

## A ESCRITA DE RELATÓRIOS ENDEREÇADOS: UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

*THE WRITING OF ADDRESSED REPORTS: AN ACADEMIC FORMATION DEVICE IN SCHOOL PSYCHOLOGY*

DOI: 10.16891/2317-434X.v13.e2.a2025.id2152

Recebido em: 31.07.2024 | Aceito em: 24.01.2025

**Clara Manhães de Pazos<sup>a</sup>, Déborah Wachtmann Soares<sup>a</sup>, Francisco Teixeira Portugal<sup>b</sup>,  
Giuliana Volfzon Mordente<sup>a</sup>, Marina Diuana Martins<sup>a</sup>, Vítor Autran Braga<sup>a\*</sup>**

**Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro – RJ, Brasil<sup>a</sup>**

**\*E-mail: vitor.autran@gmail.com**

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o exercício da escrita endereçada de relatórios como dispositivo para a formação profissional no curso de Psicologia. Com foco de atuação na Psicologia Escolar/Educacional, essa experiência foi formalizada na prática de estágio e extensão do Projeto COLA/UFRJ, o qual desenvolve um trabalho de Análise Institucional com grupos de profissionais de escolas públicas cariocas. A construção de relatórios no Projeto adota o endereçamento da escrita aos profissionais e às escolas como exercício para os(as) estudantes se perceberem no diagrama de forças analisado nos encontros. O exercício da escrita endereçada ampliou as análises dos encontros realizados e fundamentou a postura interventiva. Os relatórios se constituíram, então, como dispositivo, na medida em que catalisaram a formação profissional e possibilitaram a produção de novos modos de habitar o campo de articulação entre Psicologia e Educação.

**Palavras-chave:** Educação; Análise Institucional; Estágio.

### ABSTRACT

The present article aims to present the exercise of writing addressed reports as a device for academic formation in the Psychology course. Focusing on School/Educational Psychology, this experience was formalized in the internship and extension practice of the COLA/UFRJ Project, which conducts Institutional Analysis work with groups of professionals from public schools in Rio de Janeiro. The construction of reports in the Project adopts addressing the writing to professionals and schools as an exercise for students to perceive themselves in the force diagram analyzed in the meetings. The exercise of addressed writing expanded the analyses of the meetings held and grounded the interventive stance. Thus, the reports became a device, as they catalyzed academic formation and enabled the development of new ways of engaging in the interface between Psychology and Education.

**Keywords:** Education; Institutional Analysis; Internship.



## INTRODUÇÃO

Os processos educacionais de ensino e de aprendizagem têm privilegiado o uso da escrita como ferramenta de produção e de consolidação do conhecimento formal. Em Psicologia, a escrita é uma ferramenta muito explorada, tanto na atuação, quanto na formação profissional. Durante a graduação, somos convocados a experimentar a escrita por meio de resenhas, estudos de casos, ensaios críticos, diários de ressonâncias, autoavaliações, diários de campo, relatórios de estágio, artigos científicos, monografias, etc. Essas experimentações compõem não só o registro acadêmico das atividades realizadas no percurso de formação, mas constituem elas mesmas a nossa prática profissional. Conforme escrevemos, mobilizamos nossos pensamentos e ações, encontramos espaços de inserção e de intervenção, estabelecemos diálogo, criamos mundos.

Nesse sentido, o presente artigo objetivo apresentar o exercício da escrita endereçada (MACHADO, 2023) de relatórios como dispositivo para a formação profissional no campo da Psicologia Escolar/Educacional. As reflexões aqui expostas derivam da prática de extensão e de estágio dos(as) autores(as) no Projeto COLA (Construindo Olhares, Liberdades e Afetos), vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O COLA desenvolve um trabalho de análise institucional (BAREMBLITT, 2002; LAPASSADE, 1977; LOURAU, 2004) com profissionais de escolas públicas cariocas, propondo um espaço para a circulação da palavra, para a partilha de experiências sensíveis do cotidiano escolar e para a produção coletivizada de conhecimento. Assim, pretende ampliar a sensibilidade à dimensão produtiva das práticas escolares e as possibilidades de intervenção, tanto dos profissionais psi quanto dos profissionais da educação, no território escolar.

O COLA se apresenta institucionalmente tanto como projeto de extensão, quanto como estágio. Os(as) graduandos(as) que compõem o Projeto podem ser inscritos em ambas as modalidades, mas apenas uma por vez. Não há distinção nas atividades previstas e desempenhadas. Extensionistas e estagiários(as) partem do mesmo solo de construção do Projeto. A aposta na coexistência dessas duas modalidades para o projeto figurar institucionalmente está ancorada na proposta de ser

um dispositivo de co-produção com a comunidade de um novo modo e lugar para a psicologia exercer-se profissionalmente no território escolar/educacional. A produção de saberes e experimentações dessa proposta só são possíveis a partir da abertura da universidade à comunidade, à interdisciplinaridade e ao setor educacional de nível fundamental e médio, encarnado pelos(as) pedagogos(as) parceiros(as) que aceitam o convite. Conforme o trabalho avança, observamos, além da interação transformadora entre universidade e comunidade, a construção de um novo campo de diálogo e trabalho para a categoria profissional, estando os discentes, também, em uma prática de estágio.

Habitamos um campo de articulação entre a Psicologia e a Educação em constante construção e disputa. Como Projeto, criamos e experimentamos diferentes possibilidades de atuação e intervenção com a Psicologia Escolar/Educacional a partir do que nos é demandado enquanto profissionais "especialistas". As demandas indicam um certo lugar produzido e esperado para os "especialista psi" nas escolas. Conforme afirma Machado (2003, p. 63), "quando um psicólogo pisa no território escolar (e em outras instituições educativas), intensifica as expectativas e olhares classificatórios e comparativos dos indivíduos tomados isoladamente". Essas expectativas não são ingênuas, estão relacionadas com a oferta histórica e ainda corrente de práticas psicológicas de atendimento clínico individual, aplicação de testes psicométricos, levantamento de hipóteses diagnósticas e sugestão à medicalização de alunos que apresentam alguma dificuldade de adaptação e/ou de performance no processo de escolarização.

A difusão dos saberes e a participação da Psicologia no território escolar é, comumente, acionada a partir de um lugar hierarquizado de saber-poder do especialista psi que fala *sobre* a escola, as práticas pedagógicas, o comportamento dos alunos e a postura das famílias. Uma Psicologia que se apresenta como detentora da "boa forma de agir" (MACHADO, 2014, p. 766) e do saber necessário para resolução de conflitos e proposição de bons "encaminhamentos".

Analisar a figura dos *experts*, dos especialistas, é um exercício precioso quando pretendemos refletir sobre esse processo de hierarquização dos saberes, isto é, o especialismo (BAREMBLITT, 2002). A busca e o desenvolvimento de conhecimentos específicos não são

problemáticos em si; pelo contrário, os conhecimentos, quando compartilhados, são valiosos. Contudo, o efeito deletério surge quando um grupo específico se apresenta como detentor do saber sobre determinado campo, impondo modos de viver, agir e se relacionar no espaço sobre o qual o saber se constrói e se exerce como mecanismo de poder.

No território escolar, o especialismo psi é o processo pelo qual o conhecimento psi é difundido e apresentado como hierarquicamente superior aos dos(das) profissionais da educação, especialmente em assuntos relacionados ao campo das afetações e dos conflitos interpessoais. Como efeito, os saberes produzidos e acumulados no cotidiano do funcionamento escolar pelos(as) profissionais da educação são enfraquecidos. Esses saberes encarnados perdem sua potência ao defrontarem-se com um saber psi que inscreve no sujeito as causas e as soluções para a desatenção, o desinteresse, o choro, a tristeza, a inquietude, a violência, a transgressão e as dificuldades de aprendizado, tornando esses fenômenos objetos específicos do seu saber e da sua intervenção. O fenômeno do especialismo psi enfraquece a análise múltipla dos conhecimentos e a construção de soluções coletivizadas no território escolar pelos seus próprios atores. Os(as) educadores(as) passam a operar segundo a lógica de encaminhamento e terceirização dos problemas e conflitos escolares para a figura dos *experts*, nesse caso, os(as) psicólogos(as).

Nesse sentido, construir conhecimento e habitar a Psicologia Escolar/Educacional com um horizonte crítico de atuação implica a análise dos efeitos produzidos pela nossa presença e nossa prática no território educacional, a fim de recusar as demandas por classificação e comparação dos indivíduos tomados isoladamente. Essa recusa não se faz pelo menosprezo da demanda, como se estivéssemos para além dela, mas pelo convite ao trabalho coletivo de investigação e derivação dos modos de responder a ela.

As demandas analisadas com os grupos de profissionais da educação e em supervisão dão lugar à multiplicidade de forças que compõem não só o desejo por classificação, comparação e, por efeito, exclusão de indivíduos isolados, mas a própria Psicologia com suas práticas classificatórias, comparativas e individualizantes. Essas forças, quais sejam, a de causalismo, individualização, culpabilização, patologização,

medicalização, competição, entre outras, são operadoras de uma determinada subjetividade fabricada pela racionalidade contemporânea – capitalista, neoliberal, competitiva e empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Segundo Machado (2023), tal racionalidade pretende devorar outros modos de subjetivação que escapam à totalização de seu projeto. Todavia, essa racionalidade encontra algo que a impede e “que insiste nas brechas que se formalizam em projetos de pesquisa, trabalhos de extensão, políticas de ação afirmativa e, também, na escritura das palavras” (p.18). Entendemos brechas como experiências coletivas de visibilização das forças de operação da racionalidade neoliberal e produção de modos singulares de viver, agir e se relacionar, fazendo frente à subjetividade capitalista e ao fenômeno do especialismo.

Apostando nessas brechas, nos valem da análise da escritura das palavras nos relatórios de estágio para repensar a posição e a postura que ocupamos enquanto profissionais psi no campo de encontro entre a Psicologia e a Educação, a fim de produzirmos uma prática que contribua com processos emancipatórios e fortalecedores de modos mais coletivos de habitar e se relacionar no território escolar. Compartilhamos da certeza de Larrosa (2002), de que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação [...] creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (p. 21).

## MÉTODOS

O trabalho do Projeto COLA é desenvolvido a partir dos referenciais teóricos da Análise Institucional e da Esquizoanálise. Ambas emprestam-nos lentes de análise focadas nos processos sociais e nas instituições que permeiam e compõem o processo educacional, mobilizando uma inflexão em relação às análises e às práticas centradas nos sujeitos. Entendemos instituições como conjunto de regras, lógicas abstratas e valores regulares que operam a vida dos indivíduos, dos grupos sociais e das formas sociais organizadas (LAPASSADE,

1977; LOURAU, 2004)<sup>1</sup>. Buscamos, por meio desse aporte teórico, analisar as forças e movimentos em jogo nas instituições. No território escolar, podemos pensar a tradicional instituição educação e suas “hipóteses de base” (MACHADO, 2023), como o controle do tempo, a serialização e a fragmentação do saber, a hierarquia e a autoridade docente sobre o aluno, a distribuição espacial das salas e das carteiras, o uniforme, entre outras.

Essas instituições tendem à cristalização e à naturalização, apresentam-se como formas fixas de operar a realidade e a sociabilidade. Dessa maneira, a produção institucional parece inacessível e as práticas parecem imutáveis. Com as ferramentas da Análise Institucional e da Esquizoanálise buscamos desnaturalizar as instituições e visibilizar as lógicas que operam a instituição educacional, produzindo conhecimento *com* os(as) profissionais da educação. A produção de conhecimento é tomada como principal componente para constituição de grupos sujeitos (GUATTARI, 1977) capazes de analisar sua própria realidade e propor estratégias coletivas de gestão e funcionamento. Esses objetivos encontram na escrita um espaço de experimentação.

Ao iniciar um novo ciclo de trabalho, o Projeto COLA utiliza as redes sociais para se apresentar e divulgar suas atividades. Anunciamos a abertura de novas vagas para escolas públicas do Rio de Janeiro interessadas em ampliar o debate sobre as principais demandas da instituição escolar. Após a inscrição, os(as) docentes realizam um encontro de alinhamento com os supervisores do Projeto, em que as expectativas e demandas são acolhidas e um contrato é formalizado. Os encontros ocorrem mensalmente no Instituto de Psicologia. Estabelecemos uma média de seis encontros de duas horas para cada escola, nos quais participaram estagiários(as)/extensionistas, supervisores e profissionais da educação – em sua maioria mulheres docentes. Os(as) estudantes de psicologia do Projeto se dividem em grupos de aproximadamente quatro integrantes para acompanhar os encontros de cada escola. No decorrer de dois anos (2022-2023) realizamos o trabalho com três escolas.

Nos primeiros encontros, buscamos conhecer a escola, as(os) docentes e explorar as demandas. Os encontros subsequentes são flexivelmente estruturados

por dispositivos criados e debatidos em supervisão, como a construção de mapas cartográficos, escrita de cartas, discussão de charges, entre outros. Esses dispositivos visam possibilitar a produção das situações-problemas que compõem as demandas, a multiplicação dos elementos das situações-problemas e o deslocamento dos discursos que se engendram em forças individualizantes, culpabilizantes, causalistas, entre outras. Segundo Gallo (2008, p. 118 *apud* MACHADO, 2023, p. 47) “o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático”. As situações-problemas, portanto, são experiências vividas pelas(os) docentes no encontro de diferentes elementos do chão da escola. Essas experiências exploradas nos encontros do COLA ganham contornos de dimensão processual pela multiplicação dos elementos que compõem e produzem a experiência. Conseguimos ampliar o incômodo, percebendo o lugar que ocupamos e as possibilidades de agência dos sujeitos coletivos sobre as situações produzidas e experienciadas neste território institucional.

O processo de escrita e análise de relatórios se inicia logo após os encontros com os grupos de profissionais da educação. Cada estagiário(a)/extensionista realiza, individualmente, o exercício inicial da escrita endereçada (MACHADO, 2023). A principal característica dessa escrita é o endereçamento dos relatórios às (aos) docentes com quem trabalhamos – o desafio está em escrever um relatório que dialogue com as(os) profissionais, que partilhe reflexões, para além de uma descrição das situações-problemas partilhadas. Assim, os relatórios assumem aspectos semelhantes aos de uma carta, podendo ser chamados, então, de cartas-relatórios (MACHADO, 2014). Tal ferramenta não se apresenta como uma técnica em si, mas como um exercício de implicação do estudante e do profissional psi sobre os efeitos de sua presença e intervenção na instituição educacional. Além de conceder “uma ocasião de ampliar a circulação da palavra e dar espessura a forças minoritárias, tensionando, assim, aquilo que impede pensar: a hierarquização dos saberes e a naturalização das práticas” (MACHADO, 2023, p. 19).

<sup>1</sup>Existem diferentes maneiras de compreender e conceituar “instituição”, com aplicações a depender do objeto e do contexto que

se inscreve. Para aqueles que se interessarem pelo objeto e método da Análise Institucional, indicamos a leitura dos escritos de Lapassade (1977) e de Lourau (2004).

Os relatórios escritos individualmente sobre cada encontro são compartilhados entre os demais membros do Projeto, lidos, comentados e discutidos em supervisão. Até que se tenha o próximo encontro com as(os) docentes, os relatórios são reescritos e analisados. Quando o trabalho com as(os) docentes está em vias de encerramento, os(as) estagiários(as)/extensionistas que participaram dos encontros de uma determinada escola se reúnem para redigir uma última carta-relatório – essa sim realmente entregue –, que funciona como devolutiva para as(os) profissionais da educação e para a escola sobre o trabalho realizado em parceria com o COLA. Embora apenas a carta-relatório devolutiva final seja de fato entregue às(aos) docentes, o endereçamento compõe o exercício da escrita de todas as cartas-relatórios. Essa virtualidade ordena nossos modos de escrever, promovendo importantes deslocamentos nas lógicas e nos discursos.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

O modelo de registro de atividades comumente demandado nas atividades acadêmicas restringe-se à descrição das atividades desempenhadas com finalidade documental, cujo acesso é restrito aos supervisores e aos participantes do estágio/extensão. A escrita de relatórios, no campo da Psicologia Escolar/Educacional é comumente uma escrita acadêmica sobre o comportamento dos alunos, sobre as práticas docentes, sobre a postura das famílias, em suma, sobre a realidade institucional. Tal escrita possivelmente fortalece a postura distante e hierárquica da Psicologia sobre a Educação, tomando as experiências no cotidiano escolar como cenas fixas a serem descritas e “tratadas” pelo saber especialista. Corresponder a esse padrão de escrita nos aproxima das práticas classificatórias, interpretativas e comparativas dos indivíduos tomados isoladamente e reproduz o fenômeno do especialismo.

Por outro lado, a proposição de endereçamento na escrita dos relatórios aproxima os saberes psicológicos e educacionais, colocando-os em diálogo a partir da experiência docente partilhada, registrando o fluxo do pensamento e os processos de produção do cotidiano escolar. Compreendemos a escrita endereçada como uma escrita encarnada, que parte de dentro da experiência e se coloca em diálogo com ela (KASTRUP, CALIMAN; GURGEL, 2022). Sendo a experiência aquilo que nos

passa, nos acontece e nos toca (LARROSA, 2002), a escrita encarnada afirma o seu papel na produção do campo de intervenção. Escrever para as docentes é também produzir com as docentes a realidade institucional.

Nos encontros e na escrita, buscamos ir além dos pensamentos terminais que podem surgir como lógicas estruturantes dos discursos. Ou seja, procuramos evitar lógicas que terminam em si mesmas, encerrando espaço para multiplicação e exploração de outros elementos.

Tomemos como exemplo o trecho retirado de um dos relatórios produzidos a respeito dos encontros com docentes de uma escola pública localizada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, situada entre duas favelas da região, de onde a maioria dos(as) alunos(as) são, território de intensa vulnerabilidade social, à época conflagrado por disputas territoriais entre facções rivais: “Os alunos e as famílias não enxergam mais sentido na escola e na educação.”. Observe como, ao apenas oferecer um diagnóstico fixo e distante de tal realidade, abrimos espaço para a culpabilização dos indivíduos, pois são *eles* que “não enxergam sentido na escola e na educação”.

Essa escrita que parte do sujeito orienta intervenções também centradas nos sujeitos. Se os alunos não enxergam sentido na educação, o que poderíamos fazer para que eles pudessem pensar e agir diferentemente? Restringimos o campo de atuação às atividades que buscam informar, transformar, conscientizar e “abrir os olhos” *dos indivíduos*. Impossibilitamos outras saídas que não se localizam no sujeito. Se, no entanto, nos atentarmos à perda de sentido da educação como um processo do campo social e o analisarmos coletivamente, apontaremos para um cenário com múltiplos elementos. Muitos desses, inclusive, referentes às marcas territoriais e às singularidades institucionais da escola. Com isso, ampliamos as possibilidades de mobilização e de atuação.

Sendo assim, obtemos, em uma primeira reescrita, o seguinte trecho: “Há inúmeros fatores que contribuem para o processo de evasão escolar e, ainda, para a sensação de que os espaços escolares perderam o sentido. Uma breve análise de alguns elementos do campo social pode auxiliar na complexificação desse contexto”. Ao suprimir o sujeito e pôr em foco os processos, buscamos nos desfazer da escrita que encerra os acontecimentos, naturalizando-os, para assim ampliar o escopo de análise.

Nos relatórios e nos encontros, traçamos elementos e construímos análises para pensar os processos de evasão escolar e a suposta "perda de sentido" na educação. Questionamos os sentidos (no plural) da educação. No contexto de inserção dessa escola, as proposições utilitaristas de sentido para a educação apresentaram-se em maior destaque. A educação estava sendo tomada como ferramenta para garantia de emprego formal, melhores posições no mercado de trabalho e melhorias nas condições de vida. Os processos de precarização das condições de trabalho, fragilização das leis trabalhistas e o desemprego estrutural, que têm como efeito a falta de garantia à inserção no mundo do trabalho e a informalidade, desmonta a escolarização como uma etapa fundamental na vivência humana. Isto se os sentidos atribuídos à educação estiverem restritos às proposições utilitaristas. Importou, portanto, no encontro com essas educadoras, construirmos e resgatarmos outros sentidos para a educação, a partir de proposições humanitárias e emancipadoras, as quais sustentam o processo educacional como ferramenta política de inscrição da realidade e criação no/de mundo(s). O que está em questão não é a análise "acertada" do cenário de evasão e perda de sentido da educação, mas a mobilização do pensamento e a ampliação do campo de análise e de intervenção a partir dos deslocamentos operados na reescrita.

O exemplo acima compõe o primeiro elemento de inflexão da escrita endereçada. Machado (2023) destaca três principais elementos de inflexão da escrita endereçada: 1) as ações tornarem-se sujeito das frases; 2) a consideração, no ato da escrita, da posição daquelas(es) sobre quem se escreve; e 3) a produção de uma escrita autoritária e ressentida de especialistas. Essas inflexões dão relevo a três problemáticas, respectivamente: a) a força das adjetivações reducionistas; b) a escrita apartada do campo político e relacional em que ela se constrói; e c) a reprodução de análises que classificam as pessoas e oferecem prescrições. Durante a análise dos relatórios endereçados às(aos) docentes identificamos essas inflexões e problemáticas em diversos momentos e de diferentes maneiras.

Nos valem de outro exemplo para ilustrar a inflexão operada pelas ações tornarem-se sujeito das frases, uma vez que identificamos esse elemento como o mais importante e desafiador no início do exercício da escrita endereçada. Com frequência, construímos os

seguintes enunciados nos relatórios: "Os alunos são violentos e indisciplinados, o que gera exaustão no trabalho docente". Esses enunciados reproduzem os mecanismos de individualização, de causalidade e de culpabilização dos sujeitos – desconsiderando os processos políticos e sociais que compõem a construção de tal realidade. O trecho destacado acima foi retirado de um relatório produzido a partir de um dos encontros iniciais com uma escola pública federal, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, que à época retornava às atividades presenciais pós pandemia da Covid-19. Esta escola recebe alunos de territórios diversos, cujas condições de vida durante a pandemia sofreram impactos de intensidades variadas – à título de exemplo, as professoras compartilharam que, durante as atividades remotas, havia alunos que contavam com equipamentos eletrônicos e ambiente privado para estudo, enquanto outros acessavam as atividades pelo celular e compartilhavam o espaço de estudo com familiares.

Existem, assim, diferentes forças de produção da violência e da indisciplina, ocultadas pela cristalização das relações que se estabelece em enunciados centralizados no sujeito. Então, colocar a violência, a indisciplina e a exaustão docente como sujeito nas frases é um importante deslocamento para pôr em evidência os processos em curso e retirar dos sujeitos a origem dos problemas, assim como foi feito no exemplo acima em relação aos processos de evasão escolar e suposta perda de sentido da educação. Cuidar das forças de adjetivações reducionistas a partir da escrita endereçada possibilita a multiplicação dos elementos que compõem a violência, a indisciplina e a exaustão no cotidiano escolar.

Em específico, sobre a exaustão docente, as(os) profissionais da educação partilhavam experiências sensíveis e construíam situações-problemas que visibilizam forças de classificação, comparação, individualização e, por efeito, fragmentação e fragilização da categoria profissional. Essas situações são compostas, em geral, por demandas burocráticas e mecanismos de bonificação por metas a serem alcançadas pelas(os) docentes ao final do ano letivo. As metas são definidas quantitativamente por instituições externas pouco presentes e ativas no dia a dia da escola. Em diálogo, produzimos com as(os) docentes conhecimento sobre as propostas de bonificação e metificação do exercício profissional, as quais sustentam um mecanismo de

classificação e controle do trabalho docente, individualizando o processo educacional e culpabilizando a docente e a escola. O uso das avaliações de desempenho individuais aciona tendências à desmobilização do coletivo de professores do estabelecimento escolar.

Ainda, sobre as forças de fragmentação e fragilização da categoria profissional, uma das escolas apresentou a seguinte singularidade institucional: por ser uma instituição federal vinculada à universidade, seu corpo docente era formado, majoritariamente, por professores pesquisadores, isto é, profissionais cujo regime de trabalho em dedicação exclusiva inclui tempo para investir na educação permanente e continuada. Contudo, após a pandemia, o corpo docente passou a contar com muitos professores substitutos, cujo vínculo institucional é ainda mais fragilizado pelo contrato temporário, precário em direitos e instável, somado à necessidade de realizarem múltiplos vínculos trabalhistas a fim de complementar a remuneração.

Apesar dessas forças que ameaçam a mobilização do trabalho coletivo e, conseqüentemente, a qualidade da educação, há movimentos de resistência no corpo pedagógico das escolas pautado nos vínculos e nas parcerias entre as(os) docentes. Vivências sutis do cotidiano escolar, como os encontros na sala dos professores, as “quartas-do-bolo”<sup>2</sup>, as discussões e decisões coletivas dos acordos institucionais, o compartilhamento de demandas e de resoluções, as comemorações que incluem as famílias, entre outras. São brechas, sutilezas potencializadoras que marcam as tentativas de resistir à sobrecarga e ao adoecimento docente. Entendemos que vínculos, parcerias e coletivos são capazes de resistir ao processo de precarização do trabalho docente, de mercantilização da educação, de desmobilização da categoria profissional do(a) professor(a), entre outros processos do campo social na educação. Não só resistir, como também criar outras formas de ser e estar no território escolar, mediante a análise das experiências vividas e a criação de estratégias e mecanismos para lidar com essas experiências, que sejam produzidas desde a escola e para a escola.

<sup>2</sup> Em uma das escolas as(os) docentes adotaram o hábito de levar bolo nas quartas-feiras para tomar café durante a tarde. Esse ritual possibilitava, além da multiplicação dos afetos, o encontro e o diálogo das(os) profissionais sobre as vivências escolares. Após a pandemia,

Explorando os elementos das experiências sensíveis de exaustão, fortalecemos brechas no cotidiano docente que escapam à totalização desse sofrimento.

Retomando as inflexões, a escrita endereçada parte do princípio de que as(os) profissionais da educação e outros atores escolares poderão ter acesso aos nossos relatórios, ainda que esse acesso só se efetive por meio da carta-relatório final de devolutiva. Nesse sentido, a leitura, análise e reescrita busca considerar a posição daqueles sobre quem e para quem se escreve, com objetivo de estabelecer diálogo, estreitar relações e pensar juntos.

Esse exercício, nada simples, acusou sua complexidade em supervisão. As supervisões subsequentes aos encontros com as escolas foram preenchidas pelo dispositivo da escrita de relatórios. Os relatórios escritos individualmente por cada estagiário(a)/extensionista presentes no encontro foram tomados abertamente no grupo para leitura conjunta. A seleção de qual relatório seria tomado em supervisão geralmente acompanhou o critério daquele cuja leitura incitou mais reflexões, comentários e sugestões. Presencialmente, em supervisão, o grupo teve novas oportunidades de expor os comentários, os incômodos, impressões e reflexões geradas pela leitura do relatório, tendo em mente as inflexões desejadas pelo endereçamento da escrita. De primeira, o desafio esteve em produzir, no próprio grupo, um ambiente confortável, cujas considerações feitas sobre o relatório escrito pudessem ser ditas livremente e o(a) estagiário(a)/extensionista autor(a) do relatório selecionado não se sentisse pessoalmente criticado. Nesse espaço, a produção coletiva não poderia figurar apenas como uma expressão bonita, mas como um exercício concreto de despersonalizar a escrita e as marcações feitas sobre ela, a fim de nos abirmos para a análise de processos e fenômenos institucionais, recolocando pouco a pouco as reproduções cometidas e as inflexões desejadas. Lutávamos para entender que as cartas-relatórios, como uma produção coletiva, tomavam novas formas e ampliavam sua potência quanto mais pessoas pusessem a mão nelas e construíssem juntas. Nesse processo,

esse ritual foi inicialmente perdido, assim como muitos dos encontros dessa ordem. Diante disso, as(os) profissionais relataram um esvaziamento dos encontros afetivos, o que aumentou a sensação de solidão e desamparo, além da dificuldade para alinhar posturas e decisões como práticas coletivas.

percebemos juntos o quanto carregamos vícios na escrita que revelam lógicas dominantes que embaçam nossas lentes de análise e influenciam nossas práticas. Não bastou, no entanto, repensar as palavras, deslocar, indeterminar ou ocultar os sujeitos gramaticais. Não bastou reescrever frases, recheá-las de conceitos e saberes especialistas, a ponto de torná-las irretocáveis. Foi preciso, em discussão, dentro do espaço pedagógico das supervisões, produzir uma verdadeira torção no discurso. Isto inclui, além de estabelecer diálogo horizontal e pressupor a co-produção das análises ali registradas, estreitar o vínculo de produção institucional com as docentes e o nosso, enquanto Projeto.

Zelamos pela escrita porque a entendemos como ferramenta de produção da realidade. Nossos enunciados podem reproduzir forças de subjetivação individualistas, competitivas e empresariais, bem como podem dar espessura às forças minoritárias (MACHADO, 2023) de produções coletivadoras. Endereçar a escrita e fazer com que ela circule no grupo, portanto, aproxima o trabalho discursivo do profissional psi do campo político e relacional que compõe a Educação e sua prática.

Se afastar da escrita tradicional descritiva que orienta não só o registro de atividades, mas também os relatórios diagnósticos, os laudos e os encaminhamentos é um exercício contínuo de se atentar aos efeitos da posição e da intervenção do especialista no território escolar. Atender as demandas principais de resolução de conflitos, investigação diagnóstica, atendimento individual, entre outras parecia ser mais simples do que sustentar o desconforto de não atender a demanda de imediato enquanto propomos um exercício de coletivização das experiências, análise dos processos, das repetições e das possibilidades de diferir. Experimentando uma escrita e uma prática que se funda no diálogo, na experiência sensível e no saber encarnado das docentes, buscamos nos retirar desse lugar do especialista que detém o saber para classificar pessoas e oferecer prescrições.

Esses elementos, inflexões e problemáticas são nuances a serem consideradas como pontos de partida de uma escrita endereçada que se pretende dialógica e que possa oferecer ferramentas para as(os) profissionais da educação produzirem grupos sujeitos (GUATTARI, 1977) autoanalíticos e autogestionários.

Esses pontos de partida da escrita acompanham o processo de análise coletiva e reescrita como metodologia

que nos permite reconhecer a presença, na nossa escrita, de reproduções de lógicas e forças que analisamos na disposição institucional. Tomemos como exemplo um trecho produzido em relatório: “O olhar cuidadoso, a atenção, o carinho e o suporte não têm sido tarefas privilegiadas pelas famílias.”. No processo de compartilhamento, leitura e comentário, uma integrante do Projeto marcou o trecho sinalizando a possibilidade de estar reproduzindo forças de culpabilização dos sujeitos por colocar a postura das famílias no cuidado com as crianças como simples questão de escolha. O exercício do comentário cumpre as importantes funções de tornar coletivo a produção dos relatórios e estabelecer diálogo para a análise e produção de conhecimento em supervisão. A reescrita, portanto, tenta incorporar essas contribuições: “O olhar cuidadoso, a atenção, o carinho e o suporte são tarefas esperadas a serem desempenhadas pelas famílias como parceiras de um projeto educacional.”

Em um primeiro momento, a palavra “privilegiar” possibilitava uma interpretação culpabilizante das famílias, sendo posta em análise e retirada na reestruturação da frase. A reprodução na escrita de forças que são analisadas no exercício da Análise Institucional da educação nos revela o grau de implicação do(a) profissional psi no seu campo de atuação. Endossamos as percepções de Machado (2014), de que “as cartas-relatórios têm sido um exercício importante para os estagiários se perceberem no interior dos fatos” (p. 768).

No curso de produção das cartas-relatórios e de aproximação da teoria institucionalista, passamos a entender o processo de escrita, análise coletiva e reescrita dos relatórios, tendo em vista o exercício do endereçamento, como um *dispositivo*. Segundo Barembliitt (2002):

Um dispositivo forma-se da mesma maneira e ao mesmo tempo em que funciona, gerando acontecimentos insólitos, revolucionários e transformadores. [...] Um dispositivo em geral não respeita, para sua montagem e funcionamento, os territórios estabelecidos e os meios consagrados; pelo contrário, os faz explodirem e os atravessa, conectando singularidades cuja relação era insuspeitável e imprevisível. (p. 67)

Tendo em vista o que foi apresentado, refletido e produzido até aqui, o dispositivo escrita de relatórios endereçados apresentou como principal resultado a catalisação do processo de formação profissional dos(as) estagiários(as) e extensionistas no campo da Psicologia Escolar/Educacional, a partir da apreensão do aporte teórico-conceitual da Análise Institucional e da Esquizoanálise, com foco na análise dos processos sociais e das forças que produzem o território institucional escolar. Outros resultados podem também ser ressaltados na construção do dispositivo: 1) A experimentação de um outro modo de habitar, construir e tensionar a relação no campo de articulação entre a Psicologia e a Educação; 2) A visibilização do especialismo e de forças que operam a racionalidade neoliberal; 3) A ampliação da sensibilidade à dimensão produtiva das práticas institucionais; 4) O fortalecimento da prática da escrita; e 5) O reconhecimento e análise da implicação dos(as) estudantes com o campo de pesquisa e intervenção.

## CONCLUSÃO

O campo de articulação entre a Psicologia e a Educação que pretendemos habitar e construir com horizonte crítico nos convoca ao trabalho coletivo. Conhecer a realidade educacional e escolar, multiplicar os elementos e ampliar as análises só é possível a partir da parceria e da presença das(dos) docentes, aquelas(es) que vivenciam a experiência sensível e possuem o saber encarnado do processo educacional no território escolar.

Escrever para as docentes, portanto, cria espaço de experimentação para o horizonte crítico do trabalho coletivo na Psicologia Escolar/Educacional. Endereçar a

escrita põe em relevo a implicação do(a) psicólogo(a) no objeto e no campo que pesquisa e atua. Em outras palavras, o profissional está dentro do diagrama de forças e instituições que compõem o território escolar. Torna-se necessário, portanto, a análise permanente das reproduções de instituições e forças que hierarquizam práticas, classificam pessoas e oferecem prescrições.

O dispositivo da escrita endereçada nos possibilita reconhecer, analisar e repensar a reprodução do especialismo e das forças individualizantes, culpabilizantes, patologizantes, medicalizantes e causalistas no território escolar e na nossa escrita/prática. Entre escritas, partilhas, comentários, análises, produções de conhecimento, registros e reescritas, experimentamos a escrita endereçada de relatórios como ferramenta de formação crítica, atenta, principalmente, aos reducionismos e as práticas centradas exclusivamente nos sujeitos como causa principal e único objeto de análise e intervenção. A construção do dispositivo que fundamenta o Projeto é, também, uma prática coletiva. Por meio desse exercício encontramos espaços de intervenção, que se produz e se renova a cada reescrita.

Por fim, a escrita endereçada convida as(os) docentes a participarem da análise e produzirem conhecimento a partir de sua própria experiência sensível, fazendo dela a matéria-prima da análise. Esse exercício coletivo de visibilização das instituições e das forças em curso no processo educacional abre passagem para processos autoanalíticos e autogestionários. Prioriza o saber encarnado das(dos) atores escolares para a análise da própria realidade e propõe estratégias coletivas de gestão e funcionamento desde a escola e para a escola.

## REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 5. ed. Minas Gerais: Instituto Felix Guattari, 2002. 213 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977. 230 p.

KASTRUP, Virginia; CALIMAN, Luciana Vieira; GURGEL, Veronica Torres. As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 47, 2022. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6906>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 320 p.

LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, s.n., p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LOURAU, R. **Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: HUCITEC, 2004. 287 p.

MACHADO, A. **Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?**. In: MEIRA, M.; ANTUNES, M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003. p. 63-85.

MACHADO, A. **Quando a escrita toca a produção institucional**. Blucher, São Paulo, 2023. pp. 114.

MACHADO, A. Exercer a Postura Crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L], v. 34, n. 3, p. 761-773, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>.

