relação a uma teologia superior ou mesmo pela adesão a um regime político, ratificando o que indicava Foucault como um “cuidar de si”. Desse modo, temos que a liberdade, ou melhor, os efeitos de liberação relativos a estas macroestruturas são capazes apenas de abrir um “novo campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade” (Foucault, 1984, p. 267).

Mas isso não quer dizer, de acordo com Foucault (1984), que a única forma de resistência possível seja a relação consigo, mas que a análise do poder a partir das macroestruturas políticas só podem encontrar, ao cabo de tudo, um sujeito regrado cuja existência passa a ser pautada por direitos negados ou a adquirir, e por deveres quase nunca passíveis de serem cumpridos. Uma judicialização da vida, por assim dizer. Ao passo que a ética enquanto prática de problematização da existência faz valer a liberdade do indivíduo em suas relações com

os outros ou, caso queiramos, uma outra maneira de se problematizar o viver que, por sua vez, não subordina seu sentido à categorias *a priori*.

Esse “cuidar de si” requer também outra medicina, qual seja aquela que não teme a vida em sua expansão. Como Major Da Silva, João fora um especialista em navegação, porém a arte de navegar, esta só foi possível adquirir em sua composição com os piratas. Quem são os piratas? No caso de João, podemos dizer que os piratas foram Lourau, Foucault, Deleuze, Guattari e, por fim, Espinosa. Mas como observa Passetti (2007), pirata é também qualquer um que se revira como único e que não se deixa domesticar por uma doutrina. São ainda aqueles que inventam percursos, que provocam diversidades, que desafiam as forças de contenção, que criam e que provocam resistências. Para estes, segundo Passetti (2007), Foucault seria um nocivo saudável

“Cuidar de si”, dizia Foucault, “é uma regra coextensiva à vida. (...) É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda sua existência, deve cuidar de si e de si mesmo enquanto tal”. O sujeito... volta-se para uma conversão a si, um retorno a si, uma *navegação*, como afirma Foucault. Navegar implica arte, saber, técnica em pilotagem: pilotar a cura é o itinerário da medicina; dirigir os outros, os itinerários do governo político; mas governar a si mesmo é inventar percursos, espaços de experimentação, da expansão da vida no presente e da possibilidade, no futuro, de capturas pelo governo político (p. 68).

Como podemos ver, o cuidado de si diz respeito a um exercício de pilotagem onde o que se encontra em jogo são as lutas entre as forças de expansão e de conservação da vida em nós. Desse modo, e entre outras coisas, podemos pensar que colocar em questão os processos de medicalização no campo da educação não significa sairmos por aí a procurá-los, mas tentar pensar o modo como em nós tais processos se expressam. Como sabemos, o nós aqui é também o coletivo da RPE, e neste vimos que o apego aos modelos, seja por um certo modo de se apropriar da “técnica” ou mesmo por uma espécie de sacerdócio político-doutrinário, acabam imprimindo modos não menos medicalizantes ou prescritivos às práticas. Assim, e pensando pelo viés de uma precedência ontológica, podemos conceber tais processos, antes de qualquer coisa, como o modo que vimos (des)cuidando de nós mesmos.

Como afirma Passeti (2007, p. 69), “a criança capturada pela moral é como o guerreiro transformado em soldado. Não navega, é navegada: é pilotada, medicalizada, governada pelo seu pastor”. Vale dizer, no entanto, que a criança aqui não se refere a um retorno às origens, nem tampouco àquelas que frequentam nosso espaço escolar - apesar de que, neste último caso, esta possa representar em parte o que também fazemos com a infância - mas sim às forças de expansão que em nós pedem passagem. O resistente seria então o adulto cujo retorno da criança faz ranger ou “a criança como retorno do adulto que rangeu, tornou-se pirata de si, navega como piloto de si, desdobrado, artístico e, faculta-nos dizer, saudável.

Em Foucault é saudável aquele que navega por si mesmo, que busca dar passagem as forças de expansão em si mesmo e que inventa percursos a partir de um si que se revira como único, que se reinventa. Trata-se, portanto, não da afirmação de um eu, mas da criação de um território provisório ou, em todo caso, de um corpo que passa a se inclinar por aquilo que convém a sua expansão, de um corpo descoberto e descoberto, com o perdão das palavras. Corpo este que, afetado de diversas maneiras e a procura de selecionar aquilo que lhe convém, deixa de se definir por suas funções neste ou naquele lugar (neste ou naquele projeto) e passa a ser definido pelos afetos que é capaz de acionar a fim de fazer da vida uma prática indefinidamente afirmativa.

Dissemos que João exercitara uma atitude ética ao se atirar pela borda do navio, sendo posteriormente resgatado pelos piratas. Falávamos ainda que tal atitude, antes de representar uma escolha baseada em algum *a priori*, dizia respeito a uma experimentação, a um lançar-se em águas desconhecidas. Tal escolha pode ser situada, e assim o fizemos, numa certa atitude frente à sensação de se ter a vida mutilada, talvez na tentativa de se evitar o desprazer implicado neste processo. No entanto, podemos situá-la também num outro plano, neste que estamos concebendo como o da procura por algo que convém ao corpo entendido como potência de afirmação da vida.

4.2 Da qualificação à Potência à Potência de um afeto não-qualificado

João está agora no convés à procura daquilo que lhe convêm. Decide se atirar e, no entanto, apesar de sua prudência racional, tal atitude pode ser concebida também como um afeto. Como um efeito de seu encontro intensivo com Baruch de Espinosa, o que se deve menos pelo seu modelo de filosofia do que por uma “impulsão secreta interna”, como diz Deleuze (2002). Segundo este, existem duas maneiras de ser espinosano. Uma se realiza por uma leitura mais sistemática do autor, num trabalho “sobre” este e seus conceitos. Já a outra, leitura afetiva, se faz por um encontro intensivo com este, por um “sopro”, “uma rajada de vento” que, no caso de João, lançara-o ao alto mar, o fazendo instalar-se “no meio de Espinosa”.

Estar no meio de Espinosa, segundo Deleuze (2002), implica um modo de vida, uma maneira de viver, de habitar um plano que, ao mesmo tempo em que constitui nossa imanência, deve ser construído. Estar no meio de Espinoza requer, portanto, a construção de um corpo, porém um corpo que é construído em ato, “é uma questão de concepção prática do plano” (p. 134). No caso de João, podemos dizer que seu instalar-se neste plano reside na própria atitude de lançar-se, pois “ninguém pode desejar ser feliz, agir e viver bem sem, ao mesmo tempo, desejar ser, agir e viver, isto é existir em ato”. (Spinoza, 2009, Parte IV, prep. 21).

Todavia, se dissemos que sua procura era por algo que convinha a sua expansão e que foi a partir de seu encontro intensivo com Espinosa que isso se deu, é porque, fazendo uma leitura espinosana do próprio João, podemos dizer que este é também causa parcial daquilo que lhe acontece, ou seja, digamos que aquilo que lhe acomete, isto é, que o afeta, deve do mesmo modo encontrar ressonâncias em seu corpo ou, em outras palavras, que é algo que deva fazer sentido para ele, algo que no mínimo não lhe é indiferente. Isso se passa porque, segundo Espinosa, os efeitos de afecção em um corpo dizem mais respeito ao corpo afetado que, no caso em questão, é o corpo de João.

São muitas as ressonâncias, algumas queremos rememorar aqui, não importando sua cronologia. Lembremos que desde muito jovem João já deixara de se interessar pelos valores

socialmente aceitos, ou seja, morais, e passara a se interessar primordialmente pelo modo como as coisas funcionavam; lembremos também que, por diversas vezes, tivemos que nos expressar dizendo de “algo” que se passava entre João e as coisas, ou entre pessoas e coisas. Este “algo”, agora podemos dizer, eram os afetos; havia também os “impasses”, aqueles que, num primeiro momento, faziam com que João tentasse respondê-los a partir de uma orientação justa, seja lá qual fosse. Posterior a este primeiro momento, e ainda diante dos mesmos impasses, lembremos que João passara para o campo da dúvida, ou seja, passara a desconfiar da veracidade das problemáticas que lhe eram apresentadas. Também aqui podemos aventar que, doravante, e ainda diante destes mesmos impasses, a saída de João será então a de optar por uma ética. Frente ao norte, João descobrira a imprecisão, que agora devemos chamar de complexidade; João fora aquele que descobrira que a vida não era estranha a política, mas agora é também aquele que descobre sua dimensão criativa, criadora de norma para si. Fora ainda aquele que, por diversas vezes, se retirou, abandonou e, por vezes, des(existiu). Mas fora também aquele que procurou re(existir), tentando, e de diversas maneiras, dar sentido a suas práticas. Foi aquele que se recusou a falar dos lugares de onde era chamado, sofrendo por isso efeitos de desqualificação, mas também fora aquele que descobrira que o plano de afirmação da vida se faz por uma vida, ou seja, pela vida de qualquer um, inclusive a de um João ninguém, e que a qualificação que se procura é demasiado reativa. Quanto a isso, podemos dizer que de agora em diante João já não se quer qualificado, porém potente. Esse ponto de ressonância é importante e nos faz lembrar suas experiências na Saúde Mental, quando naquela ocasião João se perguntava a respeito de quem poderia habitar o campo em questão. Como sabemos, este descobrirá que a natureza heterogênea do movimento da reforma psiquiátrica consistia precisamente em retirar os processos de constituição da vida e da saúde do domínio restrito dos especialistas, abrindo assim um campo receptivo às experimentações de qualquer um. Quem poderia habitar este campo - perguntava-se João. Qualquer um, esta foi a conclusão que chegara naquela ocasião.

Pois bem, sem diminuir a importância de todos os outros, pensamos ser justamente este aquele que arrasta João para sua composição com Espinosa. É, em outras palavras, seu devir ninguém que faz a conexão. Estamos de acordo com Deleuze (2002) quando diz que

... há um curioso privilégio de Espinosa, algo que só ele parece ter alcançado. É um filósofo que dispõe de um extraordinário aparelho conceitual, extremamente avançado, sistemático e sábio; e contudo ele é, no nível mais alto, o objeto de um encontro imediato e sem preparação, tal que um não-filósofo, ou ainda alguém despojado de qualquer cultura, pode receber dele uma súbita iluminação, um “raio” (p.134).

Tomando João como um não-filósofo, e também como um não-qualificado, podemos compará-lo ao homem de Kiev, pobre judeu que sem entender o sistema espinosano em seu conjunto, “recebeu de Espinosa um conjunto de afetos, ... e fez assim de Espinosa um encontro e um amor”(Deleuze, 2002, p.135). Como revelamos acima, será a partir deste encontro que João passará a pensar em potência e não mais em qualificação. Melhor ainda, podemos dizer que, doravante, mais um sentido será torcido por este, qual seja o sentido disso que vimos chamando de desqualificação. É que seu encontro com Espinosa não traz como efeito a (des)qualificação, mas um afeto não-qualificado, não-individuado, não-psicologizado. Como diz Deleuze (2002, p.135), “o caráter único de Espinosa é que ele, o mais filósofo dos filósofos, ensina o filósofo a tornar-se não filósofo”.

A título de dar por encerrado esse percurso, ainda que provisoriamente, retomaremos a uma interrogação lançada ao iniciarmos este Capítulo: desqualificação e despotencialização fazem parte de um mesmo processo?

Intercedidos por Espinosa e Deleuze, queremos arriscar aqui um pensamento que, ainda que introdutório, favoreça a emergência de questões no que vimos chamando de despotencialização afetiva no campo da educação.

Segundo Deleuze (2002), existem três teses práticas que fizeram do espinosismo um objeto de “escândalo”. A primeira consiste na denúncia da consciência e na proposição do corpo como modelo de pensamento, recusando qualquer hierarquia da mente sobre o corpo, porém não para afirmar, como mostra Deleuze (2002), uma superioridade do corpo sobre a mente já que o que é ação em um é necessariamente ação no outro, mas para “mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, e o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos”. Duplo desconhecido do qual a consciência só recolhe as marcas ou os efeitos,

caracterizando-a como lugar da ilusão, das falsificações, do pensamento mágico e das ideias inadequadas que a todo tempo tomam os efeitos pelas causas.

A segunda tese consiste na “desvalorização de todos os valores”, suspendendo a transcendência das concepções de bem e de mal em favor da ideia de bom e de mau pautada nos encontros entre os corpos e nas relações de composição e de decomposição entre estes, aumento e diminuição de potência, alegria e tristeza respectivamente. É por não conhecermos tais relações que moralizamos, diz Espinosa. Como mostra Deleuze (2002, p.29), aqui “a ilusão dos valores se confunde com a ilusão da consciência”.

A terceira e última tese consiste na desvalorização de todas as paixões tristes, esta de cunho eminentemente político uma vez que consiste numa espécie de denúncia dos processos que se pautam pela servidão dos homens e pela mutilação da vida. “O tirano precisa da tristeza das almas para triunfar, do mesmo modo que as almas tristes precisam de um tirano para se prover e propagar. De qualquer forma, o que os une é o ódio à vida, o ressentimento contra a vida” (Deleuze, 2002, p. 31).

Bem, dizíamos que para Deleuze haveria duas maneiras de ser espinosano. Uma que se fazia pela leitura mais sistemática do autor, ou seja, “sobre” este e seus conceitos, e a outra que se fazia por um encontro intensivo com este, “nós no meio de Espinosa”. Agora, diante do exposto, pensamos que seria precisamente esta última tese, a da desvalorização das paixões tristes, aquela que, no caso de João, faz com que estas duas leituras se encontrem. Ora, lembremos que é em meio a processos de desqualificação e de despotencialização, isto é, de paixões tristes, que João se encontra. Ao mesmo tempo, é em meio a isso tudo que este vai se encontrar com as ideias de Espinosa. Aqui, torna-se oportuno dizer, reencontramo-nos também com aquilo que neste trabalho denominamos de um certo mal estar que instalara-se no coletivo de profissionais da RPE, do qual João não é menos afetado.

Se formos direto à Espinosa, veremos que este define o afeto como as afecções do corpo e sua ideia, classificando-os ainda como ativos e passivos (Spinoza, 2009, Parte III, def. 1). Quando um afeto se segue de nossa natureza, ou seja, quando pode ser explicado somente por ela, Espinosa o concebe como um afeto ativo. Inversamente, quando este afeto não resulta de nossa

própria natureza, ou seja, quando este é definido por uma causa exterior, o autor vai classificá-lo como passivo. Neste último caso, somos “causa inadequada” desse afeto e nossa potência de agir é diminuída, já no primeiro, somos “causa adequada”, e nossa potência é aumentada conseqüentemente. Potência, de acordo com Espinosa, pode ser definida exclusivamente pelo esforço que fazemos para perseverar em nosso ser, e na medida em que disso nos descuidamos, nossa potência é diminuída (Idem, Parte IV, prep. 20, demonstração.).

Acontece que a força pela qual um homem persevera no existir pode ser também, e infinitamente, limitada por causas exteriores, “disso se segue que o homem está sempre, necessariamente, submetido às paixões” (Idem, Parte IV, prep. 3, cor.). A força e a expansão de uma paixão qualquer, assim como sua perseverança no existir, são definidas não pela potência que nos esforçamos por perseverar no existir, “mas pela potência, considerada em comparação com a nossa, da causa exterior” (Idem, Parte IV, prep. 5). Decorre disso que nossa impotência advém não de nossa própria potência, mas de um afeto contrário a esta. Sentimo-nos impotente quando buscamos aquilo que não é adequado a nossa potência, seja porque imaginamos estar evitando um mal maior, seja porque imaginamos que algo que para outra pessoa é um bem, possa sê-lo também para nós. Em ambos os casos, segundo Espinosa, estamos sob o efeito de um afeto passivo, e ao invés de agirmos, apenas reagimos passivamente.

Segundo Espinosa, o próprio da paixão consiste em nos afastar de nossa potência de agir, pois “ninguém se esforça por conservar o seu ser por causa de uma outra coisa”(Idem, Parte IV, prep. 25). Sendo assim, e segundo este, uma paixão é sempre má, já que por não convir com a nossa própria natureza, diminui nossa potência de agir. Em sua *Ética*, Espinosa nos propõe uma grande lista dessas paixões, fazendo-nos enxergá-las até mesmo onde antes não a imaginávamos. É o caso dos afetos de consideração e de desconsideração, que segundo Espinosa, por contrariar nossa razão, são maus e sugerem uma impotência da mente.

Os afetos de consideração e de desconsideração são sempre maus. A consideração torna facilmente soberbo o homem que é considerado. A soberba é uma alegria que surge porque um homem faz de si mesmo uma estimativa acima da justa. Além disso, chama-se consideração a alegria que surge porque um homem faz, de um outro, uma estimativa acima da justa. Chama-se enfim, desconsideração a alegria que surge porque um homem

faz, de um outro, uma estimativa abaixo da justa (Idem, Parte IV prep. 48 e 49 e Parte III, prep. 26, escólio.).

Como podemos ver tanto a consideração quanto a desconsideração, de acordo com Espinosa, são afetos passivos, ou seja, sugerem uma despotencialização afetiva posto que não estão pautados em nossa natureza, mas numa falsificação. Sem desconsiderar as demais nuances daquilo que vimos chamando de qualificação e de desqualificação, poderíamos, por analogia, concebê-la também deste modo, uma vez que, como já vimos, nem uma nem outra trazem como efeito a potência de um corpo, mas apenas a comparação de nossa potência com uma potência contrária. Assim, e paradoxalmente, sentimo-nos qualificados quando nos aproximamos daquilo que é contrário a nossa potência de agir, e desqualificados, porém nem sempre, quando agimos de acordo com nossa própria natureza. É por isso que Espinosa vai dizer que os homens combatem por sua servidão como se fosse sua salvação.

Poderíamos dizer ainda, de acordo com este, que a qualificação seria um ouro de tolo, uma recompensa àqueles que buscam numa causa exterior, e, portanto, naquilo que não lhes é útil e adequado, o sentido de sua existência. E lembremos que em Espinosa, existência é rigorosamente o mesmo que potência, sendo que “é aos escravos, não aos homens livres, que se dá recompensa por boa conduta” (Tratado Político, cap. X, §8). É somente aos escravos, ou seja, é apenas àqueles que descuidam de si e que se esforçam por conservar o seu ser por uma causa exterior, isto é, por aquilo que não é útil a potência do corpo e portanto a sua natureza, que oferecemos recompensas.

E se é assim, como então pensar o campo da educação sem estas falsificações, ou ainda, como pensar uma educação sem punições e recompensas, uma educação para a liberdade entendida como experimentação de um corpo que é, por definição, pura potência?

Ora, não são estes os objetivos formais da educação em nossa sociedade? Educar para a liberdade, para a igualdade, para o bem estar, entre outros? Todavia, não seriam estes objetos demasiado abstratos, ou seja, transcendentais? Não estariam estes voltados para finalidades que

nada têm a ver com um corpo entendido como potência de encontro sem finalidade, como expansão.

Considerações finais - Esboço de uma pedagogia afetiva

Em suas andanças pelo campo da educação, não foram poucas as vezes que João se deparou com tais objetivos, estes quase sempre inquestionáveis e na forma de nomenclaturas diferentes para designar sua atividade fim: educar para a cidadania, para a formação do caráter, para a democracia, para a paz, para a vida, para o bem estar, para a sociabilidade, para o mercado de trabalho, etc. No entanto, constatara que a despeito destas concepções, encontrava-se sempre diante de finalidades que pressupunham a consecução de metas e, conseqüentemente, de punições e recompensas para alcançá-las. Aqui, agora sabemos, encontramos-nos reféns das paixões tristes, e não é nada incomum nos depararmos com grupos inteiros e inteiramente afastados daquilo que podem, estamos no território da falta, da culpa e do ressentimento. É a despotencialização.

Poderíamos pensar, de acordo com Foucault (2003), que todas estas questões não constituem o defeito da escola, mas seu objetivo preciso que é a conformação dos indivíduos, seu regramento. Todavia, podemos pensar também que, se a denúncia de tais efeitos é capaz de abrir um outro campo de possibilidades, pensar com Espinosa poderia ser uma delas tendo em vista uma série de pistas que vimos encontrando tanto em sua leitura conceitual como afetiva. Podemos encontrá-las na “filosofia prática” de Deleuze, onde este vai dizer que:

Em toda sociedade, mostrará Espinosa, trata-se de obedecer e nada mais: é por isso que as noções de culpa, de mérito e de demérito, de bem e de mal são exclusivamente sociais e estão vinculadas à obediência e a desobediência. A melhor sociedade será, pois, aquela que isenta o poder de pensar do dever de obedecer, e, em seu próprio interesse, se resguarda de submetê-lo à regra do Estado... A vida está envenenada pelas categorias do bem e do mal, da falta e do mérito, do pecado e da remissão (DELEUZE, 2002, p. 10).

Qual seria a pedagogia de Espinosa ou, como seria, neste caso, uma pedagogia pensada por este? Voltada, podemos arriscar, para uma prática da liberdade ou para a liberdade não como finalidade, mas como obra de vida, como experimentação na/da existência?

No escólio da preposição 49 da *Ética II*, Espinoza nos diz que, dentre os vários ensinamentos de sua doutrina, o principal consiste no ensinamento de como os cidadãos devem ser conduzidos para que possam empreender livremente as mais elevadas ações. Isso significa dizer que, ao contrário de ser dirigido por outrem, efeito do hábito de se deixar levar pelas paixões tristes, devemos ser ativos. E ser ativo, numa acepção espinosana, significa pautarmo-nos por paixão alegres, isto é, por aquelas que aumentam nossa potência de agir numa determinada relação. O aumento dessa potência, ainda segundo Espinosa, é estabelecido numa relação de conveniência com aquilo que nos é útil para a conservação de nosso ser, que por sua vez é pura potência sem finalidade, o que torna tal tarefa um tanto quanto árdua, porém possível de ser vivida. Trata-se, desse modo, de um ensinamento pautado por uma ética vitalista de seleção dos bons e dos maus encontros, daqueles que determinam nossa potência à ação ou à reação. Ora, por ser racional, o homem pode empreender um exercício de seleção dos encontros que se pautem mais pelas paixões alegres do que pelas tristes, lembrando apenas que a tristeza não é inerente a paixão, mas ao não conhecimento das causas.

Nada pode combinar melhor com a natureza de uma coisa do que os outros indivíduos da mesma espécie. Por isso (pelo cap. 7), nada existe de mais útil ao homem, para conservar o seu próprio ser e desfrutar de uma vida racional, do que o homem que se conduz pela razão. Além disso, como não conhecemos nada, entre as coisas singulares, que seja superior ao homem que se conduz pela razão, em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão (*Idem*, Parte IV, apêndice).

Viver sob a autoridade própria da razão, de acordo com Espinosa, significa ser causa adequada de suas afecções, ou seja, de não viver ao acaso dos encontros e de buscar somente aquilo que é útil para a conservação de seu ser a partir do conhecimento de suas determinações. Este estado de razão, no entanto, não se restringe a uma operação meramente intelectual uma vez

que, para Espinosa, a mente nada mais é do que a ideia do próprio corpo. Essa busca, ou esta mudança sugerida por Espinosa diz respeito a um corpo que abandona a sua passividade, deixando de ser causa inadequada do que se passa dentro e fora dele para ser um corpo afetado dos mais diversos modos. Assim, a mente, sendo nada mais que a ideia do corpo, se dispõe a apreender as coisas na mesma medida em que o corpo estiver disposto a ser afetado das mais diversas maneiras, pautado, todavia, mais por afetos de alegria do que de tristeza. Forma única de afirmação de uma vida.

Como em Foucault, o cuidado de si aqui também é antologicamente primeiro. No entanto, como educar um corpo para cuidar de si, já que para Espinosa (Idem, Parte IV, prep. 22) “não se pode conceber nenhuma virtude que seja primeira relativamente a esta (quer dizer, ao esforço por se conservar)”?

Ora, sabemos que para Espinosa o conhecimento do corpo é ao mesmo tempo uma afirmação de ignorância, ou seja, não sabemos o que pode um corpo. No entanto, sua ética, como afirma Deleuze (2002) é o correlato da afirmação especulativa, ou seja, não sabemos o que pode um corpo porque este é uma questão de experimentação e descobertas. Assim, podemos dizer que, em Espinosa, a descoberta, ou seja, a compreensão supõe, necessariamente, um corpo potente, ou seja, aquele capaz de buscar apenas o que lhe útil, isto é, que lhe convém. Mas o que nos seria útil?

É útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou que o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpo exteriores; e é tanto mais útil quando mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de muitas maneiras. E, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso. Quanto mais o corpo se torna capaz disso, tanto mais a mente se torna capaz de perceber (Idem, Parte IV, prep. 38).

Como vemos, trata-se de um corpo-experimentação, ou melhor, de um corpo em construção que, sob a batuta da própria razão, busca se aproximar do que pode, selecionando os encontros e pautando-os mais por aquilo que expande sua potência do que por aquilo que a contém, ou seja, por aquilo que lhe é contrária. Assim, se esta é uma pedagogia que se quer

libertadora, seu projeto não pode passar sem que esta tenha que se haver com isto que, antes de ser uma pedagogia, se constitui numa ontologia. Pois, para que esta possa ser capaz de afetar outros corpos, deve antes de qualquer coisa dispor seu próprio corpo a outro regime de afetação, posto que é só assim que um corpo pode retribuir com amor e generosidade o desprezo à vida de um outro para com ele mesmo. É só assim também que podemos sair da impotência à compreensão, pois compreender, para Espinosa, é o mesmo que se implicar. “Uma coisa singular qualquer, cuja natureza é inteiramente diferente da nossa, não pode estimular nem refrear a nossa potência de agir e, absolutamente, nenhuma coisa pode ser, para nós, boa ou má, a não ser que tenha algo em comum conosco” (Idem, Parte IV, prep. 29). Decorre disso ainda que quando ao nosso redor só conseguimos enxergar paixões tristes como punições, recompensas, metas, índices, judicialização, governo tirânico, ressentimentos, culpabilidade e desentendimentos, é porque aquilo que imaginamos estar fora, já está dentro, estamos implicados.

Sem deixar de considerar a complexidade aqui envolvida, nos parece lícito afirmar que uma educação pensada com Espinosa se expressaria a partir de uma ética que conduz a constituição do homem livre/ativo em oposição ao homem escravo/passivo das paixões tristes pois, somente os homens livres, ao invés de julgar, compreendem e, por sua vez, “são gratos uns aos outros” (Idem, Parte IV, prep. 71).

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. N. A angústia frente ao caos: um estudo genealógico da formação do psicólogo clínico. Tese de Doutorado em psicologia Clínica. PUC-SP, 1996

BAREMBLITT, G. F. Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática. Rio de Janeiro: 2º edição. Rosa dos Tempos, 1994.

BENEVIDES, R. & PASSOS, E. – A humanização como dimensão pública das políticas de saúde – Ciência e Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, V.10, n.3, p.561-571, 2005.

BARROS, R. B. Grupo: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2009.

COIMBRA, C.M. B. Psicologia institucional: dificuldades e limites: análise da atuação do psicólogo escolar no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: [S. ed], 1980.

COIMBRA, M. B. C. e Nascimento, M. L. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? 2004. Disponível em: <http://www.slab.uff.br/textos/texto22.pdf>. Acessado em 2011.

_____Programas compensatórios: seduções capitalistas? Disponível em: <http://www.slab.uff.br/textos/texto27.pdf>. Acessado em 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Seminário nacional do ano da educação psicologia: profissão na construção da educação para todos / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: CFP, 2009.

DELEUZE, G. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

_____ Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

ESPINOSA. Tratado Político. Tradução de Manoel de Castro – Lisboa: Editora Estampa, 1977.

ESTEBAN, M.T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERREIRA NETO, J. L. A Formação do Psicólogo. Clínica, Social e Mercado. São Paulo: 2004; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. Entrevista com H. Becker, R. Fernet-Betancourt e A. Gomes-Müller em 20 de janeiro de 1984. Concórdia. Revista Internacional de filosofia, n° 6, , pgs. 99 – 116, julho-dezembro de 1984.

_____A verdade e as forma jurídicas. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____O Poder Psiquiátrico. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp.105-106.

_____Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 41-95. Disponível em <http://dc179.4shared.com/doc/HjDKJIL/preview.html>

GALLO, S. Educação Brasileira contemporânea numa perspectiva Libertária, 1999.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. - 10º ed. - Micropolítica. Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória. Cadernos de pesquisa, n° 42, 1982.

LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa, Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURAU, R. O Estado na Análise Institucional. In: Sonia Altoé (org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____ Les lapsus des intellectuels. Paris: Privat, 1981.

MANCEBO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de formação. Psicologia, Ciência e Profissão, ano 17, n.1, 1997.

MARCONDES, A. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In Machado, Fernandes e Rocha. Novos Possíveis no encontro da Psicologia e da Educação. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

MONTEIRO, A; COIMBRA, C; FILHO, M.M. Estado Democrático de Direito e Políticas Públicas: Estatal é necessariamente Público? Disponível em <http://www.slab.uff.br/textos/.pdf>. 2005.

PASSETTI, E. Anarquismo urgente. São Paulo: Achiamé. CCS-SP, 2007.

PASSETTI, E. Dívida, tão dividida: direito à vida e direito à saúde. Jornal do Conselho Federal de Psicologia. Ano 7, N° 32, Abril/Maio/Junho 2011.

ROCHA, M. L. A formação na Interface Psicologia/Educação: novos desafios. In: JACOVILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Org.) Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed: UERJ, 2004.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública

de ensino. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 10, n. 1, P. 68-84, Primeiro quadrimestre de 2010. Disponível em: www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf.

RODRIGUES, E. B. C. Análise Institucional francesa e transformação social: o tempo (e contratempo) das intervenções. In: RODRIGUES, E. B. C. e S. ALTOÉ. Análise Institucional. SaúdeLoucura N°8. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.

_____ Notas sobre o paradigma Institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de “sócios” e “esquizos” no Rio de Janeiro. Coleção Transversões, n° 01/1999.

_____ Os anos de inverno da análise institucional francesa. Rev. Dep. Psicol.,UFF vol.18 no.2 Niterói July/Dec. 2006. Acessado em Julho de 2011.

RODRIGUES, E. B. C. e SOUZA, V. L. B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDÓN, O. e KAMKHAGI, V. R. (orgs). Análise institucional no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

SILVA, R. N. A invenção da psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SPINOZA. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: Cadernos da UNB, Brasília: Editora da UNB, 1982.

ANEXO - A



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MUNICIPAL HELENA ANTIPOFF
SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
GERÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
REDE DE PROTEÇÃO AO EDUCANDO**

DOCUMENTO NORTEADOR

JUSTIFICATIVA

A Rede de Proteção ao Educando (REPE), implantada em 2007 pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, reúne políticas e ações das Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social. A REPE objetiva desenvolver o trabalho de forma integrada através de atendimento ao educando/família e demais atores do contexto escolar. Tem como princípio a responsabilização compartilhada, visando uma abordagem de atuação integrada e interdisciplinar de forma a contribuir para uma maior aproximação da realidade e compreendendo o sujeito em sua totalidade. Assim, o espaço de reflexão e discussão neste formato de rede de atenção psicossocial muito pode contribuir para o fortalecimento de ações das diferentes secretarias, incrementando a política macrofuncional desta prefeitura.

A REPE terá a gerência das secretarias citadas acima e será composta por psicólogos e assistentes sociais que atuarão em escolas de acordo com as demandas das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e das Coordenadorias de Assistência Social (CAS) relativas as questões psicossociais que estão presentes no cotidiano escolar.

A equipe deve organizar-se de forma a constituir um trabalho que, ultrapassando a lógica do modelo simples de atendimento, possa alcançar uma reflexão na perspectiva interdisciplinar. O diálogo entre os diferentes saberes: psicologia/ serviço social/ educação deve compor uma nova rede de “conversação” não reduzida aos diferentes dispositivos específicos de atendimento ao sujeito, mas integrando ações com o desafio da complexidade que os sujeitos e a sociedade nos impõem.

A equipe de profissionais deverá estabelecer com a escola um espaço de escuta e acolhimento dos impasses e dificuldades escolares que podem se apresentar a partir de situações de violência nas mais adversas expressões, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco e vulnerabilidade social, expressões da questão social que perpassam o cotidiano escolar.

As histórias de vida das crianças e jovens muitas vezes são marcadas por situações adversas, abusivas ou violentas que levam os professores à perplexidade e frustração de não saber como agir, demandando uma parceria com outros profissionais. Para muitas dessas crianças e jovens, a dinâmica escolar pode contribuir para o enfrentamento dessas situações porque a relação com os colegas e com os professores serve de ancoramento para o sofrimento e para o estabelecimento da confiança no outro.

Torna-se fundamental que os profissionais da REPE, ao traçarem uma proposta de trabalho de atendimento psicossocial, potencializem as escolas para que percebam a importância de sua participação no processo de construção de vida dos alunos. O espaço escolar quando se mostra acolhedor oportuniza o acesso ao conhecimento de todos os alunos.

Assim, a proposta da REPE vem contribuir para o sucesso escolar dos alunos, pois, através do trabalho integrado aluno/escola/família, muitas situações de vida poderão ser ressignificadas fazendo emergir a potência vital presente nos seres humanos, principalmente, naqueles marcados por situações que ferem a dignidade humana.

A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Não podemos desconsiderar o processo histórico de relação muito aproximada da Educação e Psicologia que nos remete a décadas passadas, ao refletirmos sobre a inserção do psicólogo num trabalho de rede que visa proteger o aluno.

O início da história do encontro entre a Educação e a Psicologia consolidou o ideário da educação compensatória, estruturado sobre os mitos ainda perpetuados pela educação nos dias de hoje: o mito da privação cultural, da desnutrição, do QI etc.

Esse ideário foi sendo construído a partir de uma prática da Psicologia que se voltava para a investigação dos processos psicológicos envolvidos nas dificuldades que os alunos apresentavam em sua aprendizagem escolar. Os testes psicológicos foram utilizados em larga escala, pois, através dos mesmos, os psicólogos identificavam e diagnosticavam as crianças com problemas no processo de inserção escolar. Dessa forma, criou-se a idéia do aluno-problema: aquele que não se ajusta ou não se adapta à escola.

Assim, a Psicologia, através de uma visão conservadora e adaptativa do desenvolvimento humano, explicava os problemas escolares de aprendizagem tendo como causa o insucesso e fracasso do próprio aluno.

De acordo com esse paradigma, foram criados os programas de “educação compensatória” com o objetivo de preparar os mais desfavorecidos “cultural e intelectualmente”, evitando-se assim a repetência e a evasão escolar. Esses programas “pretendiam corrigir as deficiências das crianças praticando os códigos, treinando habilidades, ensinando a obedecer, discriminando a cultura de origem, culpando a criança, a família e o meio, pelas faltas existentes”. (Kramer, 1982, p.62).

Nesse processo histórico, algumas mudanças começaram a ocorrer na área da Educação e da Psicologia. A Educação passou a considerar importante o processo de desenvolvimento integral do indivíduo e das suas relações. A Psicologia direcionou o seu olhar para os processos psicológicos dos indivíduos e dos grupos. Na escola, essas transformações internas, em cada área de conhecimento, foram percebidas através de mudanças na atuação do psicólogo. A preocupação da Educação e da Psicologia era com a prática educacional, pois a mesma poderia afetar o desenvolvimento humano, tanto de forma positiva como negativa. Assim, o trabalho da Psicologia na escola direcionou-se para uma intervenção focada nos processos de trabalho e de conhecimento, voltando-se especialmente

para o professor com a intencionalidade de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir daí, o percurso de atuação da Psicologia no espaço escolar foi sendo direcionado para uma prática que visa às relações e os sistemas de interação existentes no interior da escola, desta com a comunidade e com outras instituições sociais.

Atualmente, partindo de um enfoque interdisciplinar, as pesquisas e estudos de Psicologia consideram que o ato de aprender envolve a memória, a consciência e a emoção, além dos mediadores da ação humana como o desenvolvimento e a utilização dos sistemas simbólicos e a participação da cultura no processo de desenvolvimento humano. É importante salientar que a Psicologia apresenta para a educação “ao menos duas contribuições fundamentais que não virão de outras áreas: a compreensão do papel da emoção no desenvolvimento humano e a formação da consciência”. (Lima, 1997, p.19).

Ao considerar esses aspectos do processo de aprendizagem humana, o psicólogo, em sua atuação com alunos que apresentam sofrimento psíquico, contribuirá para atenuar e/ou eliminar aspectos que possam prejudicar o processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem dos mesmos.

A Psicologia, como é próprio de toda ciência, evolui, caminha num processo de reflexão-ação, revendo o seu papel nesse espaço tão complexo que é a escola. Assim, é imprescindível que os psicólogos que compõem a REPE concentrem suas ações numa Psicologia que para a Educação se apresenta como uma rede de conhecimentos articulados e está aberta ao diálogo com outras áreas do conhecimento. Como agentes de mudanças, estarão lidando com questões relacionadas de forma direta com os alunos e à comunidade escolar (micro) e, de forma indireta, à sociedade (macro), numa perspectiva de promoção de saúde, de bem-estar. Um trabalho comprometido eticamente, através da solidariedade ao outro e com o outro, e politicamente, voltando a sua atuação para uma educação de qualidade para todos.

Atualmente, a Psicologia, ao adotar uma visão interdisciplinar e a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano para compreender e atuar no processo de aprendizagem abre caminhos para contribuir, estreitar os laços e fazer valer a idéia de que Educação e Psicologia podem e devem estabelecer uma parceria possível.

O desafio torna-se ainda maior, pois uma rede nos traz a imagem de total entrelaçamento, diálogo com outras áreas de conhecimento e será pelo/no trabalho que todos nós, e em especial os psicólogos, pretendemos construir uma nova forma de caminhar na educação.

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O trabalho do Serviço Social na Educação volta-se para identificar e atender as demandas provenientes da questão social que perpassa o cotidiano do campo educacional.

Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 delega aos governos municipais o gerenciamento da educação no que diz respeito ao ensino fundamental. A Assistência Social, na iniciativa de garantir a concreta realização deste direito, volta-se para a promoção da inclusão social de famílias dos alunos matriculados na rede educacional, focalizando, sobretudo, a problemática da evasão escolar.

Defrontar-se com os conflitos resultantes da complexa dinâmica da sociedade atual, implica ver o Serviço Social, bem como outras profissões, habilitado para enfrentar o desafio de efetivar a consolidação dos direitos sociais. Na direção de tal pensamento, pretende-se agir tendo na interdisciplinaridade o elemento norteador da prática.

Historicamente, o vínculo estabelecido entre Serviço Social e a Educação remonta a década de 30, sendo incentivado nos anos 90. Prática social que é, a Educação se constitui, sobremaneira, como área de conhecimento voltada para a emancipação política, social e emocional dos indivíduos, uma vez que possibilita a construção e a socialização de conhecimentos que, certamente, contribuirão para transformá-los em cidadãos conscientes de seus direitos. De igual maneira, a ação profissional do Assistente Social, na operacionalização deste objetivo, terá grande valia, pois poderá colaborar junto aos professores e demais educadores, para pensar a escola como espaço privilegiado de acolhimento e incentivo a reflexões e ações sobre a dimensão social, nas situações problemáticas emergentes na instituição escolar.

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver ações que visem o atendimento das demandas, do ponto de vista psicossocial, que impliquem em dificuldades no processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem e em suas relações sociais, viabilizando que os alunos participem efetivamente do processo de escolarização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ◆ Oferecer serviços de acompanhamento ao aluno/família/escola de forma interdisciplinar – educação, psicologia e serviço social.
- ◆ Desenvolver ações a partir da especificidade de cada área de conhecimento - psicologia e assistência social – através de acompanhamentos individuais/grupos e visitas domiciliares, visando contribuir para o sucesso escolar dos alunos através do trabalho integrado aluno/família/escola.
- ◆ Planejar ações de acompanhamento através da elaboração de projeto de trabalho a partir do levantamento das necessidades do aluno/escola/família.
- ◆ Proporcionar que os atores presentes no universo escolar percebam a importância de atuarem numa perspectiva de promoção de saúde e qualidade de vida, visando o espaço escolar como um local privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

ATRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO NA REPE:

A atuação do psicólogo na REPE tem como base o trabalho interdisciplinar e a compreensão do aluno como sujeito histórico social. Seguindo este paradigma, deve considerar todos os atores envolvidos no processo educacional: aluno, família e escola desenvolvendo estratégias na perspectiva de um trabalho de rede, que potencializem as escolas em relação ao enfrentamento de situações psicossociais que permeiam o cotidiano escolar.

Compreendem sua atuação as seguintes atividades:

- Colaborar com os conhecimentos da Psicologia, de forma crítica e reflexiva, no que diz respeito às relações que se estabelecem na escola, contribuindo com o processo de desenvolvimento do aluno no âmbito escolar.
- Elaborar e executar procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, e outros atores envolvidos no processo educacional, visando através de uma ação coletiva e interdisciplinar a reflexão/ação, favorecendo o processo educacional.
- Identificar as dificuldades encontradas no sistema educacional, contribuindo para uma melhor compreensão das complexas redes de relações envolvidas neste fenômeno.
- Oferecer a escuta clínica às dificuldades dos alunos/famílias a fim de atender, acompanhar e/ ou encaminhar, quando necessário, aos serviços de atendimento da comunidade, buscando a atuação integrada entre a escola e os recursos da comunidade sem perder dentro da idéia inerente ao conceito de rede.

- Participar de ações relacionadas à construção e fortalecimento da rede psicossocial – parcerias com os equipamentos da área (saúde, cultura, assistência social, justiça e outros que se fizerem necessários)

- Promover fóruns de discussão acerca de temas, envolvendo as questões psicossociais com a comunidade escolar.

ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE SOCIAL NA REPE:

- Conhecer as escolas, quem são os alunos que ali estudam, saber sobre as comunidades e seus entornos e o que estas oferecem aos alunos e suas famílias, identificando parcerias para melhoria das condições de vida das famílias e das escolas.
- Promover a pactuação entre os setores da Assistência Social, saúde e educação para garantir a inclusão e permanência dos programas de transferência de renda que têm como princípio propiciar a permanência do aluno na escola.
- Acompanhar as famílias dos alunos, sobretudo, aquelas inscritas no Programa Bolsa Família, que se apresentam em situação de infrequência escolar.
- Atuar nas situações problemáticas próprias da estrutura familiar que contribuem para que os alunos evadam da escola.
- Realizar o levantamento dos problemas que expõem as famílias a situações de vulnerabilidade e risco social.
- Realizar o levantamento das crianças em situação de trabalho infantil das escolas, aquelas já inseridas no programa de erradicação de trabalho infantil (PETI), a fim de potencializar seus vínculos e de sua família junto à comunidade escolar.
- Orientar e informar os pais e/ou responsáveis sobre os instrumentos de proteção da criança e do adolescente (Constituição, ECA e LDB).
- Promover fóruns de debates acerca das questões sociais que atravessam o cotidiano escolar.

CENÁRIO DE FUNCIONAMENTO

O foco de trabalho das equipes da REPE será constituído a partir da apresentação e análise das situações educacionais atravessadas pelas questões psicossociais que as CREs compreendem como prioritárias. As CAS participam desse processo, contribuindo com a análise social do território.

O trabalho nas escolas se dá através da elaboração do Plano de Ação, estabelecido a partir do foco prioritário, sendo destacadas escolas para o início do trabalho. O Plano de Ação constituirá uma referência para os Planos de Trabalho que serão elaborados por cada equipe.

Os casos considerados graves e complexos com demandas específicas, do ponto de vista psicossocial, são encaminhados pela CRE, para que a equipe da REPE possa assumir um lugar privilegiado de reflexão e construção do próprio processo de encaminhamento, criando possibilidades de operar sobre a demanda apresentada.

A relação REPE e Pólo de Atendimento Extra Escolar (PAEE) deve ser compreendida como um processo de trabalho pautado na parceria onde os diferentes olhares sobre o mesmo campo de atuação possam produzir reflexões e contribuições para as especificidades de cada equipe. O PAEE assume nesta relação o lugar de produção do saber pedagógico, dialogando com a REPE que atua no campo da atenção psicossocial, estabelecendo, assim, a possibilidade de ampliação de uma rede de proteção ao educando.

Os CRAS podem contribuir com a reflexão e análise que este equipamento da assistência pode promover sobre os diferentes territórios de atuação no que diz respeito à especificidade de conhecimentos da assistência social.

As ações específicas da Assistência Social deverão ser incluídas nos/aos trabalhos da REPE, contemplando uma ação interdisciplinar de acordo com a proposta estabelecida no Plano de Ação.

O acompanhamento sistemático da REPE será realizado pelas CREs /CAS em relação à organização, estrutura e funcionamento do trabalho.

Às CREs/CAS caberá:

- Estruturar reuniões sistemáticas com os psicólogos/assistentes sociais para discussão e planejamento do trabalho.
- Elaborar estratégias para o acompanhamento da REPE.
- Organizar, mensalmente, reunião da REPE com o PAEE para reflexão e debate sobre o trabalho realizado pelas diferentes equipes com o objetivo de refletir sobre o campo educacional, potencializar o trabalho de rede e produzir conhecimentos que contribuam com a atuação das diferentes equipes.

Ao IHA/Gerência do Serviço Social na Educação caberá :

- Orientar as CREs/CAS em relação à implementação do trabalho e à assessoria técnica aos psicólogos/assistentes sociais.
- Reuniões mensais com os psicólogos/assistentes sociais para discutir e elaborar propostas relativas ao trabalho – um profissional de cada área por CRE/CAS.
- Reuniões gerais mensais (IHA) com os psicólogos para o estudo e aprofundamento das questões relativas à prática profissional.
- Consultorias técnicas as equipes de trabalho.

Observação: Parte deste documento: “O Serviço Social na Educação” e “Atribuições do Assistente Social na REPE”, está sendo analisada pela Escola Carioca, da Secretaria Municipal de Assistência Social.

BIBLIOGRAFIA

ALSOP, P. & McCAFFREY. *Transtornos emocionais na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

KRAMER, S. *Privação cultural e educação compensatória*. Cadernos de pesquisa, nº 42, 1982.

LIMA, E.S. *Desenvolvimento e Aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Ed. Sobradinho, 1997.

ARANTES, V.A. *Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

GUZZO, R.S.L. (org.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2002.

PRETE, Z.P.D. (org.) *Psicologia escolar e educacional – saúde e qualidade de vida*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2003.

ALMEIDA, N.T. de et al. *O serviço social e a educação*. Rio de Janeiro, 2006. Em foco, revista do Conselho Regional de Serviço Social – 7ª Região, nº 3.

_____. *O serviço social e a política pública de educação*. Belo Horizonte, 2005.