

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luís Henrique Ramalho Pereira

**Mapas, cartas e outras memórias:
Heterotopias possíveis no cartocontar**

**Santa Maria, RS.
2022**

Luís Henrique Ramalho Pereira

**Mapas, cartas e outras memórias:
Heterotopias possíveis no cartocontar**

Tese apresentada ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira
Coorientador: Guilherme Carlos Correa

Pereira, Luís Henrique Ramalho

Mapas, cartas e outras memórias: Heterotopias possíveis no cartótopo / Luís Henrique Ramalho Pereira.- 2022.

274 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira
Coorientadora: Guilherme Carlos Correa

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022

1. Formação de Psicólogos 2. Imaginário Social 3. Cartografia 4. Política I.
Oliveira, Valeska Maria Fortes de II. Correa, Guilherme Carlos III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo

autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central.
Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LUÍS HENRIQUE RAMALHO PEREIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Luís Henrique Ramalho Pereira

**Mapas, cartas e outras memórias:
Heterotopias possíveis no cartocontar**

Tese apresentada ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Aprovado no dia 05 de dezembro de 2022.

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Guilherme Carlos Correa, Dr. (UFSM)
(Coorientador)

Marcos Vilella Pereira, Dr. (PUC-RS)

Rafael Arenhaldt, Dr. (UFRGS)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS.

2022

“O que você acharia de morar na Casa do Espelho, Kitty?
Será que lhe dariam leite lá?
Talvez o leite do Espelho não seja gostoso...
mas, oh, Kitty! Agora chegamos ao corredor.
Só se consegue dar uma espiadinha
no corredor da casa do Espelho
deixando a porta da nossa sala de estar escancarada:
é muito parecido com nosso corredor, até onde se pode ver,
só que adiante pode ser completamente diferente.
Oh, Kitty, como seria bom se pudéssemos atravessar para a Casa do Espelho!
Tenho certeza que nela, oh! Há tantas coisas bonitas!
Vamos fazer de conta que é possível atravessar para lá de alguma maneira, Kitty.
Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio,
como gaze, para podermos atravessá-lo.
Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim!
Vai ser bem fácil atravessar...”
(CARROL, 2009, p. 164 e 165).

“Olhei para a cidade à minha esquerda,
E parecia um local pintado num cenário de teatro”
(SWIFT, 2018, p. 29).

Agradecimentos

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Aos integrantes do NAE/ULBRA, fundamentais para que tudo isso pudesse ocorrer.

Ao curso de Psicologia da ULBRA/SM e fundamentalmente as colegas Mariana de Almeida Pfchister e Cristiana Gonçalves Caneda.

A professora Dra. Valeska Fortes de Oliveira que com muita gentileza e carinho me acompanhou durante todo esse percurso, colaborando valiosamente com o desenvolvimento do trabalho.

Ao professor Dr. Guilherme Correa que com um olhar apurado e uma disponibilidade gigante me acompanhou de forma poderosa exercendo uma força fundamental para a conclusão do trabalho.

Aos meus colegas de GEPEIS e de percurso que colaboraram de formas diferentes nos avanços e interrogações: Jessica, Luciano Benitez, Mauricio Bonotto, Josicler e Tania Miorando.

Aos colegas de Coletivo de psicanálise de Santa Maria.

Aos inúmeros interlocutores que tive o prazer de compartilhar ao longo do caminho: Marcia Alves, Marcos Medeiros, Volnei Dassoler, Gilson Mafacioli, Marcos Vilella, Rafael Arenhaldt, Elisete Tomazetti, Adriana Veiga, Amarildo Trevisan, Doris Bolzan, Gustavo Muller, Luciana Portela, Amanda Diehl, Kelen Nascimento, Diego Bastos, Norton da Rosa Jr, Luiza Cardoso, Maria Gonçalves, Larissa Pereira, José Celório, Tatiane Ambrós, Ana Preve.

A minha avó Marieta que me transmitiu o poder da educação.

A meus pais.

A minha família, Vanessa Solis Pereira, Santiago Solis Pereira e Benjamin Solis Pereira.

Santa Maria, RS

2022

ALUCINAÇÃO (1976)

Belchior

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto ou oba oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos, sonhos matinais

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais

Um preto, um pobre, um estudante, uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite, revólver: cheira cachorro
Os humilhados do parque com os seus jornais
Carneiros, mesa, trabalho, meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas dessas capitais
A violência da noite, o movimento do tráfego

Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, é demais
Cravos, espinhas no rosto, rock, hot dog, "play it cool, baby"
Doze jovens coloridos, dois policiais
Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas, amar e mudar as coisas me interessa mais
Um preto, um pobre, um estudante, uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite, revólver, cheira cachorro
Os humilhados do parque com os seus jornais
Carneiros, mesa, trabalho, meu corpo que cai do oitavo andar

E a solidão das pessoas dessas capitais
A violência da noite, o movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, é demais
Cravos, espinhas no rosto, rock, hot dog, "play it cool, baby"
Doze jovens coloridos, dois policiais

Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas, amar e mudar as coisas me interessa mais

RESUMO

Mapas, cartas e outras memórias: Uma Heterotopia possível no cartocontar

AUTOR: Luís Henrique Ramalho Pereira

ORIENTADOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Como operar uma construção política na formação de psicólogos? Essa é a questão que norteia o trabalho através das atividades propostas pelo NAE (Núcleo de apoio a escola). O NAE desde 2017 passou a ser um projeto de intervenção no território escola-comunidade da região oeste da cidade de Santa Maria, e tinha por objetivo aprofundar as intervenções de psicólogos acerca da comunidade, e fundamentalmente contribuir para formação de tais profissionais. A aproximação dos psicólogos em formação no território da escola-comunidade, permitiu a ampliação do olhar para questões muito mais complexa das atividades da vida política. Portanto, articulados com professores, crianças e famílias, os psicólogos em formação foram compreendendo as demandas da escola-comunidade e lentamente foram propondo modos de intervenção na comunidade. Nessas descobertas no território escola-comunidade, o dispositivo utilizado para investigar os efeitos formativos-políticos, é intitulado cartocontar, um instrumento potente entre o olhar do psicólogo em formação e a operações realizadas no território como os sujeitos envolvidos. Essa tese está relacionada a linha de pesquisa do grupo de pesquisa sobre o imaginário social (GEPEIS). O trabalho tem como objetivo ravinar às experiências formativas de psicólogos no espaço público da escola, em companhia, buscando mapear operações que sinalizem processos formativos heterogêneos, através do dispositivo do cartocontar, culminando em uma formação ética e política. Não deixamos com isso de investigar como objetivos específicos; como as formas de sofrimento que invadem o ambiente escolar atingem de forma importante, professores, alunos e famílias. É possível que os processo de aprendizagem-formação possa acontecer sem dispensar a potência da dimensão ética-política? Como ravinar uma formação política? O trabalho se visa produzir uma reflexão sobre os processos formativos de psicólogos, a partir de uma experiência de cartocontar-se na cidade através da intervenção na cena escola-comunidade. Os psicólogos em formação do Núcleo de Apoio à Escola (NAE), desenvolvido pelo Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – Campus Santa Maria, através do cartocontar apresentara-testemunharam através de suas cartas-testemunho suas experiências, assim como a cartografia dos textos produzidos ao longo da experiência formativa. Partindo de processos clínico-educacionais, com a proposta de produção de escritas presença-cidade, mapas de imagens e cartografias textuais. No cartocontar o cartógrafo e os psicólogos em formação testemunham um operador político.

Palavras-chave: formação, cartocontar, cartografia, psicólogo, Imaginário social.

ABSTRACT**Maps, letters and other memories: A possible heterotopia in *cartocontar***

AUTHOR: Luís Henrique Ramalho Pereira

ADVISOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira

How to run on a political development in the training of psychologists? This is the main questioning that guides the work of the activities proposed by the School Support Center (NAE). Since 2017, NAE has become an intervention project in the school-community of the Western region in the city of Santa Maria and aimed to deepen the interventions of the psychologists about the community and fundamentally to contribute to the training of the professionals. The approach of the psychologists in the school-community territory allowed the broadening of the view to more complex issues of the political life activities. Therefore, together with teachers, children and families, the psychologists in training understood the demands of the school-community and suggested ways to intervene in the community. In these findings in the school-community territory, the method used to investigate the formative-political effects is called *cartocontar*, a powerful instrument between the look of the psychologist in training and the operations carried out with the subjects involved. This thesis is related to the line of research of the research group on the social imaginary (GEPEIS). The study aims to investigate the formative experiences of the psychologists in the public space of the school, seeking to identify processes that indicate heterogeneous formative processes through the *cartocontar* instrument resulting in an ethical and political formation. The main objective is to investigate how the forms of suffering that invade the school environment affect teachers, students and families in an important way. Is it possible that the learning-training process could happen without dispensing the potency of the ethical-political dimension? How can we seek a political education? This study aims to produce a reflection on the training processes of the psychologists from an experience of *cartocontar* by intervening in the school-community scene. The psychologists in training at the School Support Center (NAE), developed by the Psychology Course from the Luthern University of Brazil (ULBRA), in Santa Maria through *cartocontar* instrument. The psychologists presented their experiences via their testimonial letters and the cartography of the texts produced along the formative experience. Starting from clinical-educational processes, with the proposal of producing presence-city writings, image maps and textual cartographies. In *cartocontar* the cartographer and the psychologists in training witness a political operator.

Keywords: training, *cartocontar*, cartography, psychologist, social imaginary.

Santa Maria, RS.

2022

SUMÁRIO

<i>Diário da cidade febril – Carta da Pandemia I</i>	11
1. UMA INTRODUÇÃO AO OUTRO LADO DO ESPELHO	13
<i>Diário da cidade febril – A escolha do verbo I</i>	34
2. O CARTÓGRAFO E SEUS PASSOS	43
<i>Diário da cidade febril – Diálogos</i>	47
3. O NAE NO HORIZONTE DE FORMAÇÃO DOS PSICÓLOGOS	72
Cartas-testemunhos	73
Mapas de Intensidade.....	99
<i>Diário da cidade febril – A política</i>	101
4. UMA POLÍTICA, UMA FORMAÇÃO COLETIVA E O ESPAÇO PÚBLICO	103
Cartografias Textuais.....	149
Primeiro Ciclo (2017-2018).....	151
Segundo Ciclo (2018-2019).....	163
Terceiro Ciclo (2019).....	170
Quarto Ciclo (2019-2020).....	177
Ciclo Pandêmico (2020-2021).....	186
5. IMAGENS-TERRITÓRIOS	208
Intervenções e outras memórias.....	223
Heterotopias formativas possíveis.....	245
<i>Diário da cidade Febril Carta da Pandemia VII – Wislawa Szymborska</i>	249
CONSIDERAÇÕES SOBRE UM ENTRE-VENTÁRIO CARTOGRÁFICO	252
Referências bibliográficas.....	263



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – Julho/2020)

Diário da cidade Febril/ Carta da Pandemia I

A vida, tal como a conhecíamos, se acabou, e, entretanto, ninguém é capaz de compreender o que foi que a substituiu. Aqueles que foram criados em outro lugar ou que são velhos o bastante para se lembrar de um mundo diferente deste têm uma luta enorme pela frente, simplesmente para conseguir sobreviver. Confrontado com o fato mais corriqueiro, você já não sabe como agir, e, não podendo agir, acaba se tornando incapaz de pensar. O cérebro é um caos. À sua volta, as mudanças ocorrem uma após outra, cada dia traz uma nova conturbação, as antigas suposições se esfumam no ar, se esvaziam. Este é o dilema. Por um lado, você quer sobreviver, adaptar-se, tornar melhor as coisas. Mas, por outro, parece que, para realizar algo assim, tem de destruir tudo aquilo que, alguma vez, fez de você um ser humano. Compreende o que estou tentando dizer? Para viver, você tem de morrer. É por isso que tantas pessoas desistem. Porque, por mais que lutem, sabem que estão fadadas a perder (Auster, 1987, p.18 e 19).

Caro Leitor;

Hoje é dia 22 de abril de 2020. Completo mais de um mês de distanciamento social - é como isso tudo está sendo chamado. Estamos em meio a uma pandemia e eu lhes escrevo uma espécie de carta testemunho, de como tem sido para mim escrever em meio a um dos maiores colapsos dos últimos cem anos. Mas se tiverem paciência com o autor da carta vou lhes dar maiores detalhes.

Os dias nunca foram tão longos e ao mesmo tempo tão exaustivos, o tempo não parou como as pessoas cogitaram a algumas semanas atrás, o tempo não parou porque o mundo parou, o tempo não parou porque a economia colapsou e porque nós fomos obrigados a parar. Nos curvamos para a pandemia, mas o tempo não. Fomos lentamente tentando encontrar saídas nesse mais de um mês, mas tudo indica (OMS) que ficaremos nessa situação por meses, ou até anos.

Estou em isolamento a mais de 40 dias, eu, minha esposa e meus dois filhos, um de 4 anos e outro de 2 anos. Essa certamente é uma das experiências com a infância mais radicais que poderia ter, uma vez que entre uma carga substancial de trabalho nos dividimos para sermos professores, recreacionistas, colegas de sala, tradutores de um mundo em vias a se fragmentar. O que é o Coronavírus pai?

Essa é a minha primeira carta a vocês, provavelmente ela vai abrir uma parte do que venho pensando e estudando. Há 40 dias atrás pensei que tudo iria parar, o tempo preocupado com a humanidade iria se reconfigurar e as coisas se tornariam mais lentas. Não, não foi nada disso, as notícias do desabamento do mundo, o colapso das grandes potências, covas e mais covas sendo abertas em cemitérios, como se fabricar uma máscara caseira, o álcool em gel e o álcool em gel...

Confesso a vocês que no fundo eu pensei: agora sim, eu vou ter tempo para escrever a minha tese, do jeito que eu sempre sonhei. Eu sei que é bobo e ingênuo, até mesmo egoísta frente a tudo que estamos vivendo. Mas caro leitor, me propus desde o início do trabalho ser “eu”, frágil, egoísta, o que for. Decidi me mostrar e escrever o possível em tempos de pandemia.

Vamos lá, essa é a primeira carta, não sei quantas virão, mas gostaria de apresentar meu trabalho através dessas cartas testemunho, pois não sei como vou seguir a minha proposta de pesquisa sob essas condições pandêmicas. Ou seja, como pesquisar a relação de sujeitos viventes na cidade, sem a possibilidade de habitar a cidade com habitávamos antes? Saberei escrever sobre habitar a cidade de uma forma, talvez jamais pensada, pelo menos por mim? Parece que minha pesquisa não é mais viável, ela entra no campo das antinomias. Como seguir? Por onde seguir?

E é com essa frase que dou reinício a minha escrita de tese.

Ficar em casa é resistir.

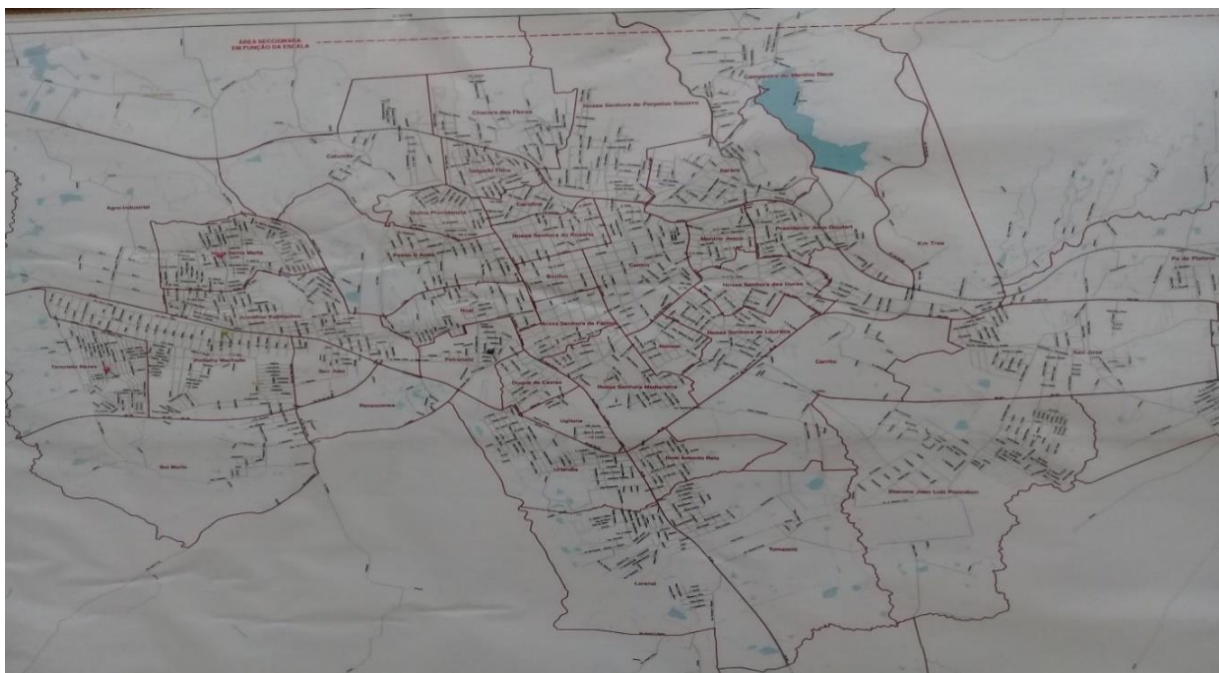


Figura 1: Mapa da cidade de Santa Maria (RS)– Está circulado caminhos e rotas para uma possível cartografia.

UMA INTRODUÇÃO AO OUTRO LADO DO ESPELHO

Mover-se é viver, dizer-se é sobreviver. Não há nada de real na vida que o não seja porque se descreveu bem. Os críticos da casa pequena soem apontar que tal poema, longamente ritmado, não quer afinal, dizer senão que o dia está bom. Mas dizer que o dia está bom é difícil, e o dia bom, ele mesmo, passa. ...Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos seguirem na diversidade do tempo, conforme nós intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos, com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido. (PESSOA, 2006, p. 59-60).

A questão inaugural, que orienta esse trabalho, surge a partir da experiência do processo de formação de psicólogos através do trabalho de extensão, no curso de psicologia da ULBRA- Santa Maria, iniciado no ano de 2016. Tal projeto, cujas ações concentraram-se no NAE (Núcleo de apoio as Escolas), visava múltiplas intervenção, a partir do psicólogo em formação, na cena escolar, em diferentes âmbitos, culminando em uma interrogação que irá acompanhar toda a pesquisa: O que se faz necessário para pensar uma formação profissional política?

Ao longo da investigação serão apresentadas intervenções produzidas no âmbito da escola, intervenções essas que são dispositivos fundamentais para investigar uma formação com desdobramentos de caráter político e ético. No ano de 2016 surge então o NAE (Núcleo de apoio a escola) com o objetivo de intervenção-formação profissional, o NAE então produz sua intervenção fundamentalmente em 5 eixos: Alunos (crianças e adolescentes), famílias, professores, gestores, comunidade e os próprio acadêmicos em formação (diálogos de supervisão). Tais intervenções formam um sistema com base na integração das seguintes etapas/ações:

- a) Recepção do encaminhamento do aluno e da família vindas da escola e o início de entrevistas iniciais;
- b) Após as entrevistas de recepção famílias e alunos compõem os grupos, já constituídos de pais e crianças.
- c) Algumas crianças seguem também acompanhadas por AT (acompanhantes terapêuticos) no território escolar.
- d) Trabalho com os professores que se inicia entendendo os encaminhamentos realizados e a aproximação com as demandas dos professores.
- e) Entrevistas com os professores e a tomada de trabalho individual com professores solicitantes (terapêutico).
- f) Grupos de trabalho na escola, grupos esses que visam ampliar a escuta para as conflitivas existentes entre professores e gestores.
- g) Nesse momento do trabalho visa compreender a dimensão dos professores e gestores para a comunidade e suas potencialidades de intervenção;
- h) E fechando esse círculo de formação os acadêmicos se debruçam na análise e na escrita de suas experiências em grupo e individualmente, apresentando suas impressões trocando e compondo um olhar para a sua formação.

Tal sequência constitui um sistema inicial da integração dos acadêmicos em formação nas instituições escolares e suas problemáticas, todavia uma sequência não linear, mas preocupada em integrar essas ações, na medida que os encontros acontecem e as questões emergem. Esse trabalho é por os pés, efetivamente, no piso frio da escola, no espaço da pólis, é se envolver com o território em que o sujeito está inserido, a esperar o mesmo ônibus, é partilhar e mais precisamente, compartilhar na tentativa de interrogar e intervir para a operação de outras possibilidades, não apenas formativas mas de vida. Mas antes disso eu estava as voltas com outras coisas...

Como muitos de nós, estava às voltas com um livro, até ser surpreendido por um coelho elegantemente vestido e que falava sozinho; dizia ele: “*Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!*” (p.13). Aturdido o segui, ele em disparada se lançou sobre uma fenda, que só mais tarde descobri que era um buraco. Nessa fenda fui percebendo a existência de uma enormidade de coisas que podem ser encontradas dentro de uma toca, sim, havia descoberto que estava na toca do senhor Coelho elegante. Um pouco mais a minha frente uma jovem menina, que caía assim como eu, e que parecia se divertir bastante com a queda, admirava as superfícies enquanto caía. Percebi que ela “olhou para as paredes do poço, e reparou que estavam forradas de guarda-louças e estante de livros; aqui e ali, viu mapas e figuras penduradas em pregos” (p.14). Apreciei os mapas que compunham a arquitetura do poço, eram diversos, lugares que nunca vi, geografias fantásticas, até que me deparei com um, belíssimo, colorido que me chamou atenção, um mapa desenhado e registrado com traços de criança. De todos eles apenas um se destacava, justamente esse, parecia ter algo em si especial, algo novo que jamais havia visto, e para minha surpresa o referido mapa se despreendeu da parede do poço e veio parar em minhas mãos. Incrível, pensei. Continuava avistando a menina, que assim como eu, estava estupefata, encantada, descobri um bom tempo depois que essa menina atendia pelo nome de Alice, e que suas aventuras descritas por um cartocontador de histórias excepcional chamado Lewis Carrol (2009) tomaram o mundo. Mas voltando a história, após um pouso surpreendentemente suave, permaneci por muito tempo no rastro daquela menina, e acreditem vocês, que aventura!!!

Mas como tudo nesse território têm fendas, buracos ou tocas que se dobram, sem ao menos perceber, a perdi de vista, mas não ao seu rastro... Fui conduzido a um trilhamento, por uma ravina, até aqui. Todo o caminho de minha aventura foi se dando através de surpreendentes encontros e suas impossibilidades. Assim foi, um habitar a cidade febril sem poder habita-la, e assim se deu a possibilidade de enfrentar e escrever sobre experiências formativas e sua íntima relação com seu território. Ao narrar os relatos de uma formação, fazendo acadêmicos em seu percurso formativo cartocontar sua experiência com as pessoas que se situam no território comunitário em que elas vivem e trabalham, podemos desprender de tal narrativa consequência para pensar operadores descritos pelos profissionais em formação como sendo político: o trabalho sobre si em vista da atuação público e do exercício/experimentação da *Parrésia*. Isso passa a ser possível na relação desses acadêmicos em formação justamente por seu encontro com a cidade e mais precisamente com o território transitado, onde se passa a constituir uma

possibilidade de encontro com a cidade-território, com as crianças, com os professores e com suas marcas e heranças formativas, possibilitando que eles produzam a sucessão de inscrições, tanto na comunidade-território, como no corpo da escola, como na universidade, culminando na forja de um ato de ravinar, de construir caminhos através de uma operação com a cidade-território narrada a eles, mas também narrada por eles. Uma espécie de criação topológica que sirva de corpo para habitar uma vida, que funde histórias e que cumpra com o propósito de invenção.

E aqui estamos!!! Escrevendo aventuras, mas mais que isso, escrevo as aventuras que testemunhei e partilhei, parte ao compartilhar com outras pessoas a possibilidade de viver e ser afetado com elas e por elas, e assim como eu, não deixaram de se afetar com a própria vida. Esse escrito se debruçará, portanto, sobre uma cartografia do possível, uma passagem de um território a outro. Eles serão os instrumentos que propagarão as notas da cantiga do andarilho infante. Instrumentos distintos que, combinados, produzirão melodias na cidade febril. Sendo Assim, nos acompanhem, como se estivéssemos em um cortejo festivo. Psicólogos em formação, crianças, professores e o cartógrafo dançam por pontes a serem construídas, ruas não percebidas, praças do por vir. Sigam o rastro das notas, acompanhem a música, percorram uma cidade a ser imaginada e talvez assim, conhecerão pessoas invisíveis, presenciarão encontros notáveis. Entraremos em territórios heterogêneos, provavelmente esse será o tom e o ritmo dessa exploração. Ao cairmos na toca do coelho ou desembarcarmos na pequena ilha de Lilliput seremos apresentados a fantástica cidade das crianças, que não sabemos se é tão fantástica assim. Essa partitura será um espaço recheado de devaneios, fábulas, mitos e contos. A cidade-território e as pessoas aqui descritas se ficcionarão, produzirão torções em torno do que chamamos realidade, e é exatamente esse o espaço/tempo que nos interessa, um espaço fabulado assim como um tempo que nos colocou sobre a insígnia do intervalo, da suspensão e não do contínuo. Um tempo/espaço invenção se relaciona com os sujeitos a interrogar a experiência, o movimento e as letras que os representam no mundo. Sendo assim, contar-se aqui, é mover-se, é dilatar o espaço/tempo em um encontro do potencial imaginário do sujeito com a cidade-território, é apostar fundamentalmente em um território formativo, é aproximar pessoas, é operar um abertura na formação universitária em seus desdobramentos, para que ela invada o território-cidade e se embebede definitivamente. Esse trabalho é a aposta em uma formação acadêmica calcada na experiência formativa no interior da cidade-território e, portanto, uma formação de vinculação na polis, o que aqui vamos chamar de uma formação de abertura política, no

sentido de deixar a figura/função do psicólogo em formação afetar e ser afetado em meio ao seu campo de atuação.

Apresentação:

O trabalho emerge de uma interrogação que flerta com a invenção; poderia haver um modo de contar-se capaz de testemunhar uma forma singular de formação? E tal formação poderia indicar uma ação interligada com a operação do sujeito com a pólis?

E daí foi se esculpindo o cartocontar, um modo singular de escrita individual que não pode abrir mão da operação com o outro e com seu território, portanto uma escrita capaz de atestar as vivências e porque não sustentar a fundação de uma experiência.

O cartocontar foi também inaugurado na relação do cartógrafo- pesquisador junto ao GEPEIS, ou seja, no grupo que a feitura de inúmeras escritas foi iniciada. Não foi como intruso, mas como um outro na cena que a escrita foi brotando, foi se dando em companhia, uma compartilhar lento e poderoso. Desse modo o GEPEIS foi decisivo na feitura da tese, uma vez que ali o cartocontar foi se dando e foi emergindo no cartografo-pesquisador o operador político na formação.

Sendo assim a melhor forma de apresentar a pesquisa é lançar luz para alguns traços que fazem parecer um prólogo, situando uma dúzia de elementos que certamente interpelam a linha de condução do trabalho. Sendo assim, tal articulação nos coloca sobre a insígnia que se situa sobre uma perspectiva da ausência, uma vez que a experiência da linguagem apresentada por Agamben (2005), se dá sobre a referida articulação, ou seja, esse escrito é ao mesmo tempo escritura e escrevente. Ao me referir a essa dupla função coloco na cena da confecção e de articulador da experiência da escrita. Portanto, o cartógrafo se lança em uma escrita dos passos dados pela tríade crianças-professores-acadêmicos na cidade-território, ou seja, o cartógrafo segue os passos dessa relação por espaços que passam a ser descritos, interpelados, interrogados, afetando e sendo afetados por esse que reuniu experiências cujas intensidades o animam a contar o conto, ou seja, o cartógrafo. Mas como? Ao longo dos anos de 2018 a 2021 foram sendo produzidos escritas acerca da experiência formativa do NAE, composição essa fundamentalmente realizada pelos acadêmicos em formação e o cartógrafo. Tal material culminou em 4 livros e a colaboração em mais outros 5 livros. O material publicado nesses livros-compilações de experiências formativas se torna aqui a base da produção escrita do cartógrafo. Para além dos livros, coletamos cartas-testemunhos da formação de profissionais que passaram pelo território do NAE, e colecionamos uma série de mapas. E mapa aqui, embora tenha referência ao mapa cartográfica da cidade, fixado na parede do NAE, em que se destacam os espaços/lugares de atuação dos componentes do NAE,

desdobra-se em inumeráveis outros mapas (cartas, publicações, representações gráficas, desenhos e fotografias) em que tomam destaque as experiências de atuação de cada um junto as comunidades, de pensar essa atuação, de definir novas linhas/modos de ação. Mapas que nomeamos, então, *mapas de intensidade* (PREVE, 2010).

Somado a isso, produziu-se uma pequena coleção fotográfica da cidade-território com a captura de imagens fotográficas da comunidade. Imagens concentradas na transformação da cidade durante o período da pandemia, principalmente onde aconteceram as atividades do NAE, as escolas, antes fervilhantes e vividas e ali janzendo em um sono forçado. Ao mapear e arquivar tais textos e imagens, temos latitudes e longitudes de um trabalho, que em sua origem não sabia bem em que porto iria ancora, mas que ao longo dos anos foi produzindo um mapa muito mais conectado com as múltiplas dimensões do corpo da formação, e a partir desse mapa pode eleger e decidir estratégias de operação no território formativo.

O cartógrafo escreve e se afeta, e não deixa de afetar o texto e os participantes da pesquisa, pois ele não só pesquisa, ele intervém, uma vez que os efeitos-trabalho do NAE permanecem. Ao ser afetado pelo encontro e pela relação ele transita com sua escrita/corpo por litorais e territórios que são possíveis pela relação com o outro. A linguagem é afetada, e, portanto, a singularidade também, delimitando um dos traços da pesquisa que é justamente esse experimento de afetação da experiência de escrever o encontro. O cartógrafo é um adorador dos mapas, é por excelência um sujeito dedicado ao traço e a busca por precisão estética, mas conta fundamentalmente com as fundações de territórios possíveis. Mas como fundar? Funda-se com a pena, funda-se com cultura da presença, funda-se com alteridade, funda-se com a escrita e imagens.

É preciso circunscrever a cidade-território, uma vez que reconhecemos a região-cidade também é capaz de apresentar maneiras de relação dos sujeitos como a localidade e sua complexidade. A região investigada se localiza na Zona oeste da cidade de Santa Maria, região essa com indicadores bastante significativos.



FONTE: IBGE 2018

Os bairros da região Oeste de Santa Maria são os primeiros com os quais os visitantes têm contato. Do mesmo modo como as BR-287 e BR-158 se cruzam a fim de ligar cidades do Rio Grande do Sul, também servem como um dos principais acesso à esta região do município. Mais da metade da população de Santa Maria vive na região. De acordo com o site Santa Maria em Dados, a região Oeste possui uma área de 26,268 km² e conta com 278.549 habitantes, distribuídos em oito bairros: Agro-industrial, Nova Santa Marta, Tancredo Neves, Pinheiro Machado, São João, Renascença e Boi Morto.

Mas sobre a lupa da região circunscreve os limites ainda mais restritos do Bairro da Boca do Monte, bairro esse espaço-território fundamental do trabalho do NAE. O bairro Boca do Monte possui uma área de 307,44 km² que equivale a 100% do distrito da Boca do Monte que é de 307,44 km² e 17,16% do município de Santa Maria que é de 1791,65 km².

Distribuição populacional do bairro

1. Total: 2941 (100%)
 0. Urbana: 1021 (34,72%)
 1. Rural: 1920 (65,28%)
2. Homens: 1465 (49,81%)
 0. Urbana: 490 (33,45%)
 1. Rural: 975 (66,55%)
3. Mulheres: 1476 (50,19%)
 0. Urbana: 531 (35,98%)
 1. Rural: 945 (64,02%)

Educação

No bairro está situada uma unidade da Universidade Luterana do Brasil, a ULBRA Santa Maria. Situam-se no bairro as escolas:

Escola Estadual de Ensino Fundamental João D. da Cruz Jobim, na unidade residencial *Estação Experimental de Silvicultura*.

- *Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte*, na unidade residencial *Vila Boca do Monte*;
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmarck*, na unidade residencial *Passo da Ferreira*;

Esse é o Bairro-território do trabalho do NAE e fundamentalmente o trabalho direto com as escolas acima citadas foi o espaço que nos debruçamos a produzir memórias de formação através dos dispositivos que anteriormente citamos.

Esses vários processos nesse território constituem uma espécie de cartografia de arquivo, uma operação possível através do cartocontar andante promovido pelos textos formativos, tais textos foram marcas de um processo que culmina em uma redescoberta de um fazer e testemunha um ato de formação profissional singular. Todo cartocontar se relaciona com uma geopolítica da formação, que se choca com o espaço de habitar a cidade. Sendo assim, tais personagens se movem através de uma geografia com relevos não necessariamente planos e tranquilos. As declividades do bairro vão fundando um mapa perceptivo nos andarilhos, recheados de sensações, aromas, sabores e sons, o pé colado no mapa segue sua caminhada fabricando uma aproximação entre pensamento e corpo. Ambos interligados vão inaugurando um texto na cartografia, uma fundação do mapa, um mapa que leva em conta arquivo memória, que leva em conta o encontro e o compartilhamento, que leva em conta processos educacionais ativos e em construção. Que mapa é esse?

Tais atores passam a constituir um mapa-texto através de uma descrição textual do seu fazer no território, um ato de contar a trajetória de sujeitos no mapa e a partir daí o mapa vive. Sendo assim, o mapa surge exatamente quando surge o andarilho andante em formação, ou mais precisamente, um andarilho contante, aquele dotado da potência de intervenção na comunidade e no seu espaço. Cada palavra é um encontro entre a experiência e a letra, cada toque do pé é um registro no corpo do mapa e nos corpos das crianças, professores e do cartógrafo. Primeiro surgem as bordas, o contorno necessário

do mapa e com ele surgem também as primeiras palavras, as descrições dos primeiros lugares, as primeiras cores, os primeiros climas, os primeiros impasses fundamentais. Só aí passa a existir a margem com outro povo, com vizinhança, com diferença, surgem também arquiteturas, todas em seu desequilíbrio, velhas e novas se configurando. Em consequência, inauguram-se os primeiros momentos históricos, outras sensações, todas elas se afinando com o possível de contar.

Essa cartografia de arquivo visa capturar atos de criação como estratégias formativas a partir da instauração do processo que intitulamos Cartocontar, que desliza para uma forma de escrita sobre o seu fazer profissional, com uma proposta de produção de escritas-geográficas-do-viver-no-território, de mapas de imagens e de movimentos, mapas da presença. Portanto, o cartocontar se apresenta como uma forma de investigação do dispositivo da formação na no território e com o território. Entendemos dispositivo como um termo técnico, terminologia central nas estratégias do pensamento Foucaultiano. Tal conceito surge justamente para o enfrentamento do autor quanto as suas teses de “Governabilidade”, como nos lembra Agamben (2009). O dispositivo é apresentado como sendo tudo que se refere a um conjunto de heterogêneos entre os discursos, instituições, arquiteturas, ciências, morais, filosofias, regulações, sendo elas ditas ou não ditas, que sejam capazes de criação de redes entre esses elementos. Ou seja, o dispositivo é tomado por Foucault como um elemento estratégico na relação de forças e nas suas combinações. Entendendo o dispositivo nessa rede de relações, passamos a problematizá-lo em suas consequências estratégicas, onde ele está combinado com uma série de forças para promover a utilização, fixação e bloqueio no jogo de poder. Sendo assim, condiciona uma série de saberes e fazeres acerca dos elementos e suas forças.

Agamben (2009), em sua pesquisa sobre a utilização do conceito dispositivo por Michel Foucault, afirma que tal positividade (dis-positivo) é herdeiro de uma proposição Hegeliana, onde encaminhava-se para uma tomada de posição frente ao problema da relação entre indivíduos, os impasses históricos acerca das relações, e o jogo de poder que as cercavam, assumindo assim, formas de subjetivação diretamente relacionada a tais impasses. Mediante a isso, Foucault passou a investigar os elementos acerca das estratégias de poder, o que culminou necessariamente no aparecimento de um conjunto de práticas e mecanismos que intervinham de forma importante nos corpos e pensamentos.

Frente a esse desafio, o cartocontar visa promover uma *conquista* do operador ético-político da cidade por parte dos textos testemunhos, ou seja, uma espécie de

tentativa de operação de um “Governo dos vivos”, no qual se propõe que as escritas representem e atestem uma espécie de formação para além dos muros, refundação do espaço formativo expandindo a possibilidade de experiências educacionais e subjetivações na *polis*. Entendemos que cartocontar na *polis* é conquistá-la, ou seja, um encontro com seu tempo, seu discurso em uma estratégia potente de cuidado, elemento esse fundamental para a operação de autoformação.

Tal conquista nos lança sobre os registros do contemporâneo, apresentado pelo filósofo Giorgio Agamben (2009). O que significa ser contemporâneo? Quais os aspectos das considerações do que chamamos de atualidade? Na primeira das suas definições ele aponta para a íntima relação do olhar e do tempo. O contemporâneo seria aquele que não mantém o olhar fixo no seu tempo, essa é uma das considerações possíveis, ou seja, contemporâneo é aquele que toma posição frente ao seu tempo, o que se coloca confrontado com o tempo inevitável. Mas a operação central que define o ato contemporâneo é a determinação de se distanciar do seu tempo ao passo que o reconhece de forma definitiva. A partir da articulação com a poesia ele nos apresenta esse outro movimento avesso, o contemporâneo sendo aquele que mantém seu olhar fixo no tempo, um duplo esforço de deslocamento e de afetação. Esse duplo movimento nos permite pensar o posicionamento como cartógrafos no tempo, sua repercussão na tarefa do pensar e sua implicação com os laços sociais que promove, portanto, como nos afirma o filósofo “O contemporâneo é, justamente, aquele que sabe essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (p.63).

Sendo assim, promover uma saída para o discurso do tempo é esforçar-se a produzir distância e enfrentar a sua mais profunda obscuridade. O que chamamos de contemporâneo infesta de ruídos, imagens, e luzes, para justamente obliterar o olhar, turvar a clareza do vivido e nos empurrar para movimentos espaços-temporais que nos absorvem e não nos permitem ver. Tal disposição ou exercício nos coloca frente a um tempo presente jamais imaginado, ou mais precisamente, “ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente que jamais estivemos” (Agamben, 2009, p.70).

A problematização levantada por Agamben vai incidir, de forma muito definitiva, sobre inúmeros autores. Dentre eles o filósofo Coreano Byung-Chul Han, que demonstra um interesse muito especial no que diz respeito aos fenômenos do laço social contemporâneo, elementos que de alguma forma aproximam ambos os filósofos, e ao mesmo tempo que os colocam em lados opostos. Desses elementos que nos interessam trazer para a cena da pesquisa, alguns são notadamente centrais e que de alguma forma,

ambos os autores produzem suas leituras. Conceitos como política e psicopolítica, incidem sobre a sociedade contemporânea e, portanto, sobre modos de subjetivação que da marca a uma inscrição formativa.

O tema do tempo recorta esse texto, do início ao fim, uma vez que todo o trabalho de pesquisa se localiza na relação íntima dos sujeitos com os espaços formativos educacionais em que estão inseridos, o que lhes conferem um lugar de discursividade, ou da falta de concessão de discursividades, ou seja, um espaço que lhes permita habitar e viver a trajetória da formação acadêmica muito mais afinados e relacionados com a vida de seus contemporâneos. Estamos então no território do *entre*, território de passagens, movimentos de travessias. Passado, presente e futuro se abrindo para os sujeitos, ou mais precisamente, sujeitos no enfrentamento com a obscuridade da nostalgia do passado e a idealização angustiada do futuro, ambas tão distantes da “saúde do momento” presente. (HADOT, 2019, p. 20).

O tempo então se impõe com sua espessura, a tríade que carrega o medo e as lembranças, deflagra a tirania da ausência do presente, comprometendo a “saúde do momento” e instalando as impossibilidades de delimitação clara do tempo presente. A formação não é um pouco isso? Uma operação que vai ao encontro do tempo presente? O tempo duração entra em colapso na mesma medida em que o tempo movimento não mais presencia a ação das transfigurações da vida, estamos despossuídos do instante presente, e ao perdermos esse instante somos lançados nas amarras do tempo angústia, do tempo medo, do tempo lembrança, do tempo desamparo. Estes últimos tempos são forjados na promessa de um psicólogo adequado e produzido pela sequência de módulos formativos fixados na quase totalidade dos programas de cursos de formação de psicólogos. Tempos de ser formado, de mirar o futuro, de abandonar o presente e a extensão poética da vida.

Porém a conquista e a tomada do tempo presente como o instante formativo permite e possibilita a experiência, não mais estamos relacionados com o tempo ideal, mas um tempo do instante, com duração finita e sobretudo com presença. Os vários tempos transformados não colocam em cena a potência de um tempo futuro, mas uma operação formativa do agora, com as problemáticas do hoje. Problemáticas que assombram de forma constante o nosso tempo, como os temas da diversidade de gênero, o tema do racismo, da humilhação, da exclusão, dos direitos humanos e da violência, temas esses que não encontram equação no modelo de formação vigente. Tal tempo carrega as marcas do passado e as aspirações do futuro, o tempo formativo é exercido no

instante presente, local de habitar o tempo-território. Corremos o risco de não mais reconhecemos o tempo instante, como forma de instalarmos os “verdadeiros” tempo da vida, o tempo máquina, o tempo produção, o tempo burocrático, e na medida que esses tempos entram de forma definitiva na vida vão se colando, produzindo uma película sobre a potência do hoje, ao ponto de não mais diferenciarmos a experiência formativa e a protocolarização do percurso. Esses sujeitos máquinas vão incidindo sobre sujeitos desprestigiando as sensações, afetações e experiências. A formação deixa de exercer sua capacidade maior, a de explorar, de implicar-se com a vida. Não é a toa que vivemos em uma época que muitos padecimentos no campo do sujeito se articulam com o corpo. Diagnósticos como TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), TAG (Transtorno ansiedade generalizada), TOD (Transtorno opositor desafiador) entre outros tantos nos conduzem a uma reflexão acerca de um clamor por operações mais bem articuladas no campo do saber-fazer.

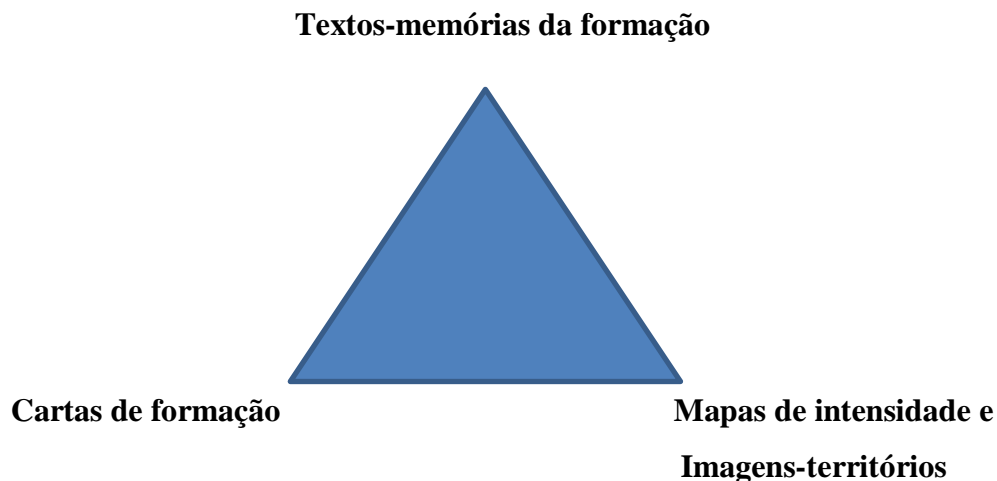
Dessa forma o espaço-tempo age como um auto-retrato às avessas, o sujeito retira consequência do efeito duplo do olhar e ser olhado no espelho do mundo e de seu território, construindo assim uma narrativa imago-ética que possa promover movimento no espaço e nos acontecimentos do universo formativo, uma espécie de viagem no tempo, onde a universidade se abre para ocupação do sujeito com o mundo.

A trajetória formativa de psicólogos se choca com a docência na escola, com alunos e suas comunidades, todos compartilhando e construindo em companhia estratégias e intervenções. Do lado dos alunos, há uma descoberta/experiência com a cultura e, docência, um ser atingido pelas imagens-palavras que constituem seu ato de formação mais radical. Mas do lado do psicólogo em formação, o que fica?

A experiência formativa como um espaço a ser investigado necessita elucidar operadores discursivos e modo de formação que amplifique de forma bastante importante o registro dos litorais, fronteiras móveis que fundam o espaço da diferença, da heterogeneidade, e mais precisamente o conceito de heterotopia, conceito esse fundamental para pensarmos o desenvolvimento do que iremos depois chamar de clínica educacional, e mais precisamente o que estamos chamando de formação educacional.

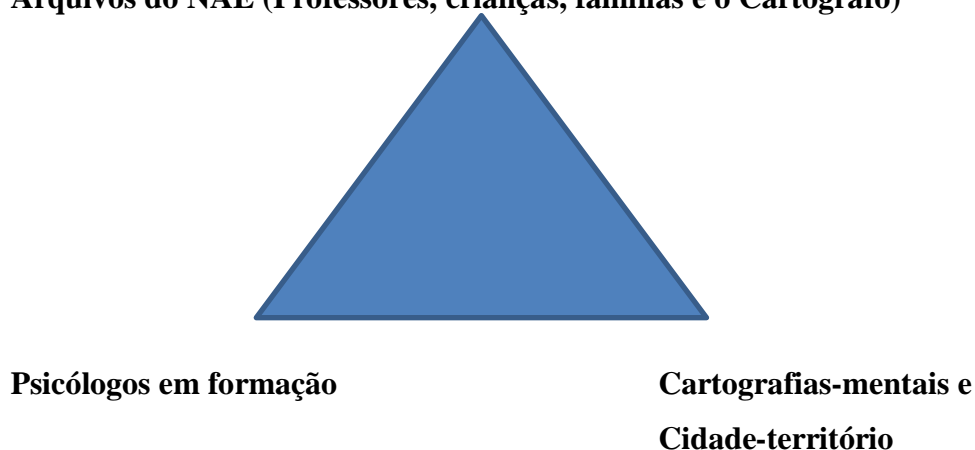
É preciso ressaltar que a proposta de articulação dos conceitos: Cartografia, Heterotopia e Imaginário Social, fundados respectivamente por Gilles Deleuze e Felix Guatarri, Michel Foucault e Cornelius Castoriadis, aproximam campos heterogêneos, mas que se articularam com um propósito claro, subsidiar a leitura da cena contemporânea que incide sobre os textos-memórias de formação, das cartas de formação e dos Mapas

de intensidade ou imagens-territórios, que iram cartocontar a experiência formativa como vértice da pesquisa.



A cartografia é tomada como a metodologia que orienta toda a caminhada pelos textos-memórias, cartas de formação e Mapas de intensidade ou Imagens-territórios. Tal operador metodológico preocupado por excelência com o entre, ou seja, o produtor de laço com o social, já a heterotopia e o imaginário social são tomados como conceitos-dispositivos para a investigação.

Arquivos do NAE (Professores, crianças, famílias e o Cartógrafo)



A aliança- composição dos arquivos de território (Textos do NAE), as cartas formação escritas pelos psicólogos que tiveram passagens pelo NAE e as fotografias do território-cidade fornecem o material para olharmos para uma formação em psicologia.

Nesse aspecto o profissional se posiciona para ser um trabalhador público, ou seja, alguém preocupado com sua dimensão pública. A dimensão de arquivo que aparece no texto remonta as importantes contribuições de Foucault acerca do conceito, o filósofo não restringe a dimensão de arquivo a textos conservados, mas amplifica a ideia apontando para um conjunto de regras que compõem uma determinada cultura, assim como, o aparecimento e desaparecimento de enunciados vigentes em uma sociedade, levando em conta suas permanências e seus apagamentos. A recuperação de arquivos nos conduz de forma bastante significativa a reconstituição do conjunto de regras adotadas que se impõem e definem limites e formas de dizibilidades. Segundo Revel (2005, p.19), “O arquivo funciona, mais como um traço de existência do que como produção discursiva: sem dúvida, porque, na realidade, Foucault reintroduz nesse momento a noção subjetividade em sua reflexão”.

O material de pesquisa desta tese tem duas proveniências básicas. De um lado os autores cuja os conceitos são tomados como ferramentas para pensar a formação inicial de psicólogos. De outro um conjunto de textos e imagens que emergem a partir da experiência dos componentes do NAE. A produção dos componentes do NAE aparece com três denominações : As cartas testemunhos, os mapas de intensidade e as cartografias textuais. As cartas testemunho são um conjunto de textos provenientes de seis componentes do NAE. Foram obtidas a pedido do cartógrafo pesquisador que solicitou a psicólogos que tiveram em sua experiência formativa vinculação como o NAE. Tais cartas respondem à indagação dos cartógrafo pesquisador sobre a experiência formativa no NAE. Todo material recebido foi selecionado, seis cartas testemunho de psicólogos cuja a formação contou com a experiência dos ciclos de formação do NAE.

Os mapas de intensidade constituem uma representação gráfica da experiência de formação tendo como referência às vivências no NAE. A cada carta corresponde a um mapa. Alguns apresentam aspectos gerais do curso, com destaque ao NAE e outros referem-se a vivências na escola.

As cartografias textuais por sua vez a um conjunto de publicações acadêmicas do NAE. A cada ciclo produzimos um livro com o propósito de reunir a sistematização das experiências segundo critérios acadêmicos. Assim cartas testemunhos, mapas de intensidade e cartografias textuais constituem a materialidade cartografada na presente pesquisa.

O cartógrafo está comprometido com os impasses e entraves que possam surgir, uma vez que ele está diretamente implicado em vários aspectos do trabalho, ou seja, o

cartógrafo é advertido de seu papel no processo de formação. Portanto o testemunho formativo dos psicólogos se apresenta como um fundamental indicador da formação, somado as cartas testemunhos, os textos cartografados como território do NAE e as imagens-território nos fornecem um panorama, ou uma cena da formação.

Sendo assim, entendemos a necessidade de que uma intervenção no território educacional seja capaz de viabilizar uma exploração formativa na cena escolar, que ao mesmo tempo seja uma intervenção no público e que se preocupe com uma formação mais alinhadas com questões sociais. Uma aproximação com a cidade possível pode se dar através do operador que citamos anteriormente, o que chamamos de cartocontar, ou seja, um processo de imprimir uma narrativa-formativa que viabilize a construção de lugares a serem habitados, por psicólogos em formação, e que lhes conceda uma perspectiva do trabalhador público que ele está se constituindo. Esse ato de criação no território imaginário capaz de oferecer saídas de habitação do homem em seu ambiente, a operação de contar a sua formação, testemunhar e servir de testemunha para que a posição ética e política emerja. Cartocontar é uma espécie de refundação dos espaços através da fantasia, é um reencontro da fantasia mítica com a mágica da invenção, para isso a utilização de arquivos cartográficos, imagens território e cartas-testemunha, onde se criam condições de se inventar a cada passo. Os mapas se dobram, se alargam, as linhas se movem em uma geografia outra, a carta do mapa com seus contornos brinca, produz diferença. Então o cartógrafo pesquisador compõem uma série de textos nomeados “Diário da cidade febril”. Eles não constituem propriamente capítulos na tese, mas servem como interrogadores e conceitos-orientadores para a pesquisa. Os diários sinalizam a emergência do verbo da tese e sua origem, assim como a relação proposta com os elementos da própria experiência do cartógrafo no NAE. Tais diários assim como seus mapas apresentam uma caminhada na formação em grupo e seus impasses. Dessa forma vamos encontrar nos diários inúmeras indagações do próprio pesquisador acerca da pesquisa, sobre seu desenvolvimento e suas costuras. Os diários na tese não são apresentados na forma de capítulos na medida que refletem a experiência do pesquisador cartógrafo. Experiência de coordenador do NAE, de coletor das manifestações pessoais dos componentes do NAE, apresentador da extensa produção acadêmica do NAE e promotor de encontros com os autores cujas obras ressoam com a proposta de formação inicial de psicólogos encetada pelo grupo de componentes do NAE.

O trabalho tem como objetivo investigar a importância do espaço público (escola) na formação política de psicólogos em formação. Por meio da produção do cartocontar,

psicólogos em formação descrevem e registram suas operações e experiências no território da sua cidade, assim, a ampliação, a investigação e a exploração das estratégias educacionais-formativas que representem os sujeitos envolvidos. Ou seja, ***o trabalho tem como objetivo ravinar às experiências formativas de psicólogos no espaço público da escola, em companhia, buscando mapear operações que sinalizem processos formativos heterogêneos, através do dispositivo do cartocontar, culminando em uma formação ética e política.*** Não deixamos com isso de investigar como ***objetivos específicos; como as formas de sofrimento que invadem o ambiente escolar atingem de forma importante, professores, alunos e famílias. É possível que os processo de aprendizagem-formação possa acontecer sem dispensar a potência da dimensão ética-política? Como ravinar uma formação política?***

Ao sermos provocados por essa ampliação/dobra da cidade, viabilizamos maneiras de olhar para a multiplicação dos espaços educacionais, assim como os instrumentos/ferramentas que conduzem a um ato educacional mais multifacetado, onde podemos incluir a fotografia e a escrita, por exemplo. Educar com imagens é certamente uma estratégia educacional radical, que demanda tempo e investimento para ser realizada; portanto, tal trabalho se justifica pela sua aproximação entre campos de interesse da educação: a formação, a cartografia e o território da escola.

O que obtemos como consequência da aproximação do psicólogo em formação com a escola-cidade? Para Agamben (2009), surge da constatação da necessidade de procurar um novo lugar para a ‘experiência’, expropriada pela fusão do sujeito empírico com o sujeito transcendental (pensante). Essa associação, realizada graças à mística divinatória que originou a ciência moderna, com bases no ‘eu penso’ Cartesiano, expulsou a experiência, antes passada de geração para geração, baseada na autoridade, dando lugar à experimentação, fundamentada no controle e na previsão, nos instrumentos e nos números, isto é, no método científico.

Portanto, o sujeito que se inscreve através do cartocontar, pede passagem ao sujeito espectador de si, ou seja, torna-se capaz de ler e registrar a fluidez do tempo-imagem, de interpretá-lo como se fábula fosse, sempre em um sentido múltiplo e polissêmico, capaz de olhar para seu mundo como se construísse mapas de suas operações e vivências. Quais são as potências de contar-se na relação com a formação? E quais são os espaços que se abrem na experiência do psicólogo em formação com a docência, com a infância, quando ele se coloca a se contar na *polis*? Qual é a repercussão na formação

do psicólogo ao se capitanear um trabalho em que a relação professor-aluno se torna tão radical a ponto de impulsionar processos de aprendizagem para o espaço da cidade?

O trabalho se justifica, então, na medida em que as imagens-palavras capturadas se chocam com o sujeito-personagem em um ato único, no qual a palavra produz uma brecha no tempo, um hiato para o surgimento de histórias. Sendo assim, a marca, a sombra, a luz e as palavras vão lentamente esculpindo um fazer e descortinando o campo da arte. Portanto, o sujeito em formação pode problematizar o seu fazer ao confrontá-lo diante da experiência de se contar na relação da infância e na relação com a cidade, ampliando o olhar para seu ato, seu fazer, sua ética. O sujeito que bem-diz sobre o seu fazer se joga no campo do questionamento, em uma perspectiva em que apenas a testemunha/leitor pode compreender o desafio ético do fazer educador.

Bueno (2000, p. 7) afirma que “pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino”. Os resultados das oficinas estarão estritamente vinculados entre si e os efeitos das intervenções realizadas serão diretamente ligados aos sujeitos da pesquisa. Compreendemos que toda a produção de efeitos e sua consequente geração de sentidos pertencem à formação acadêmica dos integrantes do NAE, bem como servem de suporte para a continuidade dos processos formativos propostos pelo Núcleo junto aos professores das escolas referenciadas.

As diferentes formas de processos de intervenção visam encontrar caminhos possíveis, caminhos capazes de promover paragens, interrupções acerca dos processos mecânicos existentes na vida cotidiana. Portanto, migramos para o campo do heterogêneo e isso não faremos sem o suporte conceitual de Michel Foucault e Cornelius Cartoriadis. Para aproxima-los como operadores de um discurso, ambos os autores lançam mão de ferramentas valiosas para adentrar ao campo.

O trabalho propõe uma pesquisa qualitativa, onde cartógrafo escreve-testemunha uma experiência de formação através de um mapa conceitual de operações, além de compor com cartas-testemunho os efeitos formativos para os psicólogos e bricolagem das fotografias-imagens-território que recuperam momentos do trabalho e dos vazios. Essas produções indicarão a potência da escrita e o vigor do trabalho que pode ser efetuado no território-cidade onde pessoas criem espaços de trocas de experiências, passem a compartilhar e produzam um endereçamento.

A pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação. (JOSSO, 2010, p. 101).

Acreditando na participação ativa do pesquisador, e no seu extremo envolvimento, desde do momento da composição do NAE, até em suas repercussões, não podemos deixar de ressaltar os riscos dessa pesquisa. Riscos esses visivelmente claros, uma vez que o cartógrafo é também profundamente afetado pelo trabalho. O cartógrafo-arquivista é também um sujeito embrenhado na ação-formação, não apenas testemunha, mas compartilha em companhia os efeitos de operar no território da escola com todos esses atores envolvidos na cena. Os participantes, psicólogos em formação, de alguma forma estão envolvidos em uns processos autorreflexivos, que poderão culminar em atos colaborativos sistemáticos. Segundo Diniz-Pereira (2011), a ação participativa apresenta algumas características que interessam a esse trabalho que desejo apresentar para lançar alguma luz sobre o que escolhemos chamar de companhia, entre elas: 1. A pesquisa-ação participativa é um processo social, transitando entre os aspectos individuais e sociais, mas fundamentalmente está atenta às relações travadas no campo grupal; 2. É participativa, pois envolve pessoas a se reexaminarem no campo do conhecimento e principalmente a operarem uma ação reflexiva e crítica quanto ao seu envolvimento social; 3. É uma prática colaborativa potente e capaz de sustentar alguns fenômenos grupais; 4. Fomenta aspectos emancipatórios importantes que visam à abertura de espaços narrativos individuais.

Tal experiência o cartógrafo não sairá ileso, como bem sabem, ao escrever, ao ser afetado, ao ser convocado em sua presença e ao ser solicitado a produzir ausências, o cartógrafo imprime um ritmo com o corpo e com a letra. O ser do cartógrafo se rende e se lança na toca do coelho e segue os passos da pequena Alice, por onde ela anda? Por onde vai? O que todas essas histórias querem nos dizer? O que pode nos ensinar? Então parece que vai ser assim; Alice, o chapeleiro maluco, o País das Maravilhas e o cartógrafo.

Tendo em vista o objetivo do trabalho, faz-se necessário aqui, delinear um caminho a ser percorrido. Nos primeiros passos damos ênfase na apresentação da problemática que irá nos acompanhar, assim como a conceituação do que passamos a chamar de ravinar, verbo esse que corta todo o trabalho e que sustenta uma série de

operações. Desse modo apresentamos de forma inicial as problemáticas envolvendo a experiência efetiva do cartocontar como um ato próprio. Além de procurar dar ênfase ao percurso metodológico, apresentando os pontos que operam em uma cartografia, ou seja, os passos dados para a dimensão formativa do NAE, através dos autores que afirmam modos de ação estética do sensível dentro de uma cartografia. No **segundo** passo, são apresentadas as cartas-testemunhos que sustentam o cartocontar, busca-se assim, delinear o processo de confecção do que chamamos de cartocontar e a sua íntima relação com a cartografia. No **terceiro passo**, se pretende discutir as dimensões de política envolvidas no trabalho e suas implicações na cena da formação. Além da apresentação das cartografias textuais, mapa de construção da formação, explorando os seis ciclos formativos do NAE. Por fim, no **quarto** e últimos passo, vamos discutir a dimensão da relação entre políticas de intervenção (outras memórias), o homem imaginário e as heterotopias possíveis na formação de psicólogos envolvidos com o território da escola.

É importante destacar que as fotografias (Imagens-territórios) distribuídas no corpo do trabalho é fruto de um olhar do cartógrafo na cidade (escola-comunidade) durante a pandemia de covid-19, um passeio pelas ruas enfermas no inverno de 2020, ato esse solitário.

Este trabalho se propõe a uma espécie de arqueologia das ausências, não uma escavação para encontrar, mas muito mais para constituir, para inaugurar outras possibilidades; não que muitas não estejam lá de forma mítica, de forma invisível, algumas formas podem estar somente esquecidas; no entanto, fazer aparecer é permitir que outras coisas se movam e que igualmente outras tantas também assumam a sua capacidade de aparecimento. Não podemos deixar de lado tantas outras que também poderão aparecer como criação.

Quando escavamos nos relacionamos tanto com os escombros quanto com a superfície escavada, portanto nos relacionamos muitas vezes com a própria terra, nos conectamos de uma forma tão próxima a ação de uma criança quando brinca com a terra solta. A escavação é uma das muitas formas do cartógrafo se aproximar do arqueólogo, é uma ação em companhia, cartógrafo, arqueólogo e a superfície escavada em sinergia na busca de forjar um manuscrito sobre a experiência. Acredito ter apresentado as bases preliminares para pensarmos uma cartografia imaginária e nós relacionarmos com a terra fértil dos professores, crianças e a cidade, terra essa com um campo vasto para novas e importantes significações.

Ao longo desses mais de cinco anos o NAE foi providenciando registrar e produzir textos capazes de representar as vivências e experiências vividas no território da escola pelos psicólogos em formação, e desse material culminou 5 obras (livros) que servirão de base das cartografias textuais da tese. Nessas obras encontraremos uma vasta descrição dos trabalhos desenvolvidos ao longo desses anos, assim como inúmeras reflexões que apontam para as estratégias adotadas no trabalho na relação com o campo educacional, entre outros trabalhos de formação que são tomados como vetores do trabalho do NAE. Desse modo cada obra é tomada como um ciclo de formação o que auxilia o leitor perceber os trabalhos desenvolvidos, assim como as problemáticas enfrentadas.

Portanto, estamos frente a um espelho gigantesco, assim como Alice, e acabamos de imaginar que há a possibilidade de um mundo novo do outro lado dele, um mundo que está localizado exatamente no limite dele e que somos capazes de atravessar esse limite e obtermos novas experiências. Essa fronteira já foi ultrapassada por muitos, porque não nós?



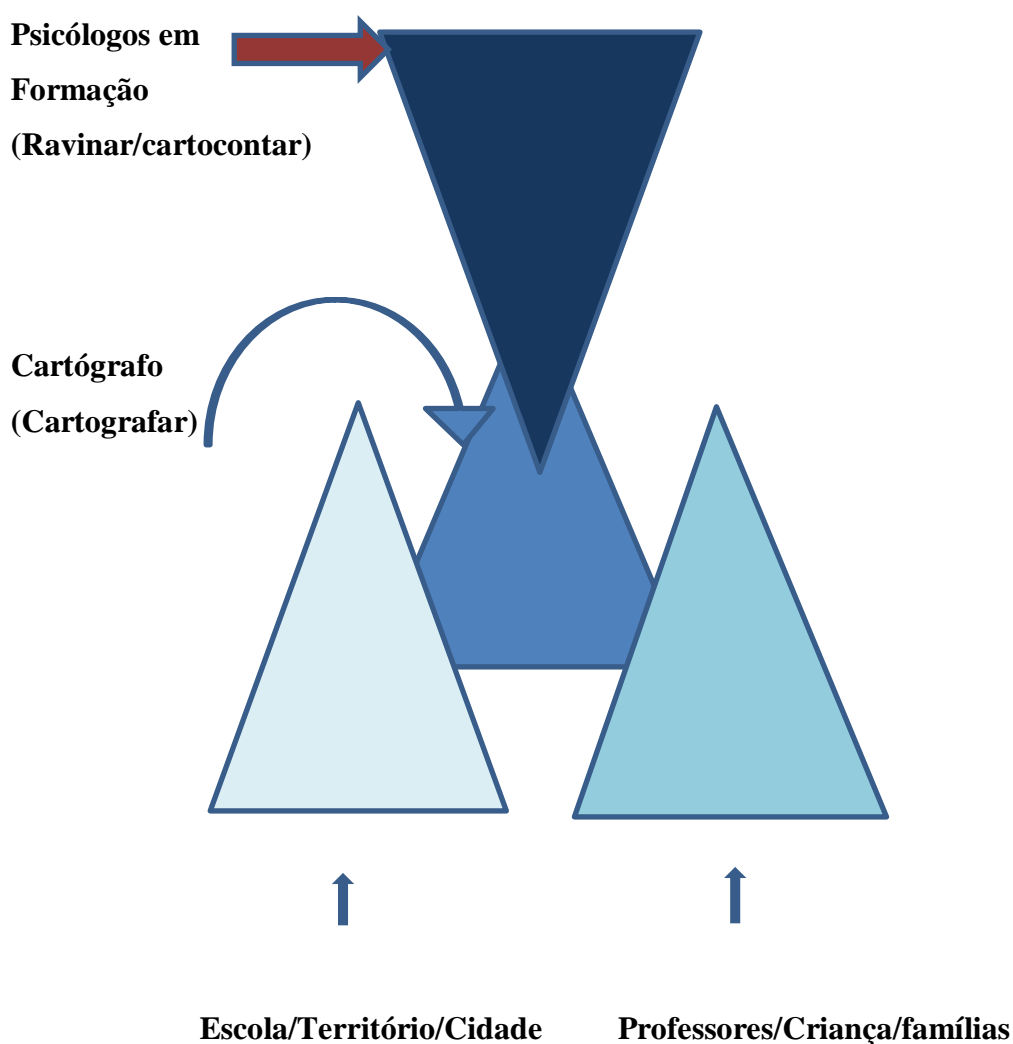
(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Diário da cidade febril/ A escolha do verbo I

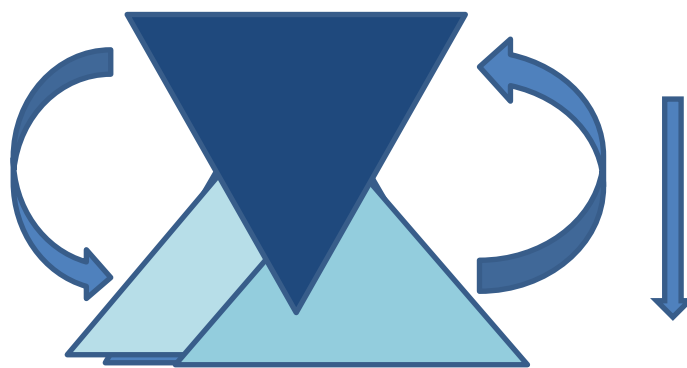
Não sei se no princípio foi o verbo, mas sei que não foi com simplicidade que a palavra apareceu, foi sim sem jeito. Na maioria das vezes ela surge lendo o mundo, como se recolhêssemos as palavras de um manancial sem limites, mas nesse exato ponto descobrimos duas coisas fundamentais: a primeira é que há limites e a segunda é que em muitos dos casos ela já está aí. Então forjamos a palavra como se fizéssemos força, como um exercício dela poder assumir um lugar, e passa a articular, pela sua força, as demais que já habitavam aquele mundo. Esses são os pressupostos para que haja invenção. Estou realizando aqui uma suposta genealogia de Babel, ou seja, da confusão. Os territórios distintos promovem operações de lógica completamente diferente com as línguas, ou seja, a linguagem se ordena conforme territórios, ela incide sobre as pessoas conforme o espaço opera nelas, sendo mais preciso, a geografia fala nas pessoas de forma a realizar laço com os outros. Dessa forma, se pensarmos os regimes políticos, logo identificaremos que eles falam pelas nossas bocas, ou seja, como as máquinas de consumo falam pelas bocas das pessoas; chamamos isso de discurso, ou a minha versão do que muitos autores chamam de discurso. Afinal de contas essa minha anotação é para não escrever sem produzir uma espécie de cuidado. Portanto, tal escolha preserva em si uma profunda arbitrariedade, e mais precisamente a implementação de um operador que visa articular alguns caminhos possíveis.

No que diz respeito ao imaginário de Cornelius Castoriadis, a espiral que promove o operador entre o instituído e o instituinte é justamente a desarticulação pela via da força de um elemento que faz resistência ao mesmo, ou seja, um elemento outro que passa a articular-se, provavelmente arbitrariamente com os elementos já articulados da função. Nos dedicamos a olhar para isso uma vez que procuramos desdobrar a dimensão da escolha de um verbo que seja capaz de operar e viabilizar uma pesquisa que se propõe a ser interdita em seu regime de ação. Ou seja, como olhar para os operadores que viabilizaram a pesquisa que está organizada sobre os seguintes elementos.

Apresentação do gráfico do triângulo aberto:



Apresentação do modelo acoplado e em espiral:



Porque a figura de espiral? Porque pensar tal modelo gráfico?

Primeiro porque tal modelo apresentado por Castoriadis está vinculado à circularidade do que ele vai chamar em seu constructo teórico de imaginário radical, no qual situa a figura de espiral como um elemento ordenador do descentramento e de rupturas imaginárias. Uma vez que tal descentramento ocorre, abre-se a possibilidade de um elemento não mais colocado sobre o imperativo da estrutura agir, ou seja, um elemento fora passa a forçar os operadores que se encontram no interior do sistema. Desencadeando um peso que desequilibra e faz agir como operador do novo. Esse ordenamento apresentado por Castoriadis (1982) não é exclusivamente um modelo gráfico, mas fundamentalmente um modelo topológico do imaginário radical. Tal posição de Castoriadis (1982) está vinculada com sua concepção de criação *ex-nihilo*. Esse elemento novo está localizado para além de uma estrutura, superando o modelo estrutural, ou seja, esse elemento ordena de forma definitiva um novo elemento não mais definido sobre a insígnia do finito e, portanto, o que passa ordenar o sistema é a localização do fora, ou mais precisamente, a do elemento fora/novo, uma posição labiríntica frente à dimensão do múltiplo da criação.

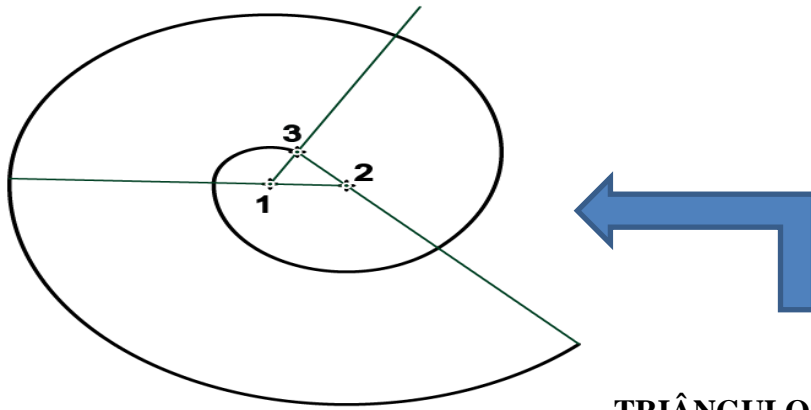
Portanto, a escolha por um determinado verbo é uma decisão eminentemente de espaço e de deslocamento, com uma maior precisão de traço. Uma vez que o que une as dimensões castoradianas de labirinto com a dimensão do múltiplo em Deleuze (1991, p. 13 e 14) se dá sobre a insígnia da dobra: “Diz-se que um labirinto é múltiplo, etimologicamente, porque tem muitas dobras. O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de múltiplas maneiras”.

Aproximar pólos heterogêneos é a obstinação deste trabalho, não com objetivo de conciliação e de fornecer horizontalidades forçadas, mas justamente com a noção de que o verbo revela em suas entranhas a dificuldade de apaziguamento, de amortecimento e de

promoção de calmarias. A aproximação entre dois labirintos, recheado de paredes fantasmas, redobra a dobra. Uma vez que a profundidade da experiência com o verbo nos coloca frente ao novo da escrita e à turbulência de ser afetado por ela. As forças desse movimento fazem aparecer no labirinto circuitos novos, pequenas cavernas desconhecidas que passam a ser desveladas pela força que o verbo carrega, ele arrasta, arranha fazendo traço no solo. Cada traço que o verbo imprime é uma espécie de “fazeção” de mundo, é a operação de flutuação de registros não regulares e ritmados, ou seja, são marcas que não guardam em si uma previsibilidade, mas fundamentalmente rompem e, desse modo, produzem texturas.

O que guarda a possibilidade de separabilidade das partes é a diferença das matérias, são seus limites, é exatamente a falta de coesão e homogeneização. Portanto, o que protege um verbo de todos os outros é menos a sua função do que sua diferença dos outros verbos, portanto, ele está resguardado pela sua posição de seus circunvizinhos, e mais fundamentalmente, a forma como os limites não se apresentam de forma fixa, dura e inquebrantável. Muito pelo contrário, se apresentam de forma fluida e móvel, o que permite que não venham a se dividir em infinitas partes. Agora a matéria verbo passa a se dobrar em muitas partes e está protegida por uma certa coesão das dobras.

Se o mundo é infinitamente cavernoso, se há mundo nos menores corpos, é porque há “mobilidade por toda parte na matéria”, o que dá testemunho não só da divisão infinita das partes mas também da progressividade da aquisição e na perda do movimento, realizando-se, ao mesmo tempo, a conservação da força. A matéria-dobra é uma matéria-tempo, cujos fenômenos são como a descarga contínua de uma “infinidade de arcabuzes ao vento” (DELEUZE, 1991, p. 18 e 19).



TRIÂNGULOS

https://www.google.com.br/search?q=espiral&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=-N8MJih0BgDbjM%252C2wNSI1u77IU_qM%252C%252Fm%252F0gn_f&vet=1&usg=AI4_-kSwhF2J99IImxWhv5BQWATlx2MTZg&sa=X&ved=2ahUKEwjKh_flzYLsAhWjB9QKHcpABE4Q_B16BAgDEAM_-imgrc=-N8MJih0BgDbjM

A escolha dos verbos

O homem de saber dizer tem muitas vezes que converter
Um verbo transitivo em intransitivo para fotografar o que sente,
e não para, como o comum dos animais homens,
o ver às escuras...
Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente
(PESSOA, 2006, p.113).

Para que serve um verbo? Para mover outras operações/palavras, para indicar o quê e como iremos mover. O verbo é um operador de sonhos fundamentalmente, pois ele inaugura, no texto que ele move, uma forma de operação que certamente seria outra se fosse outro verbo. O verbo então inaugura, no princípio era o movimento.

Porém a escolha do verbo pode impor dois operadores simultâneos, o movimento/palavra e o caminho por onde escorrem a palavra, ou seja, como elas se movimentam no corpo do texto. Tal escolha do verbo precisaria aproximar a operação de investigação com o operador central da pesquisa aqui proposta. Estamos nos referindo à metodologia cartográfica, ou cartografia.

Tal metodologia cumpre dois papéis fundamentais e simultâneos: investigação-intervenção. Ou seja, como encontrar um verbo capaz de mover os dois operadores desse campo conceitual com a maior coerência e rigor?

Uma difícil tarefa de eleição, pois os verbos conceitualmente aceitos nas pesquisas podem, não necessariamente, promover tal injunção entre o par investigação-intervenção, uma vez que podem vir a tornarem-se de fato empecilhos reais ao tema em questão. Ao acreditar nessa proposição se produziu uma escolha por um verbo que nos implica na trama conceitual aqui proposta.

O verbo *ravinar* apresentou-se como um elemento de urgência, ou seja, um operador duplo na pesquisa, pois tal verbo carrega em sua representação o aspecto de abrir-se, sulcar-se e escavar. Sendo assim o verbo *ravinar* não se torna somente um operador de investigação com sua abertura, mas nos conduz como caminho, como movimento ao ato de escavar, abertura de caminho, atendendo assim a dupla tarefa de pesquisa no território investigação-intervenção.

Portanto, o nosso princípio foi a escavação. Antes mesmo do verbo cumprir sua função ele faz passagem, caminho, sulco por onde escorre o movimento de palavras. Por esse território ele ravina, o verbo escorre, constrói dobras, propõe uma topologia. O sulco escavado cria um novo território por onde as palavras se movem, o ravinar é como um

ato de esculpir e delinear litorais, é como fundá-los, o que vai providenciar contornos imaginários e simbólicos, o que vai permitir que haja consistência ao mapa/corpo/letra. O ravinamento é um elemento vivo, pulsante, já que os litorais se movem, os heterogêneos se chocam, inscrevendo no limite do ato de diferença. O ravinar funda a heterogeneidade, são fissuras, rupturas, hiatos. É exatamente por esse sulco da ravinação que escorre/desfila o elemento/força que não era tomado como heterogêneo.

A homogeneização cartográfica apaga o mapa, pois os mapas são profundas escavações. Então nos lançamos na carta, heterografia profunda, onde todos escrevem e produzem seu mundo. Heterografia do presente, do presente corpo, corpo vivendo no carto. Encontro-me frente ao desafio de eleger, na caminhada que proponho, o caminho que contemple as vozes, as escritas, as imagens das crianças e professores que se colocaram na tarefa de me conduzirem entre seus ravinamentos, seus traços. Sendo assim, a pesquisa funda a intervenção e funda um saber-fazer, uma presença/mundo. Seguindo nessa vereda me aproprio de algumas pistas. Algumas dessas são definitivas para o encaminhamento do trabalho. Cito algumas que nortearam a forma de pensar o Cartocontar: uma das pistas mais valiosas foi deixada por Passos e Barros (2015, p.19): eles afirmam que o espaço-tempo na pesquisa é profundamente afetado, é modificado. Ou seja, o trabalho de análise, na medida em que avança, vai operando transformações, efeitos de heterogeneidade. Sendo assim, um dos operadores da análise em questão está mergulhado na experiência desse coletivo, desses laços, onde incidem forças de implicação do conhecimento que agem de forma decisiva nos personagens da investigação, podendo criar valores, expectativas, compromissos, desejos, etc.

Outra pista valiosa deixada para ser coletada é que o sentido da intervenção-pesquisa é justamente a sua ampliação, sendo assim, toda pesquisa intervenção tem um único sentido que é justamente a de se alastrar, se propagar. Portanto, o que chamamos aqui de Cartocontar é uma forma de clínica-educacional, de produção de desestabilização do instituído que, por através do contágio, cruza um território em direção a outro, operando um novo registro na pesquisa intervenção: 1) A clínica acolhe um sujeito da sua história, suas verdades, seus imaginários e suas memórias. Acolhe de forma bastante importante uma nova forma de criação, uma heterogeneidade. 2) A intervenção da clínica se dá pelos litorais geopolíticos que ela navega e fundamentalmente pelos territórios de transformações para a qual está aberta. Sendo assim, tais aberturas devem considerar de forma definitiva as linhas que já compõem o mapa, já que o cartógrafo é um andarilho em territórios já descritos e mapeados, mas com fendas e brechas a serem relançadas no

universo da tecedura dos planos. Como todo mapa ele é composto por linhas que orientam o processo de construção gráfica do mesmo. Essas linhas verticais e horizontais ordenam, de forma decisiva, os dimensionamentos do mapa, suas bordas e suas fronteiras. O que desejamos acompanhar neste quadro cartográfico são os litorais, ou seja, fronteiras plásticas, moveis, que borram de alguma forma a rigidez do mapa universalmente aceito. Tais litorais impõem uma dúvida. A cartografia estática e definitiva inscreve incertezas, move a rigidez definitiva das linhas, pois o sistema de coordenadas entra, em alguma medida, em colapso: já não encontra a sistematização majoritária do método para a definição do mapa. Sendo assim, o método cartográfico por excelência apresenta em sua origem uma abertura para o heterogêneo por levar em conta a imperfeição dos sistemas de coordenadas do mapa.

Levando em considerações esses sistemas, Passos e Barros (2015, p. 28) nos apresentam uma configuração que nos indica uma direção na pesquisa cartográfica bastante significativa. Nos atuais sistemas de coordenadas temos uma organização majoritária que pretende fechar os mapas para as novas topologias, ou seja, pretende fechar a possibilidade de pensar as fendas e aberturas, uma vez que tal sistema necessita de uma exatidão e de coordenadas inequívocas para os percursos e rotas. Já a proposta que queremos adotar aqui é muito mais minoritária, levando em conta as brechas, as imprecisões, as fraturas e, principalmente, o aspecto litoral do mapa, o que inclui de alguma forma a plasticidade e mobilidade dos mapas. A superposição de inúmeros sistemas incide no mapa e a produção de subsistemas muitas vezes invisíveis, como por exemplo o da nossa pesquisa: o lugar na cartografia para professores e crianças. Tais operações de invisibilidade imprimem um registro cartográfico extremamente importante para podermos pensar as variáveis que produzem um novo arranjo no desenho do mapa, assim como deflagra uma interrogação por essa definição ideal do mapa imóvel e seguro de habitar, protegido por regras estáveis e passíveis de normatividades fundamentalmente hegemônicas. Tais desarranjos e arranjos operam na complexa produção do mapa subjetivo de cada um dos sujeitos envolvidos, ou seja, vivemos em cidades distintas que estão a todo momento se equalizando em cada um de nós, movimentos pendulares de instituído e instituintes que se apresentam absolutamente dinâmicos e vivos. A metodologia cartográfica como apresentado por Passos e Barros (2015) reuni um conjunto de estratégias de pesquisa, discutidas acima, que interessam ao cartocontar. O cartocontar privilegia encontrar caminhos singulares na forma do sujeito habitar seu

espaço-tempo e como cada espaço-tempo é tomado pelo sujeito como uma forma de saber-viver sua experiência formativa.

A investigação acerca das significações do cartocontar estão em inscrições/traços das linhas horizontais na terra, porém as dimensões imaginárias nos mostram os contornos fantástico das nuvens, portanto, estamos transitando entre a terra e o ar, damos passos ao mesmo tempo em que ousamos voar, olhamos do alto ao mesmo tempo que nossos pés estão cravados na terra, sentindo o pulsar do corpo, o contato da mão com a folha em branco. O cartógrafo, por sua vez, se suja com a terra e com as imagens, se afeta com os encontros e com o as narrativas, mas também vai de carona nos sobrevôos, no relato encantado das cores da memória, e é justamente por isso que o cartógrafo ravina, na medida em que percorre o território no qual é afetado por estar presente, atento ao que acontece aos demais participantes e reuni, como um coletor, as pistas da presença dos psicólogos em formação no território-cidade.

O CARTÓGRAFO E SEUS PASSOS

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (Rolnik, 1989, p.15-16).

A origem dessa cartografia se situa na indagação sobre a operação de psicólogos em formação no território escolar e como isso poderia ser um importante disparador para a promoção de uma formação vinculada a realidade da comunidade local. Desse modo o que podemos interrogar na formação de psicólogos é como emerge um paradigma vinculado a intervenção do psicólogo no social próximo, com suas problemáticas e impasses. O que observamos ao longo de diversas formações de psicólogos é uma distancia com as problemáticas da realidade local e em consequência um descompasso importante acerca da vida política dos seus contemporâneos.

A cartografia surge como uma grande virada e fundamentalmente uma aposta no dispositivo da ficção de si mesmo, o que aqui chamamos de cartocontar. Ao longo da pesquisa de psicólogos habitando o território da escola foi se percebendo a necessidade de uma composição de narrativas que auxiliassem os psicólogos em formação a subsidiar suas praticas e interrogações. Com isso alguns elementos foram dando sinais importantes de que era necessário escrever sobre a suas experiências formativas. Isso surgiu fundamentalmente nos espaços de supervisão, o que chamamos de diálogos em supervisão, assim como a implementação de diários de trabalho a serem confeccionados ao longo do processo.

O método cartográfico formulado por Deleuze e Guattari (1995) visava um acompanhamento dos processos e sustentava-se, segundo Kastrup (2015), em uma forma de atenção geral que viabilizaria a construção de conhecimento. Para tanto Deleuze e Guattari encontraram em Freud e Bergson dois elementos conceituais fundamentais, o de *Atenção flutuante* e o de *reconhecimento atento* respectivamente. Ambos os conceitos permitiram ao método cartográfico a base conceitual para avançarmos no que diz respeito a “coleta de dados”, ou seja, a desordem caótica que se manifesta no encontro do acompanhamento de um processo. O fato de o cartógrafo estar situado no campo implica,

de forma bastante importante, o reconhecimento de alguns aspectos, entre eles o elemento inconsciente em jogo na cena, assim como a imposição de um aspecto fundamental, o acolhimento.

Essa e outras definições são apresentadas por Kastrup (2015, p.40) de forma a orientar o trabalho de artesão desenvolvido pelo cartógrafo. Segundo a autora outros quatro elementos são fundamentais na cena cartográfica, são elas: O rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Todas elas em alguma dimensão se referem a habilidades desenvolvidas para fornecer uma atuação atenta e promover uma abertura aos domínios sensoriais. O rastreio seria uma varredura inicial que permitiria com que os alvos preliminares se manifestassem, ao ponto de se reconhecer no campo o alvo, mesmo sem muita precisão. O que fica claro neste momento preliminar é o quão importante é a localização de pistas, dos rastros que não param de se transformar, e dos que estão imóveis. Os posicionamentos, os ritmos e as velocidades. O rastreio não é uma busca isolada por informações, mas uma abertura às inúmeras brechas que se abrem no encontro. Rastrear é, acima de tudo, escutar com o corpo todo, é perceber o quanto o corpo do cartógrafo está na cena, é sim acionar os sentidos, dentre eles o toque.

O toque é o sentido dos pequenos vislumbres, nos lembra Kastrup (2015). É sobre a insígnia do toque que vamos descobrindo os relevos, as inclinações, as variações, as rupturas no estável. O que surge, ou o que se destaca da figura, passa a interessar pelo que emerge da fissura, aí faz emergir o heterogêneo, o perturbador. O toque preserva seu caráter de intensidade, justamente por isso que ele exige tempo, uma permanência para a criação de múltiplas entradas e ao mesmo tempo, conserva uma imprevisibilidade produtiva. Já o pouso é o circundar do campo, é a instalação de uma fronteira, mesmo que instável. O pouso organiza os limites do trabalho do cartógrafo, ele impõe um horizonte e suas dobras. E por fim, o reconhecimento atento, marca da semelhança dos dispositivos de escuta. Assim, com atenção flutuante, tal reconhecimento imprime um ritmo através dos efeitos de sentido da repetição, ou seja, o ritmo do retorno das insígnias vai inscrevendo a própria criação do território, vai promovendo um desequilíbrio lançado pelas imagens do passado permitindo que outras imagens rompam os limites da memória.

O encontro do cartógrafo com as crianças, professores e a cidade será apresentado por encontros cruzados, posições ambivalentes e, por vezes, dicotômicas. Mas justamente por elas produzirem fendas, aberturas e desencontros é que tais aproximações são extremamente relevantes. Os autores que discutiremos ao longo do texto apresentam posições muitas vezes discordantes acerca dos três eixos centrais desta pesquisa-

intervenção. Me refiro ao território da cidade, a criança-infância e ao professor. Frente a esses três atores fundamentais do trabalho localizaremos outros três elementos para a promoção das discursividades em jogo: Utopia, distopia e Heterotopia.

Este campo conceitual também está recheado de autores que apresentam tais conceitos de formas bastante variadas, mas justamente por isso se faz necessário um confronto com os conceitos e não com os campos epistemológicos distintos, ou seja, as aproximações não irão desconsiderar as diferenças epistemológicas, mas se centrarão vigorosamente em uma ampla apresentação dos conceitos divergentes e, por vezes, suas aproximações. O exemplo mais claro apresentado no texto é justamente o conceito do imaginário, no qual temos inúmeras contribuições fundamentais para pensar tal conceito, mas que, de forma alguma, queremos apresentar um conceito homogeneizador, uma vez que a pesquisa em questão se trata justamente de apresentar territórios diversos e heterogêneos. Levando em conta as diferentes linhas conceituais nos embrenhamos como cartógrafos para retirarmos consequências das inúmeras diferenças de olhares e perspectivas para, com isso, tecermos junto aos atores da pesquisa, uma forma possível de cartocontar a vida, de como podemos habitar a cidade de cada um de nós e, principalmente, produzirmos novos e substanciais olhares para a criança-infância, a cidade e o professor.

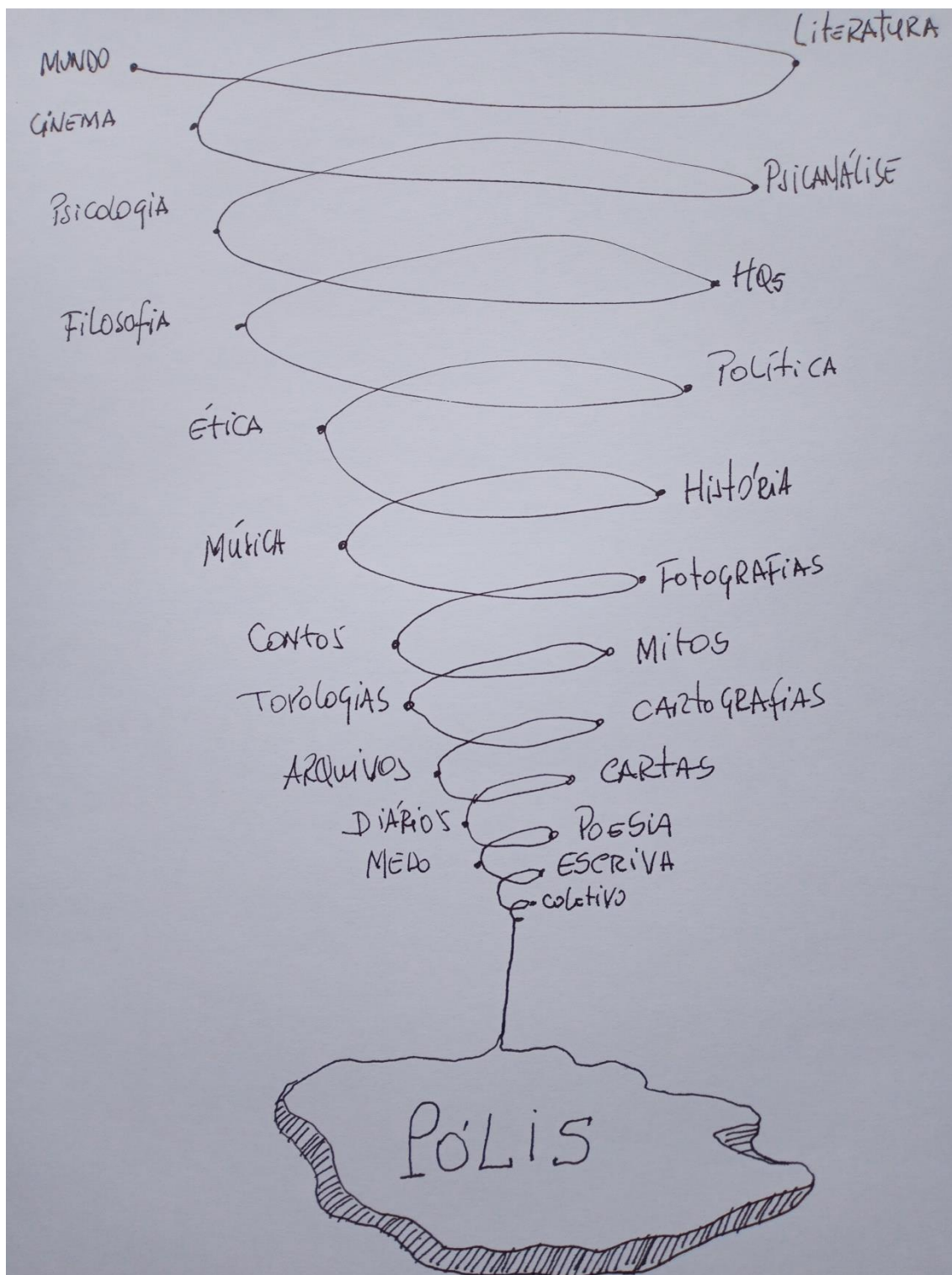
Cartografar é escrever, é tornar possível o cartocontar. Portanto, Foucault (2006) sustenta que a escrita, como um ato singular do sujeito, feito por si e para si, seria uma arte da verdade ou uma maneira que segue uma lógica racional de articular a autoridade tradicional com a verdade singular. A função elementar da escrita, então, seria constituir um corpo, sendo necessário entendê-la não como matéria doutrinária que venha promover um cuidado de si, mas sim um corpo capaz de transcrever a verdade dela própria. O autor nos auxilia a pensar quando afirma que a escrita transforma elementos da oralidade em coisas vivas, sendo transfigurada em um princípio de ação racional. Escrever, portanto, significa efetivamente mostrar-se, expor-se, “fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 2006, p. 156).

Segundo Foucault (2006), a escrita de si mesmo aparece na complementaridade de viver só, ou seja, reside no fato de nos encontrarmos em atitude de contemplação sobre os nossos atos, sendo ela responsável por atenuar a violência da solidão, oferecendo o que se fez ou que se irá fazer com uma possibilidade argumentativa e reflexiva.

Há possíveis rotas? Não é possível desconsiderar as bagagens do andarilho infante, pois ele já vem munido de suas ferramentas e suas memórias. Ingressar em um novo território é se permitir enfrentar as diferenças e os pequenos detalhes que tais diferenças carregam. Ao entrar apreende uma nova língua, outra geografia, outras cores, novas imagens. Os sons não são mais os mesmos, porque não se canta e dança da mesma forma, se festeja a vida em outro ritmo. A surpresa do andarilho é todo o seu material, ele aprende e descreve os movimentos que acontecem no corpo, relata em sua língua, ao mesmo tempo que aprende outra. Esta é a potência do encontro, o poder do acontecimento, esse é o vigor do instante presente. Então o andarilho infante muda as rotas, se muda, encontra lugares que não era capaz de imaginar, conta histórias que jamais pensou em viver. Das possíveis rotas do início da aventura, restou apenas a dobradura do mapa, um mapa outro constituído de novos traços, algumas observações escritas em caneta azul, pequenos círculos que não dizem mais nada e outros que não diziam nada que passaram a contar uma vida.

Proponho uma cartografia infante, um andarilho infante na cidade febril. Não foi sempre assim, a cidade nem sempre febril e o andarilho nem sempre foi infante. Foi necessário algo excepcional, um fato que nos lançou frente a um embate terrível com a vida. O cartógrafo é um escritor da presença, do encontro com o outro e seu mundo, sendo assim, o cartógrafo infante é fundamentalmente um escritor de um mundo, o mundo que ele foi afetado, o mundo do *entre*. Escreve-se sob a insígnia do seu tempo, eu sobre a insígnia da Pandemia. Um cartógrafo-andarilho-infante em uma cidade febril.

O cartógrafo ravina e ravinar é resistir.



(Mapa de intensidade do cartógrafo, 2022)

Diário da Cidade Febril/Diálogos

Ser professor – psicólogo: Cartógrafo como personagem e os diálogos como operadores.

É difícil “se explicar” – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que ela me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer (DELEUZE, 1998, p.9).

Tosse, febre, dores no corpo, perda do olfato, confusões sinestésicas, isolamento. Sinais de um outro mundo, insígnias da cidade interdita, os espaços febris se acumulam. Rompem outros modelos de aula, reuniões, encontros com alunos, etc... e eu no interior de minha redoma escrevo com os olhos fixados na janela a contemplar o sol em um dia frio. Daqui escuto o cantarolar de pássaros festivos, pássaros sem medo, “livres”. Testemunho o horror das estatísticas, as tabelas falando de vidas, os gráficos anunciando covas, fico entregue, da minha forma, a escrever, e testemunhar. Ocupo uma posição, me acomodo frente da “máquina-escrevente” e encosto meus dedos nas teclas sensíveis dos dispositivos, meu dedilhar busca descrever o momento em que habitando o País das confusões, permanecemos com o trabalho que nos cabe. E como diz Deleuze (1998, p. 9) “A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução”.

Descrever o que surgiu a partir da operação do ensino/aprendizagem e como alguns elementos se mobilizaram e criaram força é uma tarefa ainda muito complexa; uma vez que conto muito com os efeitos que colhemos ao longo de nossas reuniões (diálogos em supervisão).

O que são diálogos em supervisão?

Os diálogos em supervisão são, talvez, o efeito mais direto do ravinar. Ou seja, é nesses encontros, nos diálogos que empreendíamos que são apresentados, quase em primeira mão, por meio das falas a realização do que havia sido planejado nos encontros anteriores, as estratégias para estimular determinadas linhas de ação, desidratar outras mais robustas e que por vezes, produziam efeitos despotencializadores das qualidades dos grupos. Esses diálogos constituem, portanto, um importante aspecto do cartocantar, os relatos dialogados das experiências de cada um concentrados no grupo de supervisão e geradores de pistas a serem agrupadas pelo cartógrafo e registradas em seu diário.

Passamos a chamar de diálogos em supervisão os encontros coletivos com os membros – integrantes do NAE, onde eles apresentavam aos demais membros suas estratégias de intervenção no território, ou seja, suas políticas de intervenção nas escolas, famílias, crianças-adolescentes e na própria comunidade. Os diálogos supervisionados se davam como assembleias com vista a criar estratégias coletivas para as futuras intervenções, assim como, retirar consequência das experiências vividas até então. A criação de estratégias de intervenção era discutida amplamente entre os membros e quando possível era também debatida entre a comunidade e a escola; por exemplo: os ateliês que visavam apresentar aspectos da ampliação da comunicação, assim como, os ateliês que visavam a comunicação não violenta entre adolescentes e professores, foram amplamente debatidos nas escolas, com a comunidade escolar, assim como, foi debatido com os adolescentes a melhor forma de ampliarmos a discussão acerca do tema, uma vez que essa temática se apresentava de forma muito clara como uma das grandes preocupações das escolas e das famílias.

Esses diálogos em supervisão foram criando uma importante característica de movimentação e de força, ele através dos seus eixos passa a operar em uma lógica de gestão do seu modo de funcionar e seus atos de intervenção. Apresentando as ideias e propostas para que o próprio grupo, a criação coletiva de intervenção passe a se construir, ou seja, a ideia de política pública encontra uma dimensão micro de operacionalidade. Desta forma a discussão acerca das demandas e impasses são elaborados na tentativa de levar até a escola possibilidade para construir no interior da escola-comunidade alternativas de intervenção acerca das problemáticas vividas.

Na criação dos diálogos em supervisão, não entendíamos esses encontros sistemáticos realizados semanalmente durante 4 horas, como um espaço de formação coletiva. Esse espaço foi se dando na medida que o trabalho foi sendo implementado e passamos a reconhecer esse íntimo laço entre a formação e o território, sendo assim, tal descoberta nos ofereceu novos dispositivos do que viemos a chamar de uma clínica-educacional, onde o trabalho se dá de forma sistêmica, ou seja, opera uma lógica de ação topológica do dentro e fora, dessa maneira incluímos o operador da formação na lógica comunitária e na lógica escolar, identificando impasses do sofrimento psíquico atual, assim como se situa um modo de operar um descentramento gravitacional, onde a comunidade-escola passa ter um eixo de equilíbrio fundamental na formação do profissional psicólogo.

Todos nós, a sua medida, podemos viver descobertas, torcemos o mundo da formação universitária, dilatamos as impressões, produzimos dobras, somos afetados pelos mais diferentes modos de percepção, uma experiência no território da vida como ela é.

Já há algum tempo o NAE se dedica a recontar histórias, algumas sem pé, nem cabeça, algumas somente com os pés fincados no mapa. Escavamos uma escrita, registro o tempo e o espaço. E assim, nos enveredamos em registros antigos, pequenas cartas, fotos envelhecidas, diários descontraídos, narrativas produzidas em encontros valiosos. Talvez por isso cartografia, desenhar mapas, roteiros, escrevendo sonhos e esculpindo memórias, não daqueles de exaltação, mas aqueles que fazem lembrar o que muitas vezes são invisíveis, inomináveis do cotidiano. Registros que costumeiramente se perdem como restos de uma vida, insígnias da insignificância, não por não suportar os restos, mas justamente por reconhecer a sua importância e potência. Como cartógrafo fomos pesquisando e intervindo nas memórias, fomos dobrando alguns modos de formação, torcendo, imprimindo um outro ritmo, não deixando de retornar ao ponto que nos trouxe até aqui, sempre perguntando sobre o ponto zero. **Como é possível uma formação de psicólogos calcada no território político?** Ao torcer o mapa e suas rotas lentamente passamos a perceber a vida como pequenos processos de escavação, aberturas e descobertas.

Uma cartografia se propõe também a produção de memórias outras, as esquecidas no interior das vidas cotidianas, aquelas memórias a serem superadas e que não podem coabitar os mundos do progresso e das vitórias. Mas porque chafurdar nas memórias que não são mais tão desejadas, ou melhor, porque enfrentar as maiores memórias esquecidas? Porque acreditamos que essas memórias menores, memórias do subsolo, trancafiadas nas casas antigas, nos capturam e nos fazem permanecer em pontos cegos, não vemos e somos vistos desde um lugar que, talvez não nos represente mais. Tal captura na investigação acerca da formação e de política, denuncia uma operação potencialmente frágil. Não desejamos fugir da fragilidade, não gostaríamos de recuar nesse território do encontro, pois acreditamos que a vida é um acúmulo de restos.

Somos afeitos a despropósitos como diz Manuel de Barros, já viajamos para ver destroços, já falamos em outra língua, mas ainda conservamos uma áurea de crianças. Já

imaginamos coisas que certamente são tidas como utopias. Hoje preferimos heterotopias possíveis.

Mas afinal, porque escrever como se confeccionasse um mapa? É como se ali fossem sendo traçados aberturas, rotas, memórias. Escrevemos porque são recortes limites, porque estamos vez por outra em múltiplos desfiladeiros, mas também para me vingar da perda como diz Wally Salomão (1996). Escrevemos porque também é saída, porque acreditamos na letra que nos empurra e nos derruba. Escrevemos como modo de flertar com a vida, se aventurar e romper.

Em diálogos a palavra falha e é quando descobrimos que isso inaugura uma outra forma de viver, passamos a não temer mais quando a palavra falha. Ela simplesmente falha em nós, e descobrir o quanto a palavra nos descortina e mesmo assim continuamos a escrever, passamos a levar em questão que as coisas falham, até mesmo nós. E quando até mesmo nós somos confrontados com a obviedade da vida, passamos a olhar para o outro com uma humanidade inconteste. Simplesmente reconhecemos a fragilidade das coisas suas impermanências, a imposição do Real.

Recuamos? Talvez seja cedo demais, talvez seja nesse exato instante que as coisas mais raras se revelem e se pronunciem. Mas na formação não seria um momento do pronunciamento sobre coisas raras? A formação, como muitas coisas humanas surgem de uma antecipação, talvez a escrita seja exatamente uma forma de antecipação radical, dando contorno a forma da fragilidade. Muito provavelmente tal antecipação produziu o humano, e por isso sejamos inscritos na lógica do inacabamento e das aberturas.

Inacabamentos e aberturas se fundem e interrogam o que é dito como o essencial. Mas o que é essencial? Estamos escritos em outra lógica, a de *ex-istir*, de existir sobre outra insígnia. Somos sujeitos afeitos a despropósitos, “não conservo, duro” como nos diz Fernando Pessoa (1974). Gostamos de ver uma página após a outra repleta de palavras, um encanto. Uma após a outra vão se encontrando, reconhecendo-se, caminhando juntas, a gramática é umas das mais lindas coletividades complexas.

Em outras palavras, cada um de nós não passa de uma entre incontáveis gotas de chuva que caem sobre a vastidão da terra. Gotas únicas, é verdade, mas perfeitamente substituíveis. Ainda assim, cada uma dessas gotas de chuva tem suas próprias ideias. Cada uma tem a sua história e também a obrigação de *levar adiante* essa história. Não podemos nos esquecer disso. Mesmo que cada gota logo seja absorvida, perca o contorno

individual e desapareça como parte de um coletivo maior. Ou melhor: *Justamente porque vai desaparecer como parte de um coletivo maior.* (MURAKAMI, 2022, p. 98).



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Cartografia da formação: NAE- Núcleo de apoio a escola

Nunca pretendi ser senão um sonhador.
 A quem me falou de viver nunca prestei atenção...
 Nunca desejei senão o que nem podia imaginar.
 À vida nunca pedi senão que passasse por mim
 sem que eu a sentisse...
 Nas minhas próprias paisagens interiores,
 irreais todas elas,
 Foi sempre o longínquo que me atraiu,
 e os aquedutos que se esfumaçavam –
 quase na distância das minhas paisagens sonhadas,
 tinham uma doçura de sonho
 em relação às outras partes da paisagem-
 (PESSOA, 2006, p. 120).

A escrita do trabalho se baseará nas produções entre o ano de 2017 e 2022 do Núcleo de apoio a escola, produções essas que foram testemunhando e registrando o trabalho do NAE.

Os registros de base para a análise do trabalho são publicações realizadas nos ciclos citados acima e são fruto do registro incessante e trabalhoso de produção de

memória dos eventos e construções realizadas pelos psicólogos em formação. Tal empenho dos psicólogos em informação, rendeu um olhar para o território da escola incomum na formação em psicologia, uma vez que o território da escola não é um dos espaços mais atrativos na formação do profissional psicólogo. A escolha por habitar a comunidade da região Oeste da cidade de Santa Maria, foi estratégica, uma vez que se localiza próximo a ULBRA e lá vivem as pessoas com a maior condição de vulnerabilidade social da cidade. O trabalho aqui desenvolvido é registrado e servirá como material de análise do trabalho realizado pelo núcleo de apoio à escola, na universidade Luterana do Brasil - campus Santa Maria, na comunidade Oeste da mesma cidade. Intitulamos esse material de arquivos cartográficos, uma vez que ele vai nos permitir explorar a gama de trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos em formação durante esse ciclo acima citado.

Os registros dos trabalhos desenvolvidos e suas intervenções se deram através de publicações na forma de capítulos de livros, artigos, anais em congressos. Esse material nos permite delinear uma caminhada formativa e suas contribuições na formação do psicólogo e a importância central do território da escola para tal conquista ética e política. Os registros aqui analisados se baseiam nas práticas de intervenção, nos relatos de experiências, nas elaborações e estratégias que foram sendo construídas para permitir que o trabalho efetivamente se construísse e que permitisse que levantássemos a questão se esse dispositivo do NAE poderia disparar questões éticas e políticas na formação de psicólogos

O NAE - Núcleo de apoio a escola é tomado aqui como um dispositivo formativo, ou seja, um operador heterogêneo na formação profissional do psicólogo, uma vez que, através das intervenções nesse território. Núcleo de Apoio as Escolas – NAE no ano de 2017 e que se propõe a oferecer atendimento e acompanhamento a alunos encaminhados das escolas da zona oeste de Santa Maria, começou suas atividades através dos encaminhamentos das escolas com demandas de déficit em aprendizagem. O NAE se estruturou em eixos de atuação para que desenvolvesse atividades que pudessem dar suporte a alunos encaminhados pela rede pública situado na região oeste da cidade de Santa Maria: aluno (a), familiares e responsáveis, professores e direção escolar a fim de se aproximar de forma mais efetiva da comunidade escolar dos encaminhados (as).

O Núcleo de Apoio as Escolas fundamentou-se em seis (6) eixos de atuação fundamental: 1- acolhimento e triagem dos alunos encaminhados das escolas com o possível diagnóstico de problemas de aprendizagem, violência na família, abuso de

drogas, transtornos globais do desenvolvimento, etc..; 2- Formação de grupos entre os alunos encaminhados e participantes do NAE; 3- Formação de grupos de pais e responsáveis pelos alunos (as) encaminhados e triados; 4-Acompanhamento Terapêutico em ambiente escolar das crianças e adolescentes encaminhados 5- Apoio as escolas constituindo suportes que possam trabalhar a escola em suas demandas de Gestão 6- A Formação que pretende criar ações de promoção de atividades pensadas e executadas pelo NAE para os psicólogos em formação, ou seja, estreitar a comunicação entre os eixos do NAE, Supervisão da CEPPSI e direção escolar, além de capturar elementos recorrente da pratica cotidiana na escola e produzir fóruns de debate e estudo, ampliando e promovendo a experiencia do compartilhamento com os colegas.

As experiencias promovidas na escola e a formação em psicologia apresentam na contemporaneidade inúmeros impasses diante das complexidades do espaço escolar e das diretrizes que se apresentam como vetor na formação, sendo assim, podemos entender que um dos muitos papeis do psicólogo na escola seriam os que:

Ultrapassam as funções tradicionalmente impostas, como, medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir. Ele passa a exercer as funções de: consultor, especialista em educação, ergonomista, modificador do comportamento, pesquisador, estendendo sua ação à comunidade, conforme apresentado em Patto (1984). Dessa forma, a atuação do psicólogo escolar não se limita a uma ação psicometrista e clínica, no sentido de diagnóstico e tratamento, a serviço de uma ideologia de ajustamento, de eficiência, de prevenção, de adaptação e de alienação. (VOKOY & PEDROZA, 2005, p.99).

Criar espaços e ações que possam contribuir para criação de um olhar para a violência dentro do ambiente escolar, promover a singularidade e o fomento de novas práticas dos psicólogos tem sido a proposta ética e política do NAE, não apenas com o intuito de minimizar as causas prováveis dos encaminhamentos, mas também as demandas que vão se apresentando nos grupos de apoio as crianças e adolescentes, com os grupos de pais e responsáveis, na observação dos acompanhantes terapêuticos, nos próprios encontros de formação e na gestão do NAE em seus tratamentos de dados e informações que se tornam valiosas para pensar a própria formação e o laço de parceria com as escolas e as famílias dos alunos encaminhados (as), conforme Begler (1984):

Todos os fatores que compreendem a investigação e ação devem ser incluídos como variáveis do fenômeno mesmo que se estuda e que se vai modificando enquanto se estuda. Cada passo dado na ação deve, por sua vez, ser investigado em seus efeitos, incluindo o fato de que sua própria investigação já é uma atuação. (BEGLER, 1984, p.25)

Ao acolher crianças e adolescentes (comunidade escolar) encaminhadas das escolas percebemos que essas trazem consigo muitos estigmas e rótulos por não conseguirem desempenhar um papel imposto pelo modelo escolar tradicional e a política pública regulada pelo governo e seus agentes educacionais. Os psicólogos do NAE desenvolvem um trabalho de organização de ações para viabilizar as escutas dos personagens na cena da escola. Entre as escutas propostas pelo NAE está o importante trabalho com a direção e os professores. Ao escutar a direção e os professores a fim de levantar as questões que movimentam a escola, elegemos junto a direção e a professores formas de intervenção que ocupe um lugar importante na cena da escola, oferecendo condições para enfrentar de forma mais sistêmica e social-política a enxurrada de diagnóstico que se proliferam entre alunos e a comunidade escolar. As condições sistêmicas já são apresentadas aos alunos quando do encaminhamento, uma vez que as famílias quando são recebidas pelo NAE reconhecem a importância de um trabalho em conjunto, ou seja, a passagem das crianças para grupos terapêuticos só acontece frente a adesão dos pais ao grupo de pais e responsáveis. Isso viabiliza ao psicólogo um olhar mais atento para as complexidades da cena escolar e como consequência uma formação relacionada aos impasses advindos do território, ou seja, “um técnico de relações interpessoais, dos vínculos humanos, um técnico da explicitação do implícito. Sua função não será jamais a de decidir ou resolver os problemas da instituição nem executar as ações decididas pelos grupos” (Guirado, 1986, p.35). Nesse ponto apresentamos um aspecto diferencial dos polos formativos anteriormente citados, rompe-se com a perspectiva da dor e do outro polo excesso-produção, e se promove uma operação muito mais afirmando a saúde do momento e as perspectivas de autonomia vinculados a tomada de decisão por parte dos atores envolvidos.

Mesmo a Psicologia se aproximando do território da escola é característica do ambiente escolar promover processo demasiadamente burocratizados convocando a todos a produção de uma certa inércia, tal cristalização das ações e rotinas educativas amplifica o caráter burocrático e amplamente processual que a própria psicologia promove em sua

formação acadêmica. Ou seja, a ruptura de processos, de ambos os lados, tanto de educadores com de psicólogos, quanto a burocratização, avaliações e diagnóstico tornou-se um dos mais importantes desafios do NAE ao longo desses anos. Tal preocupação e atenção, foi sempre debatida e amplificada nos inúmeros encontros entre as partes envolvidas. Nesse momento o eixo de formação do NAE teve um papel fundamental que fora construir, pensar e promover ideias que não fossem na direção de modos de operacionalização homogêneos e marcados de fora clara pela repetição de antigos processos. O que permitia o engajamento na busca de alternativas era o trabalho compartilhado dos psicólogos na escola, junto com professores e grupo gestor, assim como os acompanhamentos terapêuticos (ATs) que se envolviam no trabalho direto com os alunos. É preciso lembrar que semanalmente os grupos terapêuticos com crianças e famílias acontecia na clínica-escola da ULBRA (CEPPSI). Ao abrirmos mão de estratégias de pura patologização enfrentava-se as dificuldades no fomento de outras estratégias para o enfrentamento das demandas da comunidade escolar. Repensar ações que não sejam aquelas propostas do método tradicional da psicologia, que enrijece o saber dessas crianças, adolescente, pais, professores e psicólogos foi o que permitiu que a criação de outras possibilidades para o enfrentamento e soluções dentro do sistema educacional daquela comunidade. A obstinação por romper com rótulos: “aluno-problema” e/ou “aluno difícil” foi o que permitiu que não operássemos: “Cristalizando um caminho tradicional, a instituição parece eximir-se de qualquer responsabilidade em relação aos problemas infantis; parece agir como se o comportamento da criança fosse o único determinante do encaminhamento psicológico”. (LOPEZ, 1983. p. 35). Sobre esses alunos ditos “problemas” é importante pensarmos também que é bastante comum a interpretação dos sintomas e dos problemas de aprendizagem estar ligadas a disfunções cognitivas e biológicas sem considerarmos a perspectiva psicanalista das dificuldades dos alunos, produzindo assim o “aluno problema”. No campo biológico e da massificação de diagnósticos a nosografia psiquiátrica tem interferido nos diagnósticos da aprendizagem com encaminhamentos sem consulta ao psicólogo que possa avaliar do viés psicológico e com a prescrição de medicamentos sem avaliar as possíveis consequências de seus efeitos colaterais durante a vida adulta. Com a prática e o uso dos medicamentos e as nosografias vigentes (DSM V e CID 10), a doença se declina em “problemas” e não mais em “sintomas”.

Ainda sobre a condição do tratamento baseado em problemas, Castilho diz:

A terapêutica das disfunções cognitivas diagnosticadas busca adaptar o gozo do sujeito a um modelo hegemônico de disfunções intelectuais produzidas pelo discurso da ciência como déficit. Busca-se atingir, por meio de uma “ética do bem-estar”, um desempenho estipulado pela exigência da norma, apontando as “dificuldades de aprendizagem” ao que se produz como um “mal-estar na escola”, diante da segregação produzida pelo fracasso.

O fato é que nossa atualidade acusa a marcada prevalência de uma linha de pensamento, a que a sociologia da ciência chama “cientificismo”, que sustenta que as ciências – sobretudo as exatas e as naturais- representam uma forma de saber superior a todas as outras, posição que encobre uma idealização da ciência. (Castilho, 2012, p.21).

Outro ponto levantado pelo eixo de Gestão e Formação no Núcleo de Apoio as Escolas-NAE é a adesão e comprometimento da família (pais e responsáveis) dos alunos encaminhados pelas escolas parceiras. Além de todas as proposições que a criança enfrenta para o processo de aprendizagem e relações que muitas vezes não estruturada para outros modelos que não sejam o tradicional e institucionalizado, encontra a dificuldade de apoio e comprometimento da família em investir o seu olhar para as demandas da criança e adolescente encaminhados. O NAE é um compromisso de formação na área de psicologia que visa enfrentar as variadas formas de implementação da lógica da exclusão. Sendo assim, as reuniões do NAE servem como espaço de ampliação e abertura de pautas para além do modelo clínico diagnosticador ou o modelo produção excesso, tal descolamento desses modelos é visto como uma oportunidade de não colagens de design de subjetividades, ou seja, que não se busque enquadres clínicos, mas que se possibilite a emergência de uma clínica heterogênea, uma clínica-educacional.

Aqui cabe lembrar que estamos falando de modelos hegemônicos na formação de psicólogos, esses dois modelos exigem certos operadores e respondem a demandas bastante específicas. A formação no modelo clínico apresenta algumas especificidades, principalmente ao grande contingente de crianças encaminhadas para as clínicas-escolas de Psicologia, evidenciado pelos estudos da caracterização das clínicas-escola de Psicologia brasileira. Um dos aspectos que mais chama a atenção é alta taxa de desistência desse contingente populacional que busca o atendimento psicológico. Essa desistência é fruto de diversas variáveis, entre elas, as dificuldades derivadas do próprio caminho

seguido no encaminhamento, impasses sérios no que diz respeito a posição social-econômica, o tempo e os suportes necessários, mas fundamentalmente emerge uma questão; o quanto esse modelo clínico ainda é capaz de oferecer para uma comunidade a margem de vários processos de políticas públicas um serviços que seja capaz de acolher e promover saúde. “As clínicas-escola brasileiras estão localizadas, em geral, em pontos distantes das moradias de sua clientela predominante, isto é, situam-se nos centros universitários e são procurados por uma clientela de nível socioeconômico baixo, que precisa muitas vezes de duas conduções para se transportar até elas” (Silvares, 2000, p.152).

Outra demanda levantada nas reuniões do NAE foi pensar sobre o papel do psicólogo dentro da escola, pois as escolas da região oeste abriram seu espaço para que a Universidade pudesse colaborar com seus operadores na construção de saídas para os encaminhamentos realizados, e neste ponto nossa discussão se tornou abrangente, pois pelo viés de uma clínica-educacional não se propõem trabalhar as voltas com o sintoma e tão pouco com a adequação para a retomada do quadro de saúde anterior, visando assim a retomada do ciclo produtivo, mas ouvir o paciente e entender as dimensões que levam ele a recorrer a um psicólogo, como as pessoas envolvidas entendem o caso em questão desse paciente dentro da escola e criar pontes que possam colaborar com a presença efetiva desse aluno na construção do seu saber e não adaptar-se a modelos impostos. Portanto a escola tornou-se para o NAE o território-cidade passível de criação de estratégias formativas no campo da psicologia assim como, tais estratégias conduziram a busca por operadores capazes de promover e prevenir uma série de impactos causados por quadros sintomáticas que insistiam em denunciar uma inadequação (sujeito-escola, ensino-aprendizagem, entre outros).

A respeito do fazer psicológico na escola se fez necessário que os que os psicólogos em formação, que estavam no território da escola participassem de forma efetiva do eixo de Gestão e Formação, para que fosse possível instaurar um espaço propício para olhar esse fazer, não só como psicólogo escolar, mas desempenhando o papel de psicólogo institucional, para isso fundamentamos esse saber em alguns conceitos sobre a instituição onde “pode-se dizer então que uma instituição visa estabelecer um modo de regulamentação e tem por objetivo de manter um estado, fazê-lo durar e assegurar a sua transmissão” (Enriquez, 1992, p.71). Ainda para Enriquez a instituição,

que aqui em nosso objeto de estudo é a escola surge como sendo “as organizações aparecem como modalidades específicas de encarnação das instituições. A organização traduz a instituição como estilo de divisão do trabalho. É o lugar dos sistemas de autoridades colocados em prática” (Enriquez, 1992, p.81) e aqui está um grande espaço entre a instituição escola e a criança como aluno, pois a escola apesar de ter o objetivo de promover as ações educativas é uma instituição que possuem regras bastante rígidas, faz uso de um aparato burocrático pesado e se propõem utilizar de forma bastante afirmativa a autoridade, tendo como consequência o distanciamento da possibilidade de vislumbrar ações que promovam outras estratégias, tanto para alunos como para os profissionais da educação.

Adentrar ao espaço escolar é se relacionar com um território de possibilidades e invenções, ou seja, um campo fértil para o novo e para propositividade o que culminaria em desenvolver estratégias de trabalho que não encapsulasse psicólogos em formação de modelos prontos ou design subjetivos previamente definidos. Nessa experiência observamos o surgimento de uma clínica-educacional, atenta a movimentação das ideias, tanto de crianças como de professores, uma formação de psicólogos que estão envolvidos com o caráter público do seu fazer, evitando práticas de movimentem a privatização e o individualismo do sujeito contemporâneo. Instauração de um olhar para o papel público do psicólogo impulsionou para uma perspectiva política, ou seja, de uma qualidade política do psicólogo.

Além do processo de formação e as reuniões sistemáticas, que visavam produzir ações que promovessem autonomia e emancipação com foco no aluno e no professor, era preciso falar de “clínica” em “Formação”, sendo que está se fazia necessária como processo contínuo na formação do psicólogo, proporcionando e retroalimentando propostas e ações. Durante o processo de concepção e amadurecimento do NAE -Núcleo de Apoio as Escolas foi necessário uma estrutura administrativa para promoção de busca de conhecimento distribuídos em eixos de operação, por isso durante o processo foi indicado a criação do eixo 6 de Gestão e Formação, ao buscar o conhecimento sobre as ações de Gestão, Acompanhamento Terapêutico e oficinas sobre a inclusão da arte na educação promovem inicialmente no grupo acadêmico o efeito que se propõe na escola com os alunos (as) recebidos pelo NAE. Como o NAE se propõe a criar uma forma própria de ação foi discutido que a Formação além de propor casos de outros profissionais

da Psicologia frente aos eixos de atuação foi introduzido a Formação pelo viés da Arte num processo de aprendizagem inventiva, “Em outras palavras, podemos ir ao encontro de algo que nos surpreenda, que nos provoque estranhamento, que nos force a pensar, enfim, que desencadeie em nós mesmos processos de criação, ou do que eu chamo de aprendizagem inventiva”. (Kastrup, 2007 e, Tedesco, Passos, 2008). A arte produz efeitos de aprendizagem das mais diversas formas como a Música, Teatro, Literatura, Dança entre outros espaços que a arte alcança, pois, Kastrup, Tedesco e Passos afirmam: “A partir da perspectiva da invenção, a aprendizagem não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas, a experiência de problematização (Kastrup; Tedesco; Passos, 2008). Ainda é necessário pensar que a escola e arte possuem uma lacuna que pode ser preenchida e que pode trazer potência na aprendizagem de toda a comunidade escolar pois “a Psicologia Educacional e Escolar se direciona para a aplicação de conhecimentos psicológicos nos espaços educacionais, dentre eles a escola .Historicamente o Psicólogo Escolar se inseriu neste contexto com a função focalizada no diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção voltada para os problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento”. (Martinez, 2010) e ainda Patias e Abaid afirmam:

O psicólogo assume a função de agente de mudanças dentro desse contexto e atua como centralizador de reflexões e conscientizador de papéis representados pelos diversos grupos que compõem a instituição escolar. Desta forma, tal profissional trabalha com as relações que são estabelecidas na escola, avaliando o meio social em que estão inseridas (Patias e Abaid, 2014).

O objetivo do NAE é desencadear processos até então não disparados, o que poderia implicar em um outro modo de pensar, de fazer e criar. Tal processo é um compromisso com o movimento do pensar do sujeito, disparar modos de ler, pintar e escrever, mas instaurar modos de se mover no território da escola, alunos, professores, psicólogos em formação e o cartógrafo se movendo, ativando modos de olhar, de experimentar e falar. Tal objetivo possui um caráter mobilizador, ou seja, mobilização do pensamento e sua aproximação com o afeto, o que implicaria uma curiosidade acerca da própria formação. Se posicionar curioso sobre os elementos que agem em sua formação pode causar um impacto bastante importante, ou seja, a movimentação do pensar agindo como disparador e complexificador do processo formativo. As reuniões do NAE aconteciam semanalmente e tinham como objetivo, trocas de experiência por parte dos

membros, acompanhar o trabalho em curso, inserir elementos que até então não apareciam e a ampliação de ideias acerca do trabalho. Das reuniões se apresentavam questões das práticas (das triagens, dos grupos, ateliês e dos Ats) impasses que colocavam em xeque as operações do trabalho cotidiano. A ampla discussão e as propostas formativas se pronunciavam como elementos disparadores para o eixo da formação, ou seja, um momento outro de composição, eleição de temas centrais e que potencializasse a formação do NAE.



A formação de Psicologia e o NAE – Núcleo de apoio a Escola

O NAE é antes de mais nada uma oportunidade de percepção na formação do psicólogo, é acreditando em uma dimensão pautada na qualidade política da formação, que o NAE passou a existir e resistir, uma vez que passamos a questionar a viabilidade de alguns processos formativos muito mais descolados da sociedade. Avançamos e deslocamos nossos olhares para uma ação até então bastante desprestigiada da formação do psicólogo, dedicamos uma atenção ao território escolar. Daí surgiu a dimensão e a preocupação com a noção de política, ou seja, a mobilização do trabalhador público com a participação na vida pública. Sendo assim, o NAE surge como um espaço de formação dentro das possibilidades existentes, mas um espaço vinculado a escola e suas problemáticas a todo momento rechaçadas no campo da psicologia. Portanto apostamos em um caráter heteroformativo onde as forças em ação interrogam o psicólogo em

formação, onde ele mesmo interroga seu trajeto formativo, e passa a se posicionar quanto a sua própria formação.

A Chegada dos psicólogos em formação, na escola, se dá através de uma decisão por habitarmos a cena escolar, ou mais precisamente o espaço educacional em virtude de um claro e histórico interesse por agirmos em um importante território formativo, território esse bastante negligenciado pela formação psicológica. Aqui cabe interrogarmos o porquê a formação psicológica negligencia a cena escolar? Há aqui uma positividade declarada, vamos nos debruçar sobre o que chamaremos de clínica-educacional, muitas vezes na contramão de processos formativos das diretrizes costumeiramente adotadas, ou seja, da implantação de modelos únicos e restritivos. Cabe aqui abrir um parêntese, no que diz respeito as Diretrizes curriculares Nacionais para formação de psicólogos. Entre essas diretrizes, tão importantemente marcadas, presenciamos um quadro sempre heterogêneo e amplo, que na maioria das vezes se apresenta com requintes utópicos em que impera é a marca das impossibilidades.

Art. 4º **A formação em Psicologia tem por objetivos** gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - Atenção à saúde: **os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;**

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

VI - Educação permanente: **os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais**, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (**Grifo do autor**. Diretrizes curriculares Nacionais - Psicologia, Ministério da Educação, 2011 – *Grifo meu*).

Ao olharmos para formação do psicólogo hoje nos colocamos frente a inúmeros ditos e não-ditos, ou seja, diretrizes que fundamentam práticas que não se efetivam na vida cotidiana. O que chama mais atenção é que essa discussão profunda e difícil, é produzida em diferentes âmbitos, mas ainda enfrenta profundas dificuldades no que diz respeito a criação de novas práticas. Se impõem na formação atual do psicólogo duas importantes vertentes, que estão muito articuladas como posicionamento epistemológicos e de direção de estratégias de psicopoder, em nossa sociedade contemporânea.

A primeira preponderantemente marca um lugar através de aspectos estritamente voltados para os domínios do adoecimento, ou seja, olhares para a psicopatologização-clínica, e do outro lado, ou mais precisamente, em outro polo, encontramos todas as forças que vão na direção da sustentabilidade do discurso da produção e do mercado. Tal discurso move uma formação mais aliada a sustentar intervenções no campo das organizações empresariais, que visam amplificar e promover *performances* mais responsivas ao mercado de trabalho. Os polos formativos orientaram de forma bastante decisiva a caminhada acadêmica do psicólogo, de um lado, estamos intimamente ligados a uma era dos adoecimentos e patologias, do outro, nos defrontamos com uma formação bastante mais adequada que responde a exigências da sociedade. Nos distanciamos da ideia e de olhares para a psicopatologia da vida cotidiana, ou ate mesmo, abrimos mão de olhar para os vários significados do trabalho em nossas vidas. Isso consiste, entre outras coisas, em uma sucessão de decisões formativas muito mais aliadas a um projeto profissional que prepare o profissional para determinadas demandas do campo do trabalho, o que implica em estratégias educativas claras no território educacional-formativo. Aqui abro um parêntese, me aliando a ideia proposta por Chul-Han (2017), onde o filósofo afirma que existe em curso uma pedagogia muito específica e que vai na contramão de uma pedagogia do ver no seu sentido contemplativo, ou seja, é preciso educadores (projetos educativos) com vistas a promover um olhar:

Devemos aprender a ler, devemos aprender a pensar, devemos aprender a falar e escrever. A meta desse aprendizado seria, segundo Nietzsche, a “cultura distinta”. Aprender a ver significa “habitar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (HAN, 2017, p. 51).

A formação cada vez mais aliada aos excessos e responsiva a demandas, nos distancia de promover tal olhar, promovendo sim, uma obliteração do olhar, distanciando de forma cada vez mais frequente tal aproximação, o que culmina em um distanciamento do “aproximar-se-de-si”. Aproximar-se de si aqui configura-se como uma abertura ao heterogêneo e ao caráter público de uma formação, ou seja, uma formação mais próxima e preocupada com o caráter político em curso em uma formação acadêmica.

Existem somente esses polos formativos?

As próprias diretrizes curriculares são bastante claras no que diz respeito ao caráter ético e bioético, assim como a preocupação quanto ao processo formativo do profissional. Mas tais diretrizes parecem dispensar o caráter político que aqui passamos interrogar, ou seja, não está contemplado de forma explícita na formação sua operação política. Porque o caráter político se vê excluído da formação dos psicólogos?

Interrogar de forma significativa os polos doença-trabalho, ou mais precisamente, um modelo de clínica voltado para a patologia e uma outra clínica voltada para excessos e demandas, nos concede a possibilidade de criarmos estratégias para não sermos capturados de forma unívoca para tal caminho. A criação de espaços formativos voltados a saúde e a praticar estratégias de escuta dos atores públicos permitiria modos de promoção da saúde mais ajustados as nossas demandas hoje. O próprio conselho federal de Psicologia anuncia isso em sua cartilha **“REPENSANDO A FORMAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O): REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA”** de 2018. Tal documento além de possuir um aspecto eminentemente histórico, nos força a olhar para uma faceta impactante da formação, uma posição mais reflexiva e crítica sobre as estratégias e ações no território e com o público. Um dos documentos lembrados na cartilha remonta os anos 1990, o chamado encontro de Serra Negra, como ficou conhecido, tendo como resultado a Carta de Serra Negra, importante documento sobre a formação profissional da(o) psicóloga(o) brasileira(o) (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). Onde apresentava os seguintes princípios norteadores para a

formação acadêmica: 1. desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; 2. desenvolver atitude de construção de conhecimentos, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; 3. desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos; 4. desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5. desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; 6. desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; 7. desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação.

Baseado nos aspectos acima citados podemos crer que estão aqui dispostos aspectos bem mais claros dos que dispostos nas DCN, ou seja, é uma tomada de decisão por parte do conselho profissional um aspecto muito mais político-ético, comprometido com a multiplicação dos olhares do que a polarização de perspectivas sobre a formação que a partir dos anos 2000 passam a marcar de forma mais clara os caminhos formativos da psicologia como ciência e profissão no Brasil.

Com isso a experiência apresentada e promovida no NAE, questiona e interroga as normativas que pressionam para modelos de formação hegemônicos, dessa forma se precisou criar critérios, para a análise da coleta dos dados, ou seja, foi preciso então deixar claro na pesquisa quais os critérios de inclusão e exclusão. A criação desses critérios se tornou importantes para que fosse possível uma coleta mais clara e capaz de relatar o que fora experiência do NAE ao longo dos anos 2017 à 2022.

Critérios de Inclusão:

- a) **Cartas-testemunho:** Escrever sobre a experiência é uma passagem ao limite, e é baseado nessa ideia que como critério de inclusão, enviamos um e-mail a cada psicólogo em formação para testemunhar seu período de trabalho-construção no NAE. Tal decisão veio por intermédio de uma eleição da coleta de testemunhos de todos os participantes, que hoje somado todos os ciclos formativos somam 16

psicólogos (que obtemos contato). Ao longo dos anos de 2017 à 2021, esses 29 profissionais foram decisivos no desenvolvimento das estratégias do NAE no território da escola. A composição dessas cartas-testemunhos nos auxiliara na interpretação dos efeitos formativos dos profissionais e suas possíveis consequências.

- b) **Arquivos cartográficos:** Ao longo dos anos de 2017 à 2021 o NAE acumulou e arquivou uma série de escritas (em formato de artigo e capítulo de livro) que descreviam as estratégias e os efeitos de formação. Tais materiais foram catalogados e divididos como critérios de inclusão na pesquisa da seguinte forma: 1) Estratégias de intervenção: Os Ateliês; 2) Relatos de experiência; 3) Dados e resultados preliminares. A divisão dos arquivos cartográficos nesse formato obedece também a um critério anterior, o da linha de pensamento dos integrantes do NAE, ou seja, o trabalho inicial visava criar estratégias de aproximação com o território escolar e suas possíveis intervenções, em um segundo momento os relatos de experiência advindos das estratégias de intervenção, que aqui já daremos o nome de clínica-educacional. E um terceiro momento que olhamos para dados obtidos e resultados preliminares do trabalho até então construído.
- c) **Mapas de intensidade ou Imagens-territórios:** Mapas de intensidade são a operação gráfica da cartografia formativa, ou seja, é o mapa da trajetória formativa de cada sujeito através de inúmeras rotas que conduziram-no a posição que ele ocupa hoje. Já imagens-território são registros fotográficos da localização e da geografia do território, arquiteturas e ruas, pracinhas e memórias. Um álbum em preto e branco das impressões no cartógrafo ao longo desses anos. Esse registro é a composição de um livro de imagens que sempre agiram como força nas conversas, nas orientações e nas supervisões. Espécie de imagens bordas, imagens limites, fotografias que compunham um litoral dessa geografia, sem nunca esquecer que vivemos uma pandemia e isso marcou sujeitos engajados em suas formações.

Cartografando o território formativo, apostando na experiência do compartilhamento, o cartógrafo se põem a ravinar através de sua lente implementando uma investigação lenta e cautelosa, com base nas propostas de Deleuze e Guattari (2011). Tal proposta se dedica à interrogação do campo da subjetividade, compreendendo a máquina de produção social e a ocupação das inúmeras territorialidades que compõem o

sujeito. Sendo assim, a posição de sujeito passa necessariamente pelas múltiplas movimentações no território e suas variações subjetivas, o que implica a possibilidade de uma escolha de dispositivo, ou seja, tomamos o contar-se fabulado, ou a fabulação contada por uma denominação de cartocontar, como uma operação-relação entre o sujeito e as inscrições com a sua formação. As cartas-testemunho contam uma operação fundamental, uma vez que elas atestam a trajetória formativa, assim com, delinea pontos centrais do percurso.

Acreditando no acontecimento do encontro como uma abertura para a estranheza do nomadismo territorial da invenção, advém os elementos éticos, estéticos e políticos, que se relacionam em uma operação que propõe um itinerário absolutamente particular, uma forma de se encontrar/criar nesse habitat, agora não mais um encontro efetivo, mas um encontro laborioso com a imaginação, pois tal espaço, assim como os sujeitos envolvidos nele, lança-se em um ato de exploração dos limites, produzindo travessias e litorais com relação a si próprios.

Explorar a imaginação do contar-se no território é fomentar imaginários que permitem criar novos mapas formativos laborais, onde se pode propor novas formas de habitá-lo, muito mais em consonância com o mundo, muito mais em consonância com o habitar o público. Sendo assim, o território do viver passa então a ser imaginado com novos relevos, não mais funcional- produtiva, mas operadora de encanto de um aprendiz ávido por experienciar novas rotas do saber, um chapeleiro maluco que oferece a ele a possibilidade de viver algo que até então, parecia ser improvável, assumindo um lugar de centralidade no seu próprio processo formativo.

A pesquisa então relacionada com três anéis inseparáveis (Arquivos cartográficos, cartas-testemunhos e imagens-território) permite que o cartógrafo vá lentamente delineando, ou mais precisamente, ravinando o mapa, que não deixa nunca de se chamar carta. Ambos se afetando e provocando torções imaginárias que possam conduzir a uma heterotopia possível.

A proposição do cartocontar é uma composição em companhia, parte do cartógrafo em sua composição e delineamento de litorais e em parte das escritas promovidas pelos psicólogos em formação. A composição desses elementos somados as imagens-território é capaz de produzir o que viemos chamar de restos formativos, uma operação do entre os três operadores. A proposição visa cartocontar o possível da experiência para cada um dos participantes e, a partir daí, construir uma fabula singular do possível da formação. Todos, a seu tempo, vivendo experiências distintas que, se

unidas, fundariam uma escrita sobre processos de formação com acionamento coletivo, heterotopias formativas singulares e outras chances no por vir. Esse povo que insiste escutar ainda resiste de alguma forma habitando os espaços *entre*, eles ainda ravinam, invadem-se das substâncias de ambos os lados, criam línguas influenciadas por territórios. Sendo assim, marcamos a necessidade de um cartocontar menos.

O que é cartocontar menor? Uma forma de criar um mundo, um mundo que proponha inscrições no sentido, pois assim como Lewis Carrol em sua Alice, em que o protagonismo da criança está profundamente atrelado ao não-sentido, e mais precisamente, as multifaces da criação, que passam a ser suficientes para contar um mundo que conta com elementos míticos, fabular, literário, etc... Sendo assim, a diversidade de elementos funda um universo inteiro, onde os diferentes estatutos espaciais, superfície e profundidade, se torcem, se confundem, produzindo raízes que aparecem e desaparecem. Essa combinação de territórios heterogêneos assegura uma experiência de vertigem, ou seja, uma operação de transição e de giro no próprio eixo do sujeito que inventa um mundo.

Estamos em territórios labirínticos, em tempos de subordinação suspeita, assim como Alice, que não parava de cair e o tempo agia demoradamente, como se regido por paragens, o espaço passa a determinar o tempo quando inventamos mapas. Não se constroem apenas mapas imaginários, mas se age vigorosamente no tempo, se opera no movimento do sujeito no tempo-espaço, ou seja, o tempo passa a estar confinado ao movimento. Talvez por isso tomamos o cinema como uma metáfora auxiliar da invenção. O cinema sendo um representante possível da potência imaginária do mundo, assim como o cinema carrega em si a operação movimento imagem que funda também a estratégia do cartocontar, o que poderia ser muito bem cartofilmar. O cartocontar também se verifica em imagem-movimento, assim como o cinema, fazendo descobrir algo que rompe o espaço tempo, justamente pela valência do movimento, e fundamentalmente o que dele como palavra-imagem rompe, nesse contar-se inventivo. Uma fabulação em movimento espaço, não apenas contar-se subordinado ao tempo, mas uma subversão do tempo espaço no contar que funda uma relação nova com o movimento de viver. O fio que liga o sujeito ao labirinto não mais está sobre a insígnia de fuga, mas a operação de trânsito entre os corredores que se alargam e recuam no exato instante em que o sujeito, em seu cartocontar, movimenta as palavras.

Partindo desta posição, na entrada do labirinto, verifica-se que o mesmo se encontra também em uma espécie de movimento acerca do seu espaço-tempo, ele

igualmente se transforma, ele está vivo. Nessa ligação entre o psicólogo e o espaço escolar, ambos caminham vivos, pulsantes, buscando uma forma de cartocontar, uma forma a produzir sobre si uma ação distinta, não mais determinada por elementos da máquina produtiva, mas uma outra máquina, a discursiva menor. Escrever, tarefa aqui atribuída ao cartógrafo, passa a ser uma operação em um modo fragmentário, ou seja, escrever em fragmentos é atribuição de quem escreve sobre a insígnia da escrita menor, pois tal escrita permite uma “reflexão trágica ou uma experiência do desastre” (DELEUZE, 2011, p.76).

O que isso significa? Significa que o fragmento já está de certa forma dado, ou seja, o aparecimento da minoria como discursividade se dá no exato instante em que se coloca política e esteticamente, de maneira a produzir enfrentamentos com o semblante totalizador e hegemônico dos discursos de poder. Tal discursividade, a menor, aparece para Deleuze (2011, p.77 e 78) como:

O Mundo como conjunto de partes heterogêneas: Colcha de retalhos infinita, ou muro ilimitado feito apenas de pedras (um muro cimentado ou peças de um quebra-cabeça, recomporiam uma totalidade). O mundo como *mostruário*: as amostras (“espécimes”) são precisamente singularidades, partes notáveis e não totalizáveis que se destacam de uma série de partes ordinárias.

Os intervalos de campos diferentes, dos heterogêneos, são precipitações de fragmentos em movimento, que são percebidos e, escutados, sentidos, olhados, por aquele que atentamente se coloca na tarefa de acompanhar os fragmentos, e mais: aquele que se dedica a extrair através do ato de escrita, as partes notáveis de tais fragmentos. A escrita fragmentária se dá, portanto, em intervalos, ou seja, rupturas, ravinações que fundam um campo outro, complicam a sintaxe, desorganizam a escrita totalizante, impõem uma fragmentação fazendo o sentido se mover. Uma escrita menor é dar chance para uma nova sintaxe, um salto na marcha das palavras em sua linearidade fóbica. É fazer surgir outra coisa, algo que até então se esgueirava invisível e despercebido, escondido entre a multidão era inaudível, a espera de leitura. “É uma frase quase louca, com suas mudanças de direção, suas bifurcações, rupturas e saltos, seus estiramentos, germinações, parênteses” (DELEUZE, 2011, p.78).

Cartografar o psicólogo em sua experiência no território escolar é ravinar escombros de um tempo e de uma episteme.

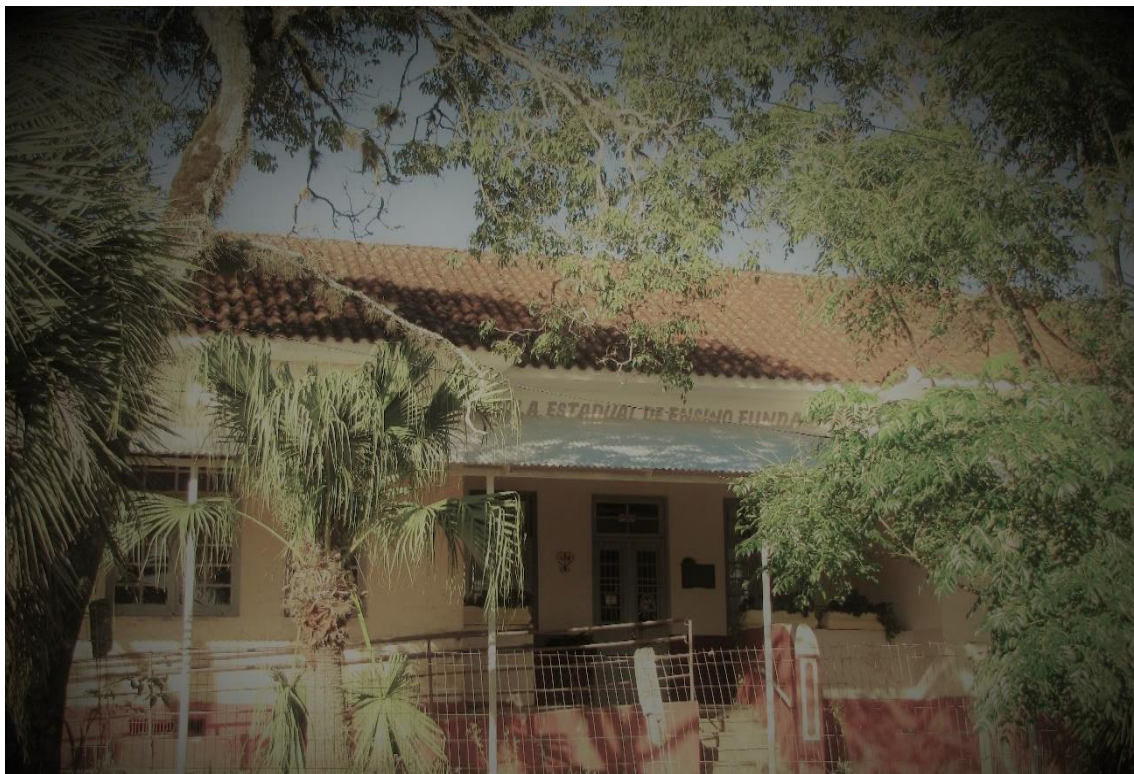
O NAE NO HORIZONTE DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS:

As discussões do grupo do NAE, seja sua preparação de trabalho ou as suas formações a serem levadas como proposta para a comunidade escolar, seja suas questões emergentes de interação com os atores do trabalho, todas elas obedeceram uma sucessão de decisões coletivas, em diálogos em supervisão. Dessa forma, apresentar o trabalho através dos testemunhos e dos ciclos formativos é uma proposta de representar as decisões formativas adotadas no NAE. Um ciclo envolvia também, a documentação do trabalho por meio da produção de diários feitos individualmente pelos psicólogos em formação. Tais diários eram por excelência espaço para sistematização de ideias e das observações extraídas do campo, assim como se valia de definições do corpo conceitual e das ações características do trabalho do grupo de psicólogos. Dessa forma os ciclos de formação são exatamente um efeito, efeito esse que culminou com a publicação de um livro por ciclo, no qual contava com as produções acadêmicas dos membros do NAE. A seguir convido o leitor a seguir na caminhada dos pontos fundamentais da produção do NAE em seus ciclos, assim como os testemunhos individuais de integrantes desse processo e seus relatos acerca da sua caminhada formativa.

Os ciclos formativos produzidos pelo NAE tendo em vista a formação de psicólogos conectados com a realidade escolar local, não abriu mão de descrever os impasses e as incertezas e dilemas na relação psicologia-escola. Cada ciclo será abordado tendo como referência a sua produção acadêmica “final”. Ou seja, o livro fora gerado a partir das vivências individuais, que em compartilhamento cada um pode se apropriar na sistematização e se debruçar sobre a experiência de feitura do seu próprio trabalho acadêmico.

A decisão de ter como referência as publicações de cada ciclo teve como argumento o fato de o cartógrafo/pesquisador ser também o coordenador do NAE, sendo o modo de expressar, por meio das produções intelectuais dos membros do NAE as realizações de cada período formativo, que aqui nomeamos de ciclo.

É preciso lembrar que a tríade que compõem a materialidade do trabalho se dá exatamente na relação entre cartas-testemunhos, mapas de intensidade e cartografias textuais, sendo as cartografias textuais divididas em ciclos formativos.



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Cartas – Testemunhos

Como escrever uma carta que seja capaz de testemunhar uma formação? Das múltiplas formas talvez uma nos chamou mais atenção, escrever em fragmentos, assim como Deleuze (2011) diz ser o modo de escrita dos Americanos, um modo menor. Escrever em fragmentos impõem um certo confronto com elementos importantes, uma reflexão de passagem e um olhar para a experiência de desastre, ou do impacto. Dessa forma escrever em fragmentos nos sinaliza também um valor imediato no que diz respeito a coleta dos extratos e da apresentação das amostras do autor. Coletar e apresentar as amostras é atribuição do arquivista-cartógrafo, além de propor uma movimentação dos fragmentos, assim com um rearranjo da composição desse todo fragmentário. Essas amostras são singularidades que buscam o amparo na enunciação coletiva, são partes desse fragmento da escrita que se apresentam de maneira intervalar, desaparecendo ou interrogando a totalidade.

Tais escritas tornam a lógica da escrita uma relação do que Foucault chamou de dispositivo, ou seja, operadores capazes de oferecer uma escrita outra dentro da escrita dita normativa (universitária), ou mais precisamente, a instauração de um dispositivo

dentro de um outro dispositivo, tornando esse dispositivo ultimo mais eficaz do que o dispositivo anterior. Como isso pode ser capaz?

Através das linhas de fuga as partes não totalizadas são apresentadas como campos heterogêneos, portanto a escrita em fragmentos oferece uma multiplicidade de sentidos, como escutássemos muitas bocas, como lêssemos vários autores e olhássemos para camadas de pinturas produzidas por pintores diferentes. Sendo assim as linhas de fuga compõem contrastes e complementariedades, contrapontos e repousos, que representam a polifonia e a heterogeneidade existente na escrita em fragmentos. Esse instante de escrita exclui a interioridade pura e simples, mas a caracterização de um operador que faz existir um trânsito, uma passagem do dentro e fora, o que implica necessariamente em uma profunda articulação do entre, a ravina que liga um campo e outro dos operadores da diferença. Esse é um princípio ético e político, estar topologicamente produzindo desde o entre.

As cartas aqui dispostas testemunham um percurso de formação, um ato de criação, mas uma formação calcada em um processo coletivizador, que jamais se apresentou com uma imagem de acabado ou completo, mas que evidenciava o singular da experiência. Como nos afirma Deligny (2015) uma experiência do fora, efeito das multiplicidades de gestos e de palavras. Desta forma o operador do cartocontar foi se construindo, se dizendo, uma espécie de ética do bem dizer que se lançava sobre as cartas testemunhos, sobre os mapas-conceituais e sobre os registros das cartografias-textuais.

Todos esses processos articulados permitiram que aparecesse uma forma de clínica, o que aqui chamaremos de uma clínica-educacional, poderosamente articulada com a vida pública, atenta as questões da pólis, e respeitando as dimensões políticas, éticas e estéticas. Tal clínica se atenta aos movimentos sociopolíticos do território, pinçando as mais variadas significações.

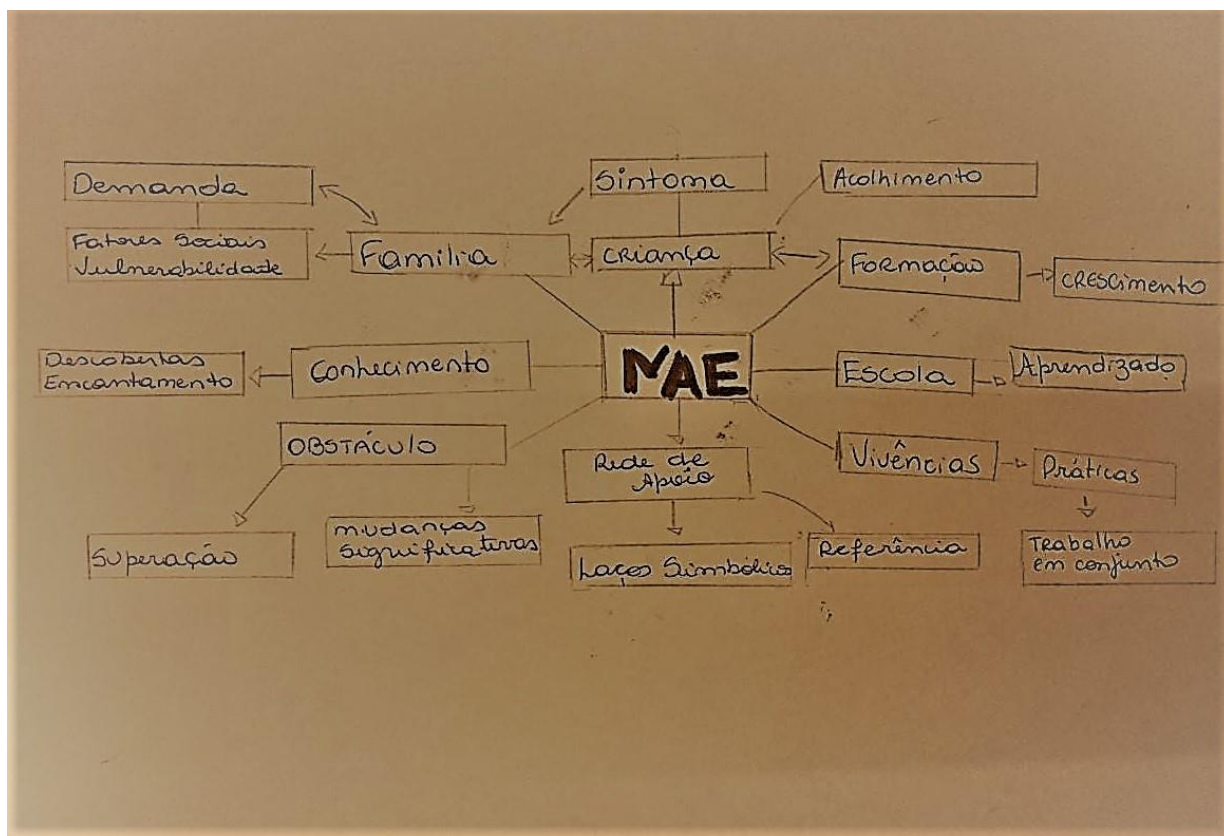
O território da cidade apresenta-se articulado a vida nua, uma força que se oferece para esculpir modos de estar no mundo. A dimensão do testemunho é exatamente uma das forças, onde o testemunho assumi características de marca-significação, uma espécie de para além da formação. Ao escrever, falar e olhar, sobre sua experiência, o sujeito no cartocontar opera uma prática singular, a de recriar rotas, repisar caminhos, rever trajetórias, é depositar na força de pisar firme no chão, é se permitir estar em contato com a superfície da cidade.

Sendo assim, o cartocontar não pode se efetivar se não na pólis, sem os operadores do coletivo, e desse modo, o sujeito se articula com a política, torna-se a política e

responsável por uma política, assumindo assim a conexão entre o que diz e o que escreve. Forma-se aí o instante de cuidado, pois através de suas próprias palavras, letras e olhares que o sujeito assumi uma verdade particularmente difícil.

Cartas são como capsulas do tempo, elas insistem em sobreviver e operam de uma forma particularmente extraordinária, pois nos lançam em direção a questões que jurávamos estarem definitivamente sepultadas, por isso ocupam um lugar significativo no cartocontar, ocupam um lugar inestimável como testemunha de uma formação e como registro de arquivo para o NAE.

Testemunhar é reescrever a língua, agora de outra forma, múltipla, aberta, mais afetada pela língua do outro, assim como tornar-se um rastreador de pistas, de lê-las, de produzi-las continuamente na busca de não permitir que o absoluto do apagamento se imponha. Não apagamos os rastros, acompanhamos eles porque é esses rastros que compõem o mapa, são todos advindos do ravinar. Testemunhar é operar em uma lógica das margens, é se perceber barqueiro que conduz de um lado a outro a língua, é redesenhar as narrativas e, portanto, um modo de cartocontar-se.



(Mapa de intensidade: Envelope – carta 1)

Envelope - Carta 1:

Carta de Formação

Minha trajetória no NAE trouxe-se uma experiência muito importante para minha formação enquanto psicóloga. Particpei como voluntária no Núcleo de Apoio a Escola a partir do meu 7ª semestre do curso de graduação em psicologia, nos anos de 2018 e 2019. Minha experiência no NAE possibilitou conhecer em maior profundidade as vivências de muitas famílias e crianças, bem como os dilemas que surgem nas escolas e o papel do psicólogo no contexto escolar. Trabalhei conduzindo triagens e na coordenação de um grupo para pais e responsáveis pelas crianças assistidas. Esta trouxe-me também uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de intervenção diante no campo escolar.

As reuniões de equipe não eram somente reuniões, mas oportunidades formativas, uma vez que discutíamos em conjunto sobre as linhas de atuações para os casos que estávamos atendendo. Nessa oportunidade, refletíamos sobre as problemáticas que nos eram apresentadas e constaríamos juntos estratégias de intervenção para o público e as

escolas atendidas. Ao ouvir os relatos dos colegas envolvidos aprendíamos cada vez mais. Dessa forma, tínhamos a possibilidade de fortalecer nossa identidade como profissionais de psicologia.

À frente do grupo de pais, pude aprender a compreender diversas realidades por trás dos problemas emocionais e comportamentais das crianças encaminhadas para acompanhamento. Os pais traziam para o grupo os seus medos, angústias e suas dificuldades. Vi as demandas de amor endereçadas aos pais, as quais muitas vezes não podiam ser supridas pela correria do dia a dia, ou pela dificuldade dos mesmos de demonstrar afeto e compreensão. A culpa que muito sentiam por falhar algumas vezes na tarefa da parentalidade, ou por ver o sofrimento dos filhos. As cobranças sobre as crianças, tanto da parte das famílias, quanto das escolas.

Percebi as rupturas nas relações entre escola e famílias, a falta de apoio mútuo que ambos os campos apresentavam, o que contribuía ainda mais para o adoecimento das crianças. A partir dos encontros grupais, vi aquelas pessoas construírem vínculos umas com as outras e conosco, coordenadoras do grupo. Vínculos esses, de ajuda, que possibilitavam o desenvolvimento de novas atitudes diante dos problemas que eles vivenciavam.

Assim, a experiência no NAE me possibilitou ampliar o olhar sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar, percebendo a necessidade de articulação de ações entre diversos setores que envolvem os processos educacionais, ajudando-me também a firmar minha identidade enquanto profissional, em um fazer ético e político, voltado para a busca do bem estar da comunidade assistida.



(Mapa de intensidade: Envelope – carta 2)

Envelope - Carta 2

NAE

O Núcleo de Atendimento às Escolas (NAE), o qual fora o projeto de extensão final do meu curso em psicologia na ULBRA de Santa Maria foi à experiência necessária pra que hoje eu possa atuar como terapeuta infantil. Foram seis meses de contato direto e com crianças de 5 à 12 anos de idade, cada uma com um contexto próprio. O NAE sim é um espaço lúdico, com caráter infantil, porém muito diferente de uma escola; aonde essas crianças eram recebidas para práticas técnicas terapêuticas e pedagógicas dentro de um sistema de orientações e supervisões.

No trabalho com o grupo foram plantadas sementes de novos olhares com relação aos seus comportamentos e a sua forma de se comunicar e se integrar verdadeiramente naquele espaço, buscando nas supervisões pensar em planejamentos a partir das observações e aprofundando os conhecimentos sobre os efeitos da psicoeducação nas intervenções em especial aquelas que apresentavam queixas comportamentais e escolares.

A experiência fazer parte das triagens e escutar as demandas das crianças, pais ou responsáveis ter o acolhimento necessário para aquele primeiro momento. Lembro bem do meu primeiro dia como coordenadora do grupo infantil, dia que se inaugura o início dos trabalhos como integrante do projeto de extensão, primeiro dia em que ficou na minha memória, pois foi especial e desafiador coordenar um grupo de sete crianças.

Ao longo do estágio fui aprendendo que aquele espaço era livre onde não se tinha um modo certo ou errado, aprendendo a trabalhar com crianças e cada uma delas do seu modo de ser, mostrando que as tarefas e atividades nem sempre precisariam ter um roteiro pré-estabelecido, pensando junto com eles novas possibilidades aprender. Ter o acolhimento necessário proporcionando afeto e também pensando nos laços que estava estabelecendo com os participantes, sabendo do compromisso de proporcionar um lugar onde eles eram escutados, espaço onde poderiam ser eles mesmos sem um rótulo de diagnóstico pré-estabelecido e sim proporcionar a saúde mental.

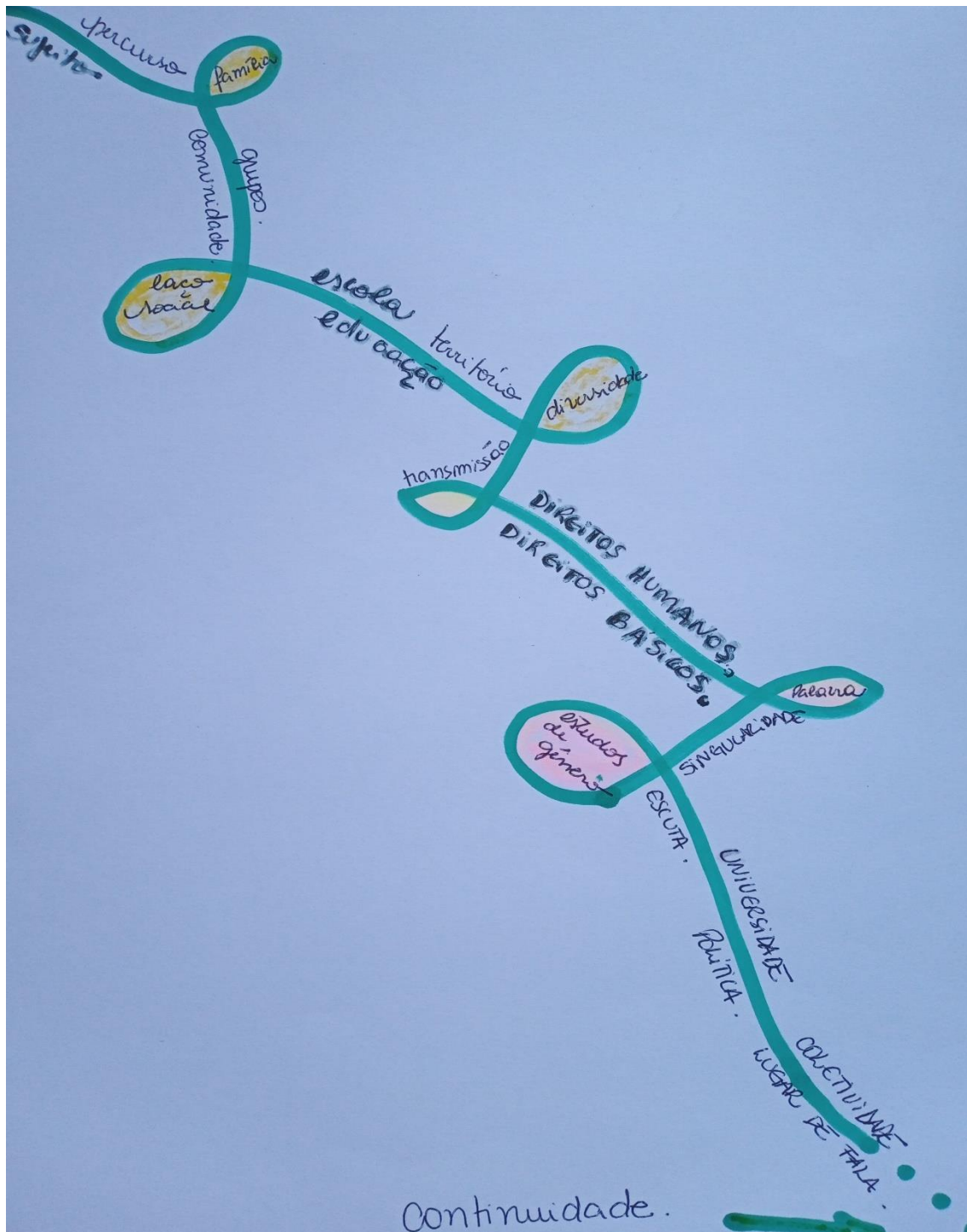
Por fim para atuar num grupo terapêutico infantil não é necessário somente gostar de crianças, mas sim estar aberto a indagações, reflexões sobre nossas práticas, procurar sempre inovar, pesquisando assuntos variados do mundo deles e descobrindo

os limites e as dúvidas que vão surgindo durante o percurso, entender que se trabalhar com crianças não é como se fosse um tabuleiro em que todos os pedaços são iguais, mas como um quebra-cabeça em que os pedaços são diferentes.

Comecei os trabalhos juntamente a mais duas colegas acadêmicas, contando também com apoio do professor Luis Henrique. Fomos os pioneiros e fundadores do Núcleo de Apoio as Escolas (NAE). O objetivo inicial do NAE foi de atender demandas identificadas pelas escolas da região Oeste de Santa Maria quanto às questões de aprendizagem, problemas emocionais e comportamentais de crianças e adolescentes. Para o desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos, foi necessário organizar e adequar, documentos para o controle dos dados que seriam gerados durante os processos desenvolvidos e durante o trabalho realizado com as instituições envolvidas. Esses procedimentos/etapas me permitiram realizar uma gestão efetiva durante o desenvolvimento dos processos de trabalho, o que permitiu buscar conhecimento para realizar o controle de todas as informações para visualizar as fragilidades e potencialidades de um serviço prestado.

O início, em 2017, até 2019, foi um período de grande importância na minha formação acadêmica. Sem sombras de dúvidas, costumo dizer que fazer parte do NAE foi uma experiência adquirida nestes três anos, foram de suma importância no meu desenvolvimento como profissional de psicologia, bem como, a possibilidade de atender, conhecer e trabalhar nas intervenções para os casos apresentados. O atendimento para grupos de crianças, adolescentes e de pais, proporcionou um conhecimento único. Não poderia deixar de citar que nas reuniões de supervisões, foi uma experiência a parte, que me permitiu aprender sobre várias linhas de atuação da psicologia e a troca de conhecimento a cada caso em questão dos relatos pelos colegas, trouxe para mim o desenvolvimento do relacionamento em equipe. Neste contexto, percebi durante os atendimentos em grupos que, as dificuldades escolares e afetivas por parte das crianças entre 5 e 11 anos, que apresentavam problemas na escola, pude ver que a maioria estavam relacionados, com a ausência dos pais ou casos em que os pais estavam separados. Também tive a oportunidade de atender crianças que ficavam com sob os cuidados de avós ou tios, as quais expressavam em forma de sintoma a falta da presença dos pais.

Para mim, foi emocionante também vivenciar casais e filhos voltando a se relacionarem, após as intervenções e dinâmicas aplicadas durante as reuniões dos grupos. Essas vivências no núcleo fizeram com que eu definisse a minha linha de atuação como profissional da psicologia e a importância da experiência em um núcleo de apoio como foi o NAE. Minha gratidão por essa oportunidade de externar um pouquinho da grande experiência que foi o NAE na minha vida acadêmica e a formação.



(Mapa de intensidade: Envelope – carta 4)

Envelope – carta 4

Essa é uma carta sobre esperança, esperança como diz Paulo Freire, do verbo esperar, porque esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera.

De antemão, espera nunca foi um lugar confortável pra mim. No meu percurso formativo, enquanto psicóloga e cidadã, a educação tem um papel fundamental, e a universidade ocupa um lugar especial nisso tudo. Foi na universidade compreendi a importância de interrogar o mundo, as certezas, as diferenças, as desigualdades, e com frequência penso: porque não antes? porque não educamos para criticidade desde cedo? A universidade abriu as portas para uma jovem estudante inquieta. Isso só foi possível, por ter nesse processo aqueles - mestres - que ocupavam importantes lugares nessa transmissão. Minhas inquietudes levaram-me à pesquisa, extensão, comunidade, clínica, e fui me tornando e me reconhecendo como uma escutadora. Quando nos colocamos na condição de escutadores, é legítimo que possamos olhar para nossa história. Farei um breve resgate: Em 2013, quando sai da minha primeira experiência com a universidade, me vi como uma jovem psicóloga desafiada pelo mundo do trabalho, das relações institucionais, que fizeram parte da minha experiência profissional por sete anos na assistência social. Mais desafiador que o próprio trabalho, era olhar para a pobreza e vulnerabilidade de crianças e adolescentes, muitos deles sem condições mínimas e dignas de vida. Particularmente, nessa instituição, diante de todo meu apreço pelos laços construídos com a equipe, crianças e famílias, havia algo que pulsava com mais força, a escuta dos adolescentes. A última intervenção que conduzi, com um grupo de adolescentes foi sobre utopia, que cidade queremos viver? Que cidade desejamos? Juntos construímos em uma maquete de isopor, com sucatas e papelões, uma cidade sustentável. Lá, não tinham carros, não se tinha tanta pressa, a cidade existia no “entre” o mar e as montanhas, e a coletividade nos valores de quem habitaria ela, foi um dos pactos estabelecidos imaginariamente pelos adolescentes. Essa cidade, chamava-se “libety city” ou leia-se: liberte-se. Sempre encontrei através das palavras e da escuta delas, formas de libertar. Com as palavras faço laços, clínica, histórias, fiz e faço pesquisa. O meu reencontro com a universidade na pós-graduação, me permitiu olhar para o desejo da docência e de seguir construindo novas histórias. Na pesquisa, me dediquei a estudar as questões de gênero, no que toca diferentes cenários da existência humana, mas o que me interessava e, interessa até hoje, são as histórias de vida que estiveram e ainda estão, silenciadas por uma sociedade patriarcal, racista, hegemônica e opressora que vivemos. A partir dessas travessias, em 2017 tive o reencontro com um mestre, e a universidade que me graduei. Na oportunidade recebida de voltar à docência, estreiar na sala de aula, escutar os alunos, fui construindo e me tornando, uma psicóloga e professora. Mas, para mim, a sala de aula era pouco, uma universidade se faz de muito

mais. Se faz de laços, de diálogo e de escuta. Pensei, por que não desenvolver um projeto de extensão, voluntário, que atendesse aquilo que eu esperava que uma universidade poderia oferecer. Durante meu retorno, conheci os processos de trabalho atualizados, políticas pedagógicas do grupo atuante. Então, primeiro semestre de 2018 iniciei um grupo de estudos e extensão, chamado “Núcleo de Estudos em Gênero”, o NEG foi um espaço que permitiu que nós (professores e alunos) acreditássemos e testemunhássemos uma experiência de universidade para todos.

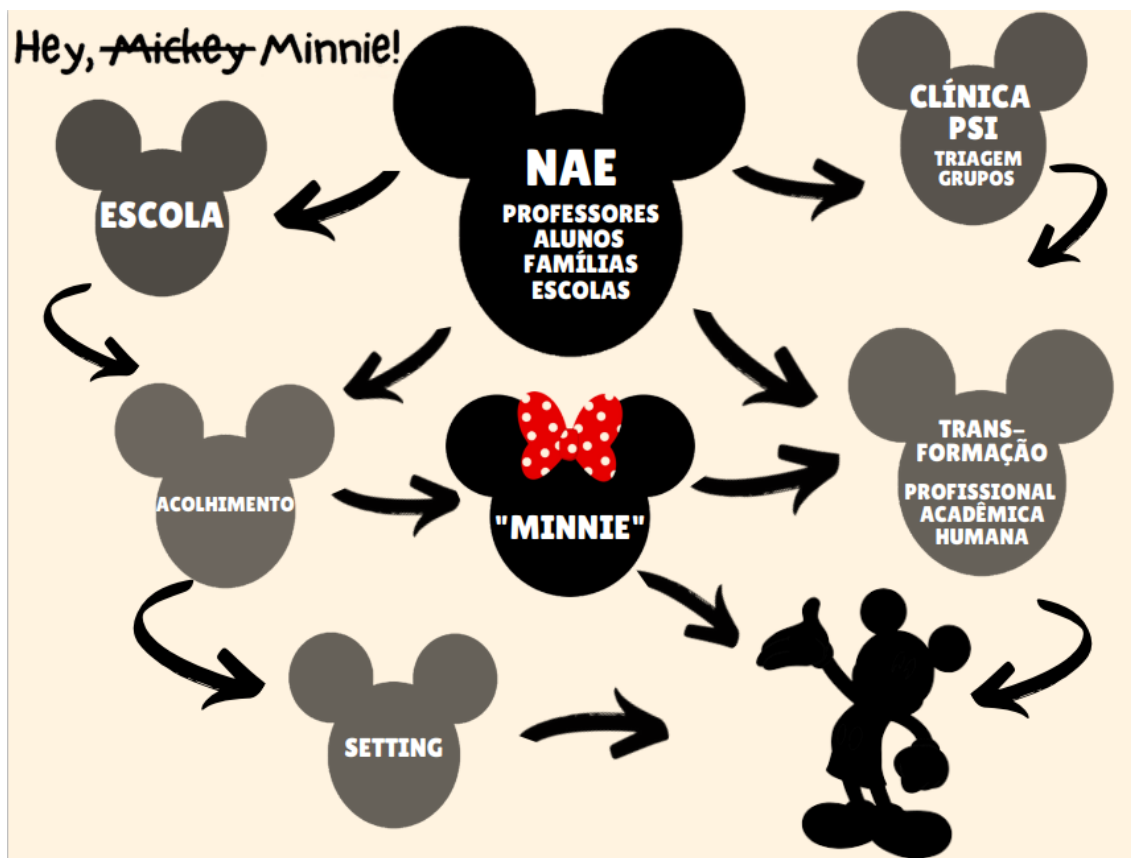
O NEG foi atuante e protagonizou, espaços de fala e diálogo sobre temas pouco debatidos até então dentro do ensino (privado) superior e na formação dos psicólogos e psicólogas em Santa Maria: feminismos, transfobia, masculinidades, violências, intervenções clínico políticas com os mais diferentes recursos e dispositivos de trabalho: cinema, arte, poesia, entre outros. Parece um sonho, esse processo de composição, precisou de muitos parceiros, muitos laços. Entre eles, o Núcleo de Apoio as Escolas, NAE, já consolidado antes da chegada do NEG, foi um dos grandes parceiros nesse caminhada. O NAE, projeto de extensão que atendia em diferentes níveis as escolas da região oeste da cidade, as quais estão situadas na região de maiores indicadores de vulnerabilidades e violência, desenvolveu junto aos alunos importantes intervenções de cunho clínico, político e social com a comunidade atendida. Sendo um importante marco nessa trajetória da importância e legitimidade da prática dos psicólogos nas escolas. Mais uma vez, tive portas abertas, dessa vez pelo NAE, que foi um grande apoiador do acesso do NEG nas escolas. A partir de importantes movimentos, as escolas começaram a convidar o núcleo de gênero para discutir com crianças e adolescentes, temas como: educação sexual, violências e desigualdades de gênero. Os projetos foram grandiosos e aspirantes de um futuro próspero de intervenções.

Em 2019, convidada a assumir a coordenação do curso e tomada por muita esperança com os projetos em ascensão, lembro que a minha sala foi ficando recheada de cores, quadros da Frida Kahlo, motivações das alunas feministas que também estavam ali acreditando no processo.

Com a pandemia, marcada por um cenário de destruição e incertezas desde 2020, fomos nos tornando sobreviventes e resistentes aos projetos de formação. Perdemos espaços de trabalho, reconstruímos outros, nos reorganizamos, fomos no reconhecidos pelas forças, pela capacidade de reinvenção e sustentação, pela criatividade no manejo das diversas ferramentas tecnológicas que passaram a fazer parte do dia a dia, não havia espaço pra fragilidades. Nossa casa, tornou-se nosso escritório, nossa clínica, nossa sala

de aula, restava bem pouco espaço pra ser casa. Foram dois anos intensos, amargos, desafiadores, mantendo laços e redes de apoio. Com o retorno em 2022, a presencialidade, alguns espaços de trabalho já haviam passado pelo processo de desmonte, efeito da pandemia, mas muito mais do que isso, efeito de um cenário de gestão política precarizado e disposto a avassalar relações e dinâmicas de trabalho. No início, talvez ainda acreditava que era recente, os efeitos da pandemia e das fragilidades deixadas por ela. Mas, infelizmente, era mais do que isso, nos últimos anos, nós, professores e alunos, fomos nos tornando números, contabilizados incansavelmente pelas planilhas de Excel, por sistemas informatizados, que identificam com rapidez as falhas supostas por um ideal dos números.

As cores foram desaparecendo da sala da coordenação. Levei os manifestos feministas, as “fridas” para outros espaços. No final desse semestre, uma aluna disse: “Estou sentindo falta das fridas aqui na tua sala, elas representam e tu precisa saber o tamanho do que tu é e, representa para nós”. Escrevo essa carta a um amigo, colega e mestre, como testemunho de uma época violenta, hostil e opressiva. Desejando que tenhamos oportunidade de levar nossas “fridas”, nossos desejos e esperanças para diferentes espaços de transmissão. Vamos ainda testemunhar em alguma medida, os efeitos dos desmontes. Estou encerrando um percurso de coordenação de curso, com sentimento de tristeza, mas, de dever cumprido no que alcança a minha condição humana. Seguimos “entre” o mar e a montanha, como disseram os adolescentes. E juntos, não tenho dúvidas, de que conseguiremos de pouco em pouco, acreditar e sustentar um projeto de uma sociedade para todos.



(Mapa de intensidade: Envelope – carta 5)

Envelope - Carta 5

Hey, ~~Mickey~~ Minnie!

Você me faz sonhar
Quero com você ficar
Hey, Mickey!
Hey, Mickey!

(“Hey, Mickey!” - Xuxa)

A clínica psicológica é feita de encontros e desencontros. Em serviços públicos de atendimento esses encontros são mais peculiares e às vezes mais breves e muitas vezes descontinuados. Contudo, não menos potentes, profundos, significativos e transformadores. O Núcleo de Apoio às Escolas – NAE é um projeto de extensão universitária, supervisionado por professores e psicólogos da Clínica Escola de Psicologia da ULBRA Santa Maria, criado em 2017, com objetivo de atuar em escolas públicas da região oeste de Santa Maria, oferecendo acompanhamento a educadores, gestores, educandos e comunidade escolar. Um dos objetivos do Núcleo é acolher

crianças de cinco a dez anos e adolescentes até dezoito anos e seus cuidadores e/ou familiares, oferecendo suporte terapêutico em questões relacionadas aos processos de aprendizagem escolar.

*Ao longo dos anos de atividades, o NAE se firmou como um espaço de exercícios diversos de cidadania e direitos humanos, em um processo dialético, ético, estético, afetivo e político para além das questões de aprendizagem. O potencial transformador de um serviço como o NAE pode ser pensado a partir do desmembramento da própria palavra “**transformar**”: TRANS - FORMAR. Formar na/pela/para a travessia. É um movimento que percorre novos caminhos de formação profissional e humana. O relato que faço aqui, talvez em tom quase confessional, é uma dessas histórias de transformação.*

Entre os anos de 2017 e 2019, na metade final da minha graduação em Psicologia, estive vinculado ao projeto de extensão, inicialmente como estágio curricular obrigatório e posteriormente como estágio voluntário. No ano de 2018, período de transição entre o fim do estágio obrigatório e o início do estágio voluntário como extensionista, encontrei uma paciente de quatro anos, uma menina miúda, franzina, esperta, vivaz e sagaz, de olhos muito vivos e cabelos cacheados. Foi um encontro peculiar por uma série de razões.

Uma das regras do NAE é que as crianças e adolescentes sejam encaminhados a partir dos cinco anos de idade e que estivessem vinculados às escolas públicas atendidas pela região abrangida pela ULBRA. Esse encontro foi peculiar justamente porque não atendia nenhum desses requisitos, o que tornaria impossível o acolhimento da menina. Ela estava vinculada a uma escola de educação infantil da rede privada da cidade e foi a escola de sua irmã que solicitou o encaminhamento da menina para o serviço, supostamente com os “problemas” mais comuns identificados pelas escolas: indisciplina, agressividade e falta de atenção. O principal motivo, na realidade, era o fato da menina ainda usar fraldas e brigar com os colegas, o que era visto como um grave problema na escola.

Supostamente, o encaminhamento não poderia ser acolhido junto ao NAE, mas poderia ser absorvido pela Clínica Escola de Psicologia da Instituição para atendimento clínico individual, que absorvia as demandas da comunidade em geral. Então, recebemos a família para o acolhimento inicial. Após o encaminhamento, o vínculo das famílias, crianças e adolescentes com o serviço iniciava com a triagem. É nesse momento que o espaço inicial de escuta e acolhida se forma, colocando o processo de triagem como “a

tarefa de procurar um significado para as perturbações trazidas pelo paciente e de ajudá-lo a descobrir recursos que o aliviem” . É parte da triagem ouvir a criança, os pais, cuidadores, educadores e/ou demais familiares que participem da vida da criança.

Na primeira vez que encontrei aquela menina, vi seus olhos assustados brilharem de curiosidade. Ela não sabia o que estava fazendo naquele prédio enorme e frio, de paredes tom pastel, corredores longos e janelas altas e inacessíveis. Ela chegou amparada pelos pais, segurando firmemente um em cada mão. Convidei-os, então, para uma primeira conversa em uma das salas de atendimento da Clínica Escola. Sentamos-nos em cadeiras adaptadas para crianças, em torno de uma mesa redonda. Enquanto converso com os pais, ela investiga a estante de brinquedos, a casa terapêutica e alguns brinquedos de pelúcia, entre eles um Mickey Mouse que era quase de seu tamanho. Imediatamente ela fica fascinada pelo rato antropomórfico de pelúcia. Por sua fascinação pelo personagem, usarei o pseudônimo Minnie neste relato, numa referência à personagem que faz dupla com Mickey Mouse no desenho animado, mas também porque é um trocadilho com a estatura da menina.

Os pais de Minnie relataram suas angústias e seus sentimentos de fracasso e impotência na educação da menina, que era vista, nesse momento, como a “criança-problema” do maternal, devido à sua indisciplina e agressividade. Em alguns momentos, ela promovia brigas com colegas e professores e não permitia qualquer contato físico ou proximidade. Os pais relatavam o cotidiano de muitas famílias brasileiras: sobrecarga de trabalho, ausência em casa e dificuldades de acompanhar a educação das filhas com mais proximidade. Ela recusava-se a deixar de usar fraldas e a escola pressionava para que seus hábitos em casa fossem readequados pelos pais, que não viam qualquer questão no modo de expressão da menina, mas assumiam o fracasso brutal dos papéis materno e paterno, frente às denúncias da escola.

O processo de triagem, que deveria durar em torno de cinco encontros, se estendeu com Minnie. Através dos brinquedos, especialmente do Mickey de pelúcia, conseguimos nos aproximar. Logo percebi que ela não deveria ser encaminhada para atendimento individual e que a vinculação da família aos grupos promovidos pelo NAE seria a melhor escolha. Ela vinha semanalmente para os encontros comigo (e com o Mickey) até ser inserida em um dos grupos, enquanto os pais foram encaminhados para um grupo destinados aos pais das crianças e adolescentes atendidos, que ocorria simultaneamente às entrevistas. A continuidade do processo seria o encaminhamento da menina ao grupo de crianças, coordenado por outras estagiárias integrantes do projeto.

Com certa resistência da menina (e talvez minha também), encerramos a triagem e promovemos uma adaptação gradual dela ao grupo de crianças, onde a irmã de sete anos já estava. Entretanto, semanalmente, Minnie chegava mais cedo, bem antes do início das atividades do grupo, acompanhada dos pais e da irmã para brincar com Mickey (e comigo). Acabei acompanhando à distância a família durante um ano. Minnie chegava correndo pelos corredores, gritava meu nome, me abraçava, pedia para ir na “sala do Mickey” para matar a saudade e eu ouvia um pouco o que os pais traziam sobre a relação entre eles, a menina e a escola.

No final daquele ano de 2019, quando eu estava encerrando minha graduação e meu trabalho no NAE, recebi o melhor presente que um acadêmico em formação poderia receber. Era o encerramento do primeiro semestre e os pais chegaram à Clínica tentando esconder um saco preto enorme. Fui chamado a uma das salas e convidado a fazer uma surpresa para Minnie: Era um Mickey, idêntico ao que ela brincava toda semana. Mas desse ela não precisaria se despedir toda a semana ou visitá-lo quando sentisse saudades, ele seria todinho dela, para sempre. Escondemos o saco em uma sala e fizemos com Minnie uma “Caça ao Mickey”. A ideia dos pais era que fosse dito que o presente era meu, ao que declinei, pois era um movimento extremamente afetuoso dos pais à filha. Mas estive o tempo todo com eles durante a entrega. A alegria de Minnie quando encontrou seu Mickey foi emocionante.

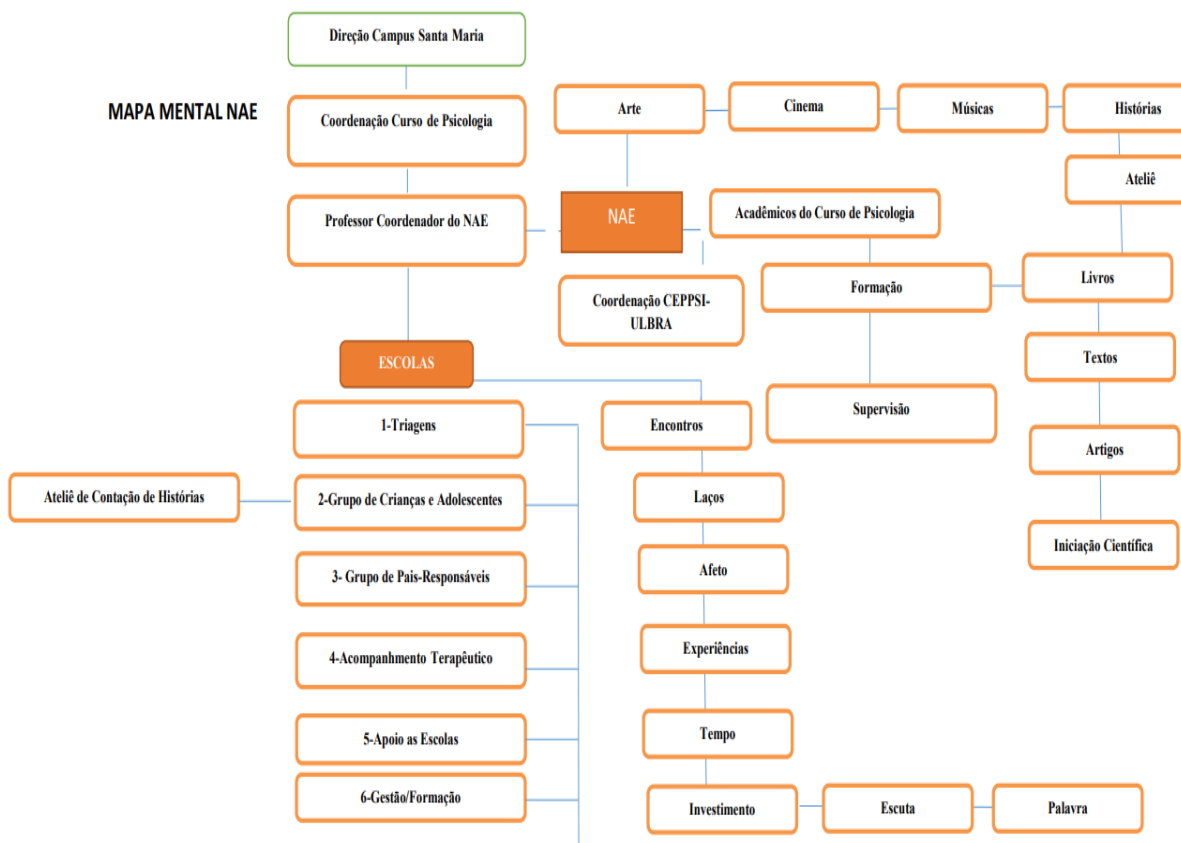
Nas semanas seguintes, Minnie veio sempre acompanhada do novo Mickey. Ela sempre propunha que nosso encontro incluísse também um momento entre os brinquedos de pelúcia. Dizia que sentiam saudades. E sentíamos mesmo. Eu ocupava um lugar muito particular nessa relação. Não era o psicoterapeuta dela, não era o professor, não coordenava um grupo, não era um amigo. Mas era alguém que ela queria encontrar e com quem queria brincar. Talvez porque criamos um lugar de escuta, trocas, criação, descoberta e principalmente um lugar para elaborações e acolhimento. Eu tinha a certeza que queria dar lugar às palavras através da escuta mais cuidadosa que pudesse oferecer. Criar um espaço livre para que ela pudesse expressar suas angústias, suas frustrações, sua agressividade e seus afetos, para possibilitar a criação de um sentido para o movimento de inserção no trabalho que o NAE oferecia com grupos de crianças.

Corso e Corso afirmam que “tudo o que puder se elaborado, que encontrar alguma forma de representação psíquica, terá mais chances de não ser um sofrimento mudo e intransponível”. Mais ainda, os autores enfatizam que o questionamento do sentido da vida é algo a ser construído, pois advirá dele e determinação para realizar

alguma coisa com ela. Minnie vinha sendo silenciada por um contexto institucional que impedia que ela fosse quem poderia ser: apenas uma criança com desejos infantis e não uma “mocinha comportada”. Na impossibilidade de expressar seus sentimentos, ela traduzia seu sofrimento em agressividade, inaceitável para a escola e incompreensível para a família. O trabalho de acompanhamento psicológico, então, existia na criação de novas conexões nesse espaço de ruidosos silêncios das relações Criança-Escola-Família.

Um lugar de escuta necessita de uma rede de confiança. É desafiador escutar uma “criança-problema”, principalmente quando não há problema algum, o que acaba sendo problemático, pois e somos interpelados constantemente. A que eu estava sendo convocado? Quais respostas eu deveria oferecer à escola e à família? O que Minnie queria de mim e o que eu poderia oferecer? O que eu conseguia ver dessa realidade que ela vivia? Escutá-la significava suportar o mais assustador de suas vivências, o desamparo, e me haver com minhas questões de psicólogo-estagiário em (trans) formação.

Despedimo-nos no dia em que deixei a Clínica Escola, no encerramento das minhas atividades de graduação. Aconteceu uma confraternização de encerramento do semestre com todos os integrantes dos grupos de pais, crianças, adolescentes e equipe de estagiários. Era impossível segurar a emoção ao ver aquela família novamente reunida, depois de momentos de angústia e desamparo. A cena dos pais agachados brincando com as filhas e com o Mickey ficará registrada para sempre em minhas retinas e quando sou convocado pelas durezas da vida a repensar e questionar meu percurso profissional como psicólogo a memória dessa cena me faz retornar ao que realmente produz sentido no caminho que escolhi.



(Mapa de intensidade: Envelope – carta 6)

Envelope – Carta 6

Destinatário:

Ao meu querido amigo, colega e companheiro Luis!

Quero começar, mas não sei por onde

Onde será que o começo se esconde?

Tiquequê

Ao receber o convite, o endereçamento carinhoso deste amigo, colega e companheiro de travessias para escrever uma carta sobre os efeitos do Núcleo de Apoio às Escolas, o NAE, projeto de extensão universitária que acontecia dentro da Clínica de Estudos e Práticas em Psicologia, onde na época eu atuava como responsável técnica. O convite para esta escrita veio acompanhado da seguinte questão: Quais são os efeitos do NAE no teu percurso?

A questão que me é lançada me faz “QUESTÃO”, pois os efeitos do NAE, na minha vida, na minha travessia profissional me convocam muitas memórias afetivas, emoções, sentimentos, afetos, laços e laços de afeto. Todos estes efeitos iniciais que se apresentaram, inicialmente me paralisaram, me congelaram. O desejo desta escrita me acompanhava, mas não sabia por onde iniciá-la. Talvez para não deixar aflorar sentimentos, afetos que estavam adormecidos. Afetos adormecidos, entendo que para pura preservação, pois falar sobre esta experiência faz com que alguns véus caiam, para que o semblante apareça.

Os efeitos do NAE ecoam com latência até hoje nas minhas práticas, nas minhas intervenções no contexto escolar, na minha escuta e no meu olhar sensível a esta “engrenagem”. Uma engrenagem complexa, tecida pelas relações e nas relações. Talvez seja por estes efeitos que ainda reverberam me senti paralisada para lançar estas palavras, para que lentamente, artesanalmente eu conseguisse tecer-escrever esta carta.

Ao começar esta escrita mergulho em memórias afetivas que transbordam, literalmente transbordam em lágrimas, pois falar das experiências vividas no NAE é lançar mão de qualquer possibilidade de não aparecer nesta escrita, de uma escrita imparcial. Escrevo com responsabilidade pelas experiências vividas e compartilhadas. O NAE me afeta e continua me afetando nas experiências que atualmente estou atravessando, uma nova TRAVESSIA, para refletir, ser presença e proporcionar encontros nas escolas. Atualmente, estou atuando na Secretaria de Educação, SMED de Itaara, como psicóloga das escolas municipais da cidade e o Núcleo Apoio às Escolas é um norteador para as práticas de intervenção desenvolvidas.

*Enquanto escrevo a carta, paro, olho para a minha biblioteca, caminho alguns passos e escolho companheiros “livros” para esta escrita, talvez para não me sentir tão solitária e estes, os livros representam para mim um pouco do que acredito ter sido a proposta do NAE, os efeitos dele na minha vida. Os livros são: **Tempo e Laços** – Organizadoras: Daniela Teperman, Thais Garrafa e Vera Laconelli, **Paixão da Ignorância** – Christian Dunker e **O Palhaço e o Psicanalista** - Christian Dunker e Cláudio Thebas.*

Os efeitos do NAE foram lentamente fazendo borda, borda tecida por esta travessia por nós, no tempo e nos laços .

Tempo e Laços

*Tempo de estudo;
Tempo da presença;*

*Tempo, em que nem toda a presença se
fez encontro;
Mas, seguimos...
Tempo do cuidado;
Tempo da escuta;
Tempo do olhar;
Tempo do encontro;
Tempo, em que nem toda a presença se
fez encontro;
Mas, seguimos...
Tempo de encontros e desencontros;
Seguimos...*

Amanda Hoenisch Diehl

Laços e nós

*Nós que se enlaçam;
Laços que são nós;
Laços que sobrevivem ao tempo e a nós;
Laços que resistem aos nós;
E nós que resistem aos laços;
Laços e nós que resistem ao tempo;
Então, seguimos...*

Amanda Hoenisch Diehl

Tempo de supervisões, tempo de investimento, no acadêmico, tempo de investimento, na formação, tempo de investimento, nas escolas, tempo de investimento...nos estudantes, nos professores, nas famílias, nos gestores. Tempo de investir nos encontros e nos desencontros. Tempo de presença, de sustentar a presença.

Muitas vezes falávamos sobre a “engrenagem” do NAE, o que seria esta engrenagem se não esta teia entre o tempo, a presença, o encontro, os laços e as relações. Uma teia de histórias, de muitas histórias e nós estávamos lá, para escutá-las e acompanhá-las. Para se fazer companhia nesta travessia no ambiente escolar, sem julgamentos, mas acolhimento, com acompanhamento.

O NAE buscou dar voz, voz aos educadores, aos gestores, aos estudantes, aos familiares, aos estagiários, dar voz a escola e a universidade. O NAE propôs pensar em uma educação pela palavra, onde a palavra esteve presente como uma ferramenta de luta e resistência para se pensar nos “fracassos escolares”.

Esta travessia pelo NAE, estes efeitos que hoje ecoam, latentes é o resultado de muitos fragmentos, de muitas escolhas e, conseqüentemente, renúncias. As palavras que aos poucos foram dando corpo para esta carta, cada uma delas, tem um sentido simbólico, singular e coletivo. O antes da escrita, o durante e o depois, bem como o antes

do NAE, o durante e o depois, estes três tempos, que se conectam e se desconectam, mas nos fazem companhia nesta travessia.

A travessia e os efeitos do NAE seguirão carregando as marcas destas experiências, destes encontros, das lembranças dos estudantes, dos educadores, dos gestores, das famílias. Esta experiência me possibilitou muitas aprendizagens, construí novos conhecimentos e desacomodei antigos.

Foi necessário um tempo de elaboração para que hoje eu pudesse endereçar esta carta, estas experiências que me são tão caras até hoje, estas “questões” que me encantam, me afetam, me inquietam, me convocam e me impulsionam ao movimento de continuar me afetando pelo ambiente escolar.

Sigo nas rimas do meu estilo, pelos efeitos do NAE, acreditando que a cada tempo, novas aprendizagens, um não saber, e que os vínculos por ele (NAE) constituídos seguirão fazendo das nossas TRAVESSIAS encontros, nas escolas. Memórias do NAE que como um sopro sonoro, olfativo ou visual se farão presentes. O NAE continua vivo em cada um de (Nós), desta engrenagem que teve a oportunidade de viver esta experiência.

As Palavras

A vida não existe, ela tem que ser inventada. É por meio das formas que criamos como imagem ou como palavras que o olhar adquire a luz que lhe permite ver. A experiência do criar produz desequilíbrio, interrogações, dúvidas, surpreendendo a quietude repetitiva do mundo (SOUSA, 2001, p. 7).

1) Um ponto de mutação; expressão usada por Deleuze quando propõem “desestabilizar as formas canônicas”. Também podemos usar a dimensão do estranho apontado por Freud. A palavra alemã “*unheimlich*” esbarra na impossibilidade de tradução, assim como esbarra/choca em sua articulação com a invenção, lá onde o ato de invenção de si nos assombra, produz vertigens. Mas toma-se conceitualmente “*unheimlich*” como se correspondesse a palavra “estranho”. Segundo os estudos de Freud (1919), o estranho se caracteriza justamente por algo que era familiar e se torna subitamente e inexplicavelmente estrangeiro, estranho (Pereira, 2008).

A palavra inventada provoca fraturas linguísticas e tensões oriundas do aparato narrativo, que são efeitos da vertigem, que jogam essa experiência do discurso para o campo do coletivo, do Outro, ou seja, uma experiência do terreno da vertigem.

Vertigem é um termo que permite várias leituras. Pode designar sensação de giro do corpo, tontura, experiência de desfalecimento, desmaio ou fraqueza; a perda de autocontrole por um momento, tentação súbita, desvario ou loucura...Tem na raiz o termo *vertigo*, que reforça a indicação de deslocamento, de movimento: o movimento de rotação, giro, um redemoinho (de água), tontura, etc. A derivação do verbo latino *vertere* vai também nessa direção, como voltar-se; desviar, mudar, traduzir (Pereira, 2008, p. 57– 58).

A experiência da formação é uma vertigem, pois promove um voltar a si, embrenhado nas aventuras dos desvios e das mudanças, é um voltar para si desde o *fora*.

2) Um outro ponto é a criação de experiências/imagens, uma metamorfose de um língua dentro da língua materna como nos aponta Deleuze, ou seja, assim como Cortázar, Joyce, Guimarães Rosa, produtores de línguas no cerne de suas próprias gramáticas.

Proust: “Os belos livros são escritos numa espécie de língua estrangeira”.

3) Criar novas palavras/experiências em uma gramática universalista provoca um descentramento da palavra, produzindo mais que imagens, uma produção de sequência de sensações que podemos chamar de afetação. Portanto, essa experiência provoca uma abertura, um intervalo de estranhamento, ou como nos afirma Pereira (2008) uma vertigem, ou seja, um conto, ou mais precisamente aqui um cartocantar.

4) A tensão no campo da criação, nos permitiria cavar uma fenda na gramática, portanto uma operação criação de palavras de vertigem, que nos arrasta em direção ao esburacamento da língua, uma ação na diferença, uma invenção do exprimível que borra a língua, mas que imprime rastros, restos, lixos – de *lettre a littre* – de letra a lixo.

O inexprimível luta contra morte, contra a intolerância. Rompimento do léxico. Essa produção promove um desequilíbrio vertiginoso criando novos possíveis. Sendo assim a linguagem desequilibra a visão, audição, no encontro, cavando um flanco relacional no tempo, um espaço/tempo não mais euclidiano. Inventar palavra nos arrasta para uma dimensão de tempo/espaço outro, é acima de tudo dar conta de uma intensidade proveniente da língua. Inventar uma língua dentro da língua é produzir uma linha de fuga na guerra vertiginosa do visível e do audível. A intensidade diz respeito a relação de movimento e repouso – Roberto Machado. Portanto é desterritorialização, descentramento e intensidade nos jogam em direção dos restos, dos descuidos. Esta-mira porque olha no desequilíbrio frasal, ou seja olhamos e escutamos em busca de novos possíveis, de novas formas de estarmos juntos.

Entrar em uma sapataria talvez seja uma das experiências mais contundentes da imperfeição do mundo. Os sapatos em desordem, o cenário precário e sublime resistindo à velocidade do capital e das mercadorias, o pó e o cheiro de graxa nos lembrando outra química de tempo. Ali, nos lembramos que o corpo tem feridas e cicatrizes, que a vida está cheia de curativos, que os sonhos envelhecem e que inevitavelmente os objetos estragam. (SOUSA, 2007, p.11)

Clínica-Educacional

A formação que se articula como uma proposta para a escuta, para o cuidado, e, portanto, enlaçada com a dimensão política, em algum momento afirma o seu envolvimento com uma espécie de clínica, ou seja, um operador capaz de afirmar a potencia da escuta devidamente articulada com a potencia da política. Tal operador é sistematicamente forcluido dos projetos de formação, e ele pode ser implementado no interior dos processos educacionais. O que estamos chamando de clínica é por excelência um modo de escutar, de ver, de escrever, de inventar, mas é antes de mais nada uma forma de se relacionar como os limites da linguagem e do outro. É despertar uma importante curiosidade acerca do outro e como ele faz mover seus pensamentos. Esse ponto está mais ligado ao educacional, a forma como promovemos o movimento no pensar e a maneira como ele se articula com as formas de escutar, de ver, de inventar, ect...

A clínica tem haver com as coisas que se escondem e reaparecem, e como somos capazes de estar atentos a esses elementos que se escondem e reaparecem. Essas palavras, essas visões, esses sons que reaparecem muitas vezes se colam a outros elementos da vida e vão criando roteiros, rotas, caminhos. Ao escutar podemos amplificar, inventar, torcer, romper barreiras de caminhos previamente determinados. O estado clínico é a forma como se escuta e se é escutado, é o conjunto de caminhos que podemos percorrer e como são tais caminhos. Mas não podemos esquecer que esses caminhos tem sons, as paisagens tem cores, o vento tem aromas e não deixamos de saborear. A clínica é uma forma de ler histórias, uma bela maneira de vizinhar como outro, de encontrar-se com sonhos, produzir lembranças, temer fantasmas, ousar na imaginação. A clínica-educacional é promotora de saúde pois ela não se furta de enfrentar os sintomas que habitam o homem em seu mundo, porém não se atem a ele como uma ancora jogada ao mar, a saúde de ferro não é isso. Ao destinar uma clinica ao coletivo produzimos laço com o outro, afirmamos rotas e nos mantemos abertos a outras tantas.

Mapas de intensidade

Os mapas de intensidade são operadores mentais que compõem a articulação de ideias que constituem o modo de pensamento acerca da formação, dessa forma os mapas colaboram para fazer mover os pensamentos que cortam, rasgam o mapa da formação. O mapa/gráfico opera na movimentação para além das margens do próprio mapa, permitindo que novos elementos passem a aparecer na cena, e isso constitui o operador de intensidade. A intensidade aqui se dá quando o mapa passa a promover o fora, uma geografia outra.

Antonin Artaud afirmou que o “homem interior tem sua geografia” tal qual o mundo “e esta é uma coisa material”. (Artaud, 1999, p. 93) Assim com Deleuze e Guattari que afirmavam que “a geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental como a paisagem”. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 125).

Vamos tomar os mapas de intensidade nesse trabalho como uma cartografia metal do sujeito, ou seja, uma sequência de imagens que se movem como ideias, sendo elas capazes de definir as marcas de um pensamento. Dessa forma os mapas se apresentam como redes conceituais do sujeito, que ordenadas são capazes de demonstrar os caminhos e as errâncias dele frente ao mundo. Os mapas de intensidade são efetivamente mapas de movimento, operadores de consistência, produção de processos de conexão, é aí que reside a intensidade. “... As intensidades em si não têm forma nem substância, a não ser através de sua efetuação em certas matérias cujo resultado é uma máscara. Ou seja, intensidades em si mesmas não existem: estão sempre efetuadas em máscaras – compostas, em composição ou em decomposição”. (Rolnik, 1989, p. 31). As máscaras, conforme Rolnik, são “operadoras de intensidades”. (Rolnik, 1989, p. 31).

O mapa permite o movimento do pensamento, dessa forma a interligação das linhas, a conexão das forças existentes no mapa opera como articulador de uma rede. Essa rede que se dá em torno do mapa faz aparecer um modo de pensar particular, mais ramificado, rizomático. Tal formação é tomada por Deligny (2015) como sendo lacunar, ou o que ele intitulou de “atração pelo vago” (p.18).

Somado a isso os mapas-conceituais carregam em si uma dimensão do acaso, assim descrito por Deligny:

Se uma rede era assim tramada, tratava-se de capturar o quê? Tratava-se de usar as ocasiões e, além

disso, o acaso – isto é, as ocasiões que ainda não existiam, mas que em ocasiões se transformariam pelo uso que faríamos da “coisa” encontrada. (DELIGNY, 2015, p. 20)

Os mapas de intensidade demonstram a proposta de Deligny (2015) em não produzir fechamento, em religar as dimensões de pensamentos e corpo, assim como, promover novos operadores do pensar. Portanto, os mapas surgem como estratégias de construção de novas relações e novas forças, apresentando a saída do fora como uma alternativa para a heterogeneidade. As linhas que compõe o mapa vão se ligando a outras formas de significações que sinalizam a renovação de perspectiva e a impressão da variabilidade da série de pensamento.

A criação dessa rede, ou essa teia proposta por Deligny (2015), levam em conta que a brecha e falha, uma vez que busca por uma construção de uma diferença. Tal proposta é a criação de inúmeras linhas que se cortam e se tocam, um modo de perceber o movimento do corpo e dos pensamentos, fazendo surgir uma cartografia do vago. Nesse sentido os mapas visam aproximar a dimensão da diferença da dimensão do raro, ou seja, a instalação de uma forma de instabilidade presente, uma presença que opera uma interrogação na forma de simetria. Ou como está escrito em seu **“O aracniano”**, “O único suporte que possibilita a rede é a brecha, a falha” (DELIGNY, 2015, p. 30).

O cartocontar é também um mapa de intensidade.

Diário da Cidade Febril/ A Política em Hannah Arendt

A política se baseia fundamentalmente na pluralidade dos homens, da convivência entre os diferentes e as inúmeras formas que podemos, enquanto sociedade, nos organizarmos para prover coisas essenciais para a sustentação do organizado corpus social. Dessa forma, a diversidade se impõe através da participação ativa do sujeito na pluralidade, apresentando a garantia da criação do homem de direitos, mas principalmente um homem capaz de habitar o fora e esse fora garantir a posição de diferença que ele carrega.

Zoon politikon: como se no homem houvesse algo político que pertencesse à sua essência — conceito que não procede; o homem é apolítico. A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espaço e se estabelece como relação. (ARENDR, 2018, p. 22).

A maior tarefa política não seria exatamente produzir um mundo? A diversidade entre os homens precisaria garantir que um mundo fosse criado e que representasse tal diversidade, sustentando de forma definitiva a diversidade absoluta, assim como, nos apresenta Arendt (2018, p. 23) “de acordo com uma igualdade *relativa* e em contrapartida às diferenças *relativas*.”.

A prática da política é amplamente atacada nos dias de hoje, uma vez que se toma a política como sendo uma relação exclusiva com o Estado, com a administração, burocracias e conflitos. É preciso realocar o conceito de política para uma esfera do fora das teias do Estado, assim como é necessário que se recupere o conceito de política na esfera da vida cotidiana, pois dessa forma voltaremos a debater de forma realmente importante a dimensão de responsabilização do sujeito para com o entre ele e a pólis. A política é por excelência um ato que se exerce. Nesse ponto a política é para Arendt (2018) uma prática de liberdade do homem.

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da

vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política — sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade. (ARENDR, 2018, p. 49 e 50).

Qual o sentido que carrega a política? Para Arendt (2018) é os homens terem relações entre si, marcados pela mais profunda autonomia, ou um princípio que lança o homem para uma construção-livre. Dessa forma, surge um conceito central, o de isonomia, que é entendido: todos os homens são regidos pelas leis, porém não conservam o princípio de igualdade plena, mas o princípio da isonomia garante que todos possam exercer a sua política. Esse princípio de liberdade política vinha acompanhado de forma a articular o exercício político com o lugar-espço que se ocupa, ou seja, a sua relação com a pólis, existindo aí uma política do pertencimento.

A política nesse aspecto é um compromisso com a cidade e é também o exercício de exercer a palavra na cidade, é a possibilidade de dizer a sua verdade e se relacionar com. A política é uma forma de estar no mundo assim como uma forma de perceber o mundo, de experencia-lo. O homem capaz de exercer a política olha para o mundo como uma relação, interrogando as formas sistemáticas de submissão a ele.

O político é fundamentalmente um modo de subjetivação.

UMA POLÍTICA, UMA FORMAÇÃO COLETIVA E O ESPAÇO PÚBLICO



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Na filosofia helenística-romana produz-se uma profunda transformação do cuidado de si com respeito ao tratamento desse tema no platonismo: 1) Estende-se temporalmente. Já não concerne somente a quem abandona a adolescência para ingressar na vida política, mas a vida toda do indivíduo. 2) Quanto a finalidade, já não está dirigido a governar a pólis, mas em relação consigo mesmo. Trata-se de uma espécie de autofinalização do cuidado de si. 3) Em relação as técnicas do cuidado, não se trata só nem fundamentalmente de conhecimento, mas de um conjunto muito mais vasto de práticas. (CASTRO, 2009, p.94).

O conceito de política que iremos articular e sustentar aqui, se refere a uma política enlaçada com o cuidado de si e do outro, uma política capaz de produzir formas de resistências no interior do discurso disciplinar, que conceba estratégias formativas múltiplas apoiadas em apostas coletivizadoras, e que não abra mão de ocupação e intervenção de espaços públicos. Um conceito de política apoiado por uma escrita de si, resultado de uma experiência radical com o outro. Uma tarefa política comprometida com uma espécie de impossível da formação que visa sustentar um determinado discurso crítico e inventivo.

O que é necessário para uma formação política?

Há muito adotei o dito espirituoso dos três ofícios impossíveis, isto é, educar, curar, governar.” Foi assim que começamos... O que devemos entender por impossível se isso apenas não o faz desistir como sustentar seu empenho?

Parece obvio que tarefas como estas não poderiam jamais ser compridas a contento, de maneira acabada, de modo a não deixar nada a desejar... (GOLDENBERG, 2006, p. 63).

Talvez ele queira apenas dizer de uma tarefa sem fim, uma espécie de imposição do inacabamento frente ao homem, ou seja, sua vida toda, o seu fazer, se dá como um contínuo projeto em execução, pois quando alguém diz ser algo com o objetivo de cumprir o projeto em questão, o ato de antecipação precisa vir com a rubrica do outro na pólis, ou mais precisamente, a confirmação do interlocutor acerca da antecipação proposta. O fato de dizer de si exige uma cota do outro no que diz respeito ao projeto, situando o sujeito em um topo/lugar quanto a si.

Segundo Goldenberg (2006, p.64), “...quando sou alguma coisa, sei onde estou; no movimento de estar sendo, do contrário, não tenho garantido lugar algum, apenas o movimento mesmo”, ou seja, estou orientado a partir de uma íntima relação, a do lugar que ocupo e o que o outro diz que eu sou a partir do que eu disse ser. Afirma-se é mover essa representação acerca do próprio sujeito, é “levar algo até o fim é realiza-lo, e realizar, como a palavra indica, é transformar aquilo que se realiza em uma coisa”.

Sendo assim, o projeto em movimento do sujeito contemporâneo está firmemente alicerçado em uma atuação coletiva capaz de reconhecer o apelo do sujeito por um lugar na política, ou seja, é a capacidade do sujeito se articular na dimensão política que sua formação lhe interroga enquanto inacabado e dividido. Tal formação, não deixa de solicitar de forma sistêmica e repetitiva a ação política em jogo, uma vez que é a partir de tal ação que tal sujeito se localiza frente ao outro na formação. Reconhecer que o político é um operador formativo fundamental, nos auxilia na percepção primeira, a saber, a do fracasso que ele carrega em si; em segundo que por ele carregar tal fracasso, junta-se a ele a dimensão de ideal que fantasiosamente providencia uma resposta a precariedade. Tal ideal faz parecer que o provisório encontre uma face de definitivo, e que a formação articulada com a política assuma uma posição de exercício de satisfação e complementariedade.

Ultrapassar tal perspectiva que o ideal nos impõe, permitiria que pudéssemos trilhar um caminho de não expulsão da política no campo formativo, ou mais precisamente, que se viabiliza uma maneira de articulação entre política e formação que resitue a posição do sujeito e o que lhe faz mover como causa e implicação.

Segundo Yazbek (2015) compreender que as condições oferecidas para uma organização de ordem política e formativa, vem se construindo ao longo dos últimos séculos, o que nos permite rever a ideia de uma reorganização político-administrativa a partir da modernidade. Sendo assim, é necessário apresentar alguns pontos fundamentais para uma concepção de formação e políticas que agem no campo individual, ou seja, “tecnologias políticas” bastante eficazes que operam de forma a imprimir um modo de funcionalidade disciplinar, ou o que Foucault chamou de “poder disciplinar”. O primeiro ponto que chama atenção em tal tecnologia política está situado exatamente sobre a técnica, ou seja, o exercício de ordenamento, inteiramente inventado para produzir uma experiência amplamente ordenada no campo de isolamento e desarticulação com o outro. O poder disciplinar aperfeiçoa de forma bastante vigorosa a técnica de gestão de sujeito, imprimindo uma marca capaz de medir e calcular os efeitos da utilidade das atividades e de desempenho, ou mais precisamente, é capaz de majorar a *performace* através de um processo de individuação do sujeito moderno. Isso nos leva a uma aniquilação de qualquer possibilidade de operação política -formativa capaz de articular processo que visem a operação coletiva, ou seja, o poder disciplinar nos deixa um legado, que não deixa

de compor fortemente com o poder econômico, uma marca de produção e instrumentalização cada vez mais eficaz que é a formação para o mercado de trabalho.

Para situarmos as profundas mudanças institucionais que culminaram no poder disciplinar descrito por Foucault, Yazbek (2015) descreve-as através das mudanças de paradigmas que a modernidade apresentou como alternativas juntamente com toda a sua tecnologia política.

A primeira está intimamente ligada a um ordenamento de densidade, ou seja, estar juntos, mas distribuídos ao ponto que se possa pensar em uma máxima eficácia, sendo assim, era necessário estudar cuidadosamente a distribuição e articulação dos sujeitos em um determinado espaço. Esse primeiro ponto da tecnologia política nos apresenta duas curiosidades, a saber que historicamente a disciplina é um operador amplamente usado no que diz respeito ao exército e suas estratégias militares, e que tal gestão migra na modernidade para inúmeros campos, o da saúde, do sistema penal e fundamentalmente no campo educacional, impactando de forma decisiva o território da formação universitária.

A segunda se situa ao afirmar a disciplina como um exercício de poder muito mais vinculado ao desenvolvimento do sujeito, do que vinculado ao resultado efetivo, o que implicaria um controle muito mais substancial sobre o processo de formação, do que sobre o resultado, tendo como consequência uma maior gestão sobre os operadores morais e ideativos do sujeito. Essa tecnologia visa operar de forma sistemática nos percursos da formação, ou mais precisamente, no modelo de formação técnico e operacional vigentes até hoje.

Sendo assim, o terceiro elemento vinculado as práticas disciplinares originadas na modernidade como tecnologias políticas se desdobram sobre os sujeitos operando de forma sistemática um modo de vigilância constante nos indivíduos, ou seja, tal prática é a base da operação de submissão e alienação, o que implica na formação um caráter de profunda dominação e controle, o que culmina de forma bastante efetiva em uma formação com caráter de subordinação, alienante, inspirado no sistema militar de hierarquia e castas, onde cada *gradus* na hierarquia tem a importante tarefa de vigilância constante nos processos formativos. Sendo assim, um processo de formação alicerçado nesse princípio tem como consequência um operador mestre que se guia por um discurso anti-emancipatório e anti-autonomia.

O quarto elemento aponta exatamente para a consequência nefasta desse operador de vigilância e de poder, o registro contínuo de vigilância associado exatamente a todas as informações que compõem as atividades do indivíduo, ou seja, a disciplina se transformando em um conjunto de técnicas, do domínio político e subjetivo, que agem através de um sistema de poder construído para a gestão da singularidade do sujeito. Tal poder se engendra com o intuito de mover uma máquina complexa que visa a modelação de subjetividades para um determinado processo de individuação, impedido que o sujeito se envolva de forma efetiva com outras tramas da política da subjetividade que possam lhe oferecer outras estratégias para o cuidado de si. A política do cuidado de si alcança uma posição maior no que chamamos de política, primeiro porque ela se articula como um modo de transformação-subjetivação na díade singular-coletivo, e em segundo porque é capaz de fazer mobilizar operadores fundamentais na formação, como os operadores da escrita de si, e da estética de uma vida.

O resultado de um projeto de formação-técnica-política culminou de forma a constituir uma série de exigências e domínios que priorizaram a individuação do processo de formação, que arrastou junto o intrincado laço existente da formação com seu caráter político. Ao abrimos mão do caráter político permitimos a retroalimentação e emergência cada vez mais pujante do exercício de poder relacionado a individuação, tal prática fomenta no interior do sistema a regulação da vida e da subjetividade. O elemento político assume um lugar de captura e destituição, exaltando cada vez mais os operadores de ordem técnica, sendo assim, a articulação da formação com a noção de dispositivo serve somente para, em um sistema de vigilância e poder, aparelhar o sistema para apresentar uma forma de produção de mais regulação e controle, não permitindo que determinadas práticas e discursos operam no interior do sistema de formação.

A tecnologia do poder faz funcionar uma política da individuação, um gesto absolutamente narcísico, de escalada cada vez mais ilusória que culmina na sustentação de técnicas cada vez mais sofisticadas de gestão da singularidade. Tal tecnologia de poder apresenta uma crescente espetacularização do corpo; um exibicionismo médico-farmacológico crescente, o surgimento de um laço entre a impostura burocrática e o campo do fomento econômico, assim como uma crescente desqualificação sobre o conhecimento clássicas. Marcas essas que vimos abundantemente no fascismo clássico e que se reeditam de forma cada vez mais perigosas no contemporâneo.

A aliança econômica-política com sua face fascista com pautas absolutamente conservadoras, passa habitar de forma decisiva os meandros da formação universitária, lançando processos formativos na busca de fomentar estratégias vigorosas de poder. Desta forma, olhar para essa articulação é fundamental para propor e sustentar estratégias formativas heterogêneas, calcadas em princípios da diferença e da multiplicidade.

A face liberal do fascismo empreendedor

Presenciamos o apogeu de modos de operação e de padrões de “solidariedade social mínima”, promovido por múltiplas estratégias e tecnologias políticas. Isso implica em uma injunção de operadores no campo da política de estado, associado a políticas econômicas cada vez mais comprometidas com o desmantelamento de um pacto de bem estar social, uma vez que o ato populista das migalhas passa ser o “projeto Brasil”. O que essa íntima relação revela? Um fortalecimento de um modelo de gestão marcadamente violento que visa a destruição em diferentes campos e setores da sociedade. A violência como sintoma dessa gestão invadiu os mais variados territórios; do ambiental, a defesa, a educação, a saúde, o econômico, mas fundamentalmente todas as políticas protetivas de etnias, de raça, de gênero, de segurança pública e de liberdade. O centro nevrálgico situa-se exatamente aí, um neoliberalismo absolutamente moral e um estado sobre a presença da teocracia sombria e corrupta.

A aliança do neoliberalismo com a face incansável/inesgotável/eterna do fascismo contemporâneo vem se mostrando na atualidade extremamente promissora aos olhos do mercado, pois quais e quantas dicotomias foram superadas? Onde o estado foi parar em sua articulação com o mercado e com a sedução teocrática? Uma teocracia corrupta marcada por atos decisórios de políticas de estado estabelecidas no púlpito pastoral. De um lado o apogeu do conceito de produto/mercado e de outro, o controle autoritário de um estado que tudo vê (olhar míope) e tudo manipula, mas pouco oferece de seguridade social.

Tais articulações e concepções engendram-se de forma a se associar a um discurso sexista, restritivo e protecionista da casa-grande. Uma articulação que nos conduz ao que o psicanalista francês Charles Melman (2003) chama de “gozar a qualquer preço” (p.112).

...a emergência do que eu chamaria um fascismo voluntário, não um fascismo imposto por um líder e uma doutrina, mas uma aspiração coletiva ao estabelecimento de uma autoridade que aliviaria a angústia, que viria enfim dizer novamente o que se deve e o que não se deve fazer, o que é bom e o que não é, enquanto que hoje estamos na confusão (MELMAN, 2003, p.38).

Sendo assim, a ligação inevitável da incidência de operadores do quadro político/social nos apresenta pistas valiosas para compreender, já desenhadas na história, um modo de manutenção e ascensão cada vez mais violenta e perigosa do fascismo liberal. Partindo das ideias de que tal articulação política (Fascismo liberal) podemos passar a repercutir as suas faces determinantes, tanto quanto aos quadros de mediocrização da vida, de desarticulação de garantias e direitos, mas os massacres promovidos por políticas de estado que apontam a violência e a perseguição como estratégias de poder e vigilância sobre toda e qualquer narrativa diferente.

Na medida que definimos uma apresentação mais pontual acerca dos conceitos políticos aqui adotados, ou seja, situar a articulação existente entre o fascismo contemporâneo e sua roupagem liberal, ou mais precisamente, sua estética neoliberal, aproximamos a ideia apresentada por Vladimir Safatle (2017) que o liberalismo e sua nova roupagem é fundamentalmente um discurso moral de caráter disciplinar. Ao articularmos esses dois âmbitos políticos partimos da definição que o fascismo e o liberalismo avançam para além de uma operação política/econômica que se relacionam de forma a definir uma série de operações no campo do comportamento e dos ideários do século XXI. Tal ideário de prosperidade, sucesso e progresso, definidos por um nacionalismo liberal e um caráter liberalista conservador passam a marcar de forma impositiva o campo do trabalho, das relações sociais e inevitavelmente o campo do direito. Portanto, tais elementos anteriormente citados passam a ser atacados de forma sistemática no novo modelo de articulação aqui chamado de fascismo liberal.

Liberalismo, substantivo masculino, doutrina dos partidários da livre-empresa, que se opõe ao socialismo; mais particularmente, teoria segundo a qual o estado não deve intervir nas relações econômicas que existem entre indivíduos, classes ou nações. fascismo, substantivo masculino, regime político fundado por Benito Mussolini, na Itália em 1922, baseia-se no despotismo, na violência, na censura para suprimir a oposição, caracterizado por um governo antidemocrático e ditatorial (HOUAISS, 2009).

Porque chamarmos de fascismo liberal? Segundo Umberto Eco (2018) em seu instigante livro/testemunho “Fascismo eterno”, vivemos um fantasma perpétuo, algo que irá nos acompanhar, mas que não podemos nunca deixar de lembrar já que a todo o momento, ele está à espreita, ele se disfarça e busca novas formas. Segundo o pensador italiano “O fascismo foi certamente uma ditadura, mas não era completamente totalitária, nem tanto por sua brandura, mas antes pela debilidade filosófica de sua ideologia”(p. 26 e 27). Portanto a aproximação de diversas roupagens do fascismo atual ao fascismo histórico italiano é entre outras acoplagens a representação mítica do líder/pai, adotando um caráter retórico e desprovido de filosofia, além de uma “liturgia militar” (ECO, 2018, p. 29).

Para o programa fascista ser efetivamente executado era necessário eleger um adversário claro e inequívoco: O comunismo. Sua face atual não deixou de lado seu inimigo histórico, ampliou sua pregnância e seus tentáculos, ou seja, o inimigo mais do que nunca se transformou em um poderoso adversário a ser definitivamente abatido. Nesse momento histórico é que a aliança entre fascismo e liberalismo se dá, irmanados em torno não somente de um inimigo histórico, um opositor delirante, mas um impedimento real para os planos políticos e econômicos dos dois modelos, ou seja, a exaltação do mercado. Eco (2018) afirma que “o fascismo italiano convenceu muitos líderes liberais europeus de que o Novo regime estava realizando interessantes reformas sociais, capazes de fornecer uma alternativa moderadamente revolucionária à ameaça comunista (p.30 e 31).

Para melhor definirmos a articulação entre esses dois sistemas, é necessário ressaltar que o fascismo histórico era antes de mais nada um regime totalitário recheado de contradições, ou seja, se auto-proclamava uma ordem revolucionária que ancorava as amarrações entre a igreja, a educação e o livre mercado, campo fértil para a aproximação dos liberais extremamente interessados na ampliação de um novo e expansivo marco regulatório econômico.

A aproximação entre esses sistemas se dá de diferentes formas; a primeira como estatuto de sujeito, ou seja, o liberalismo aporta as suas narrativas no sujeito/mercado, apostando que o mercado passa a ter estatuto categórico. Tal narrativa passa a definir a forma de acoplagem atual com o fascismo. Como nos afirma Dufor (2005) “A mercadoria, como os capitais, com efeito, deve poder circular sem entraves nas fronteiras

e se possível sem fronteiras – nos referimos às normas estabelecidas pelas instâncias de gestão dos investimentos estrangeiros e do comércio internacional” (p.76). A segunda é a escalada discursiva que conecta a narrativa democrática a do utilitarismo de mercado, ou seja, o mercado deve funcionar irrestritamente para garantir que o desejo social possa ser ilimitadamente saciado, portanto a narrativa do livre mercado reafirma a sua íntima relação com os objetos. Dufor (2005) explicita apontando que “a narrativa da mercadoria apresenta os objetos como garantia de nossa felicidade e, ademais, de uma felicidade realizada aqui e agora” (p.76).

Estabelecermos a íntima relação entre fascismo e o Neoliberalismo colabora para compreendermos os agentes profundamente envolvidos com a violência de estado e os impactos no laço social. Tal articulação aproxima às instâncias subjetivas e objetivas da violência em seu operador na matriz da polis, ou seja, a íntima relação da violência e suas marcas em uma sociedade ainda tão carente de políticas de promoção e prevenção de saúde, segurança, direitos civis e etc....

Ao reconhecermos os fenômenos subjetivos da violência as suas incidências no campo da saúde, da educação, da arte e da micropolítica, passamos a compreender os fenômenos como produtores de narrativas que invadem e fomentam verdadeiras máquinas de guerra. O Laço entre a garantia de segurança, confiança e felicidade oferecida pelo pai mítico, agora encontra uma acoplagem bem mais atual e eficiente, a felicidade oferecida pelo mercado, assim como, o empreendedorismo religioso, ou seja, o encontro ilimitado com o objeto de prazer. A ilusão de segurança e de prazer ilimitado passa a figurar como narrativas fantásticas que apontam para uma singularidade do assujeitamento.

Cioran (1949/2011) em “*exercício de insubmissão*” nos atenta para as articulações que compõe o inexplicável ato de resistir, pois resistir consiste em um ato desesperado de manter-se interrogando a si e ao outro. Não é um simples defender-se, mas uma ação que propõe depurar isto que chamamos sociedade, quais as suas forças, quais as suas motivações e quem são os nossos inimigos. Para ele cada instante é a abertura para a liberação inexplicável do confronto homem versus homem.

O homem e a violência

Zizek (2015) afirma que a violência se articula num campo histórico e ela dissecar as entranhas de nossa sociedade, pois ela interroga a nossa própria linguagem e o nosso entendimento de produtos, o que é marca de um sistema político, econômico e social vigente.

No entanto, para isso, é necessário reflexões sobre o discurso e seus efeitos no laço social. Eis o fundamento de um trabalho político articulado com a psicanálise, com ações e pesquisas, que promovam novas significações no campo social. Para Foucault (1970/2014),

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo (p. 10 e 11).

Na “Ordem do Discurso”, Foucault (1970/2014) vê uma relação entre a produção de discurso, a produção de subjetividade e a psicanálise, em especial com Lacan (1985), no sentido que a produção de discurso desvela o sujeito, mostra o que é produzido por ele e ao mesmo tempo produz novos sentidos, novos significados. Nesta perspectiva, é fundamental compreender a origem da violência para poder avaliar o seu contexto histórico e suas dimensões sociais. Isto permitirá identificar as marcas de seus conflitos que podemos afirmar estar situadas em processos claros de exclusão. Logo, delinear os aspectos objetivos e subjetivos da violência é compreender o que ainda é invisível no que diz respeito aos fenômenos sociais.

Para compreendermos esta natureza paralaxe da violência, devemos focar os curtos- circuitos entre diferentes níveis. Por exemplo, entre o poder e a violência social: uma crise econômica que leva a devastação é experienciada como um poder incontrolável quase natural enquanto deve ser experienciada como violência. (ZIZEK 2015. Pg. 10).

A violência assume em nossa sociedade um manto invisível de submissão quanto aos interesses do sujeito, pois a violência subjetiva é experimentada num plano de fundo

de uma não violência, uma não perturbação. Contudo a violência subjetiva é precisamente o que organiza as relações de poder em nossa sociedade. Portanto pesquisar-la e elucidá-la, torna-se urgente e necessário em tempos atuais. É neste campo que a psicologia oferece um vasto arcabouço teórico de reflexões que subsidiam a pesquisa na esfera clínica e social.

Esse modo de violência que produz efeitos devastadores em nossa sociedade, carece por parte dos analistas uma resposta clara e inequívoca. Tal modo está intimamente ligado a um sistema que emerge no interior do poder disciplinar, que viola, que controla e opera como o validador da verdade social. Negligenciar essa prática discursiva apresenta um custo brutal e letal, não se trata de uma missão de salvaguardar como uma posição de guardião, mas fomentar no interior da formação um compromisso claro com a política de respeito a diferença e ampliação do operador singular. Será que o medo é a única coisa que nos restou? Será que não devemos criar uma política capaz de ir além do corpo supliciado?

O efeito de uma tecnologia de poder que faz o corpo desaparecer através de estratégias políticas, foi amplamente apontado por Foucault em seu *Vigiar e punir*, uma vez que faz parte de uma estratégia do sistema de eliminar modos de existir singulares, ou o que Mbembe (2018), em *Necropolítica*, chama de “trabalho de morte”. O trabalho desses dois pensadores nos ajuda a pensar a aniquilação do pensamento e do modo de existir singular promovidos pelo que chamamos de política de estado. São modos de intervenção violentos que tem entre seus objetivos a organização do sistema político, o ordenamento do sistema de castas, a liturgia dos processos de medo, assim como o controle extremos da população, como o controle nas formas de subjetivação e formação.

Essa “anatomia política” investe então sobre escolas, os hospitais, os lugares de produção, e mais geralmente sobre todo espaço fechado que possa permitir a gestão dos indivíduos no espaço, sua repartição e sua identificação. O modelo de uma gestão disciplinar perfeita está proposto por meio de formulação benthaminiana do “panóptico”, lugar de enclausuramento onde os princípios de visibilidade total, de decomposição das massas em unidades e de sua reordenação complexa segundo uma hierarquia rigorosa permitem submeter cada indivíduo a uma verdadeira economia de poder: numerosas instituições disciplinares – prisões, escolas, asilos – possuem ainda hoje uma arquitetura panóptica, isto é, um espaço caracterizado, de uma parte pelo enclausuramento e pela repressão dos

indivíduos, e, de outra, por abrandamento do funcionamento do poder (REVEL, 2005, p.36).

A formação assumi aqui um caráter fundamental, um operador de interrogação, e de posicionamento político, fomentando uma discursividade implicada na promoção de autonomia e responsabilidade pública. Segundo Yazbek (2015), em vigiar e punir, podemos encontrar uma variedade de linhas de pensamento, porem ao acompanhar a analítica de Foucault, conseguimos acompanhar três que se destacam de forma bastante clara:

- 1) O corpo supliciado: É efetivamente um corpo marcado simbolicamente, um corpo exposto oferecido ao público como um verdadeiro espetáculo. O corpo supliciado é o espaço perfeito para as punições e disciplinamentos, uma vez que é possível acompanhar a sua exibição e seus castigos. Sendo assim, passa a existir uma arquitetura e uma anatomia do poder político, algo capaz de produzir sistematicamente um objetificação dos processos de controle, assim como se torna possível calcular, fazer estimativas e projeções acerca de determinados processos, dentre esses processos os vinculados a espaços de operação da lei, de estratégias da saúde, e nos processos vinculados a formação intelectual.
- 2) Uma nova “economia política” do poder: O estado então passa de forma “humanística” a intervir, de forma bastante mais forte, nas esferas administrativas de poder, ou seja, assumi de vez a possibilidade de agir não somente na vigilância em nome da *performace*, mas assumi um lugar estratégico nos modos de punição. Tal economia nos provoca uma multiplicidade de instancias burocráticas que reafirmam o caráter de vigilância e de tecnologias de impedimento no que diz respeito a gestão da vida do sujeito. No que se refere a formação universitária, instala-se no interior da formação um paradigma privativo e nada colaborativo dos processos de desenvolvimento, construção e articulação com o outro, dessa forma, o que presenciamos são tecnologias de supressão de debates importantes para o desenvolvimento de características decisivas para a sociedade. Desta forma, o corpo social vai se construindo através de tecnologias políticas que expulsão elementos fundamentais para a formação, entre eles as que se aproximam da dimensão do cuidado de si e do outro, a dimensão estética e a dimensão ética, que são decisivas para a articulação da política na formação. Tais

operadores são forcluídos do processo de construção e desenvolvimento dos sujeitos em formação. O declínio que aqui nos referimos está amplamente debatido por Sennett (2018) em seu livro “O declínio do homem público”, onde ele apresenta elemento da individuação, narcisização e o poder do capital para determinar uma falência clara do homem habitando a dimensão pública e adotando uma posição frente a política de desprezo pelos elementos apresentados acima.

- 3) A vigilância, a disciplina e a reclusão: Uma sociedade que espetaculariza a vigilância promove a dimensão de individuação, uma vez que somos tomados como modos operacionais, como somos engrenagens do aparato social. A vigilância produz um lugar efetivo de exercício do corpus político, desencadeando uma operação de abandono do cuidado, onde faz aparecer uma posição frente a reclusão. A íntima relação de reclusão e individuação radical, despreza processos coletivos, é marca cada vez mais evidente no século XXI. A manobra de vigilância faz acionar uma série de dispositivos, como por exemplo: O panóptico digital, a violência virtual, o desamparo da presencialidade, a pandemia de fake news.

Todos esses operadores se configuram como estratégias psicopolíticas que atingem de diferentes formas a formação. Desta forma uma das marcas das estratégias psicopolíticas adotadas no século XXI, se situa em uma ação fortemente relacionada a exploração da liberdade, ou seja, não mais se restringe a liberdade aos atos disciplinares, mas eles apresentam-se com uma roupagem bastante mais liberal e responsiva, a de uma exploração da liberdade onde o sujeito está submetido a estar exatamente capturado por seu modo de subjetivação ilimitado, vinculado apenas a uma resposta direta a seu desempenho.

O sujeito do desempenho, que se julga livre é na realidade um servo: é um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo. Nenhum senhor o obriga a trabalhar. O sujeito absolutiza a vida nua e trabalha. A vida nua e o trabalho são dois lados de uma mesma moeda: a saúde representa o ideal da vida nua. A esse servo neoliberal a soberania é estranha...(HAN, 2018, p. 10).

O sujeito dentro dessa perspectiva produz um laço com uma política que não contempla um espaço decisivo no coletivo, mas adota uma perspectiva muito calcada no

excesso de performance individual. Tal sujeito liberal despreza uma formação na polis que o lance para os meandros das relações sociais complexas, que o force a se confrontar com o múltiplo e com a diferença. O sujeito marcado por tais características insiste em ser um “empreendedor de si mesmo” e redefine para si o conceito de liberdade, e por consequência redefine também a sua relação com poder e dever. Han (2018) afirma que: “O dever tem um limite; o poder não. Portanto, a coerção proveniente de poder é ilimitada e, por esse motivo, encontramos-nos em uma situação paradoxal. A liberdade é a antagonista da coerção. Ser livre significa estar livre de coerções” (p.10).

Portanto, segundo Han (2018) o neoliberalismo é um sistema político-econômico e de pensamento muito eficiente na exploração do tempo e da subjetividade, fazendo emergir técnicas políticas extremamente poderosas na formação. Por exemplo; fazer emergir o conceito da liberdade individual como um conceito que concede ao sujeito um poder amplo, assumindo atualmente uma forma muitas vezes excessiva. Empurrando para o território econômico-político um modo de subjetivação que se mostra como uma força poderosa que alia o individual ao ideal de liberdade, ou seja, impedindo, muitas vezes, que esse conceito possa ser interrogado, uma vez que ele passa a ser um conceito sacralizado que sustenta os ideais vigentes do liberalismo.

O neoliberalismo assumi um lugar, nos modos de subjetivação, extremamente mais profundo e eficaz da sua face do passado. Tal mutação reservou uma ruptura clara com o estatuto anterior, pois para Han (2018, p. 15) a luta de classe não se apresenta como desenhada por Marx, pois estamos presenciando é uma “luta interior consigo mesmo”, uma vez que esse modo de subjetivação individualiza todo o processo ao ponto de se pensar uma “autoprodução ilimitada”, ou mais precisamente, a de que “somos todos dominados por uma ditadura do capital”.

O imperativo no modo de subjetivação neoliberal exige do “político” tudo, menos o que se refere a ordem política, pois o cidadão assumi o caráter de consumidor no neoliberalismo. A reivindicação perpetrada por tal modelo assumi então um caráter de participação do cidadão como um agente ao SAC (sistema de atendimento ao cliente), não assumindo uma participação no fomento e nas decisões realmente fundamentais para a sua comunidade. Transformando-se então em um espectador da democracia, impedindo processos de formação política e, portanto, ficando relegado a ser um consumidor de informações efetivamente consumíveis, ou seja:

A técnica de poder do regime neoliberal forma o ponto cego da analítica do poder de Foucault. Ele não reconhece que o regime neoliberal de dominação se apropria completamente das tecnologias do eu, nem que a otimização permanente de si como técnica de si neoliberal não seja nada mais do que uma forma eficiente de dominação e exploração. O sujeito neoliberal de desempenho como “empresário de si mesmo” explora-se voluntária e apaixonadamente (HAN, 2018, p.44).

O treinamento de inteligência emocional, o desenvolvimento da eficiência pessoal, a otimização sem limites, permitiram que o humano do século XXI fosse amplamente capturado e tornado objeto de exploração. Para tanto era necessário atacar e reprimir alguns elementos capazes de interrogar o ordenamento tecnológico proposto pelo neoliberalismo, como: Uma formação crítica, um aprendizado/formação na polis e fundamentalmente uma ideia/conceito de coletivo, ou mais precisamente uma idéia de formação coletiva.

As tecnologias políticas como atos de formação coletiva

Não sei se é isso, o Coletivo!

É uma máquina abstrata muito complexa.

Jean Oury

O coletivo assumi um lugar, como um ato de passagem, não como um binômio (dentro e fora, razão e des-razão, positivo-negativo) mas como um processo dos “entre”, e isso nos ajuda a perguntar quais as reais dificuldades do coletivo. Dessa forma enfrentamos a luta obstinada pela implementação de tecnocracias e estruturas sólidas em nossa sociedade, interrogando algo que se impõem a todos, no percurso da formação, no que diz respeito aos modelos de laço sociais que agem hoje.

“Passagens” podem se configurar como modelo pouco específico da formação, uma espécie de êxtase, de paralisia do trajeto, implicando na derrota poderosa da heterogeneidade e igualmente da transversalidade. Ao olharmos para as passagens como modos não uniformes, que promovam distinguibilidade e lancem uma problemática outra acerca dos efeitos de sentido, permitimos a ascensão de uma variabilidade de forças de

criação. Uma vez que nos propomos a não acoplarmos nossas ideais no conjunto de variáveis mais estáticas e estruturadas através de um modelo histórico (não horizontal), somos conduzidos de forma intensa a responder de que maneiras podemos sustentar tal ruptura estrutural. A proposição de um outro modelo, que não o modelo hegemônico traz uma importante questão: Como manter uma formulação heterogênea de formação coletiva e quais os seus operadores lógicos?

A questão que se impõem é qual o objetivo de uma formação coletiva? Em uma organização mais geral diríamos que o vetor do trabalho está situado justamente na íntima relação entre uma clínica-educacional e uma investigação na formação política do sujeito, ou seja, **uma práxis e uma formação aliadas**. Frente a tal proposição precisamos elucidar qual é o operador lógico que aliamos à práxis e à formação, a saber, uma dimensão política da formação dos psicólogos. Sendo assim, estar comprometido com a formação política dos profissionais da psicologia envolve o coletivo, e suas faces de ocupação na polis, considerando de forma fundamental as singularidades e suas diferenças. Neste exato instante emerge o paradoxo: como operar tais singularidades e diferenças em uma prática coletiva sem abrir mão desses mesmos traços?

O conceito de coletivo está submetido a esses impasses e é exatamente por esse motivo que se faz necessário responder qual é o conceito de coletivo que se impõem. O coletivo não é a aplicação de uma lógica discursiva acerca dos sujeitos, e tampouco a composição das partes de um todo. Se impõem uma diversidade que não pode ser recusada ou negada, é preciso que tal heterogeneidade possa orientar, ressituar a dimensão de cada um com a formação, ou seja, com a lógica formativa que lhe anima. A ideia da dimensão de um coletivo passa por explorar diversos ângulos da formação e conectá-lo a cultura.

Precisamos de um conceito de coletivo? Talvez. Mas precisaremos certamente contar com um “número de efeitos” para operarmos a organização do coletivo. Quais são esses efeitos? Formativos, políticos e clínicos. Para tanto, será necessário levar em conta um aspecto fundamental: a história, e mais precisamente, a história que nos diz respeito a de cada um (singularmente) e de todos nós (coletivamente) com a sua própria formação de psicólogos. A relação da psicologia com a cidade, com as instituições, com a comunicação, com a cultura, com a política e entre os psicólogos. É importante frisar esses pilares do processo que se está movendo, os aspectos clínicos, os aspectos políticos

da formação de psicólogos, ou seja, o mais restrito comprometimento com esses elementos.

O coletivo é uma possibilidade de criação de um sistema, que funda problemáticas ativas no cerne da formação. Ou seja, o coletivo não é, ele é efeito de discurso. Dessa forma está recheado de desvios. Lebrun (2009) nos apresenta dois “desvios” para a sustentação de tal operação, esses desvios são advertências do risco que tal caminho está por nos oferecer. O primeiro: não se servir do poder, ou seja, abrir mão radicalmente do operador autoridade e com isso ocupar um lugar de exceção. O que isso implica? Deixar vazio constantemente o lugar de autoridade sustentando toda e qualquer afirmação de diferença, oposição, discordância, desvio, embate, etc... Certamente tal posição nos reserva um lugar recheado de desafios e impasses, não somente enquanto coletivo, mas fundamentalmente em nossas práticas e investigações. Uma das implicações é a dificuldade decisória que tal modelo implica, ou seja, o processo decisório é composto por uma série de atores que compõem uma rede diversificada e heterogênea de efeitos de sentido. Uma das consequências imediatas é a morosidade do processo decisório, assim como a repetição progressiva dos elementos postos em jogo. Portanto, é preciso que se deixe claro que a decisão é um processo vinculado ao Real, ou seja, impossível.

A esperança de não ter que decidir- a etimologia de decidir é *decidere*, corta -, mas que isso possa se cortar sozinho vai junto com- e, pois, implica- a abolição das condições de possibilidade de um sujeito. Isso é o que chamamos de a autoridade sem autor (entendemos: sem altura, sem nenhuma verticalidade) ou a figura do novo comandante (LEBRUN, 2009, p.203).

O segundo desvio apresentado por Lebrun é o de não dispensar a política, ou seja, um ponto absolutamente delicado uma vez que se permanece em busca de pertencimento, permanecendo em uma relação de amor e ódio com o lugar. Do lado do poder ou de um outro qualquer, é não sair da posição de *ao-menos-um*. A problemática aqui é abrir mão do lugar de exceção, ou seja, o lugar da ausência do vazio do poder. Em outras palavras “será difícil para os membros do coletivo... não confundirem aquele que quer continuar a manter o seu lugar e aquele que quer mantê-lo como ontem, e mesmo que se recusa a se deixar deslocar um pouquinho” (p. 205). Portanto, o laço coletivo precisa ser reinventado cotidianamente, um trabalho de poder falar/escutar, e falar/escutar, e falar/ escutar. Um ato de responsabilidade com a palavra, de autorização poderosa do sujeito com a sua

própria experiência de fala e de escuta. Assim como nos afirma Oury (2009, p. 33) “Somos apaixonados por palavras, fazemo-las girar, seguramo-las, empregamo-las. Há palavras privilegiadas. Há uma palavra que insiste, é uma palavra diacrítica.”. A circulação da palavra precisa ser a máquina que mobiliza todo o trabalho, assim como o compromisso de manter o lugar vazio do poder.

Pierre Bayard em sua obra *Investigação sobre Hamlet* afirma:

Aceitar a ideia de que podemos não falar a mesma coisa quando utilizamos as mesmas palavras para compor as mesmas frases implica uma concepção psicanalítica da linguagem que não reduz as palavras ao que elas parecem significar, mas as integra a um conjunto do universo linguístico do sujeito que as emprega e aos valores íntimos que elas ocupam nele... (BAYARD, 2002, p. 163).

Como obter tal heterogeneidade? Voltar-se para o trabalho de formação, ou seja, para a formação mais próxima da política, o que nos levaria a relação de cada um com a sua própria forma de fazer psicologia, e, portanto, com a causa que cada um carrega sobre a insígnia da formação. O coletivo se torna um operador importante pois ele pode ser eficaz no favorecimento de dimensões de passagens, uma vez que ele fomenta heterotopias e culmina em heteroformações. Isso pode ser entendido com a figura do círculo aberto, onde a lógica do corte está colocada e mesmo assim a matriz não perde sua função. Portanto, a matriz que orienta o coletivo é uma matriz aberta e não uma matriz binária, uma vez que a matriz aberta apresenta formas livres de circulação das propostas, desburocratizando e implementando processos formativos mais descentralizadores, impedindo a hierarquização e multiplicando os operadores de trabalho.

O coletivo é uma máquina abstrata, uma máquina de produção de polifonia, de múltiplas referências, de múltiplos lugares, uma imensidão de olhares e percepções. O coletivo é sim uma máquina de diferença e de criação de problemáticas com efeitos onde o sentido estará em causa. Então fica a pergunta: Como podemos ocupar um lugar heterotópico? Porque não um coletivo?

Coletivo, porque não?

O coletivo carrega um operador de causa, uma dialética basal: Causa e Ato conjugados para operara a política da formação. De um lado a causa que a formação política é capaz de carregar no interior dos processos coletivos, de outro o ato como a operação de sentido, efeito de significação para a formação do psicólogo. Frente a isso, existe um axioma para o coletivo, a saber: “Qual o meu desejo de estar aqui, com tal coletividade, relacionando minha ética e minha política?”, ou mais precisamente:

A ética é, diz Lacan, a articulação entre desejo e a ação de cada um. O desejo entra então na definição da transferência e ética....Mas então, as pessoas que eram supostamente responsáveis por um certo campo estrutural (clube, tratamentos refinados, analíticos ou outros), se essas pessoas entretiveram o “ruído”, será que era da ordem do próprio desejo delas? (OURY, 2009, p.105).

A propósito de tal axioma basilar para o coletivo, o laço que ele nos permite elucidar faz referência a um operador ético, ou seja, a articulação de cada um com o desejo e a ação, ou mais precisamente com a causa e o ato que sua própria formação carrega. Tal articulador nos conduz a dois elementos acerca da causa, a causalidade psíquica – o mal-estar e a causa enquanto política e comprometimento com a formação psicológica. Jean Oury (2009), nos afirma que é necessária uma justificação, uma antecipação compartilhada que reafirme a dimensão ética, ou seja, uma justificação capaz de dizer: ***Os meandros de uma decisão***. De tal justificação é necessário que se desprenda uma **decisão**:

A decisão, se nós quiséssemos fazer sua topologia, não seria um corte fechado, mas sim um corte aberto, senão não é uma decisão eficaz. Podemos mesmo seguir a fantasia dizendo: “A interpretação é uma forma particular de decisão”. Sabemos bem que a interpretação é algo da ordem do desejo. A interpretação é um corte. E o desejo é algo que não se apanha assim, como se apanha uma borboleta. (OURY,2009, p.41).

A **decisão** surge como uma verdade, um ímpeto antecipatório que localiza o sujeito frente a causa e o ato, mas é preciso retornar ao corte, uma vez que ele pode nos ajudar a definir o coletivo em questão. Mas agora por força do ato ou por força de interpretação não mais dita; coletivo, mas **Coletivo**. Ou seja, tal corte, tal Cisão funda pelo menos dois campos heterogêneos com um único litoral, heterogêneo esse que na origem pertencia a uma estável homogeneidade. O Transversal, conceito esse que representa ao mesmo tempo o corte e os dois territórios divididos operam uma função de inauguração topológica do coletivo; que seria a composição de operadores heterogêneos marcados por um corte decisivo ordenando uma economia psíquica fundamentalmente marcada por uma aproximação entre a Causa da formação e o Ato político. Desses dois territórios se desprende um operador de limite, de fronteira, de criação de outra língua, ou seja, o que nos uni?

Porque realizarmos esse processo de formação em coletivo? Porque abrimos espaços de articulação com o heterogêneo, enquanto CAUSA, com o outro no Coletivo, e porque maximizamos de forma bastante substancial o nossos ATOS no território da PÓLIS. Com o outro é que viabilizamos a política do bem dizer enquanto ética, e com o coletivo, amplificamos o foco de operação no território da cidade. Além de construirmos elos de ampliação do discurso do cuidado com a saúde mental, promovendo um campo de circulação da palavra por parte de psicólogos e pessoas interessadas, ou seja, ousamos intervir na cultura assim como muitos já realizaram, acreditando fundamentalmente no sujeito e dos enfrentamentos dele quanto ao mal-estar que o assola.

Se a análise da transversalidade pode também levar em consideração as repetições transferenciais a se fazerem ressoar em diferentes níveis de um processo de produção individual e, ou, coletiva, em meio a essas mesmas repetições também avançam composições de subjetivação que singularizam ritmos, movimentos e práticas, enunciando agenciamentos a estranhar constâncias já estereotipadas em seu repetido decalque. Dessa maneira, pensar no movimento da transversalidade... é considerar que um sujeito (ou grupo) só se compõe no urdir de disposições de subjetivação que ativam enunciações que são efeitos... sempre coletivos. (SIMONINI, 2018, p. 922).

O que chamamos de Coletivo pode muito bem ser um território de passagem, o que de alguma forma produz uma semelhança assustadoramente próxima ao lugar que

Santa Maria ocupa no imaginário. Tal lugar de passagem nos coloca frente a movimentação discursiva que um Coletivo pode produzir, ou seja, é uma composição de elementos diferentes entre eles, que compõem um conjunto, o que dificulta a circulação das significações, mas por outro lado enriquece de forma bastante substancial a discursividade. No seu avesso uma homogeneização discursiva nos auxilia a viabilidade da circulação da palavra, mas também empobrece a diversidade. Dessa forma precisamos interrogar a função efetiva do COLETIVO. O coletivo assume uma dupla função, um espaço do dizer e um espaço do fazer, o que nos conduz a uma ética, intitulada por Lacan como a “Ética do bem dizer”, assim como a profunda articulação dela com um “saber fazer”. Sendo assim:

“Função Coletivo”?...Um sistema que permite a emergência de alguma coisa, que permita que tenha vida simplesmente, e que ela não seja sufocada pelas tramas repressivas...Criar um “espaço do dizer” no qual haja pessoas que venham e pessoas que não venham, mas que passem por lá e que tenha alguma coisa que aconteça, que emerja, onde haja pessoas que se modificam com o passar dos anos, isto só pode acontecer numa dimensão, não direta, mas indireta, com ao menos uma dupla articulação (OURY, 2009, p.73).

Portanto, tal articulação nada mais é do que a relação entre a CAUSA e o ATO que é fator de responsabilização. Como estamos colocados na relação da política formativa. Mas afinal de conta qual é o problema do Coletivo?

Entre muitos entraves os mais conhecidos estão articulados exatamente sobre os “territórios de passagem” e os “espaços de dizer-presença”. Como operacionalizar esses dois elementos e viabiliza-los? Como produzir um COLETIVO que leve em conta os dois elementos acima com o mais restrito equilíbrio. Mas o entrave não pode ser gerador de tecnocracias e tramas burocráticas.

É todo o problema do coletivo. Não há “um” fiador. Coletivamente, há um conjunto de pessoas que compartilham algo que é preciso definir, que permite o acesso a esta problemática do objeto “a”. É claro, põe-se o problema do “Ideal do Eu”...Qual é o lugar do seu desejo?...Não há fiador absoluto. Há sempre um risco. Mas uma lei é sempre necessária. Trata-se, portanto, do problema da lei (OURY, 2009, p.119).

Estamos articulados por uma lei, essa lei é;- A de mantermos o lugar do poder vago? De mantermo-nos articulados pela ética que nos cabe? A de sustentarmos uma articulação entre formação e política? A de sistematicamente estarmos articulados na Pólis? A de sustentarmos um compromisso com a Causa formativa e com o Ato político? A de jamais esquecermos que estamos sempre do lado da democracia? Essa é a lei?

Se for...**COLETIVO** porque não?

A dimensão de operação do coletivo não se viabiliza sem a implementação e implicação de um operador no campo político central, ou mais precisamente uma articulação capaz de elevar e sustentar uma ética fundamental que assumi papel central no trabalho, a saber: a articulação entre os quatro elementos a seguir. O cuidado de si, os Hypomnêmata, a parrésia e a cidade como espaço de criação.

Cuidado de si

*Alguns homens iam por uma estrada
Para fechar um negócio. Eis que,
No caminho, encontraram um corvo caolho.
Como não queria passar pelo pássaro, um deles,
Pensando que estava diante de um mau presságio,
achou melhor não ir em frente.
Um outro replicou:
- Como esse pássaro pode prever nosso futuro
Se não soube evitar a perda de seu próprio olho?
Não dá para ouvir os conselhos
de quem não sabe cuidar de si mesmo
(ESOPO, 1997, p.14)*

Segundo Gallo (2006), Foucault sempre esteve envolto na problemática que aponta para as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência. Sendo assim, podemos inferir que a questão central do pensamento do filósofo está alicerçada sobre o sujeito e a preocupação da constituição do mesmo. Portanto, a ética em Foucault é uma maneira de articulação entre sua epistemologia e sua política, trabalhada no torvelinho da analítica do poder.

Foucault dedica-se ao pensamento da ética diferentemente de Aristóteles, não se dedicando ao dever como um ato de propulsão e tampouco pensa no imperativo categórico kantiano. O filósofo se dedica em desvelar os modos de subjetivação e os modos como os sujeitos são produzidos em nossa sociedade. A ética constitui-se em um amplo diagnóstico possibilitando o que ele chamou de “a estética da existência” (Gallo, 2006).

A dimensão da estética da existência aparece nos textos finais da história da sexualidade em Foucault como uma atitude ética e “por meio da qual se trata de fazer de sua vida uma obra de arte” (Revel, 2005, p. 43).

Os temas da ética e da estética da existência estão intimamente ligados no trabalho do autor, pois o elo entre as duas remete ao tema de uma invenção de si e uma relação que mantemos com a nossa própria atualidade. Ao mesmo tempo em que a estética da existência torna-se uma prática ética de produção de subjetividade, faz igualmente um contorno em torno da dimensão política (Revel, 2005).

Segundo Gallo (2006), Foucault demarcou a problemática da relação entre dois princípios: O ocupar-se de si mesmo (*epimesthi sautou*), e o conhecer-se a si mesmo (*gnothi sauton*). Esses princípios estão articulados e compreendidos dentro da cultura e mais especificamente no cultivo de si.

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (Foucault, 1985, p. 49).

Para Foucault (1985) o preceito délfico de “conhecer-se a si” deixou turvo o preceito moral do “cuidar de si”, pois ele mesmo salienta a distinção entre os dois termos no período socrático-platônico e no período helenístico. O princípio moral, no período socrático-platônico, do cuidar-se era tomado como uma ação política, havendo assim uma submissão da ética à política. O princípio do cuidado se alia ao princípio político, o da cultura de si, assumindo assim, uma face terapêutica, uma função de curar as doenças da alma, nos afirma Bernardi (2010).

Para Epicteto o ser humano é definido através dos diálogos com o ser a quem foi confiado o cuidado de si, ou seja, é preciso construir uma série de exercícios e entre esses exercícios encontra-se a atividade da palavra e da escrita, podendo esse exercício de cuidado se consagrar em uma prática social, ou seja, o cuidar de si é um cuidado com o outros. Desse modo, (Foucault, 2021, p.71) toma o cuidado de si como uma concepção de formação de si, ou seja, como uma prática solidária. “Epicteto insiste nisso: ele quer que sua escola não seja considerada um simples lugar de formação onde se pode adquirir conhecimentos úteis para a carreira ou a notoriedade, antes de voltar para casa a fim de se beneficiar-se dessa formação”.

Na contemporaneidade podemos tomar a dimensão do cuidado associado a formação como um ato vinculado a escola-comunidade-cidade, uma vez que, a formação pode se dar **na** e **para** a comunidade, já que tal espaço-território é capaz de oferecer uma espécie antígeno para a invasão da cultura de massa, da globalização, da sociedade de consumo e da face mais mortífera do capitalismo. Tal vacina se dá através de um elemento conectado a comunidade, a uma fonte de segurança particular que a comunidade pode oferecer, como nos afirma Pereira (2015):

A comunidade é fonte de segurança: ela agrega indivíduos com algum traço comum, com algum atrator que lhe confere, antes os demais, uma identidade. É pela diferença que se agrupam os semelhantes. É pelo postulado de uma diferença com relação ao que é global que um grupo assume esse traço como fator de identificação e constitui um grupo ele mesmo diferente. É a diferença que identifica, ainda que essa identidade seja provisória. (PEREIRA, 2015, p. 18).

Dessa forma, segundo Pereira (2015) uma forma de escapar de processos de homogeneizações na cultura contemporânea é enfrentar paradigmas universais e totalizantes produzindo e utilizando paradigmas locais, ou seja, paradigmas locais capazes de operar uma produção de abertura para existir a diferença. Dessa maneira quando o paradigma homogeneizador opera de forma a não ser confrontado, ou não haver nenhuma resistência, operamos uma invisibilização das “diferenças particulares” (p.19).

A comunidade passa a ser um lugar possível de criação de modos de cuidado e, portanto, modos políticos, uma vez que se prolifera “microculturas no interior de uma grande cultura, a proliferação de sociedades no interior de uma sociedade, com vistas a aumentar a segurança e a proteção individual” (Pereira, 2015, p.20).

Portanto o laço existente entre o cuidado e a política é a descoberta /invenção de como se está no mundo, se relacionando com as forças que compõem esse mundo, criando assim, modos de viver conectados a política do cuidado de si.

Segundo Gallo (2006), no período helenístico, o cuidado de si aparece como um imperativo, transformando numa forma de “arte de viver”.

Nos períodos helenísticos e imperiais, a noção socrática de “cuidado de si” converteu-se em tema filosófico comum e universal. O “cuidado de si” estava plenamente aceito por Epicuro e seus sucessores, pelos cínicos, e por estóicos como Sêneca, Rufos e Galeno. Os pitagóricos prestaram atenção a noção de uma vida ordenada em comum. Este tema do cuidado de si não era um conselho abstrato, mas uma atividade extensa, uma rede de obrigações e serviços para a alma (Foucault, 1990, p. 61).

Uma das formas do cuidado de si se dá pela a escrita de si, ou seja, uma escrita que constituiria a si mesmo, consistindo em narrar-se. Nos hypômnemata, a escrita consiste em um trabalho que versa sobre si, trabalho esse que, de alguma maneira,

pretende afetar o outro, portanto, uma escrita se dá como um cuidado de si, mas também como um cuidado com o outro (Gallo, 2006).

A ética do cuidado de si, segundo Gallo (2006), implica em um recolhimento do sujeito para ele mesmo, ou seja, uma experiência. A noção de experiência está jogada a todo o momento na obra de Foucault, pois de maneira mais geral ele acredita que ela nos gere uma transformação, algo que tangencie uma experiência da linguagem.

A ética grega dos prazeres tem a mesma estrutura política, ou seja, trata-se de uma questão de governo; o indivíduo é semelhante a cidade. Para nós, o problema é, ao mesmo tempo, político e ético, social e filosófico; não se trata de liberar o indivíduo do esta e de suas instituições, mas de liberar-nos do estado, do tipo de individualização que a ele está associado. É necessário novas formas de subjetividade, rechaçando o tipo de individualidade que nos impõem há séculos (CASTRO, 2009, p.156).

A experiência da literatura para ele seria algo do ilimitado, do intransponível, do impossível, sendo então um efeito daquilo que nos afronta terminantemente como: a loucura, a morte, ou a sexualidade. A experiência é então algo que se dá solitariamente, mas que se efetiva somente quando outros podem atravessá-la ou cruzá-la (Revel, 2005).

Deleuze (1997) afirma que escrever é impor uma forma de expressão na matéria do vivido, pois:

Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrevermos, devimos-mulher, devimos-animal ou vegetal, devimos-molécula até devir-imperceptível (Deleuze, 1997, p.11).

O que escrevemos sempre está jogado para a morte, pois a escrita se dá como desvios mortais lá onde a língua é feminina; ou seja, a escrita está jogada olímpicamente para a morte. Para Deleuze (1997), escrever não é narrar recordações, não é um encontro com a realidade vivida e tampouco devaneios imaginativos, a literatura se dá pela via inversa, busca encontrar um singular no homem.

Os hypomnêmata

Os hypomnêmata, no sentido mais claro, poderiam ser livros de contabilidade, de registros, cadernetas individuais que possuíam inúmeras informações individuais. Era utilizado como um livro de registro da vida, um guia de conduta a todo um público culto. Nos hypomnêmata se anotavam citações, pequenos fragmentos de obras, “exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente” (Foucault, 2002, p. 147).

Eles constituíam um acervo de memórias das coisas lidas, ouvidas e pensadas, portanto, eram tidos como tesouros acumulados para releitura e meditação posteriores. Era campo fecundo como matérias-primas para a redação de tratados mais sistemáticos, sendo eles nos quais eram dados os meios para lutar contra determinadas carências, ou seja, para superar algumas circunstâncias difíceis. Foucault (2002) nos auxilia a pensar com o exemplo de Fundanos, no qual se aconselha para lutar contra as agitações da alma com Plutarco. Os conselhos são enviados toscamente pelos hypomnêmata, no qual Plutarco havia redigido sobre si mesmo, contextualizando o tema vinculado às preocupações de Fundanos.

Não se devem considerar os hypomnêmata como simples suporte da memória, pois são capazes de pesquisas constantes, havendo uma ocasião. Eles não são destinados a encobrir falhas da nossa memória, constituem, então, uma preferência material, um enquadre para exercícios a serem freqüentemente executados, ou seja, um material para ser lido, relido, meditado como se remontasse a conversar consigo mesmo. Faz-se necessário que tais registros estejam disponíveis e que possam estar profundamente implantados nas práticas de si, que sejam os hypomnêmata fruto de um discurso mais próximo de si mesmo (Foucault, 2002).

A escrita dos hypomnêmata está no centro de importância da subjetivação do discurso. Mesmo que o hypomnêmata seja de fonte singular, não pode ser entendido apenas pela via da narrativa descritiva, ou seja, eles não constituem uma narrativa de si mesmo, levando-os a uma experiência espiritual. O movimento que eles procuram encontrar não se trata de buscar o que é impossível de ser dito, pelo contrário, os hypomnêmata procuram reunir o que se pode ouvir ou ler, tendo como finalidade a constituição de si. Estes registros estão inseridos no contexto sócio-histórico de uma época e em uma cultura fortemente marcada pela tradição, valorando o já dito,

chancelando uma autoridade discursiva que estava desenvolvida em torno de ética muito “explicitamente orientada para o cuidado de si” (Foucault, 2002, p. 149).

Recolher-se em si, atingir a si mesmo, viver consigo mesmo, bastar-se a si mesmo, aproveitar e gozar de si mesmo. Tal é o objetivo dos hypomnêmata: fazer do recolhimento do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto o possível. Para nós há nisso alguma coisa paradoxal: como se confrontar consigo por meio da ajuda de discursos imemoriais e recebidos de todo lado? Na verdade, se a redação dos hypomnêmata pode efetivamente contribuir para a formação de si através desses *logoi* dispersos é principalmente por três razões principais: os efeitos da limitação devidos à junção da escrita com a leitura, a prática regrada dos disparates que determina as escolhas e apropriação que ela efetua (Foucault, 2002, p. 149).

Uma prática de si implica a leitura de si próprio, de princípios que orientem uma condução pessoal. Portanto, não podemos dissociar leitura e escrita. Escreve-se com o intuito de pensar o excesso de leitura dispersa, ou seja, a escrita do hypomnêmata se “opõe a essa dispersão fixando os elementos adquiridos e constituindo de qualquer forma com eles “o passado”, em direção ao qual sempre é possível retornar e se afastar” (Foucault, 2002).

Os hypomnêmata seriam hoje pequenos cadernos de notas, cadernos responsáveis por nos lembrar de ideias, de pensamentos e vivências, ou seja, algo que viesse a se assemelhar a um diário. Diários, dia-a-dia, resultam da necessidade de lembrar o quanto as coisas escapam, se esconde, envelhecem e morrem. Fizemos assim, escrevemos o que às vezes não conseguimos dizer, materializamos pensamentos. Os diários dos grandes aventureiros dos mares surgiram dessa forma. Rompendo com o silêncio que os cercava, escreviam para recordar as dificuldades e os êxitos, assim eles sabiam quem eram e para onde pretendiam ir, um modo de presentificar a vida. Relatavam turbulências, motins, intolerâncias, cercavam-se de metáforas sem perceber os impactos da metonímia. Os diários ao mesmo tempo em que representam, apresentam. Evidenciavam ao escriba que apenas com esse ato ele pode se submeter à experiência, à ficção de si mesmo e ser um naufrago sem sê-lo, um naufrago do dia anterior.

Existe uma importante diferença entre a escrita em diário e a de uma carta, uma vez que um diário é uma escrita para si no futuro e uma carta encontra um destinatário em um tempo possível, dessa forma “uma carta sempre chega a seu destino” (Lacan, 1998, p.33).

Os diários remetem-nos às falibilidades da escrita e à sua transfiguração, algo que outrora vivemos e que, por alguma razão, faz-se necessário presentificar, marca que providencia o não esquecimento do que foi vivido. Escrever permite dar um passo a mais na elaboração de algo que não teve seu lugar, daquilo que permaneceu oculto/silenciado. A escrita é outra forma ou a forma possível de expressão. O diário aqui então é visto como uma inscrição do saber-fazer (PEREIRA, 2009).

***Parresía* e o ato de coragem**

Parresía é o conceito trabalhado por Michel Foucault no ano de 1984 em seu seminário no Collège de France, no qual ele busca recolocar na cena o dizer-a-verdade, ou mais precisamente uma modalidade de dizer-a-verdade. É uma análise do ato pelo qual o sujeito, dizendo a sua verdade, se manifesta e é assim reconhecido pelo outro. É sobre essa forma de dizer que o indivíduo se constitui e é constituído pelo outro. A prática da *Parresía* é apresentada como uma relação entre o sujeito e a verdade, questão posta a partir de uma prática discursiva, ou seja, não um discurso do outro sobre o sujeito, mas fundamentalmente a do sujeito para com ele mesmo. Tal implicação nos lança diretamente a operação de um princípio, já trabalhado por Foucault, intitulado cultura de si.

A prática da *Parresía* é bem delineada por uma série de descrições, de caracterizações, praticamente sem que a palavra seja empregada, quando mais não fosse em razão das dificuldades (encontrada pelos) latinos para traduzir a palavra *Parresía*...é consagrado à *Parresía* a escolha daquele que é, precisamente qualificado como podendo e devendo usar essa fala franca para que indivíduo possa, por sua vez, dizer a verdade sobre si mesmo e se constituir como sujeito que diz a verdade sobre si mesmo (Foucault, 2011, p.8).

A noção de *Parresía* constitui um elemento de verdade sobre si, ou mais precisamente, um elemento qualificador e necessário no jogo de se dizer. Tal estudo

apresentado por Foucault (2011) recupera a filosofia antiga, na qual a noção assume uma direção política, uma vez que a *Parresía* ocupa um campo de noção de uma prática política por excelência. A articulação apresentada nos coloca frente às dimensões da problemática da democracia, derivada de uma posição da ética pessoal e da constituição de um sujeito moral. Sendo assim, a articulação entre verdade e sujeito nos aproxima da ideia de governo de si mesmo e dos outros.

O parresiasta se torna então um sujeito na busca por indexar ao seu discurso um princípio de verdade. “Essa má cidade democrática pratica a *parresía*: todos podem dizer qualquer coisa” (Foucault, 2011, p 11). Não há por parte do parresiasta nenhuma dissimulação, reserva ou cláusula de impedimento para se chegar ao seu princípio, não há ornamento retórico com objetivo de mascarar ou cifrar o discurso do “dizer tudo”. O ato de nada ocultar, de dizer as coisas verdadeiras é por excelência a prática da *parresía*. Neste sentido o parresiasta é um sujeito de opinião, diz de fato o que pensa, “Porque, afinal de contas, um professor, um gramático, podem dizer sobre o que ensinam, sobre gramática ou geometria, uma verdade, uma verdade na qual crêem, uma verdade que eles pensam... No entanto, não se dirá que isso é *parresía*” (P.12).

Pois para que haja *parresía*, o sujeito diz sua verdade que marca uma opinião, através de seu pensamento, sua crença, assumindo inúmeros riscos, riscos esses que dizem da relação que o sujeito tem com as pessoas as quais ele se dirige. “Para que haja *parresía* é preciso que, dizendo a verdade, se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência” (Foucault, 2011, p. 12).

Portanto, é levar a verdade a um extremo, e mais, é levar a dimensão de sujeito a uma posição radical frente à posição política. É assumir uma dimensão vigorosa na *polis*. Em suma, para que haja *parresía* torna-se necessário que o ato de verdade se manifeste como fundamental no dizer e no pensamento de quem diz; além de implicar em um discurso de coragem que consiste em se arriscar e desfazer a relação com o outro. Sendo assim, a verdade pode danificar o outro assim como o sujeito que a pronuncia, e esse é talvez o ato mais radical em nome de uma posição na *polis*.

O parresiasta é definitivamente alguém que enfrenta de forma radical a sua verdade, contra tudo e contra todos, seja contra tiranos, reis ou burocratas. A verdade se

impõe, e é impressa no espaço público, forjando assim uma espécie de pacto de risco, que é elaborar o seu ato frente a toda e qualquer arte da retórica.

A *parresía* é, portanto, em duas palavras, a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve (Foucault, 2011, p. 13).

Dizer a verdade não é um ato profético, é muito mais um ato enigmático, um ato de coragem de quem aposta em si e no outro, ou seja, de alguém capaz de apostar na relação. Alguém capaz de apostar no vínculo constitutivo, alguém capaz de apostar no efeito da verdade. Sendo assim, a *parresía* pode ser uma técnica, mas mais que isso ela é um modo de dizer, não profético, uma vez que o profeta não diz em nome próprio. O profeta apresenta uma verdade com o meio e não como dele.

Uma vez que o parresiasta fala em seu nome ele enfrenta sua própria limitação, não apresenta disfarces, não burla, não usa de desfaçatez. Ele afirma de forma definitiva sua posição, e isso é uma forma de sabedoria. Esse é um modo de estar na *polis*, um modo de afirmar a sua posição na cena da democracia, de estar no mundo e nas coisas. É afirmar de forma clara o valor da palavra. Mas a posição radical não se encontra somente quando fala, mas quando aparece o seu espírito permanentemente interpelador.

Assumimos, portanto, neste trabalho a posição de provocação da prática da *parresía*, uma vez que ela apresenta algumas características fundamentais e necessitam serem lembradas. A primeira característica fundamental apresentada por Castro (2009) é que ela é uma relação com o cuidado de si e do outro, assim como é uma relação radical com a palavra, e mais precisamente com a palavra franca. Em segundo “...no contexto amplo da relação mestre-discípulo, a parrésia define uma atitude do mestre”. (p.316). Desta forma a dimensão de enunciação e sustentação da palavra coloca o sujeito frente uma prática política, ou seja, de ser capaz de sustentar sua palavra como cuidado e como formação. Nesse sentido a sustentação do operador político se abre para além do cuidado e da formação, uma vez que convoca a cidade a compor tanto como espaço de criação política como formativa.

A Cidade como território Político: A radical criação

Como definiremos um cidadão? Ele é mais do que apenas um habitante; direitos privados não são suficientes para definir um cidadão. Ordinariamente, trata-se de alguém que possui poder político; alguém que se senta nos júris e nas assembleias. Mas é difícil encontrar uma definição que se aplique a todos os chamados cidadãos (ARISTÓTELES, 2017, p.11).

Ao longo de muitos séculos, o conceito de cidade e de política avançaram irmanados de forma a viabilizar ambas as operações, ou seja, a política sendo a ação dos cidadãos acerca da *polis*. A íntima relação entre ambos originária da Grécia antiga viabilizou modelos e modos de funcionamento acerca das tomadas decisórias da população da cidade. Um dos muitos pensadores que se dedicaram fortemente ao conceito de política da *polis* e, mais precisamente, o conceito de autonomia, que seria um dos desdobramentos da política, para o Filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis. Apresentar alguns pontos na obra desse autor acerca do entrelaçamento de polis/política visa apontar as particularidades de seu pensamento, assim como, algumas operações que inevitavelmente se desdobram em seu constructo teórico a partir desse conceito chave em seu trabalho.

A forte influência filosófica Grega está amplamente marcada e delineada na obra de Castoriadis, mas no que diz respeito ao conceito em questão não podemos abrir mão de ressaltar Aristóteles em sua *POLÍTICA*, onde no livro I propõem a definição e a estrutura da cidade:

A Cidade é a forma mais elevada de comunidade e tem como objetivo o bem mais elevado. A diferença entre a Cidade e os outros tipos de comunidade surge quando examinamos as partes pelas quais ela é composta... A cidade tem como objetivo satisfazer todas as necessidades dos homens. Os homens formam as Cidades para assegurar uma subsistência básica; todavia, o Objetivo último da cidade é promover a vida boa (ARISTÓTELES, 2017, p. 7).

Ao afirmar o objetivo maior da cidade, Aristóteles não abre mão de afirmar que o homem carrega o caráter de “associação política”, tendo em vista a exaltação do cidadão

por promover um bem viver na cidade. Essa associação política descrita por Aristóteles, Castoriadis chamará de significações imaginárias, pois o seu atributo é a criação de mundos social-histórico. Portanto, tais significações se inscrevem coletivamente construindo um mundo, ordenamentos sociais, formas de habitar a cidade; formas essas que podemos chamar de POLÍTICA. A cidade carrega como potência o ato político por excelência, pois “toda a política verdadeira, na medida em que visa a instituição da sociedade, é também uma política da mortalidade: ela diz aos homens que vale a pena morrer pela salvaguarda da *polis*, pela liberdade e igualdade” (CASTORIADIS, 2007, p.172). Nesse fragmento Castoriadis nos reafirma o caráter de associação política descrita por Aristóteles nas frases iniciais de sua Política.

Para isso a forma de viver coletivo nas cidades necessitou de marcos legais que orientassem os cidadãos, pois não podemos pensar a radicalidade da criação social-histórica das cidades sem a insígnia da lei, ou seja:

...pois não há cidade, polis, sem lei e não há seres humanos fora da polis, da cidade, da coletividade/comunidade política. Quando Aristóteles diz que fora da polis o homem não pode ser senão besta selvagem sou deus, ele sabe e diz que o ser humano só é humanizado dentro e pela polis – ideia que, de resto, retorna o tempo todo nos poetas, historiadores e filósofos gregos antigos (CASTORIADIS, 2004, p.162).

Para Castoriadis (2004) o homem se hominiza através das instituições imaginárias sociais, ou seja, a criação do homem é uma radicalidade imaginária que faz romper de forma brutal com tudo aquilo que Aristóteles chamou de selvagem. Portanto, tal criação obedece a um certo aparato sincrônico tempo/espço, onde podemos identificar a criação, ou o surgimento simultâneo da cidade e da política, sendo a política uma atividade fundamentalmente “coletiva visando explicitamente à instituição da sociedade, esforçando-se abertamente para mudá-la e, em larga medida, conseguindo fazê-lo.”(p.178).

Portanto, a nossa herança social-histórica, nossa tradição, passa fundamentalmente por um legado democrático, ou seja, da ação inequívoca do cidadão na *polis* e sua ação política com vista ao bem viver. Toda essa herança nada mais é que a radicalidade imaginária que o homem exerceu ao se hominizar e ao fundar as instituições que conduzem o que chamamos sociedade. O projeto de autonomia proposto por

Castoriadis nada mais é do que o homem exercer, de forma radical, a sua política, ou mais precisamente, sua forma de se relacionar com a cidade, caso contrário, teremos uma forte propensão ao cinismo e a apatia por mantermos ao longo do tempo os interesses pessoais sobrepondo aos interesses da maioria. Isso fatalmente produziria um quadro crescente de privatização que provocaria o que Castoriadis (2004) intitulou “politicamente autodestrutivo” (p.179).

Se tomarmos a história humana como uma criação, provavelmente tomaremos também uma outra afirmativa que se articula com a anterior, a de que as instituições da sociedade visam de alguma forma a sua manutenção. Portanto, os humanos existem na sua relação com a sociedade e não poderiam existir se não socializados, isto é, humanizados, justamente pelas instituições sociais. Daí o caráter fundamental da criação da *pólis* grega, pois tal criação inaugura um vínculo fundamental, não mais meramente estrutural, do ponto de vista arquitetônico, mas uma abertura que funda definitivamente um modo das instituições operarem no registro do homem como criador de significações e fundamentalmente como criador do que passamos a chamar humanidade.

A Cidade Política: Marcas do Século XXI

“A cidade e os mortos

...Pensei: “Se Adelma é uma cidade que vejo no mundo dos sonhos, onde não há nada além de mortos, sinto medo do sonho. Se Adelma é uma cidade real, habitada por vivos, se eu continuar a fitá-los as semelhanças se dissolverão e eles parecerão estranhos portadores de angústias. Seja num caso seja no outro é melhor não insistir em olhá-los” (CALVINO, 1990, p. 89).

A maior obra da hominização certamente. O que até hoje faz estremecer ou produzir vertigem trata-se de uma criação tão anterior e tão fundante que continua a nos interpelar com sua potência e seus impasses. Podemos afirmar que tal criação certamente é o triunfo do homem, atestada por quem nela vive e até mesmo os viajantes que a conhecem, a cidade.

A polis/política pulsa, tão ruidosa há algum tempo e agora não mais da mesma forma. Silencia em segredo, é necessário. Mas o que é silenciar? Silenciar é emergir a voz/palavra do lado do outro, é um calar sem restrições, um calar doloroso que desfaz a pulsação. A cidade não pulsa mais em suas artérias ruas, ela navega mais só do que nunca. Todo o palco apenas para ela, não são mais as pessoas que transitam que são as estrelas, são sim, as velhas e abaladas calçadas, as ruas esburacadas, são as placas que ninguém mais lê. A cidade fala, pois a cada nova ausência o corpo/cidade reconhece a produção do que há nela. A cidade pulsa em outra frequência, agora é preciso calar para senti-la como antes, em um fôlego lento e calmo, ela respira como se fosse um ancião, com sabedoria. O corpo abandonado da cidade triunfa, dança só, brinca como se não existisse mais ninguém. Um corpo cidade pulsa na ausência, a pressão baixa dos condutores faz aparecer imagens até então encobertas, um descortinar, o instante em que a percebemos nua. A política nua surge mostrando suas inconformidades, seus descompassos, seus arroubos de intolerância. Abandonamos a velha cidade, pois ela necessita de silêncio, de cuidados e de respeito, nós não vivemos nela, vivemos com ela, pois ela encontra em suas dobras, relevos e passagens de um mapa de como habitamos com tal convivência. Ao cuidarmos da cidade passamos a não feri-la, quando nos distanciamos dela a resguardamos, quando nos isolamos preservamos as marcas de uma vida, para só mais tarde, bem mais tarde, passarmos a nos refugiar junto dela. A política do agora faz ruído na velha cidade, a cidade ainda suporta os excessos, porém a velha cidade, antes uma ameaça agora desfila sozinha.

No texto “Transformação social e criação cultural” Castoriadis avança nos alertando quanto à ameaça da morte do social-histórico, ou seja, da morte e do nascimento sincrônico de elementos do imaginário radical. A cultura sendo um elemento político é um que pode, segundo Castoriadis (2009) vir à morrer. A cultura e a política, assim como a conhecemos, como fabricação social necessitam do reconhecimento de valores sociais e, portanto, se movem, a todo momento, para se sustentar através de novas inscrições imaginárias sociais que se reatualizam e se afirmam como elementos fundamentais da cultura. Tais sustentações necessitam do laço social e fundamentalmente do valor para a sociedade que cada elemento tem, sendo assim, a destruição de tais valores pode culminar na efetiva criação de outros operadores inventados pelos homens. É verdade que somos capazes de tal invenção, mas com custos que não sabemos afirmar a priori, ou seja, a verdade é uma invenção que precisamos do social-histórico para retirarmos e

equacionarmos as consequências que dela advém. Podemos falar talvez de uma espécie de choque que esse século está nos legando, uma forma de nos fazer parar de tal forma que não sairemos incólumes de tal experiência.

Castoriadis (2009) pergunta: “O que morre hoje?” Parece morrer hoje uma parte da significativa influência da cultura ocidental, e talvez algumas heranças da cultura ocidental tenham mesmo que morrer para que as culturas originárias que foram soterradas possam voltar a serem tratadas, a terem visibilidade nas nossas formações, ou seja, o que Castoriadis chamou de “húmus dos valores em que a obra de cultura pode crescer e que ela se alimenta” (p.16). E em seguida morre um pouco da relação essencial da obra com o público/social, ela se desdobra em uma série de operações pulverizadas que culmina em um brutal enfraquecimento da relação do homem com essa forma de cultura, e porque não dizer de uma forma de política e cidadania. Parece que estamos habitando de forma muito distinta as cidades na contemporaneidade, distinta de outras épocas da nossa civilização, ou seja, estamos a todo momento inventando políticas de estar no mundo, que respondam minimamente a uma forma de bem estar na cultura.

Não esqueçamos que Cornelius Castoriadis é, além de um profundo pensador da cultura, um psicanalista atento às formas de significação, e sendo assim, não se divorcia de Freud (1930) em seu fabuloso texto “mal-estar na Cultura” onde afirma:

Se a cultura impõe sacrifícios tão grandes não apenas a sexualidade, mas também à tendência agressiva do homem, entendemos melhor que se torna difícil para ele ser feliz no âmbito da cultura. As coisas eram de fato melhores para o homem primitivo, visto que ele não conhecia qualquer restrição a seus impulsos. Em compensação, a segurança de gozar essa felicidade por longo tempo era muito pequena. O homem aculturado trocou uma parcela de possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. Não esqueçamos, porém, que na família primeva apenas o chefe gozava dessa liberdade de impulsos; os demais viviam em opressão escrava (FREUD, 1930/2014, p.130).

Tempos sombrios para a humanidade certamente, sombrios à democracia, mas acima de tudo, a polis/política continua por hora, a interrogar a todos quanto aos rumos e as direções que escolhemos. É fundamental que possamos refundar a ideia de *polis* e mais que isso, que possamos produzir significações imaginárias sociais que amplifiquem o

conceito de cidade e, em consequência, o conceito de política no contemporâneo. Dando visibilidade as narrativas originárias que foram negligenciadas, silenciadas, soterradas. Há uma cidade mais diversa que precisa ser instituída no aspecto da alteridade.

Cidades Imaginárias

Estaremos de volta ao “mundo mágico”, onde o fantasioso, o fantástico, o fantasmagórico prometem tomar o lugar do que é lógico e o engano pode apresentar-se como verdadeiro? (Santos, 2008, p.20).

A cidade como pluralidade de sentidos, como espaço heterogêneo há muito se vem discutindo, entre arquitetos e urbanistas, entre sociólogos e antropólogos, porém muito se fala de cidades funcionais, espaços capazes de oferecer, verdadeiras cidades mercadorias, pólos utópicos do bem viver. Portanto, voltemos de fato a radicalidade da palavra, a *pólis*, metáfora da democracia, da multiplicidade, miscigenação, se transformando e transformando narrativas. A cidade poética de encantos com todos os seus adjetivos permanece a produzir margens (marginais), aqueles que de alguma forma não são capazes de habitar essa terra prometida. Os pólos divergentes e conflituosos criam verdadeiras condição de habitar, de construir, de caminhar, de plantar, de brincar e de aprender? O que essas modernas cidades expulsam de seus corpos? E mais, a pergunta potente realizada por Rozestraten (2018, p.13), “Que poéticas e que transformações estão em curso nos imaginários e na produção do devir de nossas cidades?”

Tal articulação sobre a cidade imaginária, não é de forma alguma a simplificação de elementos complexos, ou seja, a contraposição da cidade real versos a cidade ideal. Mas sim a possibilidade de nos debruçarmos sobre a cidade percebida, a cidade sensível, a cidade imaginada, a cidade das memórias e sua íntima relação com a cidade vivida, a cidade habitada, a cidade cotidiana. Cada um de nós vive em uma cidade distinta, não há uma cidade única para todos. Pois cada cidade é um palco fértil para a fantasia, recebe diariamente inúmeros elementos novos capazes de alterar o cenário e reconfigurar o papel de todos os atores envolvidos na cena.

Houve um tempo em que sonhávamos cidades nas quais as crianças aprenderiam sobre o mundo e a

cultura a partir de desenhos magníficos feitos sobre muros. Houve um tempo em que sonhávamos cidades que seriam fraternidades de homens livres, iguais entre si, e viveríamos dedicados a cultivar o melhor da nossa humanidade. Houve um tempo em que sonhávamos cidades nas quais estaríamos livres do peso diário do trabalho e poderíamos brincar, celebrar e vagar pela terra confraternizando despreocupados. O que houve com os nossos sonhos? (Rozestraten, 2018, p. 34)

Cartografar é mover-se para a heterotopia.



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

O Psicólogo como um trabalhador público

"Em suma, tudo é político,
mas toda política é ao mesmo tempo
macropolítica e micropolítica"
(Deleuze & Guattari, 2012, p. 83).

Em um seminário ministrado no ano de 2011 no centro de educação da UFSM, o professor Guilherme Correa apresentou pontos acerca da problemática e a dimensão de se pensar o trabalhador público, ao propor a ideia que o psicólogo em seu fazer realiza um trabalho de ordem pública, apresentamos aqui uma das operações que nos lançam para o campo político, uma práxis que opera no interior da pólis. A derrocada do homem vinculado ao domínio público vem acontecendo de forma sistemática ao longo da história, mas passa de forma bastante substancial pelo domínio de uma certa privatização da psique, assim como:

A própria pessoa estranha é uma figura ameaçadora, e muito poucos podem sentir um grande prazer nesse mundo de estranhos: a cidade cosmopolita. Uma *res publica* apresenta, em geral, aqueles vínculos de associação e de compromisso mútuo que existe entre pessoas que não estão unidas por laços de família ou de associação íntima: é o vínculo de uma multidão, de um “povo”, de uma sociedade organizada, mais do que vínculo de família ou de amizade. Como na época romana, a participação na *res pública* é hoje, na maioria das vezes, uma questão de estar de acordo; e os fóruns para sua vida pública, como a cidade, estão em estado de decadência. (Sennett, 2018, p.16).

O significado de privacidade alcança na modernidade um novo estatuto, e é a partir da modernidade que se cria condições para o estudo do “Eu”, e fundamentalmente para o surgimento das ditas ciências sociais e humanas, uma vez que se inaugura um novo estatuto de humano a partir da modernidade. A então privatização da psique traz condições importantes para o surgimento da psicologia, ciência dedicada aos estudos dos fenômenos mentais individuais ou suas manifestações sociais.

O “eu” de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo; conhecer-se a si mesmo tornou-se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece o mundo. E precisamente porque estamos tão absortos em nós mesmos, é-nos extremamente difícil chegar a um princípio privado, dar qualquer explicação clara para nós mesmos ou para os outros daquilo que são as nossas personalidades. A razão está em que quanto mais privatizada é a psique, menos estimulada ela será e tanto mais nos será difícil sentir ou exprimir sentimentos. (SENNETT, 2018, p.16).

As fronteiras do público e do privado foram ao longo da modernidade sofrendo profundas transformações, fronteiras móveis, litorais plásticos que redefiniram aspectos importantes da dimensão do binômio (público-privado). Nessa redefinição dois elementos ocuparam um lugar importante, o conceito de íntimo e de autorrealização, ambos os domínios da vida privada, dessa forma com o avanço crescente do privado deixa-se uma profunda interrogação dos topos da vida pública em nossas vidas hoje. Ou seja; qual o lugar do público como operador na forma de subjetivação contemporânea? E como podemos denominar a práxis do trabalhador público na vida hoje?

Dessa forma identificamos ao menos três elementos capazes de definir como marcas importantes do trabalhador público, a saber: a) um comprometimento com as

minorias; b) uma articulação com as redes de significação, uma dimensão do *entre*; c) um olhar apurado para as dimensões do território para os sujeitos na pólis.

É importante ressaltar que os três elementos que marcam pontos distintivos do trabalhador público, ou seja, um trabalhador posicionado frente as repercussões políticas do seu fazer, se articulam de forma a explicitar o modo de relação que o sujeito estabelece com a sua prática e com o modo de construção de saber. Mas é importante lembrar que a política é tomada aqui como uma ação do *entre*, assim como a ação política é um movimento, um fluxo, “cujo objetivo é desbloquear fronteiras, e transbordar qualquer tipo de estratificação, um “fenômeno de borda” (Deleuze & Guattari, 2012, p. 27).

a) Um comprometimento com as minorias: A relação com a minoria surge através da articulação com um outro conceito fundamental na obra de Deleuze e de Guattari, a saber, o de acontecimento, conceito articulado na obra de Foucault amplamente. Dessa forma, o acontecimento é tomado como sendo uma reconstrução do “fato”, e é descrito por Revel (2005) como sendo um “histórico que carregar uma rede de discursos, poderes, de estratégias e de práticas” (p.13).

Portanto, estabelecer um compromisso com a minoria é revisitar a relação com práticas que atingem as minorias e que contam a sua história, como se essas estratégias políticas fossem unívocas e determinantes. Nesse ponto se faz necessário rearticular a forma como a história é contada, e, portanto, descrita. Um outro ponto necessário articular é a maneira como esses registros/traços sustentam discursos, para que possamos entender a sua relação com o esquecimento da minoria.

As minorias apresentam dessa forma um caráter histórico, assim como um caráter espacial-temporal, uma lógica que opera através das varias multiplicidade e heterogeneidades. Sua ação política está situada no ponto mesmo da criação, o modo como se articula a minoria com a forma como ela é descrita e posicionada no tempo-espaco. Se articular com a minoria diz respeito a se envolver com práticas e estratégias dispostas a se mobilizar através de outras linhas de força, linhas essas capazes de avançar em territórios outros, promovendo desestabilização na constante que a maioria exerce em seu discurso. É antes de tudo ficar atento às sublínguas, envolvido com outras línguas.

Há um “fato” majoritário, mas é o fato analítico de Ninguém que se opõe ao devir-minoritário de todo mundo. É por isso que devemos distinguir: o majoritário como sistema homogêneo e constante, as minorias como subsistemas, e o minoritário como um devir potencial e

criador, criativo (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.56).

b) Uma articulação com as redes de significação, uma dimensão do *entre*: Tal dimensão nos lança frente a ideia de movimento, amplamente disposta na obra de Deleuze e Guattari, onde o *entre* ocupa um lugar de deslocamento e velocidade associados. Um movimento associado a uma espécie de transversalidade que carrega ambas as partes, duas margens cortadas por um rio que corre com uma determinada velocidade. Dessa forma o que corre entre margens ocupa um lugar de verbo, o *entre* coisas, nunca estática, mas relacionada com uma determinada topologia das movimentações. Essas linhas de articulação operam como estratos territorializados, ou seja, uma movimentação entre litorais de escoamentos, fomentando precipitações e rupturas. Tal espaço faz passar, faz passagem, imprimir uma circulação com intensidade e “atribui-se aos sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 18).

As redes de significação estão relacionadas a multiplicidades de linhas e suas consistências, dessa forma “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões do por vir” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.19).

Portanto estar posicionado no *entre*, transversalmente, é produzir o múltiplo. Seguir os princípios da conexão das redes e das forças que agem no território é viabilizar enunciações coletivas, é agir na micropolítica do campo social. Dessa forma o trabalhador público se conecta a cadeias, a modos de organização de poder, nas ocorrências que remetem às artes, às ciências e às lutas sociais. É perceber no território as variadas línguas que operam e que contam sua história, culminando em um outro princípio, o da multiplicidade. Nesse princípio as linhas de força se entrecruzam, apresentando a natureza das potências ainda não reveladas, permitindo que delas emergjam algo ainda por vir.

O princípio pivotante está exatamente na cartografia, princípio este que situa o trabalho em questão, uma vez que coloca em jogo a dimensão do mapa, princípio este transformacional e subjetivo, onde:

O mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não produz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos,...

O mapa é aberto, é conectável a todas as dimensões desmontável, reversível, suscetível a receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.30).

c) Um olhar apurado para as dimensões do território para os sujeitos na pólis é estar envolvido com o *fora*: Estar envolvido com o *fora* é estar se relacionando com uma força, uma força na diferença de outras forças, mas definida como uma potência do fora, como algo que lhe define a partir da multiplicidade de forças existentes.

O *fora* é a distância entre as forças, isto é, a diferença. O *fora* será sempre uma entre, e se as metáforas espaciais ainda forem imprescindíveis, acrescentamos: não um espaço, mas “vertigem do espaçamento” (Blanchot), criação de um espaço pela diferença de um entre-forças. (Pelbart, 1989, p.120).

Psicologia e Foucault

Ao longo da obra de Foucault as questões envolvendo a psicologia se apresentaram como elementos que envolviam muitas preocupações, nesses textos iniciais o filósofo esboçava um amplo debate acerca da relação das ciências psicológicas, assim com as ciências humanas e sua teia problemática em sua metodologia, fundamentalmente articuladas com os temas das psicopatologias e os limites entre o orgânico e o mental. No século XIX a psicologia procurava se alinhar com o iluminismo e as questões que aproximavam ela a ciências da natureza, e por conseguinte as suas mais variadas experimentações. Dessa forma a busca obstinada por legitimidade das exigências advindas da ciência e da sua objetividade lhe legaram um olhar voltado para o adoecimento, para uma causalidade eminentemente estatística, apoiada nos fenômenos do comportamento. Sendo assim, nem o olhar antropológico da existência humana conseguia operar uma mínima fissura nos esforços da jovem ciência na busca de padrões normativos e restritivos. As contradições que se manifestavam ao longo do século XIX foi operando definições que distanciavam a psicologia da ciência da consciência, e de uma investigação mais próxima da vida coletiva.

Os fenômenos da Loucura contribuíram definitivamente para lançar Foucault frente as mazelas das ciências psicológicas e seus desequilíbrios. A própria “noção mesma de doença mental é a expressão deste esforço condenado desde o início. O que se chama “doença mental” é apenas a loucura alienada, alienada nesta psicologia que ela mesma tornou possível” (CASTRO, 2009, p. 348).

Desta forma Foucault vai ao longo da obra questionando a episteme que dá a direção para a psicologia, ou mais precisamente a posição do homem frente a episteme da modernidade. Dessa forma ao longo da obra vai nos apresentando um novo estatuto a ser interrogado, uma investigação mais conectada com as dimensões histórico-políticas, isto é, a partir das relações envolvendo o poder e seus sistemas discursivos, ou suas práticas discursivas. Em termos gerais Foucault coloca a psicologia como uma das ciências que dá sustentação as “formas modernas de poder”.

Segundo Castro (2009) Foucault analisa na “História da Loucura” a íntima relação entre o saber e sua composição com modos de sujeição, assim com em “Os Anormais” passa a analisar as relações entre o discurso psicológico e as normatividades existentes. Dessa forma a psicologia como ciência apresentou-se na obra foucaultiana como uma disciplina bastante distante dos reais elementos que envolvem o sujeito, a sociedade e o lugar político ativo.

Baseado nesses elementos apresentar uma interrogação sobre a formação de psicólogos e seu lugar político torna-se importante para esclarecermos os meandros formativos e interrogar as práticas existentes hoje.



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Cartografias textuais

A exploração dos textos que compõem os mais importantes registros do NAE ao longo desses anos será aqui apresentada através do que chamamos de ciclos formativos. Cada ciclo formativo culminou em uma obra/livro que era o resultado de uma série de produções-intervenção de um determinado ciclo. Tal apresentação será acompanhada pelos períodos formativos e os mais importantes debates-coletivos daquele momento.

Nesse primeiro ciclo será apresentado dois eixos condutores do trabalho no que se refere aos ateliês, onde se tinha como objetivo aproximar a psicologia da cena escolar através de dois atores fundamentais, os professores e as crianças. Com isso ampliamos nossa aproximação com a escola e com as famílias, rompendo com a lógica de patologização existente até então, ou seja, a psicologia assumindo apenas uma tarefa acerca dos problemas de aprendizagem, ou dos impasses provenientes da saúde mental. Com tal aproximação conquistamos um lugar nas estratégias da escola, das famílias e da comunidade, tornando-nos mais ativos na vida da comunidade. Desta forma, dávamos

passos importantes na cena de formação de psicólogos absolutamente distantes deste território da sociedade.

Tal entrada permitiu que a formação do psicólogo passasse a ser mais conectado com o território da escola e dos impasses advindo dele, ou seja, a escola passa a ser um fator decisivo na formação de psicólogos mais conectados com as demandas sociais e mais próximos dos relevos de uma sociedade marcada por carências e frágeis estruturas, como por exemplo: estrutura de suporte a questões de saúde e direitos primordiais.

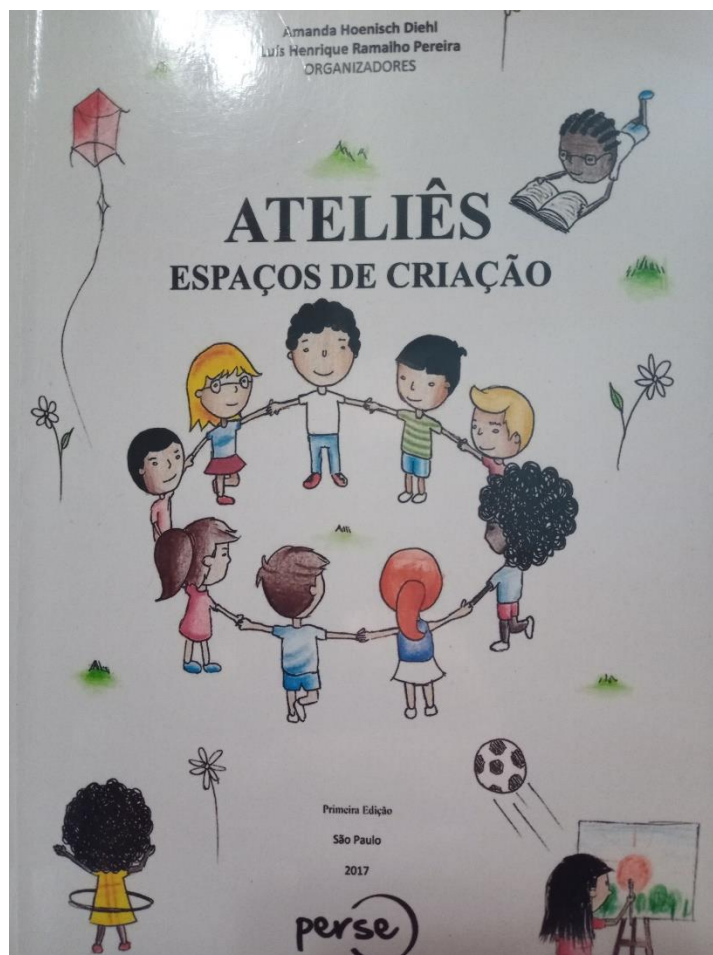
A circulação do cartógrafo no território textual é mover-se por espaço já olhado, mas nunca tomado, ou seja, reler as inúmeras produções que foram construindo a formação de psicólogos no NAE foi como caminhar pela cidade conhecida em calçadas outras. Isso permitiu que a própria forma de compreender a docência do cartógrafo fosse interpelada, que os processos fossem revistos e que acima de tudo fosse possível compreender o que tais mapas nos mostravam; a saber, uma formação comprometida com pessoas.

Trilhar os caminhos de tais registros foi nos oferecendo de maneira mais claras quais as rotas adotadas, e como foi se confeccionando, costurando e se percebendo o NAE por parte dos membros, da universidade e fundamentalmente a comunidade, dessa forma o laço e as redes foram se efetivando ao ponto de atendermos mais de 200 famílias, 6 escolas e mais de 100 professores referenciados ao NAE.

As cartografias textuais aqui apresentadas dão um contorno do trabalho, operando uma espécie de esboço da carta, um delineamento, uma vez que muitas operações realizadas não poderiam compor o atual texto, por conta das inúmeras ações realizadas ao longo dos 5 anos de trabalho. Foram eleitos os trabalhos com maior abrangência e maior duração, assim como aqueles que se apresentavam como ações de referência do NAE e de profunda aposta, mas que, não se viabilizaram em virtude da interrupção do trabalho a partir da pandemia de covid-19.

O Primeiro Ciclo (2017-2018)

ATELIÊ DE DIÁRIOS: UMA EXPERIÊNCIA DA ESCRITA EM COMPANHIA NA FORMAÇÃO DOCENTE



Texto baseado no livro – Ateliês: Espaços de criação- 2017- Com a autoria de : Luís Henrique Ramalho Pereira; Amanda Hoenisch Diehl; Tatiane Medianeira Baccin Ambrós – (Pág. 77 à 100).

Um ateliê de escrita consiste em escrever em companhia, e o trabalho de escrita em diários nos convoca a pensar o campo da invenção poética do sujeito, o espaço dos heterogêneos e o terreno da ética de um dizer de si. O nosso trabalho visa levantar um questionamento sobre o que é a arte de produzir um diário, e ao mesmo tempo se defrontar

com esta estranha produção, e o que ela pode produzir nesses sujeitos confrontados com a própria escrita. O trabalho em um ateliê de escrita em diários torna-se um espaço para promover tensão, efeitos, consequências e artefatos, capaz de produzir uma materialidade (os diários) frente às agruras do conflito de formação docente, promovendo um suporte ao hiato das relações na escola. O diário é essencialmente um trabalho situado no campo da escrita, portanto, nos resta indagar o que é esse fenômeno que chamamos de escrita e qual é a sua dimensão nos diários. E mais ainda, qual o conceito de diário, quando do que se trata é o diário de práticas pedagógicas, instrumento tão utilizado pelos docentes para fazer o seu cotidiano.

Um início...

Esse trabalho visava uma ação intervenção quanto à utilização da arte-escrita-formação e saberes porque tinha como objetivo a experimentação e o questionamento de professores que estão envolvidos em seus fazeres cotidianos e na prática de sala de aula, sendo assim, fazer uso de diários como um espaço de interlocução juntamente com a experiência de grupo irá permitir a abertura de um lugar produtivo de criação, sustentado no ato criativo e providenciando uma indagação sobre inacabamento da formação.

A palavra escrita vem do italiano “*scrittura*” e significa o ato ou efeito de escrever ou redigir. Método particular de se exprimir literariamente: escritura, estilo. Arte de escrever a mão ou maneira própria de escrever (Houaiss, 2004). Qual a função da escrita? Existe um “completamente” dessa escrita? Eles escrevem, completamente sobre a loucura da criação, somente frente a face desassossegada da loucura das letras, produzida nos diários, que se dá o desaparecimento absoluto do autor para aparecer a poética que responderia ao ato doloroso da escrita. Sendo assim proponho um trabalho de esculpir diários que digam de si, algo do campo do artesanal onde escritas apontem para um ofício da letra e da constituição. Referimos-nos aos diários de aula (diários de práticas pedagógicas – DPP), como operadores de uma invenção de si e uma relação que mantemos com a nossa própria atualidade. Ao mesmo tempo em que a estética da existência torna-se uma prática ética de produção de subjetividade, faz igualmente um contorno em torno da dimensão política (Revel, 2005).

Um ateliê de diários!

O que é um ateliê de diários? Espaço singular e inaugurado para a manipulação das palavras, campo da arte que lentamente vai ferindo o corpo próprio com marcações,

borrões e lamentos. Um ateliê é essencialmente a abertura de espaço em grupo, na troca e sustentação da experiência com o outro. Para Ferry (2004), em todos os âmbitos e indiferente dos objetivos da formação, o trabalho de grupo é considerado como a melhor forma que se adapta ao público de adultos, uma vez que oferece a possibilidade de uma expressão individual de aspirações e dificuldades, e o embasamento da cooperação com os outros sujeitos em formação envolvidos no processo.

Essa proposta de grupo adquiriu um importante papel na diversificação do reconhecimento de uma prática e de um saber sobre a prática, agindo fundamentalmente em uma espécie de cuidado e de criação de estratégia de si, principalmente na formação de professores, pois tinha como objetivos:

- Formação pessoal: tomada de consciência – individual – de suas ações, de seus desejos, das imagens e estereótipos que se referem a sua relação com o outro e com o mundo. Este tipo de grupo adota um caráter terapêutico;

- Formação em observação e condução de grupos, em que os membros do grupo são, ao mesmo tempo, observadores e observados, alternadamente participantes e condutores;

Ferry (2004) nos traz que um grupo de formação sempre oscila entre essas duas dimensões de grupo, ou seja, todo grupo de aprendizagem contém problemas de regulação e organização que exigem, em determinado momento, centrar-se no grupo; assim como todo grupo psicossociológico possui um objetivo de aprendizagem, ao menos no sentido de que os participantes possam adquirir novas maneiras de perceber, de sentir, de ser. Portanto, o valor formativo de um grupo não se reduz meramente às aquisições cognitivas ou práticas, mas reside também nas trocas e nos efeitos dessas, sejam elas voluntárias ou não, que afetam aos membros do grupo. A pedagogia da formação se confronta permanentemente com a busca por um equilíbrio entre efetivar as atividades propostas e a análise da vida do grupo, em função de problemas relacionados ao tempo, aos prazos, às resistências e aos modos de intervenção do formador. É preciso “perder” um certo tempo com os ajustes individuais, com a expressão dos sentimentos, com a atenção aos conflitos.

Portanto, conduzir um grupo significa manejar uma tensão dialética. O risco é constante, pois podemos cair em uma manipulação de forma a suggestionar o grupo, ou podemos nos eximir de direcioná-lo, deixando-o simplesmente acontecer, correndo o risco de esvaescimento. Assim, o formador encontra-se obrigado a reinventar seu modo de intervenção durante todo o processo de formação (FERRY, 2004).

Um ateliê inaugura um espaço de *pesquisa-formação* (Oliveira & Miorando, 2020), fecundando um movimento que diga da escrita, do tempo e da falta que somos submetidos pela subjetividade, uma quase escrita possível. Pode ser também um lugar de passagem, onde o confronto com a experiência crie um discurso que aponte para um fazer/viver.

Segundo Pereira (2004, p. 95), “o processo de formação do profissional passa, a meu ver, pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito”. Sendo assim o ateliê aparece como um catalizador da formação, propiciando uma visualização da criação lá onde ela resulta em um olhar sobre o “ser professor” sempre inacabado, em processo, um enfrentamento com o desassossego que nos é inevitável.

...a oficina de escrita é ponto de encontro, lugar de compartilhamento, em que o recato de uma senhora septuagenária suporta o despudor de um amante platônico, em que a desenvoltura da escrita de um poeta tolera as letras trôpegas de uma senhora analfabeta, em que a verborragia do cancionista silencia para os sussurros da até então tida como muda...Região de diferenças pouco sutis e de laços possíveis, a oficina de escrita converte-se em uma *fraternidade discreta* operada na *desigualdade retumbante* que o amor as letras permite equalizar (Ricks, 2010, p.122).

A cada letra lançada, a cada palavra caída, um pouco do que chamamos professor pode aparecer na vastidão do que denominamos imperfeito, inacabado, pois a idéia de inacabamento surge como uma severa indagação sobre o “ser” professor. Existe o que chamamos o “ser” professor? Será que isso que chamamos o “ser” não é algo que precisa ser indagado? Será que conseguimos ser para cada aluno professor?

Professores no ateliê de escrita!

Não é sem consequências que alguém diz “ser professor”, pois existe aí um registro que faz o sujeito responder de um lugar. Larrosa (2001) afirma que o “si mesmo” precisa ser inventado, sempre de uma maneira singular, não se furtando das incertezas e dos desvios vinculados à problemática da formação. A descoberta de um sujeito está estritamente ligada a um lugar a ser conquistado, não explorado, mas um desbravamento constante em busca de um prólogo que afirme a ascensão de um sujeito.

A experiência da linguagem nos coloca frente aos desafios do possível da língua, do intransponível, do impossível, sendo então um efeito daquilo que nos afronta

terminantemente como: a loucura, a morte, ou a sexualidade. A experiência é então algo que se dá solitariamente, mas que efetiva-se somente quando outros podem atravessá-la ou cruzá-la em encontros (Revel, 2005).

O que um diário pode produzir? Uma borda, um olhar, uma testemunha, um conflito, rastros. Sempre há um destinatário? Uma composição necessita da presença do leitor? Portanto o diário é mais que uma posição, ocupação de lugar, registro do tempo, ato de vertigem, instante, enigma, pode ser efetivamente presença de uma escrita outra, traço da imperfeição, ausência e presença juntos. O que é o diário? O que o diário pode dizer ao professor no seu ofício? O diário é algo que pode prestigiar acontecimentos, valorar a potência do encontro, fazer furo no tempo, esculpir palavras, provocar ação. Os diários nos convocam a pensar o que podemos chamar o “ser professor”, ou indagar o que remete a aquele que afirma ser um professor. Resta-nos a indagação possível: Ser professor, o que é isso?

Possuímos traços, rastros pela via do par experiência/sentido, descrito por Larrosa (2002), configura-se no ápice do trocadilho da palavra, sendo ela a convicção que produz sentido e cria realidade, funcionando como potente mecanismo de subjetivação. A partir desse pressuposto, é inegável o poder magistral da palavra, pois ela nos determina e nos insere na lógica que subverte o sujeito.

É acreditando em diários do porvir, diários a serem lidos, diários que versem sobre cuidado do que se pode escrever que a idéia de um ateliê de diários foi lentamente se costurando, se delineando, sendo escrita. Um diário a ser lido é um diário de oferenda a uma letra não lida no futuro, uma letra que está no campo do outro, no campo do afeto. O poeta Waly Salomão (1996) nos afirma que, “escrever é se vingar da perda” (p.33). Portanto, fica posto nesse projeto de pesquisa que, o semelhante, por estar situado na posição de testemunha de uma escrita, confere uma presença ao que se constitui como perda e, nessa condição que é permitido que um ato de escrita possa vir a se ausentar, ou seja, um ateliê de escrita, convoca o outro a experimentar, em companhia a existência de um lugar que ensaia a perda que fertiliza a vida (Ricks, 2010).

Escrever implica estar disposto a suportar o lugar de ausência produzido como efeito de toda escritura. Talvez, alguns dos oficinantes encontrem, na companhia do semelhante, o compartilhamento e o amparo que lhes permita se aproximarem desta perda sem sucumbir a ela (Ricks, 2010, p. 126)

e

É quase como se, ao iniciar a escrita, um leitor, um lugar de leitura, se fizesse presente como efeito e, ao mesmo tempo, causa de sua elaboração. Para o autor, o leitor é “alguém” que está em seu horizonte, não só como um lugar dado a quem seu texto se endereçaria, senão que é também um lugar construído pelo próprio texto. O texto, como um escultor, modela seu leitor, auxiliando-o na construção de uma competência interpretativa, instrumentalizando-o passo a passo nesse processo de fazê-lo funcionar (Ricks, 2010, p. 125).

É imprescindível que se diga que o diário de prática pedagógica vai sendo tomado como uma das muitas ferramentas que levariam o sujeito ao confronto do que denomino de um saber-fazer-sobre-si-mesmo, ou seja, um diário que possa provocar uma abertura de sentido, um espaço trágico de confronto. Pois há de se pensar em um diário como um ato artístico para o sujeito escrevente, um ato que lhe outorgue possibilidades de um cuidado de si e um saber sobre si.

Foucault (2006) sustenta que a escrita, como um ato singular do sujeito, feito por si e para si, seria uma arte da verdade ou uma maneira que segue uma lógica racional de articular a autoridade tradicional com a verdade singular. A função elementar da escrita, então, seria constituir um corpo, sendo necessário entendê-la não como matéria doutrinária que venha promover um cuidado de si, mas sim um corpo capaz de transcrever a verdade dela própria. O autor nos auxilia a pensar quando afirma que a escrita transforma elementos da oralidade em coisas vivas, sendo transfigurada em um princípio de ação racional. Escrever, portanto, significa efetivamente mostrar-se, expor-se, “fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 2006, p. 156).

O sujeito escrevente em seu diário pode produzir o aparecimento do sujeito escondido por de traz da palavra desassossegada do papel, faz surgir a subversão escondida em cada letra, um ato de vertigem, uma dobradiça.

Portanto, o semelhante, por estar em uma posição de testemunha de uma escrita, confere uma presença ao que se constitui como perda e, é nessa condição que é permitido que um ato de escrita possa vir a se ausentar. Assim sendo, ao nos defrontarmos com os escritos em um diário, nos deparamos com um saber-fazer-sobre-si-mesmo, que se da

pela letra e pelo corpo como uma produção sobre si mesmo como se fosse uma nova tradução.

ATELIÊ DE ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA.

Texto baseado no livro – Ateliês: Espaços de criação- 2017- Com a autoria de : Luís Henrique Ramalho Pereira; Amanda Hoenisch Diehl; Tatiane Medianeira Baccin Ambrós – (Pág. 15 à 37).

Um Ateliê de Arte consiste em criar em companhia das crianças, um espaço de heterogêneos, onde o sujeito possa expressar as suas angústias e desejos que serão lentamente descortinados através da criação artística. Neste trabalho propomos uma aproximação entre o sujeito e sua criação, um enfrentamento com fragmentos da sua história, onde a cada criação artística um pouco dos sujeitos envolvidos nesse processo vão aparecendo, esculpindo as suas histórias. O trabalho em um ateliê de criação artística torna-se um espaço dentro do contexto escolar para promover tensão, efeitos, consequências e artefatos e tem como objetivo transformar este espaço, em um espaço singular, para desacomodar, desconstruir e construir. Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a Psicologia Escolar e suas atribuições dentro do contexto escolar e quais os benefícios de um ateliê de criação artística como um espaço de mudança e transformação, onde o sujeito possa produzir uma outra forma de subjetivação que lhe permita uma nova relação com o seu desejo.

Um ateliê de criação artística nas escolas foi pensado como um espaço para promover conflitos, efeitos e consequências. Espaço onde o aluno na companhia com o outro e através da experiência do outro possa encontrar suporte para re significar a lacuna existente nas relações escolares, conflitos e impasses que promoviam modos de exclusão e violência.

O processo de criação desequilibra o estabelecido, transformando formas e palavras, retirando-as do seu contexto comum para outra dimensão, a dimensão criadora, transformando-se em um ato expressivo, alegórico e simbólico. Este processo de simbolização é tornar o que era do campo simbólico para o real através da criação. A arte

também possibilita um espaço de reflexão dentro do ambiente escolar, trazendo à tona questões do inconsciente que são produzidas dentro deste processo criativo.

A arte ocupa o lugar de uma espécie de modelo de sublimação, onde a psicanálise ao investigar a criação artística pode ter a pretensão de ir além de uma compreensão estrita desse campo, recolocando em questão suas próprias noções e compreensão geral do sujeito (RIVERA, 2002).

A partir do ato criativo o sujeito poderá confeccionar um olhar sobre um dizer de si, de suas angústias, seus dilemas, é fazer surgir uma série de rastros que apontem para uma caminhada desse sujeito. O objetivo deste trabalho era transformar este espaço de criação dentro do ambiente escolar em um espaço onde os sujeitos poderiam expressar as suas angústias e dores, permitindo então que, em grupo, crianças e psicólogos fomentasse modo de estarem juntos para além das marcas do fracasso escolar, das rupturas e desamparos familiares, para além dos déficits existente, sem jamais nega—lós, porem levando em conta outras estratégias possíveis, maneiras diferentes, que dentro de um coletivo, se tornaram possíveis, realizando assim marcas identitárias potentes capazes de fomentar outras formas de vida.

A criação como um ato ético, um afeto. Não é o desejo que é falta, mas o que falta é o desejo. O ser não é dado, mas querido, almejado, conquistado; neste sentido, o ser é autoprodução. Não se nasce ser, torna-se, ou não, ser. O ser não é uma questão de substância ou de transcendência, o ser é uma produção desejante: pura invenção do desejo. Eis por que "É preciso colocar o mundo no sujeito, a fim de que o sujeito seja para o mundo" (DELEUZE, 2000, p.51).

Visando o entendimento das demandas que envolvem as crianças em fase escolar, sua dificuldade de se submeter às regras que lhe são impostas e ainda seu comportamento frente os professores que o ateliê de criação artística foi se costurando. O espaço do ateliê se constitui como um lugar de inscrição simbólica possível, produtor de um espaço potencialmente criador entre eu e o outro. A criação artística aparece como possibilidade de elaboração de algo vivido, que permite ao sujeito ator estabelecer novas possibilidades de compreensão acerca do fato que está tomado como objeto de sua reflexão.

A arte e o psicológico são expressões do inacabado, o que faz que só existam em estado de constante mutação. A invenção e a criatividade são elementos essenciais que devem permear constantemente tanto o ato artístico, quanto a aprendizagem. Esses atos

ou fazeres quando terminados sempre se transformam em outras coisas, novas subjetividades, expressões do inacabado, pois, de uma forma ou de outra, tanto a arte quanto a psicanálise representam sempre o início e nunca o fim (KEHL, 2003).

O Ateliê vai a Escola: Psicologia Escolar

Para Almeida (1999) o surgimento da Psicologia Escolar esteve ligado à psicometria, em especial à aplicação de testes psicológicos, predominando um modelo clínico de atuação deste profissional, voltado para o diagnóstico e cura dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, cuja ênfase situava-se nos fatores subjacentes ao indivíduo em detrimento das causas ligadas aos fatores.

Inicialmente para Silva (2005) a Psicologia Escolar apresentava um foco estritamente individualizante, somente a posteriori passou a incluir questões sociais, políticas, econômicas e históricas. Dessa forma, é preciso construir projetos em psicologia escolar que considerem tanto a produção social do fracasso escolar quanto aspectos intrapsíquicos das pessoas envolvidas neste processo.

Os processos de escolarização têm muita importância na promoção de mudanças significativas no funcionamento mental e alterações dos estudantes. Considerando o processo educativo e a instituição escolar como espaços polissêmicos, desenha-se a possibilidade de uma ação mediadora que promova uma outra forma de se ver a escola e as pessoas que dela participam (SILVA, 2005).

Um dos elementos centrais para a hesitação da psicologia na cena escolar está situado na sua dimensão pública, ou seja, a sua dimensão política. Ao longo dos anos a formação do psicólogo brasileiro foi pautada por regimes formativos vinculados a áreas específicas, como por exemplo às áreas mais clínicas e psicopatológicas, assim como, às envolvendo organizações e instituições, mas que curiosamente a escola-educação não apareciam na cena. Dessa forma o trabalho vinculado às políticas educacionais foi sempre subalternizado o que definiu a tardia presença e formação de psicólogos na cena da escola.

Criar em companhia: Grupos

A formação em grupo, assim como foi tomada por Oliveira (2011, p. 182), apresenta seu caráter de dispositivo, assumindo assim uma relação à temporal, fundamentalmente no que diz respeito as lembranças do sujeito, uma vez que, “as imagens

produzidas em outros momentos são reconstruídas, reinventadas, a partir do presente. A possibilidade de narrar as significações imaginárias, construídas sobre um espaço coletivo, e as aprendizagens dos participantes permitem-nos conhecer a produção e os deslocamentos de sentido”. Dessa forma o GEPEIS fez uso do dispositivo grupal para operar no campo formativo, exemplo igualmente decisivo para identificarmos operadores formativos no NAE.

Zimerman (1997) nos diz que o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais. Desde o nascimento, o indivíduo participa de diferentes grupos, numa constante dialética entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social.

Pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, se reúnem em torno de uma tarefa específica. Num cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com objetivo mútuo. Isto significa que cada participante no grupo exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, expondo seu ponto de vista. Descobrimos que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente, tem a sua identidade, dessa maneira cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si (PICHON-RIVIÈRE, 1994).

Os grupos operativos atendem basicamente a duas dimensões: aprendizagem e terapêutica, mesmo privilegiando uma das dimensões, a outra estará presente, uma vez que não concebe a terapia sem a aprendizagem de novas maneiras de existir e nem a aprendizagem sem alguma mudança de caráter terapêutico (PICHON-RIVIÈRE, 1994).

O processo grupal é marcado pelas relações entre sujeitos, sendo que há dois níveis que operam no grupo: o da intencionalidade consciente e o da interferência dos fatores inconscientes. Isso implica dizer que, ao operar em grupo, o sujeito revela aquilo que está implícito por meio de comportamentos repetitivos que interpretamos como "sintomas" de algo que não está caminhando bem. Esses sintomas surgem pelo fato de que há um mundo interno do sujeito que é construído por um processo progressivo de internalização de objetos e relações. O que se observa no processo é um aspecto dinâmico de intersubjetividades dos mundos interno e externo (PICHON-RIVIÈRE, 1994).

Pichon-Rivière (1994) usa essa noção para a sua definição de vínculo, o qual é definido "como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem"

Conforme Zimerman (1997) na prática com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, o Grupo Operativo é referência para se estabelecer vínculos e ensinamentos diversos, o que comprova a teoria de que "mais importante do que encher a cabeça de conhecimentos é formar cabeças".

A noção apresenta pelo GEPEIS (Oliveira, 2011) de "devir-grupo" como possibilidade de experimentação, de criação de um espaço grupal para a produção de autobiografias formativas nos permite ir além da dimensão identitária de grupo, mas oferecendo as possibilidades de conexão com a pesquisa-formação:

Nesse movimento, pensamos o devir-grupo como conexão, não com as formas instituídas, mas com as forças instituintes. Acrescentamos, também, a questão do diferencial apresentado no dispositivo, quando se inscreve no espaço/ lugar do grupo a pesquisa-formação-autoformação, produzindo nas pessoas processos que movimentam com "potencialidades inesperadas" (Oliveira, 2011, p.181).

Ateliê de Criação Artística

Gagnebin (2006) nos diz que estaria em posição de testemunha aquele que consegue suportar o relato do outro, não por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica assumida por causa e apesar do sofrimento indizível, pode ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar uma outra história, a inventar o presente.

Duchamp (1975) propõe que, no ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas, reações estas que implicam em uma série de sentimentos, como sofrimentos, insatisfações, recusas e decisões que não são e não podem ser totalmente conscientes. Por essa razão existe um elo que falha, que não permite ao artista expressar inteiramente sua intenção quando fala de sua arte. Propõe ainda que o ato criador não é efetuado somente pelo artista, pois, quando o público entra em contato com a obra e começa a dar seus significados, ele contribui com este ato ocorrendo o fenômeno da transmutação: quando uma matéria inerte é transformada em obra de arte.

A criatividade relacionada à criação artística seria um espaço onde se tentaria conciliar o interno e o externo, o ser e o fazer. Dessa forma, através da criatividade em jogo no fazer criador artística, o artista buscaria a construção de si próprio, de sua subjetividade, ao mesmo tempo em que se exporia à admiração do espectador, como tentativa de se construir através do olhar do outro.

É acreditando em um Ateliê de Arte, em um espaço de criação artística dentro de uma escola que esse trabalho foi sendo escrito, se delineando. Um espaço onde o aluno na companhia com o outro e através da experiência do outro possa encontrar suporte para ressignificar a lacuna existente nas relações escolares. Que a partir da criação o sujeito busque um curativo no vazio, ou de uma certidão de nascimento a ser preenchida e que lentamente vá escrevendo uma nova história e possa produzir uma outra forma de subjetivação que lhe permita uma nova relação com o seu desejo.

As apostas iniciais do primeiro ciclo nos garantiram ampliar a nossa intervenção e nos impulsionou em criar novas estratégias. A manutenção do trabalho com ateliês foi decidida em coletivo, uma vez que os demais trabalhos acerca dos grupos de crianças, grupos de pais, acompanhamentos terapêuticos e reuniões sistemáticas na escola continuavam a acontecer. Sendo assim, apostou-se mais uma vez na criação de dispositivos de aproximação-formação que introduzissem questões escutadas pelos psicólogos em formação no interior da escola, como sendo as questões que iriam nortear o novo ciclo de trabalho.

Nesse primeiro ciclo ainda foi desenvolvido uma série de ateliês e intervenções que viabilizaram a criação de uma rede importante, trabalhos esses que cito abaixo:

- Oficina de arte/gravuras com adolescentes;
- Ateliê de contação de histórias e de recontação de histórias;
- Ateliê de cirandas e a fundação da Brinquedoteca do NAE.

O Segundo Ciclo (2018-2019)

**ATELIÊ DE CIRANDA: UMA EXPERIÊNCIA DO BRINCAR EM
COMPANHIA**



Texto baseado no livro – Ateliês: A psicologia vai à escola- 2018 - Com a autoria de : Luís Henrique Ramalho Pereira; Amanda Hoenisch Diehl; Tatiane Medianeira Baccin Ambrós – (Pág. 37 à 55).

Um ateliê de brincadeira consiste em brincar em companhia, o trabalho com o brincar nos remete a indagar sobre os efeitos da brincadeira na vida das crianças. O nosso

trabalho se propôs a fazer um questionamento sobre as diversas formas de brincar, bem como a importância do mesmo para a formação destes sujeitos. O trabalho com o ateliê de ciranda propõe que este brincar seja uma forma onde a criança possa expressar este saber-fazer-sobre-si-mesmo em companhia. O ateliê de ciranda endereça fantasia às crianças, sendo uma forma importante de falar sobre si mesmo em companhia. É no momento da brincadeira que as crianças tem a oportunidade de criar um espaço de elaboração para seus medos, angústias e sofrimentos. Espaço este singular, onde através do brincar a criança vai ressignificando sua história e inventando o presente.

O trabalho se fundamentou na medida em que a brincadeira encontra a companhia em um ato único, onde o brincar produz uma brecha no tempo, um hiato para o aparecimento de histórias, sendo assim, a criatividade vai lentamente descortinando um fazer e esculpindo o campo da arte. Portanto, a criança pode problematizar o seu fazer ao confrontá-lo diante da experiência das brincadeiras, e diante do grupo que faz parte, olhando para seu ato de brincar, seu fazer, sua arte. O sujeito que bem diz sobre seu fazer se joga no campo do questionamento em uma perspectiva que apenas a testemunha/leitor pode compreender o desafio e a importância deste brincar em companhia.

GRUPOS E O BRINCAR EM COMPANHIA

O brincar é uma forma de comportamento característico da infância, pertencem a um conjunto de atividades que compõem a noção do jogo. O brincar e os brinquedos, não constituem apenas uma necessidade biológica destinada a descarregar energia, as crianças brincam porque pensam sobre suas experiências emocionais e torna (re) conhecível suas potencialidades.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança produz e conquista sua liberdade de criação. Winnicott (1975), nos fala enfaticamente que “é no brincar que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. O autor afirma também que a brincadeira é universal, uma forma básica de viver. O referido autor nos diz que “viver criativamente constitui um estado saudável, e a submissão é uma base doentia para a vida”.

Bettelheim (1988) escreve que a brincadeira tem uma motivação interna, que corresponderia a uma ansiedade ou desejo, se configurando como um exercício de entendimento do mundo. Por isso entende a brincadeira compulsiva como representação de uma luta da criança para superar uma situação de dificuldade. Segundo o autor, a brincadeira é tão importante no desenvolvimento da criança, que sem ela o intelecto não se desenvolveria, pois a brincadeira possui uma função cognitiva e outra pulsional.

Winnicott (1975) chama este espaço de espaço potencial, que deverá ser preenchido, num primeiro momento, por um objeto transicional. Esse espaço potencial é o espaço do imaginário, do jogo. É nesse espaço criado pelo bebê para aceitar estar sozinho que virá alojar-se a experiência cultural e artística. Segundo o autor o brincar adquiriu novo colorido a partir dos estudos sobre os fenômenos transicionais, remontando-os em todos os seus sutis desenvolvimentos, desde o emprego primitivo de um objeto ou técnica transicional, aos estádios supremos da capacidade de um ser humano para a experiência cultural.

A essência de todo e qualquer indivíduo consiste no fato dele ser portador de um conjunto de sistemas: desejos, identificações, valores, capacidades, mecanismos defensivos e, sobretudo, necessidades básicas, como sujeito da dependência e a de ser reconhecido pelos outros, com os quais ele é compelido a conviver. Assim, como o mundo interior e o exterior são a continuidade um do outro, da mesma forma o individual e o social não existem separadamente, pelo contrário, eles se diluem, interpenetram, complementam e confundem entre si.

Um grupo não é um mero somatório de indivíduos; pelo contrário, ele se constitui como nova entidade, com leis e mecanismos próprios e específicos; todos os integrantes do grupo estão reunidos, face a face, em torno de uma tarefa e de um objetivo comuns ao interesse deles; a dinâmica grupal de qualquer grupo se processa em dois planos, tal como nos ensinou Bion: um é o da intencionalidade consciente (grupo de trabalho), e o outro é o da interferência de fatores inconscientes (grupos de supostos básicos). É claro que, na prática, esses dois planos não são rigidamente estanques, pelo contrário, costuma haver certa flutuação e superposição entre eles.

O Grupo: É no grupo que os efeitos do ateliê serão visualizados e identificados através do brincar em companhia.

Zimerman (1997) descreve seis fenômenos importantes que definem o campo grupal:

1) A *ressonância*, que é um fenômeno comunicacional, no qual a fala trazida por um membro do grupo vai ressoar em outro, transmitindo um significado afetivo equivalente, e assim, sucessivamente.

2) O fenômeno do espelho, conhecido como *galeria dos espelhos*, onde cada um pode ser refletido nos, e pelos outros; o que nada mais é, do que a questão da identificação, onde o indivíduo se reconhece sendo reconhecido pelo outro, e assim vai formando a sua identidade;

3) A função de "*continente*", ou seja, o grupo coeso exerce a função de ser continente das angústias e necessidades de cada um de seus integrantes.

4) O fenômeno da pertencência, chamado por Zimerman de vínculo do reconhecimento, que é "o quanto cada indivíduo necessita, de forma vital, ser reconhecido pelos demais do grupo como alguém que, de fato, pertence ao grupo. E também alude à necessidade de que cada um reconheça o outro como alguém que tem o direito de ser diferente e emancipado dele" (1997, p. 39);

5) A discriminação, que é a capacidade de fazer a diferença entre o que pertence ao sujeito e o que é do outro;

6) A *comunicação*, seja ela verbal ou não-verbal, fenômeno essencial em qualquer grupo onde mensagens são enviadas e recebidas, podendo haver distorção e reações da parte de todos os membros do grupo.

ATELIÊ: UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO

É no brincar que entendemos o valor da inclusão é nele que as crianças não percebem suas diferenças, se tem uma diferença eles não notam, eles se divertem, brincam e jogam e vão interagindo sem perceber as outras competências e habilidades dos seus colegas. Assim sendo o brincar é um ponto chave para que aconteça a inclusão. O brincar infantil não determina as diferenças, pelo contrário ela cria uma ponte para a inclusão e convida cada um para fazer parte do processo. A brincadeira é prazerosa para toda a criança e necessária para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto escolar. É uma maneira de integrar todas as crianças através de um ambiente

saudável, lúdico e divertido. O ateliê de ciranda é um espaço onde as crianças se permitiram expressar suas opiniões, dúvidas e sentimentos encorajando-as a interagir no mundo que as cerca, percebendo-se como sujeito.

ATELIÊ DO JOGO TEATRAL: O ATO CRIATIVO DA INFÂNCIA

Texto baseado no livro – Ateliês: A psicologia vai à escola- 2018- com a autoria de: Amanda Assulin Vieira e Luís Henrique Ramalho Pereira – (Pág. 275 à 294).

Esse ateliê foi realizado com o objetivo de produzir efeitos através do jogo teatral no campo criativo da criança a partir de uma oficina de teatro, que visava explorar o campo da fantasia, o brincar como ato de criação e o desenvolvimento das crianças através do jogo teatral.

Para o teatro existir é preciso uma história, e para história ter vida precisa-se do ator, cena e histórias. Assim, a coisa mais importante do teatro é o ator; só no palco a história pode viver. Da mesma forma que um compositor que escreve música precisa de um instrumento para poder fazê-la existir, o ator é o instrumento que vai fazer a história sair do papel. Como o instrumento do músico precisa ser afinado para tocar melhor a melodia, o ator também precisa ser afinado para poder passar ao espectador aquilo que a história quer contar (MACHADO, 2009).

Tal ateliê visava a criação de atos a serem encenados na busca da construção do imaginário da criança, a partir da sua história. Entre a escrita do roteiro à escolha dos personagens, da caracterização destes à escolha dos “figurinistas” (atores), entre ensaios e improvisos, a peça se constitui da infância não descrita, mas da inscrita, onde a criança surgiu; o brinquedo criado em companhia da fantasia que o jogo teatral permitiu.

A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição de experiência. Para Walter Kohan, há duas infâncias: uma de continuidade cronológica e outra vista como experiência. A primeira está relacionada à história, as etapas de desenvolvimento, isto é, a infância que se educa conforme um modelo. Este tipo ocupa uma série de lugares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. A segunda é entendida como acontecimento, como ruptura da história, como resistência e como criação. Esta se situa em outros lugares, sai de “seu” lugar para coabitar outros mundos (KOHAN, 2007).

A infância encontra suas vestes no entrecruzamento entre o brincar e a cultura, revelando que muitas crianças consideradas despossuídas, miseráveis, são ricas em saber a respeito de brincadeiras e experiências, para além da posição de vida nua a que são incessantemente remetidas” (MEIRA, 2004, p.47).

Ao percorrer a história e descrever rapidamente sobre o conceito de experiência, torna-se indispensável pensar a educação a partir do que Larrosa (2002) chama de par experiência-sentido, onde as palavras são capazes de produzir uma reflexão sentido, que cria realidades e, por vezes, tem a função de serem potentes mecanismos de subjetivação. Ele é convencido de que o sujeito é capaz de fazer “coisas” com as palavras, da mesma forma que as palavras fazem “coisas” com o sujeito. Assim, as palavras determinam o que pensamos, e dão sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Os brinquedos são documentos que registram a relação dos adultos com o mundo da criança. Estes auxiliam a criança a desenvolver sua fantasia, alguns são estabelecidos pelos adultos enquanto expressão de uma lembrança sentimental e de falta de diálogo. A criança responde através do brincar e do uso do brinquedo a correção ou a mudança na função que ele exerce, ou seja, estamos tratando com a relação sujeito/objeto, e mais precisamente sujeito/coisa, sendo assim, mais do que constituir ou dar sentido ao brincar, o brincar dá sentido ao sujeito. Podemos chamar esse ato de mutualismo, sendo ele um operador por parte do sujeito e por parte do objeto. Estamos num terreno da transmutação, e mais efetivamente, da ação entre um sujeito e seu objeto relacional. Assim como os adultos escolhem os brinquedos para as crianças, elas também o escolhem, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. Elas “fazem a histórias a partir do lixo da história” (BOLLE, 1984).

Durante o ato de brincar, as crianças entram em contato permanentemente com os signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Pode-se dizer que a transmissão cultural, o brincar, ocorre em duas direções; a primeira é que a atividade de brincar é estruturada de acordo com os sistemas de significado da cultura. E a segunda, é que essa atividade é reorganizada no próprio ato de brincar, conforme o sentido atribuído as suas ações, o intercâmbio com seus pares e com os membros da cultura que está inserida. Nesse processo de bidirecionalidade, tanto os significados coletivos, quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente (ALVES & GNOATO, 2003).

As fantasias são como ecos das lembranças infantis esquecidas ou recalçadas, estas desempenham a função de satisfazer algum desejo insatisfeito no passado. Jorge (2010), propõe uma diferença entre o brincar infantil e a criação literária, afirma que “a diferença entre elas reside no fato de que a criança que brinca liga os objetos e as situações imaginadas às coisas visíveis e tangíveis do mundo real, ao passo que o escritor mantém uma separação nítida entre o mundo da fantasia e a realidade”. (JORGE, 2010, p.45)

Estes objetos utilizados nas brincadeiras propiciam à criança a possibilidade de construir e desconstruir, ao serem introduzidos ao ato de brincar permitem uma criação de seu próprio brinquedo; o que fará a criança sentir mais prazer do que os brinquedos plastificados. Meira afirma que: “Nestes materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos” (MEIRA, 2003, p.85).

Nos ateliês teatrais, o espaço criado para a criança possibilita a ela se haver com a dimensão de prazer e desprazer que habita a fantasia, viabilizando uma experimentação do brincar que permitirá um enfrentamento com a realidade e a criação de um mundo. Este espaço aberto pelo outro lança o sujeito a infinitas experiências vividas e por viver, tornam esse espaço múltiplo, fazendo operar um ato nos participantes, mas considerando a potência produzida por estas aberturas no campo da criação.

Nesse segundo ciclo ainda foi desenvolvido uma série de ateliês e intervenções que viabilizaram a criação de uma rede importante, trabalhos esses que cito abaixo:

- Ateliê documentário com adolescentes;
- Ateliê dos fantoches;
- Grupo de adolescentes na escola trabalhando as temáticas: Violências, Gênero, Racismo e autonomia.

O Terceiro Ciclo (2019)

A ORDEM DO DISCURSO E O SINTOMA SOCIAL: UM APRENDIZADO POSSÍVEL ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA



Texto baseado no livro – Infância e Sociedade - 2019- Com a autoria de: Luís Henrique Ramalho Pereira; Amanda Hoenisch Diehl; Tatiane Medianeira Baccin Ambrós – (Pág. 229 à 243).

Neste momento do trabalho estávamos interrogando as transformações na estrutura familiar bem como suas possíveis causas no ambiente escolar, com o propósito de fazermos uma relação entre os objetivos da educação, a repercussão do discurso social

tanto na escola como no núcleo familiar. Sendo assim ao considerarmos a incidência e a pregnância do discurso familiar na escola, se buscou problematizar as dimensões que concerne à educação e a psicologia em uma intervenção tanto no âmbito familiar como escolar. Pensando o fracasso escolar como reflexo de contingências, transformações históricas é que podemos compreender o sintoma social como o reflexo da produção do discurso dominante de uma época. É visível que as configurações familiares passaram por várias modificações até se estruturarem como se apresentam hoje. No contexto atual estão presentes várias mudanças, sendo elas base para mudanças estruturais visíveis no campo social e principalmente no que toca o campo do infantil.

O que os pais desejam para seus filhos na escola hoje! O que a cultura exige dos jovens! O que concebemos como formação?

A educação navega vertiginosamente entre a borda da liberdade e a da coerção, mostrando que “o homem não pode escapar da renúncia pulsional e que tal renúncia deve começar sendo imposta desde o exterior” Millot, (2001, p.9). O fracasso escolar, em sua primeira aproximação, responde a duas ordens de causas externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual. A criança renuncia ao aprender, ou aprende perturbadamente, marcando a construção de sua inteligência e de seu corpo. Portanto fica inscrito na forma de construção de saber na criança um espaço fantasioso criado pela escola, espaço esse único que vai permitir a inscrição social e a internalização de referentes afetivos que vão dar conta desse complexo ato de ensino e aprendizagem. O insucesso nas relações afetivas no campo social, o campo escolar em que a criança produz suas trocas vai incidir e repercutir em sintomas ditos de aprendizagem, nos resta indagar se esse sintoma dito de aprendizagem não são sintomas oriundos da confusa relação família-escola.

O sintoma da aprendizagem traz consigo, habitualmente, perturbações instrumentais expressas no corporal. A imagem corporal da infância juntamente com sua estrutura cognitiva viabilizará a ascensão de um sujeito de saber interrogado pelo social e pela família, sendo assim, o sintoma na aprendizagem tem um caráter diferente e uma especificidade particular em relação aos outros sintomas, pois, ele é um atributo e um revelador, sendo o atributo da escola tal sintoma e revelador na medida em que a relação entre professor aluno pode vir a desvelar uma trama ainda mais complexa no núcleo familiar. Estes dois elementos de um sintoma social na intersecção entre família e escola

só poderia ter no seu desfecho repercussões inequívocas no comportamento social da criança tanto no caráter de aprendizado como no seu caráter relacional.

A família em sua nova face produz uma interrogação moderna ou pós-moderna de um desejo de produção de seus filhos implementando uma série de aparatos discursivos que vão ordenar uma série disciplinar que irá conduzir o aprendente na direção de um confronto produtivo onde a educação tem por fim uma utilização necessária dos seus conhecimentos. A insegurança dos pais contribui para a falta de limites e disciplina, o excesso de responsabilidade da criança a joga diretamente para o campo da produção onde o aparato lúdico e fantasioso fica colocado numa instancia de desprestígio. A formação ética do indivíduo que era função da família passa a ser questionada, em que lugar vai produzir tal formação de saberes ético?

Ela pode ser transferida a escola? Ela pode ser transferida aos professores? As consequências inequívocas no plano pedagógico, decorrentes desse papel dominador da escola: a submissão ou a agressividade ambas dificultam a aprendizagem da criança. Dessa forma, escola assume uma função estigmatizadora, criando o estereótipo do aluno marginalizado, que é, na maioria das vezes aquele proveniente das camadas populares. Atribui-se ao próprio sujeito marginalizado a culpa pela sua exclusão (TEIXEIRA, 1992).

A ESCOLA

Afirmar e sustentar a existência da escola é, na verdade, dizer de quatro axiomas:

- De saberes e/ou conhecimentos.
- De saberes transmissíveis.
- De especialistas encarregados por tal transmissão.
- De uma instituição, reconhecida pelo estado vigente como disciplinar, onde os especialistas e os sujeitos aprendentes ficam frente a frente em um duelo travado em busca de saberes.

Segundo Milner (1984), essas quatro afirmativas são a mola mestra do funcionamento da instituição escola. Portanto, negar qualquer uma delas é negar categoricamente a existência da escola moderna. Sendo assim, podemos colocar em dúvida a eficácia da escola moderna, seguindo as seguintes premissas:

- Não há saberes.

- Os saberes não são transmissíveis.
- A transmissão de saberes não estaria ao encargo de especialistas.
- Ou a transmissão de saberes não poderia ocorrer em tal instituição.

A escola designa os diversos regimes de ensino. Não se defende a idéia de que todos os saberes são transmissíveis, e tampouco que todos os saberes devam ser transmitidos pela escola, nem tampouco que os especialistas devam saber todos os conhecimentos transmissíveis. Para Milner (1984), tornar o aluno feliz e contribuir para sua sanidade física ou moral seria uma questão secundária no processo escolar, acreditando ele que a finalidade de tal instituição não poderia ser esta então citada, pois levaria inevitavelmente ao fim da escola. A escola teria como função primeira nomear e definir os saberes que se quer ver transmitir e, segundo, regradar as formas institucionais e especializadas de transmissão.

A pedagogia então vista como um fim levar-nos-ia ao engano, pois deve ser concebida como um puro meio de transmissão. Milner (1984) afirma que a escola está sendo vista apenas pelo prisma do que ele intitula de reforma, portanto, se perde de vista a sua verdadeira dimensão, sendo então apartada a escola da instituição e dos saberes ali constituído. Ao sustentar essa disjunção nos deparamos com a própria contradição atual da escola, pois a contradição transforma instituições em estruturas instáveis, estando então sempre em posição crítica frente aos argumentos sociais.

Há então um risco eminente nessa lógica, que se dá na medida em que nos colocamos frente ao jogo da reforma escolar, se somente aprendemos o objeto pelo prisma da reforma, esquecemo-nos de perguntar o que ele pode ser para além da reforma. Muitos vêm questionar o discurso escolar como um discurso falho e ineficaz, mas negar o saber oriundo da escola é fazer uma afirmativa que vai em direção a negar os saberes circulantes em uma sociedade, pois o enigma da instituição escola é de alguma forma desvendada pelos alicerces jogados no social e em suas relações. Negar o saber produzido na escola é leviano, isso quer dizer que os saberes transmitidos pela escola não merecem serem transmitidos, o que nos coloca em uma posição de xeque, pois as articulações propostas por tal instituição estão estreitamente vinculadas com as produções de sua sociedade.

Outra questão é a da articulação da Escola com o sistema social vigente. O sistema econômico interfere e permeia todos os elementos da escola. A sociedade capitalista, por

exemplo, se caracteriza pela divisão de classes sociais. Esta divisão se faz de acordo com o nível socioeconômico dos indivíduos e a sua relação com os meios de produção. Os modos de funcionamento da sociedade capitalista têm um profundo impacto na produção do saber, no oferecimento do saber e na transmissão do saber. Na medida em que se baseia na competitividade individual, influencia a seleção e a formação do aluno.

A ORDEM DO DISCURSO

Para Foucault (1996) em sociedades estruturadas como a em que vivemos, conhecemos inexoravelmente a conceituação e procedimentos de exclusão, tendo para nós uma maior familiaridade dos aspectos corriqueiros da interdição. Não se pode expressar tudo a todo o momento, nos lembra o autor, pois existe o que poderíamos chamar de “ritual de circunstância”, direito reservado ao sujeito que fala, tendo esse sujeito os privilégios e o exclusivismo do seu dito. Portanto o discurso é um jogo de interdições que inevitavelmente se cruzam, reforçando e compensando-se, formando uma grande e complexa teia que não se finda e não cessa de modificar-se.

Existiriam então três grandes sistemas de exclusão que diretamente atingiriam o discurso, sendo eles: A palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. A vontade de verdade, como os demais sistemas de exclusão, apóiam-se sobre a viga mestra institucional, que pressionam os demais discursos, tendo ele uma espécie de pressão que até poderíamos insinuar como coerção. Esse terceiro elemento do sistema de exclusão, em nossa sociedade, não cessa de se reforçar, de se tornar mais vigoroso e profundo. O autor acredita que se problematiza e se fala pouco sobre a vontade de verdade, como se estivessem mascarada pela própria verdade necessária e inconteste.

Segundo FOUCAULT (1996, p. 20) afirma que:

...é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la.

Foucault (1996) afirma que ignoramos em outro sentido a vontade de verdade, como uma hábil maquinaria tendo como objetivo claro e inconteste excluir todos aqueles que procuram contornar a vontade de verdade, colocando-a contra a verdade, “lá

justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura.” (p.20). Não podemos deixar de frisar que existem outros múltiplos procedimentos de controle do discurso. O que tratamos se configuraria como um procedimento externo, funcionando como sistemas de exclusão e que participa sem dúvida do discurso que implementa o jogo do poder e do desejo. A sociedade do discurso tem uma função aparentemente clara, mas que se torna obscura em sua própria clareza, que é, a saber, conservar e ou produzir discursos, tendo como objetivo circular em um espaço fechado, distribuindo tão somente em regras estritas, sem que seus detentores sejam em algum momento destronados ou despossuídos por tal distribuição. O discurso parece ser de alguma maneira um aporte vinculado nas entre linhas do pensar e do falar, como se fosse um pensamento revestido pela mortalha da invisibilidade e desnudado pelo manto de palavras visíveis.

SINTOMA SOCIAL

Fleig (1993) define o sintoma social, como uma inscrição, podendo ser entendido como um sintoma social se estiver inscrito, ainda que de forma implícita, no discurso que é o discurso social dominante de uma sociedade em uma dada época. Assim, não basta que encontremos um grande número de sujeitos atingidos por um sintoma para que ele se caracterize como social.

Kupfer (2000) nos indaga a pensar qual o discurso social dominante no campo da educação? O de seu fracasso e de sua falência, ao lado de uma contraditória supervalorização da escola como meio de ascensão social. Não se fala outra coisa a não ser na ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor, na perda de sentido dos conteúdos escolares. Ao lado disso, as crianças são levadas a pensar que a salvação está na escola. E se espera que as crianças sejam surdas a esse discurso e suas contradições, que não se deixem afetar! O fracasso escolar, vivido por muitas crianças, pode ser pensado então como a emergência, a visibilidade de uma articulação entre um sintoma social e um sujeito.

Portanto pensar que o fracasso escolar seja um sintoma social não seria de todo assombroso, sendo tal pensamento uma convergência de idéias em torno de um fracasso escolar produzido pelas relações que se dão no interior da instituição escolar. Produzindo assim, o discurso escolar-social em circulação no interior das escolas. Podemos nos

questionar ainda por que algumas crianças encarnam e exibem o sintoma social dominante escolar e outras não? Por que algumas o vivem de forma branda, exibindo notas não muito altas, mas deixando-se levar? E por que outras os exibem de forma espetacular, a ponto de fazerem cessar sua capacidade de aprender? Porque ali está se dando uma particular conexão entre o estilo cognitivo de um sujeito e um discurso social escolar dominante.

Analisando o discurso social a partir da fala da escola e da família nos deparamos com um discurso “perturbado” entre ambos, as famílias se frustram diante das dificuldades dos filhos na escola o que levam a procurarem explicações nas próprias crianças. Algumas explicações de natureza médica, outras vezes buscam explicações na falta de interesse dos filhos, atribuindo a falta de interesse a eles próprios, às suas próprias características. Diante do fracasso dos filhos os pais introjetam para si a culpa, percebendo o fracasso como se fosse uma doença ou um problema próprio do caráter da criança.

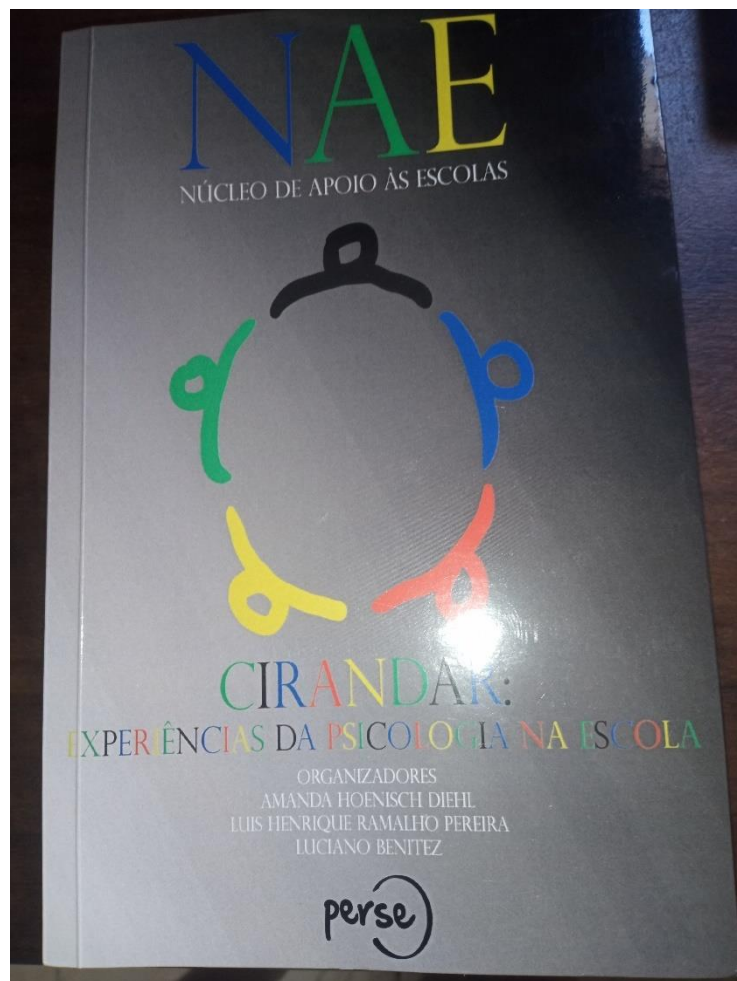
Os pais inscrevem suas expectativas e sonhos não realizados nos filhos, visualizando os percalços que tiveram no próprio processo de escolarização como uma trajetória de fracasso. As famílias sentem-se pressionadas a contribuir com a educação dos seus filhos, no que se refere a conteúdos escolares, no entanto sentem isso como um sacrifício já que a própria condição escolar em muitos casos não deu subsídios para atender essa demanda. As famílias também estão em constantes mudanças onde a criança em muitas situações passa a ser alvo para as disputas e discussões, em muitos casos não sabe mais qual o seu papel. De acordo com Roudinesco (2002) a família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, constituída de feridas íntimas, de violências silenciosas e de lembranças recalçadas. O pai dominante, ao perder o seu prestígio de legitimidade, forneceu então uma imagem contrária de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico e individualizado.

Nesse terceiro ciclo ainda foi desenvolvido uma série de ateliês e intervenções que viabilizaram a criação de uma rede importante, trabalhos esses que cito abaixo:

- Grupo de adolescentes debatendo os temas das: Redes sociais, A potencia criativa e os Games e Medicalização.

Quarto Ciclo (2019-2020)

**ENFRENTANDO E CONSTRUINDO SIGNIFICADOS: A EXPERIÊNCIA DA
FORMAÇÃO DE GRUPO DE ADOLESCENTES**



Texto baseado no livro – Cirandar/NAE: Experiências da psicologia na escola- 2019- Com a autoria de: Luciano Anchieta Benitez; Rossana Schimitt; Mariana de Almeida Pfitscher; Amanda Hoenisch Diehl & Luís Henrique Ramalho Pereira – (Pág. 149 à 170).

Primeiros enfrentamentos: a formação de laços e de redes

Grupos terapêuticos com adolescentes são desafios imensos. Isto porque se pretende algo que, para esses sujeitos, pode parecer impossível ou sequer imaginado: a construção ou o reconhecimento de uma identidade e a produção de sentidos para uma existência. Neste trabalho tínhamos como objetivo refletir sobre os processos de criação e sustentação em um grupo terapêutico com adolescentes, a partir da utilização do recurso cinematográfico como suporte para promoção de direitos humanos.

Bechelli (2005) afirma que a atuação do psicólogo se caracteriza pela manutenção da atenção no discurso do grupo, apoiando os participantes na promoção de falas implicadas com os processos grupais. Além disso, media conflitos e assegura o cumprimento do contrato inicial realizado com os participantes. O trabalho direciona-se à promoção de afetos relacionados aos processos interpessoais e interpessoais através de seus comportamentos e reações, facilitando a tomada de decisão e certo controle sobre os medos e ansiedades que porventura possam surgir na dinâmica grupal. O psicólogo assume um posicionamento acolhedor com o grupo, permeável, de forma a facilitar a interação entre os membros. Essa postura desenvolve-se pelo contato com o aporte teórico de terapias de grupo, e também através das vivências grupais, que são fontes de experiências.

A adolescência é o tempo que faz intermediação entre infância e a idade adulta e é um período de mudanças necessárias para alcançar esse desenvolvimento. Esse tempo de mudança impõe um intenso trabalho psíquico, com questões dirigidas a si mesmo e ao mundo de maneira muito intensa. É um momento de muitas transformações físicas e psíquicas, de sentimentos, desejos, medos, dúvidas, desafios, buscas, experiências, encontros e desencontros. É comum questionar o que está proposto, e isso pode não ser bem-vindo na família e na escola, mas assim é adolescência, um processo marcado pela conquista da subjetividade e individualidade.

Os adolescentes do grupo terapêutico, em sua maioria, são sujeitos que não denotam dificuldades maiores em um contato social inicial, são socialmente adaptados e inseridos em diferentes contextos. Alguns têm dificuldades com alfabetização, com aprendizagem, outros não se adaptam muito bem as regras e a rotina impostas pela escola. Alguns deles apresentam bastante agitação. Observa-se que alguns também demonstram dificuldades de seguir em relação às regras de convivência do grupo.

Fica evidente, desde o início, o quanto há de convocatório no desafio que eles impõem. Inseridos em um espaço desconhecido, precisam tornar o estranho familiar. Todos chegam absolutamente estrangeiros. E essa estrangeiridade é traduzida e tornada

conhecida. Eles são exilados de si mesmos, expatriados da escola para um país desconhecido, onde não se sabe se há governante. E se houver, sabe-se menos ainda se serão eles e se poderão ter voz ativa.

O primeiro empréstimo que se faz é o de conferir um nome ao espaço, que não é uma sala de aula, e ao grupo, que não é um grupo escolar. Da mesma forma, os facilitadores do grupo não são professores e eles não são alunos. O processo de tornar o estrangeiro familiar passa por conseguirmos sustentar a agressividade que marca essa ausência de palavras, emprestar um espaço físico e simbólico, posições subjetivas nesse espaço, um corpo, sentidos e algumas palavras, quando necessárias.

Inicialmente quietos, reticentes e retraídos, em relação a manifestar qual o interesse de discussão no grupo, os participantes manifestaram o desejo de trabalhar questões como o suicídio, *bullying*, redes sociais e relacionamentos. Utilizando desse desejo propomos discussões, utilizamos da arte como ferramenta para instigar o grupo a participar.

Nas primeiras semanas, partindo da proposta sobre abordagem do tema suicídio, foi proposto um trabalho de expressão sobre o tema “O que faz a vida valer a pena?”. Os participantes poderiam expressar em desenho, pintura, poesia ou texto. Alguns apresentaram questões superficiais sobre suas vidas. Outros, entretanto, aprofundaram-se no tema e autorizaram-se a expressar o que em suas existências os mobiliza existencialmente. Desse movimento, surgiram os temas preconceito e discriminação, como fator de vulnerabilidade psíquica e risco de suicídio. Na semana seguinte foi apresentado o curta-metragem australiano Zero (2010). Todo o encontro foi pensado de forma a acolher esses sujeitos integralmente. A sala onde o grupo encontra-se semanalmente, uma das salas de atendimento individual infantil da CEPPSI, foi transformada em um ambiente de cinema, com poltronas, puffs, pipoca, guaraná e um telão, a fim de criar acolhida para essas palavras que faltam, mas também possibilitar afetos que não precisam ser traduzidos em palavras, mas em imagens.

A escolha não foi ao acaso, tampouco somente com a perspectiva de trabalhar os temas do curta. A obra tem como tema principal a capacidade de superação humana. A obra é narrada em terceira pessoa. Apresenta a história de Zero, um sujeito solitário e oprimido, que vive com a insígnia de seu valor em um mundo segregado por um sistema de classes numéricas. Em dado momento, o personagem conhece sua companheira, também Zero, que promove uma transformação em sua vida, fazendo-o acreditar poderia ser alguém com valor, mesmo desacreditado pelos demais. A obra inicia com o seguinte texto:

Todos nascemos da mesma matéria. Entretanto, nem todos nascemos iguais. O que você vai ser? O que se tornará? Alguns nascem para serem líderes, causando grandes mudanças no seu povo. Outros nascem para a mediocridade, vivendo uma vida banal. Mas para alguns, a vida será uma constante batalha, oferecendo zero oportunidades. E então como pode o nada ser alguma coisa? (ZERO, 2010)

Dunker (2014) afirma que dispositivos discursivos devem ser desconstruídos para ressignificar as compreensões sobre a intolerância. Dessa forma existem, na sociedade, sintomas de identidade que são uma reificação de caráter nacional, imagens representativas associadas historicamente a lugares de poder. Um exemplo disto é “a repetição do modelo familiar em autêntica confusão do espaço público com o espaço privado seria a cena original da subjetividade”. (DUNKER, 2014, p. 23).

Explora-se neste sentido, as condições de igualdade e uniformização nas relações estabelecidas ao longo da história, no indivíduo passa a vigorar uma identidade representacional. A demanda do indivíduo nesta perspectiva percorre por um bem-estar, em manuais de autoajuda, normas e regulamentações, práticas religiosas e orientações para a cura, discriminando qualquer diferença que lhe seja uma ameaça (DUNKER, 2014). Para o psicanalista, “o intolerante é sempre um mestre invadido, perturbado pelo gozo do outro, que é sentido como não partilhável, não negociável e não incluível em sua própria disposição de gozo”. (DUNKER, 2014, p. 39). Qual seria o território mínimo do indivíduo, o que lhe ameaça? Seu corpo, sua casa, seu bairro ou seu universo do discurso?

Ajudar o adolescente consiste menos em propor-lhes respostas do que aceitar tomar a sério suas questões, permitindo-lhe formulá-las em seu discurso antes de precipitar-se em atos. Percebemos logo que nós mesmos partilhamos essas mesmas questões éticas ou ontológicas e que elas colocam em causa nossas escolhas antigas.

A criação de um lugar de fala e escuta necessita de um laço de confiança. É um desafio escutá-los, pois a fala do adolescente pode trazer à cena não somente amenidades sociais e culturais. Escutá-los significa suportar o mais assustador de suas vivências, a desesperança. Corso e Corso (2011) dizem que o adolescente duvida da sua capacidade de enfrentar a vida, da possibilidade do mundo acolhê-lo, assim como não tem certeza que tanto esforço valha a pena. Mas quem não teve ou ainda tem esses questionamentos?

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NO NÚCLEO DE APOIO ÀS ESCOLAS

Texto baseado no livro – Cirandar/ NAE: Experiências da psicologia na escola- 2019- Com a autoria de: Everson Fernando Silva de Araujo; Amanda Hoenisch Diehl & Luís Henrique Ramalho Pereira – (Pág. 129 à 148).

Pensando o percurso em psicologia para além de uma construção teórica e prática, mas também como uma formação implicada com a ética, a política e a cidadania, a Clínica Escola da Universidade Luterana do Brasil atua como um veículo de acesso do trabalho da psicologia à população local através do NAE (Núcleo de apoio a escola). Segundo o código de ética dos psicólogos (CFP, 2005), é dever deste profissional promover saúde mental e realizar um trabalho que seja capaz de oferecer liberdade, igualdade e integridade ao ser humano, servindo de ferramenta para eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em um momento histórico onde as políticas públicas são cada vez mais alvos de desmontes, responder às demandas da população em vulnerabilidade social torna-se uma tarefa complicada, sobretudo no que diz da classe dos estudantes. Para isso, é importante pensar na articulação da universidade com as instituições locais, no sentido de oferecer ações para dar conta do sofrimento da população num movimento de resistência, onde pode-se trabalhar para cambiar esta lógica, na medida do possível, com as ferramentas que se têm.

O NAE decidiu lançar um olhar sobre todo o contexto do aluno em seus ambientes de relações e aprendizagem, condições estas que andam juntas. Neste dispositivo, não só a criança, mas a família e a escola são convocadas a fazerem-se ouvir. Apostando na escola como um dos principais ambientes de formação social e intelectual, onde o sujeito dá importantes passos em sua formação intelectual, faz amizades, brinca e aprende, frustra-se e se constitui enquanto cidadão, pensa-se como fundamental a presença de um profissional de psicologia para auxiliá-lo a atravessar esses processos de uma forma mais saudável. Por ser um local onde muitas realidades entram em choque, carecendo de diálogo e significação, torna-se um ambiente esboçado por muitos conflitos

Neste eixo de trabalho visou-se, lançar um olhar ao Acompanhamento Terapêutico, uma proposta de clínica nômade herdada da reforma psiquiátrica, onde o profissional/estagiário de psicologia faz o percurso inverso do encaminhamento, ou seja, vai até a escola para trabalhar com o território do aluno identificado como o problema. O Acompanhante Terapêutico auxilia na conexão entre os eixos do NAE pois, através dele,

é possível para além de escutar o sujeito identificado, possa-se olhar para toda a dinâmica que o envolve, bem como sua relação com o ambiente escolar, familiares, professores e colegas. Patto (1988) já chamava a atenção para o fato de que outros aspectos para além do comportamento do aluno seriam capazes de gerar e manter as dificuldades escolares. Assim, ao acompanhar a criança em seu ambiente escolar, é possível participar e intervir diretamente em suas relações, auxiliando a estabelecer vínculos mais valiosos e produzir sentido nas situações cotidianas, podendo-se abrir um espaço para que o aluno se faça escutado, construindo novas formas de aprendizagem mais significativas.

O trabalho do Acompanhante Terapêutico no NAE assume sua importância e justificou-se na medida em que apresentava possibilidades outras de atendimento às demandas da escola, sobretudo no atendimento das crianças que as famílias não possuíam recursos financeiros para deslocarem-se até a universidade, tornando a prática da psicologia ainda mais abrangente e democrática. Possibilita também a construção de uma rica experiência acadêmica enquanto estagiário e, sobretudo, promove experiências às crianças atendidas de apropriarem-se do seu espaço, criando novas formas de existência, tornando assim, suas experiências enquanto aluno e criança mais dotadas de sentido.

NAE: uma clínica com a escola

Com o discurso médico estabelecido, o enfoque dado para a doença é oferecido no objetivo de curá-la, reverte-la. Na contramão disso, Basaglia (2005) aponta que é fundamental refletir acerca da importância do sujeito sobre a doença, colocando a patologia entre parêntese para enxergar como central o cidadão que está representado ali. Não se trata de rejeitar o sofrimento psíquico, mas provocar uma ruptura com um discurso que, ao contrário de produzir saúde mental, “apassiva e dociliza corpos, que exclui das interações sociais, dos direitos e da cidadania, e que, perante aqueles que demandam –ou não– cuidados, responde com um projeto preestabelecido e marcado pela tutela” (PORTUGAL; MEZZA; ANTUNES, 2018, p. 15). Uma clínica democrática deve ser capaz de vislumbrar um sujeito em sua totalidade, não o eximindo da responsabilidade frente ao seu sintoma, fugindo da lógica criadora de um sujeito que não sabe de si, que não possui liberdade para decidir o seu destino.

A clínica do NAE procurou executar um trabalho de devolução de protagonismo e autonomia à comunidade escolar, pensando em cada pessoa envolvida nos processos de aprendizagem, para além dos chamados transtornos, pensar o ambiente escolar como um

espaço rico em trocas, que pode se estabelecer como patológicas ou não, de acordo com o sentido que os envolvidos dão a elas. Assim, o NAE no sentido de horizontalizar o ambiente escolar, coloca a equipe escolar e os pais também em um lugar de cuidado, criando possibilidades para que eles também comecem a se questionar quanto ao seu sofrimento e, com isso, perceber como afetam o processo de aprendizagem de suas crianças. O NAE horizontalizou o ambiente escolar, proporcionando espaços de interação para os professores e alunos, numa lógica onde todos realizam trocas e aprendem juntos. A comunidade escolar é convocada a perceber que o campo escolar é atravessado pelas relações e seus conflitos.

Através desta forma de trabalhar, foi possível perceber que as dificuldades escolares não respondem à lógica neoliberal de meritocracia e se tornou possível adentrar o campo familiar e perceber que estes signos diziam de uma estrutura contextual que se encontra em crise e, através da criança. Esse discurso meritocrático operava produzindo uma lógica de culpabilização, responsabilizando somente o aluno por não estar atingindo seus objetivos, esquecendo-se que, conforme Patto (1992), o ambiente familiar das famílias em conflitos sociais e econômicos é carente de estímulos sensoriais, de interações verbais e de contatos afetivos entre pais e filhos.

Para Palombini (2004), caminhar pela cidade, explorá-la e apropriar-se dela, possibilita o estabelecimento de uma rede de intercâmbios em que todos os cidadãos estão envolvidos, que produzem possibilidades outras ao sujeito em uma prática desterritorializadora. Se considerarmos os manicômios, desde o século XVII, como uma terra de internamentos, espaço denominado como natural ao louco (FOUCAULT, 1997), com o Acompanhamento Terapêutico, ele pode romper com essa lógica, pois “o AT tem como campo de atuação a cidade, os lugares reais e imaginários do acompanhado, pessoas, símbolos e redes” (BUENO; PASSOS, 2016, p. 5).

Nesta atividade de produção de vida, os envolvidos encontravam por vezes situações embaraçosas, que colocam o pensamento em atividade. Para Deleuze (1992), esta atividade provoca o rompimento com saberes preestabelecidos. É importante o movimento de sair de estruturas padronizadas, pois permite que se invente novos caminhos e subjetividades. Para Brito (2013), esta filosofia do acontecimento permite romper com aquilo que é dado, fixo, para então produzir novas forças.

Para contextualizar a demanda dos acompanhados, é necessário falar do lugar onde moram. Eles habitam a zona rural da cidade, onde a distância entre as moradas

ocasiona um distanciamento entre as crianças, pois as residências geralmente ficam longe uma da outra. Além disso, uma questão que os três acompanhados tinham em comum era a negativa da família em relação às saídas e brincadeiras na rua. Como consequência disso, os meninos pouco conheciam o espaço onde moram, e a escola acaba sendo um dos únicos espaços em comum que as crianças podem explorar sua criatividade e socializar com seus amigos distantes, cenário que foi de fundamental importância no trabalho do acompanhamento terapêutico.

Os encontros aconteceram semanalmente, durante o segundo semestre do ano de 2018. Ao longo do semestre, os meninos caminharam juntos por trilhas antes proibidas. Através deste dispositivo, foi possível explorar a vizinhança da escola, conhecer novas estruturas, novos discursos, frutas, gostos, aromas e, claro, criar e fortalecer vínculos com a vizinhança da escola, que incluiu médicos do posto de saúde, animais, moradores e outras crianças. Durante os passeios, foram-se abrindo espaços para diálogos e construções em equipe. Uma das coisas mais importantes que resultaram desta experiência foi o fortalecimento de vínculos entre eles e a construção de um grupo coeso, onde um preencheu as carências do outro, fossem elas afetivas ou materiais. Antes do acompanhamento, eles possuíam grande dificuldade em se expressar e reivindicar algo. Após o processo, foi significativo o desenvolvimento de autonomia. Para isso, foi fundamental a escuta dos meninos, pois ali eles sentiram que suas palavras tinham potência, que poderiam conversar com os adultos numa relação de troca, não de submissão. Os passeios pela região possibilitaram conhecer novos lugares, fazer novas amizades e tornarem-se companheiros no percurso escolar.

Através da aproxim(ação), do psicólogo em formação foi possível participar da teia de relações dos sujeitos e, com eles, des-reterritorializar este(s) lugar(es), rompendo com saberes já pré-estabelecidos (DELEUZE, 1992). Assim, foi possível abrir um espaço horizontal para diálogo e significações mais positivas e proveitosas, empoderando os meninos a ocuparem seu lugar enquanto cidadãos e serem ativos nos acontecimentos do seu cotidiano, quebrando a barreira do território que já estava estabelecido pelos muros da escola e pelos discursos das famílias.

Assim, os psicólogos em formação do NAE mais presente no dia-a-dia da escola, fomentaram o dispositivo de Acompanhamento Terapêutico, inserindo-se neste espaço como uma forma de articular todos os eixos de trabalho do núcleo, servindo como um verdadeiro articulador do serviço de psicologia com a comunidade escolar. Esta prática que se inseriu não com o objetivo de reversão dos sintomas escolares, mas como uma

prática de saúde mental efetiva, buscou agir sobre o construído, pensando novas possibilidades em conjunto com toda comunidade. A psicologia para além de oferecer situações criativas, mostrou-se uma ferramenta capaz de exercer mudança no cenário e de atuação na cultura institucional, desinstitucionalizando os discursos e libertando os sujeitos.

Nesse quinto ciclo ainda foi desenvolvido uma série de ateliês e intervenções que viabilizaram a criação de uma rede importante, trabalhos esses que cito abaixo:

- Encontros de Formação para os integrantes do NAE, produzido por um grupo de que integra o NAE.

- Grupo de discussão com adolescentes sobre o tema: Direitos humanos, Relação professor/aluno.

- Ateliê o adolescente e a Cena.

Ciclo Pandêmico (2020-2021)

O NAE E A PANDEMIA

Muros

Sem cuidado nenhum, sem respeito nem pesar
Ergueram à minha volta altos muros de pedra.

E agora aqui estou, sem pensar
noutra coisa: o infortúnio a mente me depreda.

E eu que tinha coisa por fazer lá fora!
Quando os ergueram, mal notei os muros, esses.

Não ouvi voz de pedreiro, um ruído que fora.
Isolaram-me do mundo sem que eu percebesse.

(Kaváfis, 1982, p. 105)

Os anos de pandemia inviabilizaram o acesso ao território da cidade, da escola, das pessoas, assim como, tornou-se outra a universidade. As formações e suas atuações foram marcadas por guinadas sem precedentes, mas os psicólogos em formação estavam lá. Enfrentaram o mais absoluto esvaziamento de suas práticas e de todas as atividades, que ao longo dos anos constituíram os operadores coletivos do NAE. Desse modo a busca por diferentes intervenções, todas elas via online, fora o que restava a cada um dos integrantes do NAE. Seguiu-se com os encontros com alguns poucos professores, com alguns pais e se manteve, de forma virtual os diálogos supervisionados, agora com uma escuta muito mais direcionada as angústias de uma paralisia e de um esvaziamento sem precedentes.

As cartas recebidas, dos integrantes do NAE durante a pandemia, mostram os impactos na formação.

Luiza – Carta – testemunho NAE.

Dezembro de 2021.

Luiza, e agora? O que vamos fazer? Grande pergunta, mas com uma resposta tão curta-Nada, eu respondi. Precisávamos sentar eu e a minha mais nova amiga e companheira do final

do curso de Psicologia e nos adaptarmos uma à outra, tentar reaver sentimentos e sonhos e acreditar que tudo melhoraria para que a nova inquilina não ocupasse tanto espaço. Inevitável! Passaram-se meses e ali estávamos, juntas, lutando para conviver bem.

A frustração depois de pegar intimidade, era toda pessimista. Perguntava que tipo de profissional eu estaria estudando de forma remota? Essa pergunta pairou em meus pensamentos por muito tempo, até que surgisse uma luz, a volta do NAE, não por completo. Fomos devagar, realmente a um nível quase rastejante, mas queríamos seguir e foi o que fizemos. Começamos com ligações para que as famílias pudessem enxergar através dessa tempestade, assim como nós estávamos tentando fazer. Entre falas, lembrando a eles que ainda existíamos, mas que não podíamos voltar a a trabalharmos e a conversarmos juntos de forma presencial, pois o vírus ainda estava lá fora, mas queríamos alentar seus corações sobre uma perspectiva futura de que estaríamos presente assim que possível e estávamos em conversa para que tudo melhorasse. Tínhamos esperanças, e elas foram se intensificando ao longo do ano de 2021, com isso, devido a adoção de todos os protocolos, os estagiários do NAE voltaram a frequentar a universidade (Ulbra), **incluindo eu.**

A trajetória não foi fácil, houve situações em que queria muito me fazer presente na vida de tantas pessoas que estavam do outro lado da linha telefônica, porém, embora não pudesse vê-las, ainda podia dialogar, dar esperanças sobre o Núcleo de Apoio aos estudantes (NAE) de que estávamos retornando ao nosso trabalho e também acolher um pouco daquele anseio e medo que escutava. Talvez se eu tivesse adiado o curso, teria mais pra frente, realizado tudo da maneira como entrei na universidade. Mas não vivemos só de sonhos, precisamos de realidade e eu quis encará-la, já estava tudo muito difícil, então porque não continuar para ajudar os outros e também meus colegas? Não nego quantas inúmeras vezes pensei que podia esperar mais um semestre, mas por mais incrível que pareça, criamos muitos laços dentro de longos dez semestres, tanto com colegas quanto com professores. Tivemos redução no número de pessoas atuantes no NAE e ver o professor Luís Henrique através das câmeras do computador com dois ou três estagiários foi uma das motivações para continuar, assim como não deixar os colegas sozinhos também. Mesmo sendo de outra cidade, percorrendo setenta quilômetros só para chegar na ULBRA, não impediu a vontade de dar o meu melhor dentro das condições e normas de saúde estabelecidas.

Vacinada, eu pude dar início a alguns atendimentos no estágio clínico e meus colegas também. O NAE voltava a dar seus primeiros passinhos em uma retomada, enquanto eu logo após isso, parava de dar os meus, pois havia quebrado a perna e necessitava operar. Lá vinha a frustração de cuidar de mim. Mas meus colegas continuaram estagiando com empenho para alcançarmos o máximo de alunos que podíamos, eu jamais vou deixar de admirá-los por tudo passamos até aqui, mesmo que muitas vezes distantes e também sempre com o apoio do nosso professor Luís. Eu fiz algumas ligações de casa, mas sentia que não era a mesma coisa, estar na

ULBRA muda todo um contexto dentro da minha cabeça e foi exatamente o que fiz assim que o médico disse que podia largar o pé no chão, eu fui para Santa Maria retomar da onde tinha parado mas o ano estava findando, de certa forma eu me abati porque essa formação idealizada não passou de ser um sonho, mas o mais importante é que agora as pessoas sabem que estamos voltando, que queremos estar presente e que isso vai acontecer em algum momento.

Sempre procuramos mostrar que não deixamos um trabalho para trás e que sempre pensamos naqueles que precisavam do andamento do NAE. Eu acredito que ainda temos uma longa jornada pela frente e que os próximos colegas e estagiários também passarão por desafios, mas que assim como eu, Jorge e Caroline juntamente com o professor Luís Henrique, vão vencer cada etapa e que logo, com medidas sanitárias e protetivas, tudo poderá voltar ao normal.

Desse modo a formação foi apresentado seus impactos, seus déficits, seus embrolhos. Não foi possível seguir sem levar em conta os impactos, sem deixar de perceber o quanto fomos definitivamente marcados por tal experiência. Os três estagiários que permaneceram e enfrentaram as agruras da pandemia, mostraram que os processos coletivizadores anteriores colaboraram de forma importante para a continuação do trabalho, mesmo em tais circunstâncias.

CAROL- Carta – testemunho NAE.

Dezembro de 2021.

NAE (Núcleo de Apoio às Escolas), antes de 2020 a participação no NAE era desejada por boa parte dos acadêmicos de psicologia, um centro que apoiava as escolas das regiões próximas à ULBRA. O início do semestre de 2020/1, começou como todos os outros, a excitação de um novo período vinculado ao medo, de que um vírus estava se espalhando pelo mundo todo. Assim, os casos de coronavírus (COVID-19) começavam a aumentar, mas ainda não estavam tão alarmantes no Brasil. Ao iniciar o período letivo, tivemos nossa primeira reunião para conhecermos e decidirmos em grupo, como seria o desenvolvimento do núcleo (NAE). Foram falados a respeito das divisões de quem coordenaria cada grupo, como o de pais, crianças e adolescentes, bem como para que nós pudéssemos conhecer como se daria essa nova dinâmica.

Não demorou muito, e os números crescentes de casos começaram a alarmar a todos em Santa Maria, foi decretado lockdown, tudo começou a fechar lojas, centros comerciais, festas, escolas e universidades. Inicialmente todos imaginaram que seria por um mês, logo foi para dois meses e então os meses foram passando e ninguém mais sabia o quanto duraria, aulas presenciais passaram a ser online, como fazer de forma remota o que sempre foi feito presencialmente, olho no olho, contato direto, estávamos começando a pensar o que seria o novo normal. Pôr o NAE se tratar de um serviço que contava com grupos, com contatos diretos e trocas atrasamos para

conseguirmos pensar como seria feito, primeiras reuniões online e todos pensando em como passar a fazer a distância algo que deveria ser feito em conjunto, esta nova fase de descobertas do ambiente online causou estranhamento, dúvidas e dificuldade tanto de professores quanto dos alunos, inúmeras falhas foram cometidas até que conseguíssemos aprender a como lidar com tais plataformas.

Decidimos começar a estudar sobre acolhimento, como ter contato com pessoas que já estavam isoladas a tanto tempo sem contatos físicos externos. De acordo com os autores os Vasconcelos, Santos e Monteiro (2019), o acolhimento deve ser pensado como um todo, lembrando que o sujeito acolhido teve um passado e terá um futuro após passar pelo processo, o sujeito deve ser considerado, tem uma identidade e toda sua trajetória o que torna o processo de acolher único para ele. O profissional deve se pôr à disposição oferecendo um espaço de escuta de suas queixas e demandas que o mesmo trás.

Como futuros profissionais de psicologia durante todo nosso processo de formação vamos entendendo e aprendendo a trabalhar com as palavras, elas são usadas de formas quase constantes em nossos atendimentos e precisamos aprender escutar de forma total, procurando entender não só o que é dito de forma verbal, mas também os sinais e sintomas que vem com a linguagem do corpo. O significado de vem de acolher, escutar, se pôr à disposição do outro, esse outro que não conhecemos, assim, por um longo período de tempo, a única coisa que pudemos oferecer foi nossa escuta através de ligações tornando o que fizemos um serviço de escuta momentâneo, mas importante quando mesmo que a distância tentamos nos fazer presentes e minimamente apoiá-los ouvindo suas angústias.

Começamos as ligações próximo ao novo semestre de 2020/2 porém nem todos alunos tinham como realizá-las alguns não tinham condições de manter tais ligações, a clínica escola (CEPSI) da ULBRA se disponibilizou e ofereceu que as ligações fossem feitas diretamente da CEPSI, porém, muitos não moravam na cidade e outros que seguiam aqui passaram por momentos de insegurança de se expor ao vírus e também por cortes de gastos considerando que uma crise financeira já começa a aumentar, milhares de pessoas perderam empregos, os valores dos lugares que conseguiam se manter abertos aumentaram. Alguns colegas conseguiram realizar ligações e iniciar o processo de acolhimento dos que estavam nas listas do NAE, cada vez mais os sujeitos ouvidos expressavam seus medos e inseguranças vindas do novo momento e preocupações futuras os temas relacionados estavam sendo cada vez mais estudados por todos nós a fim de tentar de alguma forma nos tornar presentes.

O tempo foi passando e o novo NAE se adaptando às mudanças, o novo semestre entrou, vários colegas terminaram seus estágios outros estavam iniciando 2021/1 também contou com novas readaptações e assim vai seguindo até que realmente consigamos voltar com um outro novo normal que se muda e se adapta constantemente. O único pensamento que segue constante em nossas mentes é de que precisamos seguir nos adaptando, aos atendimentos presenciais

voltarem no próximo semestre de 2022/1 a única certeza que temos é de que tudo estará completamente diferente, o nosso antigo normal nunca mais voltará e devemos seguir nos readaptando constantemente de acordo com a necessidade que o momento exigir.

A pandemia nos afetou de inúmeras formas, as mudanças constantes do período nos fizeram repensar sobre nossa colocação social, antes éramos pessoas, rostos, parceiras em momentos com chimarrão e conversas aleatórias, hoje somos telas passando boa parte do tempo sem nos mostrar, nossas casas que antes eram nossos refúgios se transformaram em locais de estudo e trabalho.

As convivências que antes se davam de outras formas durante o período de isolamento foram mudando, boa parte das famílias que estavam acostumados a se verem durante poucas horas por dia passaram a ficar juntos o dia todo. Esta mudança repentina trouxe resultados bons como a aproximação familiar e ruins como por exemplo o aumento da violência doméstica no ápice do isolamento segundo a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) houve um aumento de quase 9% no número de ligações para o canal de denúncias de violência contra a mulher apenas até o período de março de 2020.

Outra consequência vinda foram as milhares de pessoas que perderam seus empregos, o valor dos alimentos básicos, água, luz, gasolina, assim como produtos consumidos diariamente estão aumentando constantemente causando assim uma grande crise econômica, muitos estão correndo atrás de garantir o mínimo de dignidade para si e sua família.

Nossa formação universitária que antes se dava por contatos físicos, hoje mesmo após dois anos de pandemia ainda se dá com a distância, algumas disciplinas como estágios voltaram, mas não como antes, ainda estamos afastados, com nossos rostos cobertos e falas à distância. Tem-se a esperança de 2022 voltarem as aulas presenciais seguindo protocolos de saúde sem prazos para acabarem juntos, porém distantes, mas com a promessa de melhora e presenças físicas.

Quase dois anos se passaram desde o início da pandemia, todos estamos aprendendo a nos readaptar como sujeitos, profissionais e família. Existem inúmeras opiniões e questionamentos sobre como vai se dar este novo período. Quem seremos após esta mudança tão radical? Voltaremos a nos comportar como antes? O medo e a insegurança segue em nossa volta, existem chances de voltar a crescer os casos de covid devido o surgimento de novas variantes, muitos ambientes já estão funcionando normalmente, muitos já não usam proteções, mesmo a taxa de imunizados estando crescendo constantemente, no entanto, o trabalho do NAE em pandemia foi um trabalho microscópico, que se preparou (e vem se preparando) para a volta das escolas, mesmo impossibilitado de exercer suas funções, ele vai e deve continuar existindo para que as escolas possam ter o amparo necessário, mesmo dentro de uma pandemia.

Chegamos ao fim da tempestade?

No desfecho incontornável das inúmeras ações interrompidas, o NAE permaneceu, com menor intensidade, olhando, ravinando a seu modo e produzindo aproximações com a comunidade-escola. O processo de formação passou a ter expedientes outros, outros formatos e outros disparadores. Iniciou-se uma série de leituras dos anos iniciais, revisitamos práticas, recolhemos fotografias e releemos o NAE; agora com um grupo muito menor.

Resistimos ao desmantelamento do projeto, permanecemos disponíveis esperando pelo fim da tormenta. O retorno da presencialidade nos apresentou todas as brechas que precisávamos para rever nossas ações, tanto das que percebíamos como exitosas como as que entendíamos serem fruto de nossos tropeços. Voltamos a falar e criar estratégias, reler e dialogar para quando pudéssemos de fato retornar.

Quais os impasses então? São muitos, alguns mais simples, digo simples, como o retorno da produção dos encontros, outros mais complexos, principalmente no que diz respeito aos embrolhos existentes entre a macro e micropolítica. Forma-se aí uma tensão, forças que interrogam os conceitos de extensão universitária e o acesso da universidade a comunidade. A crise está situada no próprio conceito de política, uma vez que presenciamos uma crise acerca do cuidado de si e do outro.

As formas democráticas, em múltiplos âmbitos foram atacadas e a formação que resiste a tecnocracia desenfreada padece por buscar estabelecer novos processos, e portanto, são muitas vezes consideradas como inadministráveis. Com isso, adquirimos um importante conhecimento de nossos processos, mas será um imenso desafio rearticula-lo.

JORGE- Carta - testemunho NAE.

Dezembro de 2021.

Durante a minha graduação, sempre pensei nos estágios como a aplicação de meus estudos durante o curso. Com isso, a criação de uma expectativa envolvendo os Estágios Institucionais e Clínicos era de alguma forma, impossível de não acontecer, pois o seria a afirmação de 5 anos de muito estudo e dedicação em meu curso, seria o momento de percepção e avaliar para qual área da psicologia eu teria mais interesse em voltar minhas práticas como um todo. Por isso, as experiências que os estágios iriam proporcionar, seriam de grande ajuda para que eu pudesse reafirmar meu lugar frente a minha profissão, contudo, quando eu estava a um semestre de distância para iniciar meus estágios, veio a pandemia da COVID-19.

O primeiro semestre do ano de 2020, foi marcado pelo início daquilo que seria um dos eventos mais traumáticos da humanidade. O coronavírus acabou invadindo

nossas vidas e nos impedindo de fazer boa parte daquilo que tínhamos vontade de fazer, como estar fisicamente presente junto das pessoas e poder proporcionar a elas um olhar de cuidado e afeto, algo característico da psicologia. No entanto, isso acabou sendo interrompido, deixando lugar para uma presença através do online e do virtual, no qual acabou designando boa parte das relações interpessoais e formas de comunicação durante a pandemia.

No começo, eu nunca poderia imaginar que um vírus possivelmente mortal pudesse aparecer de verdade e passaria a ameaçar nossas vidas, nossos relacionamentos, nossos estudos ou trabalho. Em filmes, talvez fosse mais palpável para mim imaginar algo do gênero, porém, demorou para eu digerir tudo o que estava acontecendo durante o início do surto. Foi somente quando a COVID chegou ao Brasil que precisei parar e pôr a cabeça no lugar, pensando em estratégias de enfrentamento, buscando por notícias para saber lidar com o que estava por vir e tentando manter a saúde mental em dia (tarefa que se tornaria deveras complicada a considerar a situação).

Com isso, veio o cancelamento das aulas e o fechamento das instituições, a ULBRA Santa Maria acabou tendo suas portas fechadas e as aulas presenciais tiveram que ser interrompidas por tempo indeterminado, passando a serem realizadas de forma remota. Nisso, incertezas tomaram conta de mim e comecei a me questionar: Como ficariam minhas práticas com as aulas paralisadas? Como ficaria minha formação sem conseguir ter a experiência completa da graduação, tendo os estágios paralisados? Que profissional eu me tornaria sem essas experiências?

Contudo, precisei pôr a cabeça no lugar e começar a pensar, que a graduação não iria me tornar um profissional por completo, poderia me dar o diploma e a possibilidade de atuar em alguma área de meu interesse após eu ter meu CRP, mas somente a experiência que eu iria adquirir enquanto profissional é que me ajudaria a construir o profissional que eu gostaria de ser. Mesmo assim, no segundo semestre de 2020, que seria o período em que eu começaria minhas práticas, acabei decidindo não começar a fazer elas nesse semestre e deixar para o próximo, por ter a esperança de que os estágios pudessem voltar a ser presenciais de novo. Isso acabou estendendo o término de meu curso em mais um semestre, eu me formaria depois do prazo previsto, assim, muitos de meus colegas seguiram nessa mesma perspectiva e na sequência puderam desfrutar de algo melhor do que um estágio feito remotamente.

No semestre seguinte, com a vacinação avançando e mesmo com os casos de contaminação e mortes bastante altos, os órgãos governamentais acabaram

flexibilizando algumas coisas, incluindo os estágios nas universidades, como foi na medicina, fisioterapia e psicologia, por exemplo. Com isso, os estágios do curso puderam voltar a funcionar presencialmente, no entanto, nada poderia ser como era antes, tudo deveria ser adaptado para atender os protocolos sanitários, pois todo o cuidado deveria ser feito, para evitar com que os contágios pudessem acontecer. Assim, me matriculei na disciplina de Estágio Específico de Processos Institucionais e Saúde I e II, nisso tive que decidir para qual instituição eu iria.

Com isso, acabei escolhendo o NAE, muito por um desejo de trabalhar com o contexto escolar, pensei que seria uma experiência bastante rica para mim e eu sempre consegui me imaginar atuando com a minha profissão dentro de alguma escola. Entretanto, o medo de estar estagiando por causa do risco de contágio era sempre algo que me assombrava. Tinha medo principalmente pela minha família, me arriscar e estagiar nas condições que a nossa região se encontrava em relação ao contágio, poderia ser perigoso. Mas no decorrer disso, ao início do semestre, surge uma das maiores alegrias que eu pude ter desde o início da pandemia, talvez uma das maiores de minha vida: Todos os estagiários iriam ser vacinados, para que assim pudessem dar continuidade a suas práticas. Isso foi ótimo para mim, a pensar que inúmeras incertezas continuavam a pairar a respeito dos estágios.

Após a vacinação, começou-se o trabalho. O NAE era responsável por ter grupos de apoio de pais, alunos e professores, cada estagiário ficaria responsável por algum grupo. Minha ideia seria entrar para a coordenação de algum desses grupos, na sequência que compreendia mais acerca do funcionamento do NAE e como ele era importante em oferecer um atendimento e amparo necessário para a rede escolar de Santa Maria. Porém, como a pandemia já fazia parte de nossas vidas e os casos ainda estavam fora do controle mesmo com a vacinação a todo a todo o vapor.

Foi preciso uma adaptação rigorosa, o que acabou fazendo o NAE adotar estratégias onde os acolhimentos deveriam ser feitos de forma individual, assim como os que acontecem na clínica, para evitar as aglomerações. Essas entrevistas, buscavam escutar os alunos que estivessem necessitando de algum atendimento, para isso, era necessário fazer um levantamento que era baseado nas listas que recebíamos das escolas, quando conseguimos contato, a sessão era agendada e então feita uma escuta. Contudo, muitas coisas se colocaram na frente do caminho que o NAE e de nossas tentativas de fazer o trabalho continuar.

As ligações, por exemplo, eram difíceis de acontecer, pois dependiam do bom funcionamento do telefone, o que era raridade em alguns momentos e fazia do contato que a gente tentava estabelecer com as pessoas que faziam parte das listas, quase inexistente. Outrossim, era a baixa quantidade de estagiários que se inscreveram para fazer suas primeiras práticas no NAE, haviam poucos estagiários para cobrir uma demanda muito grande, fazendo com que tivéssemos que concentrar nossos esforços nas ligações.

O objetivo pelo qual nós queríamos e tentávamos alcançar, era de fazer com que as pessoas percebessem que o NAE ainda existia, que ele estava ali para caso elas precisassem, um centro de apoio e cuidado tentaria fortalecer unicamente as relações que foram criadas desde o seu início e preparar terreno para os próximos estagiários que virão, pois, devido às inúmeras dificuldades e impasses que o NAE acabou enfrentando, era a única estratégia que tínhamos para o momento e se tornou a única no decorrer do estágio todo.

Os anos de 2020 e 2021 foram anos difíceis para a educação, precisou-se trabalhar bastante para se adequar às novas metodologias e aos protocolos sanitários. Dentro do NAE, tivemos um cenário extremamente atípico e incomum, ao passo de que anteriormente, o NAE tivera períodos muito mais ativos e funcionais que os que foram durante a pandemia. É visível o quanto a pandemia acabou impactando em nossas vidas, na vida acadêmica isso também se torna evidente, ao passo que nossas formações acabaram sendo expressivamente impactadas por ela, gerando inúmeras interdições e violações de nossos interesses enquanto futuros profissionais.

A atuação de nós, estagiários que estiveram presentes no NAE, se deve pela via da falta e das incertezas. Falta não receber aquilo que era esperado de um estágio de graduação do curso e incertezas por não saber o momento que iremos conseguir atuar com a força total, conforme era feita em períodos pré-pandêmicos. Por isso, a única certeza que podemos ter, é de que nunca mais seremos os mesmos. Estamos em constante mudança, porém, a chegada de um evento traumático de tamanha magnitude como foi com a COVID-19, tende a alterar a forma de nossas relações, dos nossos modos de viver e de experienciar as coisas, bem como as formas que lidamos com o nosso trabalho e estudos.

Com isso, escrever um relato de experiência acerca das angústias que cercam os acadêmicos e estagiários do curso de psicologia, surge sob o desejo de se ter um documento que expressasse o quanto o trabalho em estágio, unido a impossibilidade de

se conseguir atuar devidamente na área que escolheu, pode ser difícil, inquietante, frustrante e muitas vezes adoecedor. Todavia, a necessidade de se expressar aquilo que incomoda, veio unida a esperança de que esse trabalho possa afetar a alguém e impulsionar mais trabalhos a respeito. Não podemos parar ao nos depararmos com as impossibilidades, devemos continuar trabalhando dentro das normas impostas, seja estudando, escrevendo e participando de aulas online.”

No dia 16 de março de 2020 o NAE e o mundo se viram interpelados pela pandemia de Covid- 19, e com isso muitas coisas se desfizeram, ou utilizando o verbo que nos acompanha, ravinamos ao ponto de nos confrontamos com um desmoronamento tal que reiniciamos, ou seja, o fim contém o começo e o começo o fim. Foi isso que restou.

Os escombros, os muros e a pandemia

No início dos anos 60, em plena revolta dos guetos negros, o prefeito da Filadélfia declarava: “A partir de agora as fronteiras do Estado passam pelo interior das cidades”. Esta frase traduzia uma realidade política para os cidadãos americanos discriminados, mas, sobretudo remetia a um contexto mais amplo, já que o “Muro de Berlim” havia sido concluído no dia 13 de Agosto de 1961 bem no meio da capital do Reich (Virilio, 2014, p. 7).

A partir deste momento tanto capitais como cidades do interior, em vários lugares do mundo, passaram a enfrentar um fenômeno que Virilio (2014) chamou de “introversão forçada”, ou seja, as cidades passavam a sentir os efeitos marcantes de um economia multinacional, produzindo verdadeiras reorganizações urbanas, que logo contribuiriam para o esvaziamento de inúmeras cidades operárias. O muro ali mostrava a sua face, a face imperialista que marcava um *topos*, criava uma fronteira social, imprimia um limite e uma forma de compreender a sociedade.

O cerco original foi lentamente deixado de lado para as instalações grandiosas dos muros. A noção de limite passa a ter outras dimensões, as cidades passam a vizinhar com limites ainda invisíveis a geografia cotidiana, ou até mesmo os vizinhos passam a ser

ameaçadores. Tais mutações nas fronteiras apontam a passagem das antigas fortalezas para o que temos hoje, cercamento monitorado digitalmente; por exemplo. Eles nos mostram que o conceito superfície-limite apresentado por Virilio (2014) não pára de sofrer transformações uma vez que os acessos às cidades passaram, ao longo dos anos, a serem múltiplos, ou como preferirem, produto de axialidade do contemporâneo.

Portanto, assistimos a um fenômeno de retomada das velhas muradas, agora um tanto mais sofisticadas em alguns lugares, porém em outros, ainda apresentam contornos nefastos dos velhos tempos. Há muito tempo estamos às voltas com os muros, alguns obstinados querem e lutam para que eles se desfaçam, outros tão obstinados quanto, lutam para que eles se ergam e se solidifiquem como elemento de diferença, exclusão e eugenia. Não podemos aqui deixar de enfrentar esse tema, essa questão de ordem pública, uma questão fundamentalmente de vida, pois estamos lidando com a manutenção ou a abolição da vida. O muro é uma intervenção no espaço, faz fronteira e imprime limites, sendo assim, se impõem ao mundo esses cortes de fronteira, restrições que formam pequenas estratégias de defesa e que sobre essa insígnia assumem uma espécie de governabilidade distintiva.

O muro não é apenas uma intervenção arquitetônica, o muro é por excelência uma artimanha política, ou melhor, uma ação na geo-política que se notabiliza por uma operação que se sustenta pelo cuidado à primeira vista, mas que, na verdade, não passa de uma ação restritiva e de controle. O escritor Japonês Haruki Murakami (2020) define muito bem o que o muro representa:

- Falando nisso, você sabe qual era a altura do muro de Berlim? -perguntou ele enquanto descia.

- Não.

- Três metros – ele ergueu o rosto para responder.

- Variava um pouco de um lugar para outro, mas essa era a altura padrão. Só um pouco mais alto do que as paredes desse buraco. E atravessava cerca de cento e cinquenta quilômetros. Eu vi pessoalmente quando Berlim era separada em duas. Era uma cena dolorosa de ver...

- Originalmente, os muros eram construídos para proteger as pessoas. De inimigos externos, das intempéries. Porém, com o tempo passaram a ser usados também como recurso para confiná-las. Muros sólidos e imponentes deixam as pessoas incapazes. Tanto visual quanto espiritualmente. Há paredes que foram construídas só com este objetivo (pg.166 e 167).

Portanto, nos chocamos com um imenso muro, impregnado de credices e restrições, um muro que nos obrigou a ver o mundo de um lugar estranho, e que não nos impediu de seguirmos investigando a experiência humana. Sendo assim, na nova equação da vida, acreditamos que não é nenhum disparate incluir no cálculo, o muro, uma vez que ele nos permitiu criar estratégias para lidarmos com elementos fundamentais da nossa constituição psíquica, como por exemplo: o medo, o desamparo, a angústia, o desejo, nossos sonhos, entre outros.

A pandemia se transformou em um imenso muro, não apenas geo-político, como viral, imunológico, epidemiológico, mas fundamentalmente transformou o nosso mundo em um gigantesco quebra-cabeça, um mundo totalmente bipartido, um mosaico de milhões de pequeninas peças de uma grande figura ainda incompreensível, uma espécie de Gestalt monstruosa, onde todos nós procuramos encontrar um lugar razoavelmente seguro. Mas qual seria esse lugar?

A pandemia produziu uma imensa dúvida acerca do que chamamos de segurança, ou seja, a hecatombe viral repercutiu vulnerabilidades e desamparos que fundaram a nossa espécie, e que de alguma forma, estavam muito bem resguardados por inúmeros processos da sociedade contemporânea. Uma vez que passamos a enfrentar uma ameaça real e global, a relação com o mundo/espço e com as pessoas passou necessariamente a ser revisitada, ou seja, o que estamos chamando de mundo? O que estamos chamando de relações? O cálculo da vida e a sua aritmética passaram a entrar em colapso, uma vez que novos muros se ergueram e precisaríamos voltar a reaprender a tolerá-los ou pulá-los.

Outro fator que de alguma forma se desestabilizou por conta de tamanha onda viral, fora exatamente um muro que já se apresentava em colapso há bastante tempo, a fronteira do público e do privado, fazendo erguer outros tantos, tão mais complexos e problemáticos para a nossa sociedade. O público, há muito atacado em nossa sociedade, passou a ser central para o enfrentamento da pandemia, ou seja, o primo pobre passou a ser central na salvação da lavoura.

A experiência dos sujeitos com o mundo passou a ter novas cenas, outras narrativas e discursos muitas vezes motivados por estratégias ainda obscuras, tal onda viral decretou que as cidades estavam contaminadas, infectadas por um inimigo invisível, sendo assim, a cidade passou a ser um espaço ainda mais distante e inseguro, instalando a primazia dos espaços privados que apregoavam segurança e promoviam um discurso de proteção sanitária. O privado sendo um lugar de proteção, constroem os alicerces para um

muro ou uma redoma em torno de um grupo social que tem o poder de ocupá-lo, na sua antítese, o público um lugar infectado, contaminado para as grandes massas. Historicamente somos levados a épocas de reedições pandêmicas devastadoras.

Mas como todo muro, que tem por função fundamental diferenciar e marcar os limites do heterogêneo, ele nos oferece uma oportunidade peralta, ele nos conduz a uma fantasia primordial da infância, a de escalar, a de avançar nas alturas, a de brincar mais perto do ar e mais longe da terra. Tal oportunidade é marca dos sonhadores, dos que avançam em terrenos desconhecidos, os que criam suas próprias trilhas, os que ravinam fantasias. Em épocas como a que estamos vivendo precisamos de professores e infantes escaladores, os que se lançam na aventura de perceber as nuvens, de olharem as linhas da terra como se fossem caminhos/mensagens. Tais escaladores contemplam do alto uma palheta de cores, todas elas tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes, e só assim, olhando do alto, é que sairemos desse momento, juntos.

Sobre as cartas testemunho

Ao escrever o sujeito desmistifica-se, ele enfrenta o legado que o afirma em determinados lugares e somente em determinados lugares, ele viabiliza outras rotas. Tanto professores quanto crianças se permitem a trilhar rompendo fronteiras. Ao investigar o descentramento da escrita, através do cartocontar, entendendo esse descentramento como uma saída para uma afirmação e reconhecimento de um lugar singular, passamos a acreditar que remanejamos o legado/herança e ao realocarmos afirmamos como desejamos habitar os espaços.

Portanto, o cartocontar se posiciona como uma escrita, não como um memorial, como um arquivo, não como um elemento do passado, não uma mitologia para legar procedimentos e caminhos, mas uma escrita outra para fundá-los, ou seja, uma operação capaz de produzir furo na memória, produzir outra lógica nos arquivos e de instaurar outra mitologia, uma muito mais singular. Para isso não dispensamos de forma alguma todos os elementos anteriores; memoriais, arquivos e registros do passado, apenas tomamos como inacabados à espera de novos heterogêneos.

O cartocontar como uma passagem: Cartografias da presença

Antes de tudo começar havia uma forma de caminhar, uma forma de produzir rastros e trilhas. Esta forma não é mais possível hoje, por isso foi necessário criar outras maneiras de produzir sob os pés no corpo da cidade febril. O cartógrafo ravina, ele produz brechas, abre sulcos no território e faz mover o tecido frágil da memória. Atiçado pelas aberturas ele se move escrevendo no próprio corpo as marcas da travessia de um território a outro. Ao reconhecer essas migrações entre heterogêneos o trabalho de construção passa a percorrer inúmeros sulcos, ou seja, um ravinamento gera outras inscrições no corpo da cidade que imprime novas operações de ravinação, permitindo que linhas de comunicação se cruzem e fundem outra, e ampliem de maneira a criar outros caminhos, outras rotas.

A própria passagem de uma metodologia a outra se deu através dos operadores da cartografia, pois uma vez constatada as impossibilidades de habitar e realizar a operação no primeiro campo passou-se a interrogar como um rastreio meticuloso as possibilidade da pesquisa intervenção. Tal rastreio se baseou em uma pesquisa acerca da cidade febril,

possibilidades, impasses e fundamentalmente acessos. Tanto a cidade, crianças, como professores, encontravam-se indisponíveis ao formato anterior, mas então como cartografar o inacessível? É preciso instalar um novo território. Mas como? Quais os mecanismos, quais as ferramentas? É preciso reconfigurar os processos, mudar a forma como se percebe a mesma coisa. A mobilidade precisa ser outra, assim como as passagens, as janelas vão se abrindo para um novo horizonte. Ao abrir as janelas as imagens vibram, se desestabilizam, perdem a sua consistência. Não é mais as imagens que se colapsaram e sim os olhos de quem vê pela janela. Então as imagens passam a se atualizar e ganham novos contornos, outras possibilidades e só assim o cartógrafo volta a pousar.

O grande impasse é a forma de promoção do *entre*, ou seja, como criar laços em um momento em que o ritmo da vida é marcado pela insígnia do distanciamento social? É preciso mergulhar na intensidade do tempo presente, sofrer com todos os limites, se confundir no horizonte possível, estranhar todas as restrições, ver um pouco mais além dos ditos governamentais. Onde estão as pessoas? O desafio maior deste momento é evitar colar no campo da informação e produzir uma passagem para o território do encontro, é abrir espaço para outra língua, impactar-se pela língua estrangeira. Escrever então é fundamentalmente a passagem de um território a outro, é atravessar fronteiras, é arrastar por rotas a nova língua, é delirar a cada palavra, é retomar os impasses existentes com o ver e ouvir. Como chegar e atravessar fronteiras? Passa-se pelos limites de uma língua a outra primeiramente, é chegar até os limites que se fala outra língua, para isso é fundamental escutar, sem perder a atenção para os territórios de aproximação. Tais territórios, por mais que possuam caminhos estreitos, estão situados nos limites do *entre*, ou seja, configuram um terceiro elemento da língua, pois nesse espaço se funda uma outra operação com a palavra que precisa fazer uso de elementos de ambos os lados da fronteira, só assim que esse elemento da língua passa a ser possível como uma invenção, uma operação do *entre* que funda um estreito corredor por onde escorrem as fabulações, as cartocontagens, as ilustrações dos mapas. É deste lugar que escrevemos, não localizados de um ou outro lado, transitamos por sulcos criados no mapa que fundam uma geografia dos litorais, ou seja, vamos arrastando a palavra, ao mesmo tempo que ravinamos escrevemos, compomos e dançamos, brincamos e colorimos, fazemos saúde.

Encontramos zonas de vizinhança, espaços com supostas indiferenciações e que registram pessoas e coisas sobre o crivo único. Encontrar espaços de travessias é permitir

a imprecisão e imprevistos, é fecundar rupturas e apostar em processo que criem condições de criar. Apostamos então em fronteiras desviantes, não em linhas retas, mas em linhas capazes de revelar outras formas de se dizer, de se falar, de se mover, de se afetar. Sendo assim, a escrita é fundar ao mesmo tempo uma língua, um povo e um lugar;

Compete à função fabuladora inventar um povo. Não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletiva de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e reneгаções. A literatura americana tem esse poder excepcional de produzir escritores que podem contar as próprias recordações, mas com as de um povo universal composta de emigrantes de todos os países... É um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário” (DELEUZE, 2011, p.14 e 15).

Sendo assim, fomos em direção a esse povo menor, que não compõe os grandes sistemas de discurso, que se lança e que se situa à margem dos territórios. Que vive em espécies de acampamentos de fronteira, periferias do mundo, um povo tomado como bastardos, dominados, um povo menor na enunciação coletiva, mas que pode encontrar expressão na ocupação da língua, do mapa, do *entre*, ravinando espaços e impondo uma nova forma de falar frente à dominação. Por isso escrever é um delírio do movimento dos povos, da excelência dos deslocamentos, é também a possibilidade de interrupções de processos de dominação. Escrever é delirar uma saúde.

Ao escrever, ao fabular as relações desse povo menor com os territórios possíveis, passamos a redescobrir dialetos, traços, letras, pequenos objetos, que passam a compor um imenso mapa de movimentação. Recuperam espaços, conquistam outros, se perdem em outros tantos na tentativa de se perceber criando, fundando paisagens. Talvez seja isso a aposta que nos revela Deleuze (2011): “Escrever é também tornar-se outra coisa que não escritor” (p.17).

Neste sentido, esse povo menor, que aqui chamaremos de crianças, se confrontam com uma batalha babélica, uma verdadeira confusão das línguas, a sobreposição dos lugares e uma suposta ação emergencial acerca do modo de viver que remonta os traços de homogeneização da infância. Para olhar para esses elementos, não poderíamos abrir mão de um escritor que não se furtou de descrever, de forma bastante contundente, os territórios e as línguas desse povo menor.

Tudo em Lewis Carrol começa por um combate horrível. É o combate das profundezas: Coisas arrebatam ou nos arrebatam, caixas são pequenas demais para seu conteúdo, comidas são tóxicas ou venenosas, tripas se alongam, monstros nos trazem. Um irmãozinho usa seu irmãozinho como isca. Os corpos se misturam, tudo se mistura numa espécie de canibalismo que reúne o alimento e o excremento. Mesmo as palavras se comem. É o domínio da ação e da paixão dos corpos: coisas e palavras se dispersam em todos os sentidos ou ao contrário, soldam-se em blocos indecomponíveis (DELEUZE, 2011, p. 34).

Nas profundezas de *Alice no país das maravilhas* tudo pode ser assustador, horrível, atemorizador, uma verdadeira aventura subterrânea. Corpos entram em colapso, territórios do desconhecido passam a ser territórios hostis, a língua se torce, idéias se confundem. Mas mesmo assim as cores, as palavras novas, os novos amigos, fundam novos roteiros afetivos, novas formas de habitar o mundo. A imersão no poço concedeu à pequena Alice a criação de um território de passagem, deslizamentos com novos aromas e mapas. A profundidade concedeu a ela o olhar dos animais possíveis onde o brincar passa ter espessura e textura, onde o corpo de tal forma na cena que está, a todo momento, por desaparecer. Alice passa a representar esse povo menor, mas agora *Do outro lado do espelho*, ou seja, o espelho como um portal do *entre*, de um lugar a outro, um deslizamento no tempo-espço que passa a providenciar acontecimentos fabulosos, onde a menina “não se afunda mais nas profundezas, mas, à força de deslizar, passa-se para o outro lado, fazendo como o canhoto e invertendo o direito e o avesso” (DELEUZE, 2011, p.34).

Como nos afirma Preve (2010, p. 55) “Não temer geografia alguma. Fazer mapa para tornar-se outra coisa”, foi dessa forma que seguimos friccionando, ficcionando, ravinando e cartocontando. Fomos escrevendo a formação e ao escrever fomos descobrindo uma que não vivíamos. Uma vez Clarice Lispector (1992) disse “Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...”. Então foi um desabrochar, fomos nascendo como nasce um mapa, de uma folha em branco. Desse modo a cada escrita, a cada conversa, a cada fotografia, a cada reunião um pouco dessa operação desabrochava.

Ao longo da confecção das cartas e dos mapas fomos descobrindo que os mapas morrem, mas que ficam os restos, eles envelhecem, e assim como os mapas as cartas são coisas simples que levam tempo para se construir, e que ao mesmo tempo também são frágeis, uma vez que as coisas em torno deles insiste em não mudar, pois obedecem a uma forma de repetição. As cartas envelhecem e algumas palavras morrem. Assim como as cartas, os mapas são provisórios, transitórios, são fundamentalmente operadores do passado que querem viver no presente e que não estão garantidos no futuro, e mais, que podem se tornar restos perdidos. É preciso ficar atento as pistas porque delas vamos obtendo notícias de um devir-mapa, de um devir-formação, de um devir-psicólogo.

Desse modo os mapas e as cartas oferecem um devir-psicólogo, e estão associados ao devir-formação, ao devir-mapa, mas o que entendemos com o devir? Para Zourabichvili (1997) o devir é em primeiro lugar uma questão de mudar, de sentir as coisas de outra forma, não mais avaliar as coisas do mesmo jeito, é perceber e tomar outros sentidos. Ou seja, é repetir as coisas de outro modo. Em segundo lugar o devir implica necessariamente em um encontro. Portanto nunca é uma imitação, uma cópia, um fazer tal e qual, mas algo que age vinculado ao desejo. Um devir-psicólogo é antes de mais nada uma dupla relação entre conteúdo e expressão. Uma relação que mobiliza os heterogêneos com “intensidades novas”. Um devir-psicólogo é não estar capturado em velhas formas, em ditos absolutos, é estar atento a “grande saúde”, ou a “saúde do momento” é antes de tudo estar conectado com o seu tempo.

Segundo Alliez (1994) não podemos nos distanciar dos diagnósticos dos devires do nosso tempo, sob o risco de não nos manifestarmos acerca do território que habitamos, abrindo mão de nos movermos e assim, abrir mão de mover pensamentos outros. Um devir-psicólogo articulado com um devir-formação é antes de mais nada mover-se e mover é ravinar.

Ao ravinar olhamos para as distâncias sem jamais esquecermos das proximidades, uma vez que ravinar é fundamentalmente olhar para o território, é olhar para as longitudes e latitudes da formação, e desse modo operar pequenos cortes transversais na relação entre universidade e escola-cidade, cortes esse que permitem outros pequenos furos na formação, uma vez que interroga a estabilidade e as verdades que se impõe. A experiência do NAE permite uma operação de fraturas, onde as descontinuidades e diferenças são postas em diálogo, onde o desequilíbrio entre territórios heterogêneos se dê como fonte

de promoção de novas conversas, escritas e mapas. Esse instituinte está alicerçado em um instituído acerca da dimensão do público, ou mais precisamente o caráter público da educação e dos trabalhadores envolvidos com tal cena. Desse modo a constituição federal em seus artigos 205, 206, 208 e 213 estipula que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

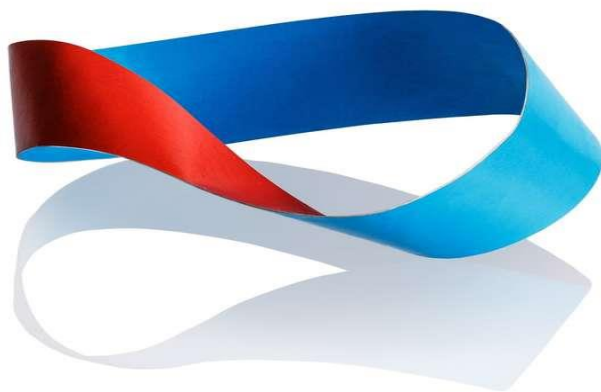
Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (Constituição Federal de 1988, online).

Sendo assim o trabalhador público (todo que esteja envolvido com atribuições/deveres do estado, como a educação) está intimamente implicado com questões políticas, e responsável por fomentá-las e implementá-las. Portanto uma formação descolada de um olhar para a política, para as dimensões do público, não oferecerá elementos significativos para o avanço do profissional psicólogo na cena escolar, assim como não oferecerá condições importantes para que ele possa agir. No código de ética do psicólogo, nos princípios fundamentais está dito:

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a **realidade política, econômica, social e cultural**.

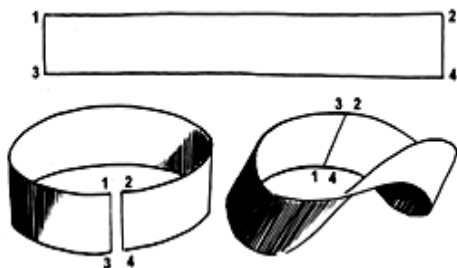
Seguindo tais implicações o psicólogo em formação do NAE pode ir se relacionando com as questões advindas do público, do político, com a dimensão coletiva da vida, se relacionando com outros topos, uma heterotopia possível. Acreditamos no devir-formação, no devir-psicólogo uma vez que apostamos na criação do *entre*, uma lógica que sulca, ravina, transversaliza, torna fluxo, dessa forma apostamos em lugares outros, se relacionar com as diferentes formas de estar no público, com as diferentes formas de pensar a política. Nos deslocamos em uma topologia do *entre*, entre fitas, articuladas entre si, ao ponto de não temer se movimentar nas bordas, nos litorais, uma vez que o ravinar nos permite estar no *entre* do dentro e do fora.



A fita de Möbius se tornou célebre pelo trabalho do alemão August Ferdinand Möbius.

[Fita de Möbius, o enigmático objeto com um só lado que fascina matemáticos, artistas e engenheiros - BBC News Brasil](#) Acesso: 24/10/2020.

As bordas da fita podem ser entendidas como o espaço por onde se move o cartocantar, já o centro da fita situa o elemento da ravinação. Desse modo, podemos apresentar graficamente um modelo de como inúmeras fitas conjugadas, em compartilhamento, podem criar um ato efetivo de formação. É preciso que se demonstre que a torção da fita (o 1 ligado ao 4 e o 3 ligado ao 2) se dá como o ato de virada do sujeito político, e que conjugando inúmeras fitas podemos a cada operação promover uma forma de heterotopia possível.



[moeb51.gif \(259x137\) \(wordpress.com\)](#) Acesso: 24/10/2020.

Moebius remete a imagem de uma face e de uma borda, impondo-se um terceiro elemento que se apresenta como estrutura. Esses elementos descritos dão a tridimensionalidade do objeto (comprimento, largura, profundidade). Estamos falando de geometria, ou seja, uma relação íntima entre espaço/tempo/sujeito. A etimologia da palavra topologia, promove que *topos* do grego, significa lugar e *logia* significa estudo, ou seja, o estudo do lugar, o que em nosso caso é um olhar para um espaço outro. É correto conceber a topologia como uma extensão da geometria, onde se estuda as propriedades do espaço. A topologia geral então trabalha com a variabilidade do material e com sua dimensionalidade, criando e instalando uma diferença com a geometria euclidiana (Pereira, 2008).

O sujeito jogado no saber-fazer é, em suma, um operador de torção, tomado pela formação e dimensionado na lógica de rotação/translação de si, produzindo um outro dizer estético/ético “sobre” e “com” o sujeito falante. É fundamental entender que o sujeito é o corte e a vertigem decorrente desse ato de torção do sujeito frente a sua experiência, aquilo que lança o sujeito na radicalidade com o encontro com o outro (Pereira, 2009).

Lacan (2003) afirmou certa vez que nos relacionávamos com uma espécie de *lituraterra*, ou seja, uma escrita realizada na geografia e que passava a ser nossa, uma vez que ao escrever deixávamos sulcos por onde escorreríamos, transitaríamos, habitaríamos. Desse modo não deixamos de habitar a cidade-escola, enquanto ela nos permitiu, ocupamos lugares, olhamos, compartilhamos e nos formamos. A operação do NAE se dedicou a exercer a ação, o ato de amplificação desses espaços de intervenção da vida, ampliamos o mapa, nos movemos mais e com mais espaços para propor e dialogar, não aceitamos a clausura e a inércia, invadimos o nosso pequeno cantinho da cidade e aqui passamos a aprender.

O engendramento dos dois conceitos: Ravinar e cartocontar. Nos permite trabalhar com dois operadores no território da escola-cidade, o primeiro sendo aquele responsável por produzir brechas, fendas que produzam espaços através de um corte transversal, que tendo como consequência uma passagem a dois territórios heterogêneos potenciais. O segundo conceito se articula intimamente com a operação política do sujeito na *pólis*, a de se contar no território, a experiência de fundar sua própria história formativa sem jamais desconsiderar a escola-cidade. Ambos operadores conceituais são importantes para pensar a sustentação de uma formação política hoje.

Cartocontar é uma das possibilidades de o cartógrafo produzir presença.

IMAGENS-TERRITÓRIOS

(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – Julho/2020)

Fotografando: A oficina que jamais aconteceu**Como rasurar a paisagem**

A fotografia
É um tempo morto
Fictício retorno à simetria

Secreto desejo do poema
Censura impossível
Do poeta.
(CESAR, 1985, p. 79)

No final do ano de 2018, nos “Diálogos em supervisão”, iniciávamos um certo balanço das atividades do ano, assim que iniciamos um estudo sobre as demandas, as potências e as forças que agiam na relação do NAE com a comunidade para se criar estratégias para o ano seguinte. E assim foi, criamos uma série de ações e entre elas estava uma oficina de fotografia entre crianças e adolescentes.

No retorno das atividades do semestre prepararíamos melhor como e quantos integrantes conseguiriam trabalhar, mas até lá tínhamos muito trabalho de estudo sobre o tema, troca de materiais, muitas conversas para alinharmos e uma caminhada na comunidade para identificarmos possíveis espaços a trabalhar, mas fundamentalmente olhar mais para a cidade. Essa caminhada se deu em pequenos grupos, passamos pelas escolas, observamos e até conversamos com alguns moradores, ou como eles dizia: “O pessoal da universidade”.

Mas o que foi mais intrigante retornando no tempo é que naquele dia específico não realizamos nenhuma fotografia, apenas olhamos.

No retorno das atividades letivas, iniciou-se os encontros para a implementação do trabalho, mas na semana seguinte, mais precisamente dia 16 de março de 2019 as atividades presenciais foram canceladas.

O resto da história todos nós sabemos. Foi assim que começou a oficina que jamais existiu.

Todas as fotografias distribuídas no corpo do texto foram realizadas solitariamente pelo cartógrafo em julho de 2020, em um dos picos da covid-19 no Brasil. Ficaram as imagens território e os registros dos estudos para a implementação da oficina.

NO RASTRO DAS IMAGENS: O FOTÓGRAFO COMO INTÉRPRETE DE UM MUNDO

A fotografia é uma arte de compor com a luz, uma vez que o fotógrafo em seu ato cria a luz e dela tira as mais fantásticas consequências, sendo assim, torna-se um hábil negociador das fronteiras existentes entre as trevas e a claridade. Lacan (2003) certa vez afirmou “E desse modo *esclareço*: quando invoco então as Luzes, é por demonstrar onde ela faz furo” (p.17). A fotografia aparece nesse trabalho para propor uma espécie de furo, uma ação de enfrentamento quanto ao enigma da imagem. Sendo assim as imagens

capturadas indicam furos na composição, interpelam os sujeitos/lugares fotografados e provocam movimentos de reinscrições.

Tal trabalho tinha como objetivo fotografar rotas, trilhas, cartografar através da fotografia, uma espécie de taxinomia na tentativa de classificar/interpretar e ao mesmo tempo ser envolvido pelas imagens, um trabalho paralelo no que diz respeito a sua operação de interpelação das imagens como registro do imaginário social vigente no que toca a cidade. Tentando afirmar a violência do visível na cidade, nos lançamos como colecionadores de imagens, na captura do instante que represente tanto a cidade quanto os olhares da formação. As rotas foram surgindo no diário do pesquisador, o diário de campo foi elucidando as rotas, trilhas e lugares, onde esses lugares são capazes de apontar a aproximação entre a formação e a cidade. Esses dois atos simultâneos de captura das imagens (fotográficas) e do registro das impressões do vivido, sensações e inquietações foram construindo um território de operação mais claras para a produção das interrogações acerca da problemática de como nos formamos hoje em nossa relação com a cidade.

A uma discussão em curso entre a cidade e a formação, apostando no dispositivo fotográfico, onde ele é capaz de operar uma captura na instantaneidade do acontecimento. Colocamo-nos a interpelar as imagens capturadas na cidade, buscando interrogar os espaços possíveis para interrogar uma prática formativa. Isto porque entendemos a cidade como algo vivo, tanto quanto a infância, sendo exatamente neste ponto que ambos colidem em uma espécie de retaliação de nossa sociedade, pois partimos de uma posição ao identificarmos certa hostilidade quanto aos lugares de intersecção entre psicólogos e a cidade. Que lugar é esse?

A Cidade

A noção de limites está em transformação em nossa sociedade, nos aponta Virilio (2014), a superfície-limite está sendo interrogada e portanto passa a se perceber as cidades em uma nova operação paradigmática. As cidades perdem sua estrutura de substancialidade porque a estruturação “plena” passa não existir mais, ou seja, a cidade se movimenta para lugares de uma extensão sem limites, perde-se a percepção de “próximo” e “distante”, a diferenciação passa a ser questionada, o homem-máquina passa

criar locais que se deslocam muito rapidamente no tempo, há uma espécie de apagamento dos registros da cidade, um cidade transparente.

a cidade

Dizes: vou partir
 Para outras terras, para outros mares
 Para uma cidade tão bela
 Como esta nunca foi nem pode ser
 Esta cidade onde a cada passo se aperta
 O nó corredio: coração sepultado na tumba de um corpo,
 Coração inútil, gasto, quanto tempo ainda
 Será preciso ficar confinado entre as paredes
 Das ruelas de um espírito banal?
 Para onde quer que olhe
 Só vejo as sombras ruínas da minha vida.
 Tantos anos vividos, desperdiçados
 Tantos anos perdidos.

Não existe outra terra, meu amigo, nem outro mar,
 Porque a cidade irá atrás de ti; as mesmas ruas
 Cruzam sem fim as mesmas ruas; os mesmos
 Subúrbios do espírito passam da juventude à velhice,
 E tu perderás os teus dentes e os teus cabelos
 Dentro da mesma casa. A cidade é uma armadilha.
 Só este porto te espera,
 E nenhum navio te levará onde não podes.
 Ah! então não vês que te desgraçaste neste lugar miserável
 E que a tua vida já não vale nada,
 Nem que vás procurá-la nos confins da terra?
(Kaváfis, 1982, p. 112)

sociedade da transparência

Uma sociedade transparente elimina todas as coisas que não sejam operativas, pois os atos operacionais transformam os sujeitos em máquinas-coisas e impregnam o tempo com aceleração e otimizam o presente sem destino. Para Han (2017), até mesmo as imagens são tomadas em uma sociedade transparente, pois as coisas transparentes depõem contra o singular. Em uma sociedade como a descrita por Byung-Chul Han, as operações da vida se dão para estabilizar e “acelerar o sistema, eliminando o outro ou o estranho” (HAN, 2017, p.11).

Para Han (2017) a sociedade da transparência é claramente uniformizada, que marcha de forma vigorosa para uma operacionalização da vida eliminando toda e

qualquer ambivalência, ou seja, uma ação de homogeneização das ideias e do sensível, onde há um apagamento brutal da alteridade. Uma sociedade marcada pelo apagamento da intercorrência, da fissura e a potencialização das distâncias – uma espécie de tão perto e tão longe ao mesmo tempo. “A sociedade da transparência não tolera *lapso* de informação nem *lapsos visuais*, mas o pensamento e a inspiração necessitam de um *vazio*” (HAN, 2017, p.11).

Como se dá a experiência da formação em uma sociedade marcadamente transparente? Quais os valores que movem a infância dentro de uma sociedade absolutista em relação à imagem? O imperativo da exposição e do visível, demarca claramente a imposição de um estatuto da transparência. Han (2017) aponta que tal sociedade trabalha sobre as insígnias do “tudo”, tudo se torna visível, mas é exatamente aí que o visível se encontra com a transparência, não com o binômio visível-invisível, pois o invisível é marca de uma operação de ocultação-falha-fragilidade, que denuncia a ausência de reflexão estética-ética-política. Tal situação aponta para uma espécie de operação que deixa rarefeito o olhar, pois a distância é apagada de forma definitiva em virtude da máquina de aceleração-tempo-espaço. Os circuitos são acelerados para que não haja contemplação e riqueza de aproximação.

Segundo Oliveira (1997), referindo-se a Castoriadis, a sociedade é uma criação do homem. É o homem que institui a sociedade a partir de valores, ideias e formas, redefinindo a práxis humana, de tal forma que “o conceito de imaginário traduz a crítica feita pelo autor às teorias sociais e históricas que postulam um projeto já predeterminado do homem e de uma sociedade ideal, a partir de um sentido acabado para a História.” (OLIVEIRA, 1997, p. 65). O imaginário é esse algo fora da ordem da nomenclatura em um campo racional. É algo da ordem do imponderável, carregando elementos da cultura, elementos da produção social, uma espécie de *zeitgeist*, o espírito ou clima cultural e social de uma época. Individual e social se atravessam e se interceptam nos elementos simbólicos de uma cultura.

Nesse sentido, tudo o que se apresenta no mundo social-histórico está entrelaçado com o simbólico. Entretanto, as instituições não se reduzem ao simbólico, mas só podem existir no simbólico. O ser humano é constantemente convocado a produzir sentidos a partir de imagens que imprimem realidades simbolicamente. Esse plano é invisível e abstrato e ao mesmo tempo existente e materializado, atuando diretamente em diversos níveis da sociedade.

A organização das sociedades é constituída através das interações mediadas pela cultura, tais como hábitos cotidianos, linguagem, formas de comunicação, leis, regras e convenções sociais, perspectivas e percepções sobre o mundo . Esse conjunto de patrimônios imateriais, produtos das relações e interações sociais, Castoriadis (1983/1991) denomina “significações imaginárias”, que constituem uma totalidade organizada e dotada de sentido. Esse todo, denominado imaginário, é partilhado entre os pares em uma sociedade, a fim de promover coesão e sentido às existências em um grupo. Será somente a partir dessas significações imaginárias que os sujeitos poderão enunciar “alguma coisa” (CASTORIADIS, 1991, p. 36).

O imaginário é um elemento que rompe os limites e amplia os horizontes, em dinâmicas que, às vezes, não são visibilizadas por modelos e paradigmas. Castoriadis (1982) nos direciona à movimentação por correntes instituídas e instituintes de significações imaginárias. Em um mundo em que não conseguimos compreender no horizonte a linha que separa o oceano da abóbada celeste, ele nos convida a imaginar que há algo que ultrapassa o olhar. Buscamos, assim, compreender os sentidos constituídos por uma sociedade, os quais formam os sujeitos e os impulsionam à ação. Nesse sentido, o autor oferece algumas pistas para pensarmos as representações imaginárias das infâncias.

A fotografia e as imagens

Como a fotografia é introduzida na cena desse trabalho? Como um procedimento operador na relação formação/cidade, sendo um elemento de registro/interrogação da aproximação/distanciamento do binômio da cartografia. Segundo Barthes (1984), a fotografia é um elemento da cultura, ou seja, a fotografia é tomada por ele como um elemento de representação, que em sua potência é capaz de interpelar a relação frente aos acontecimentos que se destacam do binômio proposto na pesquisa. Seguindo na esteira de Barthes propomos investigar também o elemento que investiga, ou seja, a própria fotografia.

Uma das definições mais significativas de Barthes acerca da fotografia é que ela é inclassificável, pois ela registra o que jamais irá ocorrer, o acontecimento capturado é impossível de se reeditar, pois tal acontecimento reside em um “particular absoluto”, conduzindo tal imagem a um estatuto real. Para ele, a fotografia encontra-se com o extremo da não transformação, o que implica em uma captura do instante, um sublime

instante jamais reeditado. Sendo assim a fotografia nos conduz a uma espécie de repetição incansável do instante sem que ele seja efetivamente recuperado.

Observei que uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções, ou três intenções): fazer, suportar, olhar.... E aquele ou aquela que é fotografado, é alvo, o referente, espécie do pequeno simulacro, de eidolon emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de spectrum da fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o “espetáculo” e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda a fotografia: o retorno do morto.” (BARTHES, 1984, p.20)

Sontag (1981) afirma que há, com a fotografia, uma democratização das experiências que se dá pela tradução por imagens. Há, na fotografia, valores morais e éticos que conferem a ela um registro artístico de outra ordem, não se tratando de uma interpretação, mas sim de um fragmento do mundo, um recorte da realidade que pode ser apropriado e construído por todos. Nas palavras da autora,

Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. É envolver-se em uma certa relação com o mundo que se assemelha com o conhecimento – e por conseguinte com o poder. [...] A fotografia brinca com a escala do mundo, pode ser reduzida, ampliada, cortada, recortada, consertada e distorcida. Envelhece ao ser infestada pelas doenças comuns aos objetos feitos de papel; desaparece. Valoriza-se, é comprada e vendida; é reproduzida (SONTAG, 1981, p. 04).

A fotografia migra de um caráter exclusivamente imaginário e incorpora um novo registro, o simbólico, lá onde a morte do sujeito, ou a sua toda-imagem passa a configurar uma inscrição necessária de operação para ressituar o sujeito morto, lá onde ele é uma imagen capturada. A vida passa ter um caráter real, pois ao se encontrar com as outras duas dimensões (imaginária e simbólica) a impossibilidade como dimensão passa interpelar o estatuto de sujeito. Para Barthes a fotografia têm em si a potência de capturar a morte, para logo surgir uma dimensão outra, potente e radical, a do advento de um outro sujeito, não mais o todo-imagem-morte, mas um outro sendo impactado pelas consequências das sucessivas mortes advindas da imagem. Aqui acreditamos se fazer necessário enfrentar a concepção proposta por Freud (1919) quanto ao estranho, elemento esse conceitual e definitivo em sua obra. Tal conceito apresenta sua face de ambivalência,

pois lá onde o estranho é o diferente a nós é lá que ele possui o caráter de familiaridade, ou seja, o binômio estranho/semelhante nos empurra para outros binômios já apresentados aqui, por exemplo a imagem com captura da vida e da morte. Tal estranhamento marca a existência de uma operação de estrangeiridade, ou seja, encontramos nas dimensões imaginárias-simbólicas e reais a face da absoluta estrangeiridade.

Nessa concepção a fotografia é interpelada quanto ao binômio que carrega como registro imaginário e simbólico. Quanto às questões do imaginário, a primeira dimensão a ser interrogada é da ordem da organização, pois ao mesmo tempo que o imaginário está na origem da estruturação do sujeito, ele – o imaginário, é quem instaura a morte da imagem, ou seja, a instantaneidade é aniquilada pelo tempo seguinte, pois a força motriz dessa operação instala uma corrente sistemática de construção e destruição da imagem. Sendo assim, a fotografia decreta a morte e instala a perspectiva da vida do instante seguinte. É exatamente aí que a dimensão simbólica advém, como força no processo de deslocamento – mortificação – vida, justamente por essa precisão que o simbólico instaura como marca, um registro, um traço para o sujeito, traço esse distintivo, o que implica vigorosamente uma diferença com a imagem de ontem e a de hoje.

Diante de tal composição, o fotógrafo passa ocupar-se com uma constelação de imagens, imagens capturadas, impossíveis. Pois a fotografia é também desprezar o que está fora da imagem, o que ainda vive para além da imagem. A fotografia também é suas margens, porém são exatamente elas que passam a dar vida e consistência a própria fotografia, ou seja, as imagens perdidas são exatamente as imagens que dão a consistência para as margens da foto. Para além das margens existem imagens vivas e a fotografia pode capturar somente o instante morto do objeto capturável. Portanto, podemos dizer que se não houvesse a materialidade da fotografia provavelmente aquele instante, para viver, ele teria que se desfazer de seu caráter imaginário para adotar um outro registro.

O fotógrafo é aquele eterniza o transitório

A fotografia mais que uma imagem é fundamentalmente um encontro entre corpos, nos afirma Barthes (1984), um corpo olhado e o corpo do fotógrafo (dedos e olhos). O corpo do fotógrafo está na cena da captura lá no lugar do invisível, do que vaza os litorais da moldura. Porém, o corpo do fotógrafo está em causa, se move e se afeta, mas nunca aparece. A máquina-homem registra um deslizar do dedo-imagem e o olho-

imagem. O fotógrafo é de fato um espectador ativo da imagem, ele vela a imagem, ele a captura e ao se apropriar a interroga em sua finitude. Essa sucessão de imagens causa movimento, um após o outro as imagens deslizam, a máquina-homem não para de se afetar, também se movendo, pois ele é a sucessão de imagens mortas que deslizam para um vir a ser vida. Esse homem-máquina é fruto da desordem produzida pela fotografia-imagem, já que seu enigma está situado no que há de invisível, o que não se enquadra na captura.

Uma fotografia é uma ruptura com o tempo. A lente do fotógrafo possui o poder de incidir sobre a vida e sobre a morte. A eternidade é o instante exato do registro, sem ontem e sem amanhã. Barthes (1984), implicado com questões ontológicas das imagens fotográficas, afirmava que uma fotografia, diferentemente de outros signos, tem o poder de reproduzir indefinidamente aquilo que registrou uma única vez em sua materialidade. As conexões do referente com o registro fotográfico são físicas e simbólicas, fazendo com que a imagem traga novamente objetos desaparecidos. A fotografia não é um mero documento que registra algo para o futuro, ela é a realidade presente imersa no passado. A fotografia é “uma reconstituição, um fragmento, como a arte prodigaliza, mas o real em estado de passado: a um só tempo passado e o real [...] a fotografia é toda evidência” (BARTHES, 1984, p. 124).



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

O imaginário e o homem imaginário

Mas, o inventor não começará por ser
Precisamente um possesso da imaginação,
Antes de ser consagrado como
grande homem da ciência?
E uma ciência será apenas uma ciência?
Não será ela sempre, na gênese, filha do sonho?
(MORIN, 1997, p.27 e 28)

Somos invenção, somos cena, somos fantasia, inventamos a vida. Isso não deixa de ser uma filosofia política, uma questão de possibilidades do sujeito na *polis* e, fundamentalmente, o que compreendemos como subjetividade. Essas articulações poderiam muito bem serem extraídas em sua literalidade da obra do Filósofo e Psicanalista Cornelius Castoriadis, uma vez que ao longo de uma obra extensa, o autor se propôs a apresentar uma série de articulações acerca da dimensão social-histórica e da condição dos sujeitos envolvidos em tal produção, ou seja, a política emerge como potência na criação efetiva de espaços de conflito humano.

Ao longo da obra, Castoriadis se dedicou a apresentar uma série de conceitualizações que permitissem compreender de forma sistêmica o que ele intitulou o imaginário radical, juntamente com o conceito de autonomia, extraído de um longo período como pensador das ciências sociais e da história. Tal articulação marcou um percurso bastante significativo do trabalho do autor, pois o binômio imaginário e autonomia recorta a sua obra mais célebre, “A Instituição Imaginária da Sociedade”, obra essa que aborda temas como política, epistemologia e psicanálise, sempre orientado por um amplo debate com os filósofos clássicos.

A profunda discussão acerca da tradição filosófica e da psicanálise lhe permitiu enfrentar um dos temas cruciais de seu pensamento, a saber, a constituição subjetiva. A partir deste ponto se desdobra a relevância de Castoriadis (1991) para o conceito de Imaginação; uma vez que tal conceito passa ser a pedra angular dos alicerces de operação da constituição do sujeito social-histórico. De tal forma que passa a ser possível definir o sujeito Castoradiano como sendo um fluxo potencial de representações originários da imaginação radical, o que definiria a forma como tal sujeito percebe o mundo ao seu redor e de que maneira ele opera através de um constante ato de criar.

Tal subjetividade não se vê submetida à dimensão biológica do sujeito humano, ou seja, os limites da necessidade não são vistos por Castoriadis (1991) como definidores no campo da criação, e sim, a maneira como o sujeito está inserido na cena social-histórica e seu modo de subjetivação em uma determinada sociedade e em uma determinada época. Os modos apresentados por Castoriadis são “*legein*” pensar-comunicar e o “*teukhein*” fazer.

A partir deste ponto podemos passar a investigar a importância para o autor do conceito de imaginação, uma vez que ele passa a ser definitivo no que diz respeito à

constituição subjetiva, ligando a capacidade de imaginação ao aspecto social em que o sujeito está colocado. Em tal perspectiva podemos nos aventurar a interrogar o papel de tal articulação imaginária social para podermos pensar a criança do século XXI. Qual a especificidade e qual o sentido dado hoje à infância dita contemporânea.

Pela vastidão conceitual e de abordagens do pensador Cornelius Castoriadis, elegemos 3 pontos centrais da obra para olharmos, conceitualmente as dinâmicas e os processos de subjetivação acerca do social-histórico, que possibilitaram à teoria do imaginário de Castoriadis a avançar acerca dos conceitos de autonomia e subjetividade.

1. O primeiro ponto diz respeito à relação dos princípios da imaginação e do imaginário e às variadas interrogações que Cornelius Castoriadis realizou acerca da criação e suas incompatibilidades quanto à lógica conjuntista-identitária.
2. O segundo ponto visa uma abordagem quanto a experiência do homem para Castoriadis, através do seu conceito a Mônada psíquica, princípio este que posiciona o sujeito frente ao mundo, ou mais precisamente, do fechamento sobre si próprio. Neste ponto específico contemplaremos o que a Soledade chamou de níveis de para-si.
3. E, por fim, o ponto que articula a radicalidade do pensamento humano e as atividades reflexivas que combinariam as instâncias e os níveis do para-si. A dimensão dos níveis do para-si tornaram-se fundamentais para poder pensar o homem Castoradiano e sua existência social histórica, assim como os pressupostos acerca da constituição da subjetividade.

A articulação destes três eixos acerca do imaginário em Castoriadis vão dar o suporte para pensarmos as consequências imaginárias da criança do século XXI, assim como quais os lugares e os espaços do instituído e do instituinte que legitimam e que articulam a nossa sociedade hoje acerca das posições da criança do professor e na cidade. Através dos pressupostos do imaginário poderemos realizar um enfrentamento acerca da formação e da estruturação humana. Sendo assim, o filósofo psicanalista nos fornece uma chave para pensar uma ontologia, ou seja, pensar fundamentalmente as dimensões do imaginário no social histórico e o trabalho acerca de uma pesquisa envolvendo a criança hoje, nos interroga desde a nossa capacidade de injunção acerca do ideal e da quebra dele, permitindo enfrentar as dimensões do instituído e do instituinte.

Espaço, tempo e criação

O mundo das significações cada vez instituído pela sociedade não é evidentemente nem uma réplica ou um decalque (reflexo) de um mundo “real”, nem tampouco sem relação com certo ser - assim da natureza... E este em que ela induz, a instituição da sociedade e o mundo de significações correlativo, emerge como o outro da natureza, com a criação do imaginário social (Castoriadis, 1982, p.399).

Espaço e tempo são tomados por Castoriadis (1982) como imagem, ou seja, ambos os elementos estão em uma relação de co-participação e compreende o espaço como uma figura por seus limites materiais, pois enquanto figura, só poderá existir por afastamento, espaçamento e uma unidade de espaço. Portanto, estabelecendo uma relação com aquilo que é a imagem-figura; compreende as aproximações, participações e envolvimento das partes ou pontos do espaço. O conceito de espaço aqui passa a adquirir uma amplitude, pois é tomado como:

Tudo o que é, na terra ou no céu e que não é nem inteligível, como sendo sempre, nem sensível como o devindo, - terceiro gênero incorruptível que divisamos como em sonho – espécie de *eidōs* invisível e informe. *Eidōs*, ou seja, forma/aspecto, portanto forma informe, aspecto invisível; “tangível, fora de toda sensação para uma reflexão bastarda” – sensível, insensível, pensável, impensável. *Aporotaton*, superlativamente intratável: não sentimos o espaço, diz platão, e no entanto o tocamos (*haptōn*); nós o tocamos, mas não com as mãos, mas por uma reflexão bastarda; esta reflexão bastarda dirige-se a algo que participa do inteligível, que é incorruptível, que é uma necessidade absoluta – baseada numa visão “como em um sonho”. *Aporotaton*, efetivamente – e isso tanto mais quanto ao mesmo tempo *é preciso* separá-lo do que “aí” se encontra e que “aí” se passa, e que esta separação não *pode* verdadeiramente ser feita (Castoriadis, 1982, p.225).

Castoriadis (1982) então passa a discutir três dimensões na relação espaço-tempo:

A primeira é apresentada como o binômio separabilidade- inseparabilidade; que resulta das descobertas da física moderna e a ligação entre matéria e energia. Tal

descoberta consiste nas propriedades globais do espaço-tempo “dependente” da quantidade de matéria-energia que contém.

Já segunda é apresentada como uma aproximação do *chora* platônico que a possui caráter sensível e inteligível. Um espaço e um tempo como possibilidades de diferença em relação à alteridade, ou seja, uma abstração analítica e uma reflexão acerca da relação tempo-espaço.

Por fim, a terceira é apresentada como um tempo essencial, um tempo que não seja somente um referente, mas um tempo de emergência da alteridade radical, criação absoluta.

O tempo não é simplesmente e somente indeterminação, mas aparecimento de determinações, ou melhor, de formas-figuras-imagens-*eidé* outras. O tempo é auto-alteração daquilo que é, que só na medida em que está *por-ser*. Nesta medida toda a separação do tempo e daquilo que é revela-se reflexiva, analítica, secundária – identitário. E é com esse tempo de alteração-alteridade, que temos que pensar a história (Castoriadis, 1982, p. 226)

Sendo assim, Castoriadis (1982) reafirma a posição platônica de que não há eidos sem pensarmos uma relação, ou seja, ser um *eidos* implica necessariamente ser “com”, é estar relacionado a um *topos*, a um espaço, o que imprime uma dimensionalidade plural. Nesse sentido tal *topos* é a possibilidade de produção de diferença, ou o que ele decidiu chamar de “identidade da diferença”, uma vez que é necessário que o ser esteja junto na unidade de espaçamento ou distanciamento. A diferença só pode existir se existir um *topos*, lugar plural, um *com*-posto, *com*-preendido, *com*-panhia. Um *topos* é a garantia de que haja identidade do diferente.

Portanto, as consequências retiradas de tal relação com o espaço-tempo passam necessariamente a nos oferecer elementos conceituais importantes para pensarmos o dispositivo de uma poética voltada para o imaginário radical, da mesma forma que viabiliza um entendimento mais preciso acerca do potencial criador quando nos relacionamos com um espaço outro, permitindo que haja um tensionamento de *topos*, um desequilíbrio na lógica conídica (conjuntista-identitária) o que implicaria na possibilidade de novas significações, em um agenciamento de alterações, o fomento do espaço criativo e pôr fim, a instauração de um espaço crítico.

Esse conjunto de conceitos estão de variadas formas apresentados ao longo do trabalho, pois tais articulações auxiliam em um entendimento do processo de confecção do cartocontar, dessa forma, os conceito do imaginário agem de forma transversal ao longo do trabalho construindo, e criando modos de fazer orientados em sua proposição central, a operação ligada ao instituído e o instituído.

O homem imaginário é um cartógrafo de heterotopias formativas?



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Intervenções e outras memórias:

Um Ateliê de Cinema como formação aos membros do NAE promovido pelo GEPEIS

As imagens e o movimento de ficcionar: Porque não escrever imagens?

Porque não escrever as imagens? Porque não adotar como operadores o movimento-imagem e o movimento-tempo, talvez dessa forma possamos encontrar uma forma de escrita *tópica*. Ficcinar utilizando os conceitos do movimento do cinema para produzir uma forma outra de escrita. O cartocontar apresenta-se fundamentalmente como uma possibilidade de movimento, como um deslocamento do sujeito e suas imagens, uma vez que a formação também é uma sucessão de imagens. Ficcinar a si utilizando suas imagens e suas fantasias nos garante que não serão tentativas de reprodução autenticada de um tempo, mas sim a subversão desse tempo em outras imagens, operando aí uma maneira de impor movimento a imagem, desfocando-a. O desequilíbrio da imagem passa a ser questionado pelo movimento que está na cena, a fotografia perde uma suposta

tranquilidade, entra em modo de vertigem e é exatamente nesse momento que o sujeito passa, através do hiato do desequilíbrio da imagem, a contar. O contar como uma grande construção de fendas, uma tentativa de polir as imagens, agora gastas e obliteradas pelo movimento, com palavras. As palavras surgindo para dar um suporte à imagem, o renascimento, ou até uma natalidade de um ficcionalista.

Foi no outono de 2018 que tivemos uma importante contribuição formativa no NAE, quando o GEPEIS construiu uma oficina de formação aos membros do NAE, naquele momento o grupo era composto por 18 psicólogos em formação, uma psicóloga técnica da clínica escola (ULBRA/SM) e dois professores responsáveis. Nessa formação o grupo teve a oportunidade em dois momentos distintos de trabalhar uma formação mais voltada ao áudio visual, assim como um trabalho na fabricação de suas próprias imagens, em uma oficina intitulada o “minuto Lumiere”, onde os integrantes da oficina tinham a oportunidade de trabalhar uma imagem em movimento durante um minuto. Tal formação culminou em um trabalho sobre a história do cinema e a educação, que permitiu que essa ideia pudesse ser pensada no interior na escola, pelos próprios alunos. Um trabalho mobilizador que culminou em um trabalho inicial na escola com uma turma de adolescentes, com pequenas filmagens através dos seus próprios celulares.

Essa experiência que inaugurava um outro formato de formação dos integrantes do NAE, viabilizou outros dois processos formativos, um vinculado a formação através de imagens (fotografias, artes plásticas e vídeos) produzida por um grupo responsável agora pela formação no interior do NAE, e outra formação oferecida pelo grupo irmão o NEG (Núcleo em estudos de Gênero) que apresentou as mais diferentes problemáticas acerca da adolescência hoje e como a face da violência invadiu a escola colado ao discurso de gênero.

Desta forma as oficinas de formação contribuíram de forma bastante importante para a implementação de um trabalho através das imagens e a captura delas, no cenário cotidiano dos alunos. A partir dessas oficinas disparou-se outro elemento que precisava ser abordado de maneira clara e direta no coletivo, o tema da violência.

Para Deleuze (1997), a imagem-movimento do cinema, que proporciona um encontro com a criação e as sensações, é uma forma de pensamento: o cinema passa a propor uma maneira de pensar em imagens-movimento e imagens-tempo.

Sendo assim, podemos pensar a dimensão de movimentos – tempo e movimentos-imagens em um território outro, o da escrita. Escrever como uma feitura de cinema,

utilizando os pressupostos da movimentação de imagens, e do movimento do tempo é o que se propõem ao cartógrafo e a seus parceiros em companhia.

O cinema é uma escrita imagética, com as imagens-movimento, produz deslocamentos entre o dizível e o indizível, fomentando, assim, uma nova série de movimentos. Essas aberturas se dão através dos inúmeros cortes de cenas, rupturas no tempo uniforme: até mesmo com o movimento da câmera temos como romper com a sucessão temporal. Podemos, então, reconstituir fotografias, impressões e percepções sem que elas sejam exatamente capturas reais, mas sim modos artificiais, ou seja, o cinema afeta percepções e movimentos no tempo.

Deleuze (1983) apresenta o conceito de imagem-movimento a partir da ilusão de movimento criada a partir da montagem dos planos de uma cena fílmica. Trata-se de ilusão, porque o cinema não possibilita a criação de movimento, mas cria a imagem deste. O autor afirma que o cinema não traz consigo um movimento verdadeiro, mas sim:

... nos oferece então um movimento falso, ele é o exemplo típico do movimento falso. Mas é curioso que Bergson dê um título tão moderno e tão recente ('cinematográfico') a mais antiga ilusão. Com efeito, diz Bergson, quando o cinema reconstitui o movimento por meio de cortes imóveis, ele não faz nada além do que já fazia o mais antigo pensamento (os paradoxos de Zenão), ou do que faz a percepção natural. (DELEUZE, 1983, p. 10).

O cinema, então, constitui-se de imagens estáticas, às quais são acrescentados movimentos, o que oferece ao espectador a imagem-movimento. Essa é a referência ao *paradoxo de Zenão*: a ilusão do movimento produzida pela imagem estática montada em determinada ordem e velocidade. Rancière (2001, p. 2) define a concepção deleuzeana de imagem-movimento afirmando que se trata de uma imagem organizada conforme a lógica do esquema sensório-motor, isto é, 'uma lógica de montagem análoga àquela do encadeamento finalizado das percepções e das ações'. O cinema não é, portanto, movimento, mas, sim, uma ilusão de movimento. Percebemos as imagens estáticas encadeadas em uma sequência de 24 fotogramas (quadros) por segundo. Essa é a ilusão do movimento.

O cinema desconhece o movimento porque possuímos essa mesma percepção da realidade. Podemos dizer que "fotografamos" a realidade em quadros estáticos. A imagem-movimento é a coisa apreendida propriamente, no movimento contínuo, ela "... é a modulação do próprio objeto" (DELEUZE, 2005, p. 40).

O cinema é traço e imagem, um fazer/mover do pensamento, um movimento do tempo e dos sujeitos, um ato de deslocar-se por meio das imagens. Possuímos traços, rastros pela via do par experiência/sentido, descrito por Bondía (2002), configurando-se no ápice do trocadilho da palavra, sendo ela a convicção que produz sentido e cria realidade, de modo que funciona como potente mecanismo de subjetivação.

As imagens-cinema e a arte narrativa: O que ele pode nos ensinar para Cartocontar?

Mais do que uma invenção técnica, súbita e revolucionária, que poria em movimento as imagens de forma autoevidente, o cinema é, portanto, uma linguagem que foi-se constituindo, ao longo de suas primeiras duas décadas, ao mesmo tempo em que construía seu público, acostumando-o a certas convenções que permitem sua recepção como uma narrativa. (RIVERA, 2008, p. 13).

O cinema é uma técnica, mas, antes de tudo, é uma arte narrativa, que produziu historicamente uma linguagem e estabeleceu convenções que a difundem enquanto narrativa. Portanto, fica posto que, o semelhante, por estar situado na posição de testemunha de uma escrita/imagem, confere uma presença, e é nessa condição que é permitido que um ato de escrita/imagem possa vir a se potencializar— ou seja, um ateliê que se propõem a trabalhar com crianças e professores na textura de escritas de si, convoca o outro a experimentar em companhia a existência de um lugar que ensaia e fertiliza a vida (RICKES, 2010).

As imagens visíveis constituem-se de cenas costuradas a partir de uma trama de ficção. Ela é um fenômeno psíquico que consiste em expressões do imaginário, precipitando-se substancialmente nas relações que formam o tecido social. O produto da interação de relações materiais e de convenções comportamentais é o imaginário, de forma a satisfazer o contato direto e a manter a realidade do objeto sob a égide do real. É o imaginário que determina as conexões das representações simbólicas em redes, estabelece-se como tecnologias de subjetivação, tecnologias do ‘eu’ com o mundo. Além disso, sustenta as relações entre os sujeitos, dando existência aos objetos em sentido pragmático, efetivo e intelectual (CASTORIADIS, 1991, p.175).

A aproximação entre o imaginário de Castoriadis (1991) e as convenções que permitem a recepção do cinema como narrativa, conforme apontado por Rivera (2008) seguem a concepção de cinema como manifestação do imaginário, expressa através de

linguagem familiar ao público. Isso se dá de tal forma que o alcance da linguagem por meio de imagens é mais amplo que o da linguagem escrita. Para Castoriadis (1991), a vida social, imbricada na complexidade de suas instituições, relações, técnicas, práticas, culturas, políticas e normas econômicas, seriam produto de uma instituição imaginária:

O imaginário que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que determinamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos. (CASTORIADIS, 1991, p. 13).

O termo imaginário é utilizado quando é necessário referir-se a algo criado, uma coisa “inventada”, seja ela “absoluta”, uma criação em todos os seus elementos, ou um deslocamento de sentidos, onde existem atributos simbólicos disponíveis, os quais são investidos de diversas significações. Em ambos, fica claro que o conceito de imaginário na cena é uma construção que se distancia do real, de tal forma a se colocar em seu lugar (CASTORIADIS, 1991, p. 154).

O autor reestrutura a questão do imaginário no sentido de estabelecê-lo como um conjunto vasto de significações, dado na passagem entre o ‘mundo real’ e outro, social-histórico. Castoriadis (1991) lança a proposta de uma concepção de imaginário que também pode não estar centrada somente em aspectos que constituem um contexto social-histórico, mesmo que façam parte dele. O autor lança mão da criação de um imaginário sempre superior à ‘concretude’ do real que lhe origina. O imaginário, o ‘mundo das significações’ não é uma cópia fiel do mundo ‘real’, tampouco alijado de relação com um modo de ser da natureza; o imaginário é um além do real (CASTORIADIS, 1991, p. 399).

O conto é movimentar as imagens e símbolos.



Violência e política: Avançando nos territórios

. Esse intervenção visa problematizar no interior do grupo de adolescentes, que já se realizava no NAE, uma discussão acerca dos processos de violência e política que haviam surgido nos encontros anteriores daquele grupo, onde envolvia questões acerca da intolerância, racismo e os impactos do laço social. Visto que, em uma comunidade não se pode deixar de prestigiar os fenômenos que se desprendem em uma sociedade, e emergem no contemporâneo de forma definitiva, o grupo passou a debater questões que colocavam na cena os impactos da violência cotidiana e a implicação no modo de vida de cada um. Nesta perspectiva, se propôs interrogar a temática da relação entre violência e os aspectos políticos, para o grupo de adolescentes.

Tal trabalho visava um aprofundamento no que diz respeito às operações subjetivas e objetivas da violência em seu operador na matriz da polis, colocando em relevo as repercussões sociais extraída de cada um deles, tendo como objetivo compreender a íntima relação da violência e suas marcas na subjetividade de cada um.

A violência em nossa sociedade se notabilizou pela sua multiface, ou seja, atingindo as suas mais diferentes camadas da sociedade, sendo ela de ordem objetiva e subjetiva. Mas não esquivávamos da tarefa da formação acadêmica, tendo em vista que a formação ética e cidadã se expressam nos ideais do percurso de formação profissional, em defesa de uma educação não fragmentada e que amplie as possibilidades de desenvolvimento humano e social, em tempos tão sombrios (SILVA, 2017).

De acordo com, Zizek (2015) a violência se articula num campo histórico e ela disseca as entranhas de nossa sociedade, pois ela interroga a nossa própria linguagem e o nosso entendimento de produtos, sendo assim ela é marca de um sistema político, econômico e social vigente.

No texto, “Tempo de criar”, da psicanalista Rose Gurski (2012) em *Três Ensaios Sobre Violência e Juventude*, a autora menciona a importância de espaços para registros, heranças e transmissão simbólica. “Quando tratamos de transmissão, tratamos daquilo que pode decantar, ou seja, daquilo que pode separar-se depois de estar fusionado” (GURSKI, p. 162, 2012). A autora defende uma possibilidade de espaço a partir do registro, que se inscreve no outro e permite que ele saiba quem é, e qual é o seu nome, tratando de uma forma de falar do sujeito, da memória e do laço social. A promoção de experiências, narrativas e testemunhos, é o que faz laço. Intenção deste projeto de pesquisa, o qual se configura na intenção de enlaçar os fenômenos emergentes na sociedade, no que se refere à violência. Pois a psicanálise pode ajudar a circunscrever lugares potentes de criação.

Não podemos deixar de mencionar que a consequência do trabalho trouxe um importante conceito para a cena; a saber; o de política. Tal conceito passou a nos acompanhar nos encontros de forma decisiva. A ideia de política discutida em grupo, recolocou a dimensão de enunciação do cidadão na ordem pública, ou seja, o sujeito sente capaz de tomar a palavra e intervir nas políticas, sendo elas de cunho privado ou público, já que, as dimensões da esfera pública ou privada foram se delineando de formas distintas na contemporaneidade. Sendo assim, não se deixou de questionar a política no âmbito

público e considerar os aspectos importantes para fomentar a premissa do lugar do sujeito na polis, assim como o lugar de enunciação do sujeito na vida pública. Questão estas fundamentais para pensarmos dispositivos de ação e de enfrentamento a violência hoje, pois a ação política está diretamente relacionada ao discurso que descentra a violência, uma maneira potente de resistir ao avanço de violências múltiplas.

O objetivo desse trabalho era escutar os complexos fenômenos produzidos em nossa sociedade, como o fenômeno da violência, assim como os aspectos objetivos e subjetivos que emergem do sujeito no laço social, assim como, interrogar as multifaces da violência na sua íntima relação com a política, não deixando de reconhecer os fenômenos subjetivos da violência as suas incidências no campo da saúde, da educação, da arte e da micropolítica.

O cartocantar é uma forma de olhar para política.



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – Julho/2020)

A escola como espaço público de formação política do psicólogo como trabalhador público

Os inúmeros ataques que a dimensão do público vem sofrendo ao longo das últimas décadas, não deixaria de fora dois aspectos fundamentais para pensarmos a educação. A escola e a docência. Ambos são atacados sistematicamente com alegação de inoperância e de incompatibilidade com a nova ordem social.

A escola como um representante maior da esfera pública com todos os elementos do direito e das políticas voltadas para a criança, se tornou alvo constante de ataques e de dúvidas. Tal tentativa aparece conjugada com a estratégia sempre constante de desacreditar o trabalho docente. Assim como o público, a escola é uma invenção histórica que sistematicamente vem sendo questionada, o que implica necessariamente um

grandioso esforço de reinvenção, ou seja, um trabalho intenso de renovação de conceitos e operadores que permitiriam uma passagem para um estatuto social outro (Masschelein e Simons, 2018).

Entre muitas acusações, a mais frequente surge justamente quanto ao seu propósito, ou seja, a preparação do aluno para a vida. Quanto a essa afirmação temos uma produção de um conceito operador que age de forma clara em tal acusação, a relação entre a escola e o mercado de trabalho. Tal aproximação vem fomentando debates fortes quanto à incapacidade de a escola preparar os alunos para a vida. Surge aqui uma questão, o que se está chamando de preparação para a vida? A escola está a serviço do que? Podemos repetidamente afirmar que o conhecimento é um bem econômico? (Masschelein e Simons, 2018).

O declínio da dimensão do público afeta de forma bastante definitiva o ofício do professor. Tal problematização é apresentada por Sennett (2018), onde articula as dimensões de uma privatização da psique, assim como um impacto da figura do estranho como algo ameaçador toma contornos drásticos na relação do sujeito com o público. O declínio que o autor se refere remonta algo comparável apenas à decadência do império Romano. A cidade passa a ocupar papel de um território hostil, estranhamente perigoso, assim como todos os sujeitos relacionados a essa função. Impõe-se na modernidade um amplo significado de privacidade que passa a operar, legando a sociedade um princípio que fornecerá uma outra lógica de saber. Princípio esse que torna obscuro o entendimento de sociedade e de intimidade e, portanto, uma operação que subestima as relações comunitárias de estrangeiridade.

As consequências psíquicas e sociais ainda estão sendo colhidas de forma notável, mas uma é percebida no território da docência: o ataque forte e ininterrupto a ideia de função da escola.

A erosão da vida pública também exige um estudo específico, separado das demais modalidades habituais de história social. Falar a respeito de expressão em público leva naturalmente à perguntar: quais os tipos de expressão de que é capaz o ser humano nas relações sociais? (Sennett, 2018, p.19).

O declínio da vida pública altera as fronteiras do sensível e a torna como espaço de fragilidade de sentido. Isso implica diretamente na forma como podemos pensar o

lugar do professor e a permeabilidade dele com as questões sociais e políticas. Dilapidar a ideia de público implica de forma bastante importante redefinir o caráter de formação dos agentes públicos, ou seja, implica em uma forma a privatizar todo e qualquer ato de formação, uma vez que as barreiras da meritocracia afirmam que só está relacionado à formação aquele que viabilizou uma formação por sua própria conta. Quando falamos de autoformação estamos realizando uma aposta do sujeito intimamente relacionado à esfera da *pólis*, ou seja, relacionado ao campo das instituições imaginário sociais, o que implica o reconhecimento do sujeito na esfera social.

A escola como invenção é o espaço em que se propaga, ou melhor, se libera o conhecimento para a esfera pública. Sendo assim, o conhecimento passa a ser um elemento a se tornar novamente público, no qual os que são apresentados a cultura recebem um legado do seu passado tornando-se assim possível um desafiador ato de transformação da sociedade. Portanto, é inegável que os inquisidores da escola são sabedores que o resultado é, sem dúvida, o aprendizado. Sendo assim, a escola foi inventada para introduzir as crianças em um mundo e prepará-las com habilidades peculiares e conhecimentos para se relacionar com a sua cultura, ou seja, a iniciação do processo de conhecimento, assim como, a operação de socialização fundamental para ingressar no mundo.

Como apresentar um mundo? Como ingressar nele? Ingressamos na cultura como uma operação de alienação, uma alienação fundamental e imprescindível. Somos conduzidos ao mundo por um outro que o conheça, o reconheça e afirme suas regras e seus limites. Um outro que seja capaz de compor um horizonte comum e que seja capaz de enfrentar os desafios árduos do desamparo e da vulnerabilidade. A este sujeito chamamos professor e esse é seu ofício. A formação docente passa necessariamente por reconhecer sua implicação com a questão pública e fundamentalmente por seu legado na cultura.

Portanto, o que passa a orientar a investigação é a operação da autoformação em curso do ofício professor, o que nos leva a especular o quanto a autoformação produz de forma notável, um efeito de sentido na esfera pública. A autoformação sendo um elemento desencadeante para transformações no território da escola e outras esferas públicas. Sendo assim, a autoformação docente é um operador de sentido no campo da criação, do novo, uma criação ética e estética de si. Partimos aqui de um processo de formação baseado nas

dimensões do sensível, das operações de afetação que tais processos desencadeiam e promovem experiências de aprendizagem. Me refiro aqui a capacidade de criação de si através das afetações do homem com o outro e de mundo (Hermann, 2010).

Tal experiência de afetação, capaz de ampliar e aprimorar as dimensões do sensível, tomam o mundo como possibilidade de ampliação do conhecer, onde sujeito, o outro e o mundo agem conjugados. Portanto, a dimensão estética que se daria nesse processo formativo desestabilizaria a continuidade, abolindo “um conjunto ordenado de relações entre o visível e o dizível, o saber e a ação, a atividade e a passividade” (Rancière, 2009, p.25).

Segundo Rancière (2009) o regime estético radicaliza a identidade dos contrários, os binômios saber e não-saber, de um agir e de um padecer, constitui-se em um modo próprio de ser, ou seja, a força estética imprime um golpe que arruína a imagem tradicional, operando com um processo de invenção, culminando em uma busca de si mesmo na dupla face do exterior-interior, onde o sujeito é capaz de se procurar e se perder. Justamente por essa articulação estética que o sujeito trágico pode utilizar muitos operadores, como a escrita, por exemplo. “... a escrita é o *logos* mudo, a palavra que não pode nem dizer de outro modo o que diz, nem parar de falar: nem dar conta do que prefere, nem discernir aqueles aos quais convém ou não convém ser endereçada” (p.34).

Essa palavra viva é capaz de operar atos, perturba, edifica e arrebatada. Segundo Rancière (2009):

À palavra viva que regulava a ordem representativa, a revolução estética opõe o modo da palavra que lhe corresponde, o modo contraditório de uma palavra que ao mesmo tempo fala e se cala, que sabe e não sabe o que diz. Ou seja, a escrita. Mas ela o faz segundo duas grandes figuras que correspondem às duas formas opostas da relação entre pensamento e não-pensamento. E a polaridade dessas figuras descreve o espaço de um mesmo domínio, o da palavra literária como palavra sintoma.

A escrita muda, num primeiro sentido, é a palavra que as coisas mudas carregam elas mesmas. É a potência de significação inscrita em seus corpos, e que resume o “tudo fala” de Novalis (p.35).

O sujeito envolvido com as dimensões estéticas, afetado por tais operações do sensível viaja pelos labirintos e enfrenta os subsolos do mundo. É por excelência um

coletor de vestígios e, ao mesmo tempo, é capaz de transcrever hieróglifos triviais, devolvendo ao social detalhes aparentemente insignificantes. Ou seja, é capaz “Na topografia de um lugar ou na fisionomia de uma fachada, na forma ou no desgaste de uma vestimenta, no caos de uma exposição de mercadorias ou de detritos, ele reconhece os elementos de uma mitologia” (Rancière, 2009, p.36).

O fundamental de tal operação estética formativa é perceber que não existem detalhes desprezíveis, muito pelo contrário, todos os detalhes são fundamentais para nos interrogar e nos colocar em um caminho outro.

Não existem temas nobres e temas vulgares, muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios. Não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem. Tudo está em pé de igualdade, tudo é igualmente importante, igualmente significativo (Rancière, 2009, p. 36 e 37).

Através desse paradigma estético podemos apontar um dos elementos existentes na autoformação docente, a saber, a escrita. A partir desse dispositivo podemos acionar outros que possam contribuir para a tomada de decisão acerca da formação. Ao descobrir as palavras que habitam o sujeito, ele pode passar a operar com os limites do desconhecido, explorando e investigando suas potências, além de ampliar o regime estético da sua vida.

O escrevente é aqui um cuidador e ao mesmo tempo um arqueólogo, escava/descobre, mas não deteriora, uma vez que escrever é cuidado e revelação, é operar uma “cena gloriosa”, como nos afirma Rancière (2009), já que é preciso acionar as palavras mudas com suas decifrações. Tal dimensão estética traz consigo uma operação, assume um traço distintivo acerca da escrita, ou seja, assinala a relação existente entre a cumplicidade e o conflito, ou mais precisamente a de investigação e cuidado. Essa proposição assume um caráter definitivo no que diz respeito ao pensamento, uma vez que ele passa a operar, nas dimensões estético-éticas distantes do fazer pensamento, se aproximando de forma definitiva de um não-pensamento. Tal ação conduz o sujeito implicado no domínio da fantasia, ou seja, abre brechas para desequilibrar o sentido, permitindo a instauração das manifestações do fantástico. A lógica da fantasia passa a ser

priorizada, o sonhador/escrevente se coloca a inscrever seu enigma com o outro, pois o enigma só pode ser escrito com o outro. “Essa tomada de partido vigorosa tem uma consequência singular, que o próprio Freud é levado a observar: a saber, a biografização da ficção” (Rancière, 2009, p. 52 e 53).

O triunfo do escrevente em sua fantasia inventiva é reivindicar autoria, um nome próprio frente aos fantasmas, e mais precisamente se pôr a oferecer lugar ao *phatos* de um saber singular. As dimensões dos detalhes, muitas vezes vulgarizadas, assumem um lugar de importância, imprimindo um registro de fragmento ainda não acomodado que necessita de exploração. Dar um lugar a verdade do sujeito em tal experiência é fundamental para que toda história individual seja inequivocamente uma história do mundo, ou seja, social. O triunfo de tal cena é promover a “cura” das mazelas psíquicas através de uma medicina poética, uma medicina do sensível (Rancière, 2009).

A poética do saber e o sensível

A batalha da história é poder se contar toda. Uma vez que isso é impossível, é próprio da história ser quanto não ser uma história. Mas isso não impede que possamos atribuir acontecimentos a uma ficção, ou de impor acontecimentos duvidosos a uma ficção, o que se pode dizer é que um sujeito se envolve e vive as sutilezas de uma indeterminação de autoria, uma vez que as fábulas nos obrigam à construção de uma espécie de saber, ou seja, “saber uma coisa é não ter a necessidade de pensar nela” (Rancière, 1994, p.10).

Portanto, se considera o que penetra no território das palavras turvas, palavras inverificáveis, o que turva os sentidos do sujeito e dos acontecimentos. O que pode fazer a palavra turvar é a confusão da língua, talvez aí resida um dos maiores enigmas, o sujeito contar-se de uma forma outra, para impedir que as palavras que lhe habitam não fiquem continuamente turvas, fazendo tal sujeito recorrer a outras palavras, palavras essas talvez mais turvas ainda. É preciso reconhecer este trabalho e mais do que isso, celebrar o ato do sujeito falar em sua própria língua (Rancière, 1994).

Sendo assim, o ato de afirmar-se promove o nome próprio assim como os nomes comuns do escrevente, articulando a ordem dos seres falantes e a dos objetos do conhecimento. A partir de tal articulação funda-se a poética do saber, com suas regras,

segundo a qual o saber é escrito e lido, e consagra um modo de verdade do sujeito. Com tal rigor a poética do saber vai tecendo-se nos moldes da ficção, devota novas configurações, radicaliza os poderes da língua e se esforça para se distanciar da miséria. Escrever-se e ser lido na *pólis*, é um ato político por excelência, ato que nos obriga a descobrir a própria complexidade de lançar-se na tarefa de narrar o mais legível de si. É nesse ponto que podem surgir uma dupla ameaça, a primeira: a de deslegitimar a sua própria poética e, por fim, o perigo de colocar em descrédito seu saber. “A poética do saber histórico é uma resposta a uma questão de política” (Rancière, 1994, p.31).

A perturbação é agenciar, e mais, é apaziguar a ordem do discurso e a ordem dos corpos, uma vez que o enigma não é, senão, a morte como possibilidade do aparecimento da vida. Esse é o decisivo sentido que engendra a poética do saber, promover um outro lugar. O ser falante não necessariamente está implicado em saber viver, ou seja, “... é não saber, estar na expectativa do saber libertador sobre si mesmo. Acalmar o tumulto das vozes é acalmar a morte, apaziguar a multidão daqueles que estão mortos por não saber e, por não saber, dizer o que viver quer dizer” (Rancière, 1994, p. 70).

A medicina do saber poético é manejar a dupla ausência, a primeira a do esgotamento imaginário da palavra e a segunda é a intolerância do sujeito para com sua própria palavra. Portanto, operar em tal registro é permitir que o sujeito faça as pazes consigo e com suas próprias palavras. Podemos sustentar aqui a direção de uma possibilidade terapêutica, e mais, é por excelência um processo de formação, que oferece condições possíveis para decisão de autoformação.

Portanto, cada forma de ausência não é senão uma forma de se haver com o não-saber, ou seja, é se relacionar com a palavra turva e considerá-la transitória, palavras em travessia. É uma tentativa de ressuscitar a palavras e se implicar com um saber perdido ou negligenciado, é não se apaziguar com a falta, mas fundamentalmente enfrentá-la. Assim como em uma fábula mística o sujeito procura instaurar um lugar em seu destino errático, efeito radical de uma criação, providencia uma constelação simbólica que lhe ofereça aberturas ao sensível, uma ficção que o una a uma língua tagarela de criança e que o introduza a uma instância que faça falar/escrever/ler um lugar de verdade. O mais radical é não abrir mão do não-sentido, mas sim, incluir o não-sentido em um lugar possível que lhe ofereça mais oportunidades de formação, assim como, uma testemunha capaz de presentificar toda e qualquer criação (Rancière, 1994, p. 75 e 76).

A conquista dessa formação é por excelência um ato de autonomia, uma autonomia que recoloca o sujeito como protagonista de seu processo. É igualmente uma operação de investigação das palavras e do corpo próprio. É permissão para se relacionar com um grupo de afetos e instaurar um outro lugar sensível, um lugar político. Sendo assim, a base da política se efetiva através de uma compreensão estética, que se dá através de uma “esteticização da política”. Esse recorte promove uma reconfiguração de tempo e espaço, da palavra e dos seus ruídos, redefinindo um olhar para a problemática da política. Essa operação faz surgir práticas, maneiras de agir e se relacionar com as coisas e com as palavras (Rancière, 2009).

A política do sensível opera então com a aceitação e sustentação do saber poético, assim como, os desdobramentos acerca dos problemas que derivam da palavra que faz emergir um sujeito da ficção. A valorização da capacidade de captar a palavra torna-se fundamental, pois funda também um elemento decisivo quanto a ação e suas significações. As manifestações da ação são expressões de uma transição provocadas por significações, devolvendo ao social uma transformação que o próprio social opera no sujeito. Portanto, se materializa a palavra após o torvelinho como um operador do novo, a experiência sensível passa a agir como um elemento político que nutre e força a retomada de uma estética outra na *pólis* (Rancière, 2009).

O Imaginário Radical como operador formativo

Mezan (1985) aponta que é na obra de Castoriadis que podemos encontrar uma análise bastante especial acerca da relação conceitual da “sociedade instituinte” e da “sociedade instituída”, o que nos conduz a pensar nos conceitos espinosanos de *Natura naturans* e *Natura naturata*¹.

¹“Por *natura naturans* (natureza original), entende ele aquilo o que existe em si ou é concebido por si mesmo. Espinosa designa esta natureza como a natureza ativa, livre, causal ou autocriadora, isto é, como a natureza simples e indivisível, que significa, precisamente, a substância infinita (Deus). Por *natura naturata* (natureza originada, nascida, realizada), ele concebe, ao contrário, como natureza passiva, criada, como tudo o que segue necessariamente da natureza de Deus (da substância) e de seus atributos, isto é, todos os modos dos atributos de Deus, na medida em que estes foram considerados como coisas finitas, como qualidades determinadas, como compostos. A frase *Deus sive substancia sive natura* (Deus é tanto substância como natureza), isto é, *natura naturans* e *natura naturata*, ou seja, substância e modos (acidentes) simultaneamente, explicita Espinosa da seguinte maneira: Deus é a natureza (*Natur*) infinita, absoluta (*naturans*), e tudo o que é, isso foi tornado (*naturata*) por ele. Isto é, os modos (*Modi*), embora pertençam à natureza realizada, resultam da natureza divina. Se Deus é absolutamente infinito e tudo nele sumamente perfeito, pois tudo segue necessariamente de sua essência perfeita, são o mal e a imperfeição nada objetivo, real, por conseguinte a natureza das coisas é sempre perfeita e boa” (CHAGAS, 2006, p.89).

Para o autor, Castoriadis imprime um olhar sobre o ordenamento de origem de uma sociedade, o que implicaria em golpe bastante claro sobre a dimensão identitária existente até então, produzindo uma profunda interrogação nas percepções essencialista da sociedade. Exatamente neste ponto emerge um conceito fundamental na obra de Castoriadis, a de imaginário radical, ou seja, um conceito que aponta para uma quebra na lógica conjuntista-identitária que impera em nossa sociedade. Para Mezan (1985, p.569) “Deste imaginário radical, existem duas espécies: o social-histórico e o psíquico. Ele consiste num magma ou magma de magmas”, um modo não conjuntificável que se organiza exatamente pela diversidade. O que impediria este ato de conjuntificação seria exatamente a possibilidade de auto-alteração como potência, ou seja, o surgimento de novas determinações, incapazes de serem dedutíveis a determinações anteriores. Surge desta tese a fundamental irrupção de uma “criação ontológica absoluta”.

Tal diversidade, não-conjuntificável, capaz de manter um fluxo de auto-alteração permanente é tomado por Castoriadis (1982) como sociedade instituinte, que se relaciona intimamente com o seu binômio de manutenção e equilíbrio sistêmico, denominado sociedade instituída, uma vez que uma das características dessa última é justamente criar significações imaginárias sociais que inevitavelmente tornam-se a conjuntificar-se. É nessa diversidade impressa no processo de auto-alteração que repousa o constantemagma da criação, ou seja, novas feições de si mesmas associado a processos de transformação.

Este auto-engendramento permanente apresentado por Castoriadis (1982), revela a dimensão do imaginário radical que nos permite pensar a potência autoformativa do professor, assim como, a sua autotransformação permanente, sempre articulada sobre os eixos social-histórico e psíquico. Portanto, para Castoriadis (1982) a imaginação é indubitavelmente uma potência e seu ato é a fantasia, uma vez que a psique faz surgir a criação de representação e, assim, podemos aproximar a ideia de imaginação radical e de imaginação criativa, nunca esquecendo que o imaginário radical está em relação direta com o social-histórico vinculado a cada época.

Seguindo esta operação conceitual, a íntima relação apresentada por Castoriadis (1982) acerca do simbólico e do imaginário, revela o porquê o autor coloca o assento sobre o imaginário, uma vez que, ele toma o simbólico como sendo um elemento a ser transformado, ou seja, um deslocamento, um deslizamento de sentido, “onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações não canônicas... o imaginário deve

utilizar o simbólico, não somente para “expressar-se”, o que é óbvio, mas para existir” (p.154).

Passamos a nos formar, ou mais precisamente, nos autoformar, na medida em que somos alvejados e sensíveis às operações do imaginário radical. Ou seja, é quando, através da diversidade de significações imaginárias, nos deslocamos e dadas percepções entram em colapso. Somos então tomados por uma experiência de vertigem tal que passamos a sofrer a influência decisiva de outros elementos do território do sensível. Portanto, o conceito de Imaginário radical, apresentado por Castoriadis (1982), nos aponta para o papel fundamental das significações imaginárias:

A história é impossível e inconcebível fora da *imaginação produtiva* ou *criadora*, do que nós chamamos o imaginário radical tal como manifesta ao mesmo tempo e indissolivelmente no *fazer* histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações. (Castoriadis, 1982, p. 176).

O processo de formação docente, ou melhor, a autoformação, é definitivamente um processo que se dá em companhia, implica uma lógica do encontro social-histórico/psiquê/ social-histórico. Imprimindo um determinado deslocamento e seus efeitos, ou seja, esse fenômeno exterior opera uma significação sobre o sujeito que remete a uma diferença da exterioridade e da interioridade, um movimento conjunto e síncrono.

Sumbaineim, andar junto, acompanhar, *comitari* (*cum-eo*); *ymbébékos*, traduzido pelos latinos como *accidens*, significa em realidade o que *acompanha*, que podemos e devemos traduzir por *comitente*. *Sumbainein*, *ymbébékos* designam mais frequentemente, para Aristóteles, o que acompanhou, o que exteriormente coincidiu – o acidente; mas designam também, ao contrário, o que essencialmente e necessariamente acompanha alguma coisa de diferente...conclusão e premissa *exanankés sum bainei*, necessariamente se acompanham, caminham inevitavelmente juntas (Castoriadis, 1982, p. 219).

A marca da companhia proposta por Castoriadis (1982) está exatamente situada no que ele denomina o esquema de sucessão, ou seja, está diretamente relacionando a

diferença e, mais precisamente, dois elementos heterogêneos funcionando sucessivamente, porém em companhia. Ele aponta que o que permite tal companhia é a relação de contrapartida efetiva, sendo então marcado por uma ordem de coexistência. Aquilo que sucede é exatamente o elemento que acompanha, o que ele designa como a “ordem do ser-junto” (p.220). Portanto, estar junto, ou mais precisamente, estar em companhia, tem forte relação com o tempo, sendo então, uma relação de ordem, o que implica que a ordem das sucessões é apenas uma variante da ordem da coexistência, ou seja, a sucessão pode e deve ser reduzida a um tipo de coexistência.

Uma formação pensada a partir da construção de imagens somente é possível se for investigada a produção de significados que a imagem suscita, o que ela implica como relação, seus efeitos. Certa medida de conceitualização é necessária. As significações e interpretações, no sentido de produção de efeitos, são corroboradas por Fresquet (2013, p. 19-20):

Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos – renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina. Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam um lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento.

A formação do por vir

Blanchot (2005), nos pergunta: O que era esse lugar? “Era aquele onde só se podia desaparecer, porque a música, naquela região de fonte e origem, tinha também desaparecido, mais completamente do que em qualquer outro lugar do mundo” (p.3).

Tal lugar é tomado como a margem da natureza, um *topos* estranho ao homem, mas mais estranho era seu poder de encantamento, uma vez que a imposição do hábito, o imperativo da repetição colocava o sujeito frente a sua inumanidade. Um lugar que convida o homem a desaparecer, pois o encantamento como promessa enigmática dava sinais claros de que o sujeito caminhava lentamente no abismo. Não havia o despertar de

uma esperança, uma vez que praticamente todos estavam mimeticamente capturados por uma melodia inebriante.

Mas como um homem foi capaz de resistir e superar tamanho encantamento mágico? Produziu uma grandiosa diferença, se colocou na posição de uma espantosa surdez, invertendo a lógica do espanto, uma vez que ele não era mais afetado pela música, já que agora passava a ouvir. Esse homem se chamava Ulisses, e as detentoras de tal bela música eram as sereias. Ulisses venceu, mas não saiu ileso, saiu transformado, pois ao travar uma luta com o canto enigmático, o jovem reconheceu a natureza humana.

Quando a narrativa se torna romance, longe de parecer mais pobre, torna-se riqueza e a amplitude de uma exploração, que ora abarca a imensidão navegante, ora se limita a um quadrinho de espaço no tombadilho, ora desce às profundezas do navio onde nunca se soube o que é a esperança do mar. A palavra que se impõe aos navegantes é esta: que seja excluída toda alusão a um objetivo e a um destino (Blanchot, 2005, p. 6 e 7).

A palavra então passa a viver em outro *topos*, um lugar outro, mais precisamente no território da narrativa, pois a narrativa proposta por Blanchot (2005) é por excelência um ir além da narrativa do acontecimento, ela é o próprio acontecimento. A palavra é então chamada a aparecer como acontecimento singular para o sujeito, ela desvela e apresenta-se com um forte poder de atração. Tal poder faz mover um elemento nos limites da diferença, sendo assim ela carrega a possibilidade de mover o imprescindível da experiência de formação.

Voltando a Ulisses, é fundamental pensar a repercussão dele em liberdade, ou seja, a narrativa que se produz acerca da experiência de diferença, uma vez que muito se sabia acerca daqueles que não conseguiram superar o fascínio mágico do canto. O que Ulisses providencia é não cair nas amarras da loucura, e assim é capaz de instaurar um limite com o impossível da experiência dolorosa. Ele enfrenta o mundo que o ameaça, que o convida a afundar nos mares da pura descrição, ele liga dois *topos* que produzem movimento, a ação de narrar está diretamente associada à metamorfose vivida por Ulisses. O vivido acessa as profundezas do passado, introduz imagens perdidas, sob o risco de danificar o presente. Até que ele percebe a abertura para um movimento que é o próprio encontro com a experiência de narrar, dali se desprende um acontecimento outro, um

acontecimento capaz de perturbar o tempo, de rearticular o espaço e de fomentar diferentes aproximações. Mas daí se desprende uma pergunta central: qual o segredo da escrita? Escrever é também encontrar-se com um mundo de significações desconhecidas. O escrevente mistura, mescla palavras velhas com palavras ainda muito frágeis de significações, exatamente aí se abre um novo campo, um território das possibilidades e das contradições. Como escrever com palavras do por vir? Certamente são palavras infantis, palavras ainda muito incipientes, palavras descobertas, palavras surpresas e a palavra tempo (Blanchot, 2005).

É preciso mais do que nunca apostar no tempo, não em um tempo aceleração, e tampouco no tempo cronológico, mas em um tempo de palavras a serem descobertas, tempos de enfrentamento com as magias do encantamento inebriante. Os navegadores se preocupavam com um outro tempo. Achab de Moby Dick, por exemplo, se envolve com um tempo que se relaciona com a captura, com os truques da estranheza, com a fúria da natureza humana. O sujeito escrevente é por excelência um sujeito na captura do instante, na captura do sensível, de momentos incompatíveis. “Eis, portanto, o tempo apagado pelo próprio tempo; eis a morte, essa morte que é obra do tempo, suspensa, neutralizada, tomada vã inofensiva.” (Blanchot, 2005, p.17).

O tempo da narrativa se oferece como tempo dentro de uma lógica que facilmente poderíamos pensar a abolição do presente, mas Blanchot (2005) nos aponta para uma direção que nos permite pensar a construção do escrevente, uma vez que este experimento exterior, “sob a forma de um espaço, esse espaço imaginário onde a arte encontra e dispõe seus recursos” (p.17). Desta forma, o tempo da escrita é tomado como um tempo redescoberto, que implica uma experiência decisiva com os acontecimentos móveis. Escrever passa a operar como um elemento fundamental para toda e qualquer construção, passa a impor fronteiras que sejam capazes de sinalizar espaços de heterogeneidade, que implique uma operação de presença-ausência com suas mais múltiplas significações.

O segredo da escrita está justamente em seus desvios, em sua imprecisão, em sua recepção a dúvida, e em sua total desburocratização. Escrever é o momento para outro tempo, para centrar-se em uma imaginação absorta. Imagens errantes que deslizem para as profundezas de um apelo ao desconhecido. Este tempo redescoberto apresentado por Blanchot (2005), têm como marca a sua espantosa paciência, uma espécie de lentidão investigativa. Esse elemento faz aparecer uma exploração mutante, onde o passado e o

presente não mais podem ser estanques, ambos sofrem com o tempo redescoberto da escrita, tanto um quanto o outro estão em movimento perpétuo, por isso a repetição. A repetição é a impressão de uma insistência, de um relançar dentro de uma narrativa em constante mudança. Desprende-se então um elemento que insiste em retornar, também modificado, mas que preserva elementos ainda invioláveis. Escrever é oportunizar o encontro vigoroso com a repetição e com a potência criadora, é exigir possibilidades de um instante poético, que nada mais é, do que ligar o sensível a vida do escrevente.

Tal aventura formativa nos sinaliza que o tempo da experiência pode ser contado, narrado, mesmo que estejamos sobre o crivo do inacabamento. O incansável trabalho cotidiano pode rapidamente esvaziar as possibilidades para a criação-fundação de um outro tempo, um tempo redescoberto por cada um que se coloque em tal tarefa. Lembramos aqui que o tempo referido não se localiza nos ponteiros do relógio, mas sim em outras pontas; a da caneta, a do giz, a dos dedos, a do pé e assim por diante. É preciso que possamos enfrentar os adiamentos.

O cartocontar é uma forma de inventar uma formação com furos.



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2020)

Heterotopias formativas possíveis

O conceito de Heterotopia apresentado por Foucault é encontrado em uma variedade de textos, porém no escrito intitulado “De espaços outros”, o autor passa a articular algumas concepções fundamentais para pensar esse conceito. No referido texto ele apresenta o que ele chama de obsessão do século XIX, no qual define a história como sendo um marco da relação com o tempo. Tal obsessão relegou ao espaço uma posição de menor relevo ao longo dos sistemas de pensamento. Já na atualidade nos deparamos com a época do espaço, sobretudo porque somos confrontados com os binômios *próximo* e *distante*, de um lado e do outro e até mesmo a justaposição e a simultaneidade, ou seja, estão organizados através de um conjunto de relações que promovem uma espécie de configuração. Não se trata aqui de relegar o tempo, mas fundamentalmente colocá-los, espaço e tempo, em relação, em articulação. É preciso notar que na tradição ocidental o próprio espaço vem carregado do elemento histórico, ou seja, não é possível ignorar tamanho entrecruzamento entre esses elementos, uma vez que no decorrer dos períodos

históricos os lugares foram sendo identificados por sua importância hierárquica. O exemplo que Foucault apresenta é o da idade Medieval, onde os lugares tinham posições hierárquicas muito bem delimitadas, lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e lugares não protegidos, no qual imperava a dimensão de poder e segurança/controle, ou seja, “Toda essa hierarquia, essa oposição, esse entrecruzamento de lugares constituíam o que se poderia denominar bem grosseiramente de espaço medieval: espaço de localização” (FOUCAULT, 2017, p.113)

A partir dessa dimensão espacial presenciamos ao longo da história a primeira grande ruptura, apresentada pela descoberta ou redescoberta, como nos diz Foucault, de Galileu, onde noticiava que a terra não era o centro do universo e sim, girávamos em torno do sol. A primeira consequência do trabalho de Galileu é exatamente a torção que o espaço passa a ter, sendo assim, tal dimensão de espaço inclui o elemento infinito nessa nova relação. E isso constituiria a dissolução do espaço medieval, ou seja, “a partir de Galileu, a partir do século XVII, a extensão substitui a localização” (FOUCAULT, 2017, p. 214)

Para Foucault (2017) a atualidade é a substituição da extensão pela alocação, em que ele define como sendo uma relação de vizinhança, ou seja, uma relação demográfica, onde o problema da ocupação de espaços passa a ser uma questão central na contemporaneidade. Tal problemática dispara consequências acerca de uma relação, fundamentalmente no que diz respeito ao armazenamento, circulação, classificação dos elementos de preferência com o objetivo de atingir um determinado fim. Segundo ele, a problemática da inquietação humana hoje, se dá muito mais pelas questões originadas dos espaços do que relacionadas ao tempo, uma vez que a distribuição do espaço no contemporâneo trouxe impasses reais.

A obra- imensa- de Bachelard, as descrições dos fenomenologistas nos ensinaram que não vivemos em um espaço homogêneo e vazio; mas, ao contrário, em um espaço que é todo carregado de qualidades, um espaço que é talvez também assombrado por fantasmas. O espaço da nossa percepção primeira, o dos nossos devaneios, o de nossas paixões, detém em si qualidades que são como intrínsecas; é um espaço leve, etéreo, transparente ou, então, é um espaço obscuro, caótico, saturado: é um espaço do alto, um espaço dos cimos ou é, ao contrário, um espaço de baixos, um espaço da lama; é um espaço que pode ser corrente como a água viva; é um espaço que pode ser fixado, imobilizado como a

pedra ou como o cristal” (FOUCAULT, 2017, p. 114 e 115).

O espaço em que vivemos é definido por Foucault (2017) como heterogêneo, ou seja, esse espaço não é vazio, pois vivemos no interior de um conjunto de relações que definem os lugares de um e de outro, e mais precisamente, a impossibilidade de sobreposição de lugares. Sendo assim, as alocações apresentam uma propriedade de estarem em relação com outras alocações, de modo a produzir operações de neutralização, inversão e suspensão do conjunto das relações por elas designadas. Tais espaços estão ligados e, em consequência, apresentam ligações que se contradizem a todas as outras alocações e são tomados pelo autor em duas grandes tipificações.

A primeira tipificação, as utopias; essas alocações são tomadas por Foucault (2017) como sendo espaços sem lugar real, ou seja, mantém uma relação com a sociedade de forma invertida aplicando o avesso da sociedade existente, o que consiste em um distanciamento do conjunto das relações atuais. Tal tipificação coloca-se de forma aperfeiçoada, lançada em uma esfera ideal, inscrevendo-se na lógica das relações sociais de forma irreal. Em oposição às utopias o autor denomina de heterotopias. Essa segunda tipificação é apresentada pelo autor como sendo:

Lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhado na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-alocações, espécie de utopias efetivamente realizadas, nas quais as alocações reais, todas as outras alocações reais que podem ser encontradas no interior da cultura, são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis. Por serem absolutamente outros quanto a todas as alocações que eles refletem e sobre as quais falam, denominarei tais lugares por oposição as utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2017, p. 115 e 116).

Uma das consequências dessa tipificação é justamente o caráter de vizinhança, ou seja, há um deslocamento significativo quanto à dimensão de alocação que Foucault (2017) chama de experiência mista, que seria o espelho. O espelho é aqui tratado como uma utopia, pois conduz igualmente a um não lugar, ou melhor dizendo, um lugar sem lugar. “No espelho me vejo em um lugar em que não estou, um lugar irreal que se abre

virtualmente atrás da superfície; estou ali aonde não estou; uma espécie de sombra que me confere minha própria visibilidade” (p.116).

Foucault (2017) chama isso de utopia do espelho, ou seja, é a partir do espelho que passo a descobrir o lugar que também não estou. Frente a esse olhar que retorna descubro e reconstituo o lugar que habito. Nesse sentido o espelho funciona como uma heterotopia, pois o lugar que ocupo no instante em que me percebo imagem é real, uma vez que o espaço que me circunda me certifica disso. Tais heterotopias se apresentam em seu caráter desviante, uma vez que ao longo da história assumiram formas de funcionamento característicos.

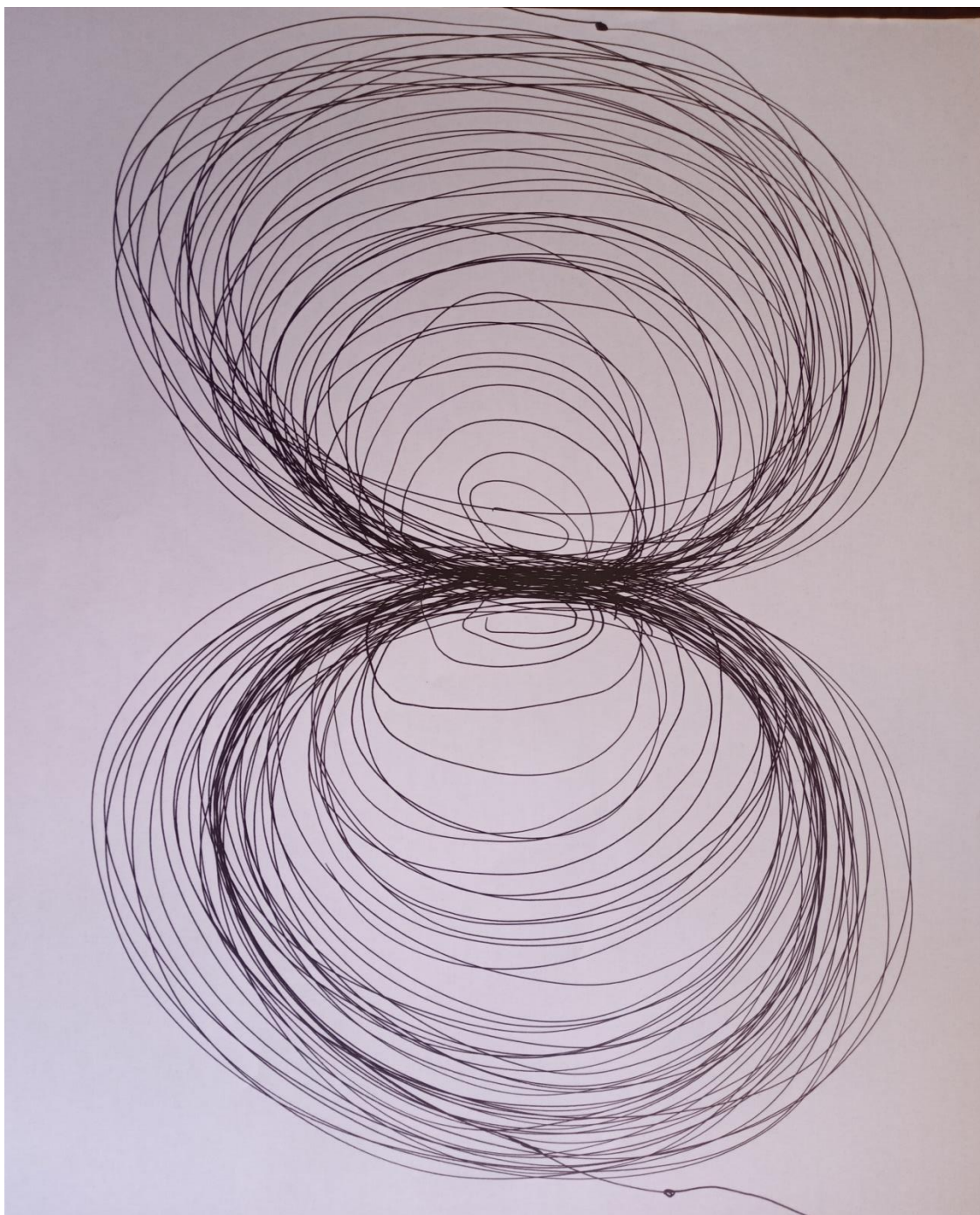
Quanto as heterotopias, Foucault (2017) se pergunta quanto a seus sentidos, ou seja, quais os sentidos agregados as heterotopias? Frente a isso ele entende, as heterotopias, como sendo uma espécie de análise sistémica de uma sociedade/comunidade, com o objetivo de estudo, análise, descrição e leitura desse diferentes espaços e lugares em que vivemos. Constituindo assim uma descrição do que ele decidiu chamar de “Heterotopologia”. Ao fazer referencia a topologia da diferença, Foucault nos apresenta princípios fundamentais para olhar para tal lógica heterotópica, dividindo e dois princípios:

O primeiro princípio apresentado aponta para uma probabilidade que chama atenção, ou seja, que não haveria uma heterotopia universal a partir do século XIX, e sim, sociedades marcadamente heterotópicas, o que implicaria uma profunda ruptura com as sociedades ditas primitivas, onde a marca de heterotopias unívocas era bem mais evidente. Foucault (2017) preferiu chamar de heterotopias em crise, onde haveria espaços privilegiados para a realização e confecção de determinadas práticas e saberes, reservando a determinados indivíduos uma determinada forma de relação com a sociedade. Isso implicaria lugares-espacos rígidos e definidos para a obtenção e aplicação de determinado discursos e ações, impedindo a multiplicação de operadores, como por exemplo, os operadores formativos em diferentes espaços e contextos. Destinando assim, espaços pré-concebidos para determinadas práticas e saberes. A multiplicação dos espaços discursivos passa a ser uma operacionalidade heterotópica.

Formar-se em diferentes espaços e se embrenhar em diferentes localidades oferece uma formação em movimento territorial, deslocar-se por espaços viabiliza outros olhares

para o mundo, amplia o que chamamos universidade, talvez isso Foucault (2017) chamaria de “heterotopias de desvio”.

O cartocontar é um modo de formação desviante, uma formação do entre.



(Mapa de intensidade do cartógrafo, novembro de 2022)



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2022)

Diário da cidade Febril/ Carta da Pandemia VII – Wislawa Szymborska

Conversa com a pedra

Bato à porta da pedra.

- Sou eu, me deixa entrar.

Quero penetrar no teu interior

Olhar em volta,

Te aspirar como ar.

- Vai embora – diz a pedra. –

Sou hermeticamente fechada.

Mesmo partidas em pedaços

Seremos hermeticamente fechadas.

Mesmo reduzidas a pó

Não deixaremos ninguém entrar.

Bato à porta da pedra.
 - Sou eu, me deixa entrar.
 Venho por curiosidade pura.
 A vida é minha ocasião única.
 Pretendo percorrer teu palácio
 E depois visitar ainda a folha e a gota d'água.
 Pouco tempo tenho para isso tudo.
 Minha mortalidade devia te comover.

- Sou de pedra – diz a pedra –
 E forçosamente devo manter a seriedade
 Vai embora.
 Não tenho os músculos do riso.

Bato à porta da pedra.
 - Sou eu, me deixa entrar.
 Soube que há em ti grandes salas vazias,
 Nunca vistas, inutilmente belas,
 Surdas, sem ecos de quaisquer passos.
 Admite que mesmo tu sabes pouco disso.

- Salas grandes e vazias – diz a pedra-
 Mas nelas não há lugar.
 Belas, talvez, mas para além do gosto
 Dos teus pobres sentidos.
 Podes me reconhecer, nunca me reconhecer.
 Com toda a minha superfície me volto para ti
 Mas com todo o meu interior permaneço de costas.

Bato à porta da pedra.
 - Sou eu, me deixa entrar.
 Não busco em ti refúgio eterno.
 Não sou feliz.
 Não sou uma sem-teto.
 O meu mundo merece retorno.
 Entro e saio de mãos vazias.
 E para provar que de fato estive presente,
 Não apresentarei senão palavras,
 A que ninguém dará crédito.

- Não vais entrar- diz a pedra. –
 Te falta o sentido da participação.
 Nenhum sentido te substitui o sentido da participação.

Mesmo a vista aguçada até a onividência
De nada te adianta sem o sentido da participação.
Não vais entrar, mal tens ideia desse sentido,
Mal tens o seu germe, a sua concepção.

Bato à porta da pedra.
- Sou eu, me deixe entrar.
Não posso esperar dois mil séculos
Para estar sob teu teto.

Se não me acreditas – diz a pedra –
Fala com a folha, ela dirá o mesmo que eu.
Com a gota d'água, ele dirá o mesmo que a folha.
Por fim pergunta ao cabelo da tua própria cabeça.
O riso se expande em mim, o riso, um riso enorme,
Eu que não sei rir.

Bato à porta da pedra.
- Sou eu, me deixa entra.

- Não tenho porta – diz a pedra.
(Szymborska, 2011, p.34)

Considerações sobre um *entre-ventário* cartográfico



(Fotografando às imagens-territórios – Cartógrafo – julho/2022).

O cartógrafo serve-se de fontes das mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia”. (Rolnik, 1989, p. 66-67).

Sou um cartógrafo/professor ocupado em encontrar modos heterotópicos na formação, e dessa forma passamos a olhar para dentro e fora da cena da universidade, e assim chegamos à escola-cidade, um território poderosamente fecundo. Foi assim que começou, com mapas vazios, nenhum traço a ravinar o papel, nada fazendo litoral ou borda, nada de contorno, e foi aí que ficamos de olho, pois estávamos atentos ao contorno e distantes do entorno. Foi preciso reconhecer o entorno para iniciarmos, olha-lo, interroga-lo, investiga-lo,

então... *“Ai,ai!Ai,ai! Vou chegar atrasado de mais”*, disse o coelho passando rápido. Essa é a origem, quando um pela primeira vez escreveu sua experiência no papel em branco e mostrou ao outro, naquele instante ambos decidiram ir adiante no mapa, mover-se na cartografia e mostrar a legibilidade do escrito a mais um, a partir deste instante o mapa se amplia, ele passa a ser meticulosamente descrito, a amplitude assumi um lugar na constituição da carta “náutica”. Esse processo é um ato de criação, mas fundamentalmente uma operação de cuidado, um olhar para um debruçar-se com. Isso nos faz lembrar da antropóloga Margareth Mead que ao ser perguntada sobre a origem da cultura disse:

que a primeira evidência de civilização foi um fêmur fraturado de 15.000 anos encontrado em um sítio arqueológico. O fêmur é o osso mais longo do corpo, ligando o quadril ao joelho. Em sociedades sem os benefícios da medicina moderna, leva cerca de seis semanas de descanso para a cicatrização de uma fratura de fêmur. Este osso em particular foi quebrado e curado” (Blumenfeld, 2020).

Dessa forma encontrasse nos primórdios da civilização a política do cuidado, uma vez que tal cuidado sem a presença de um outro seria impossível. Uma política que funda outros operadores decisivos ao longo da cultura. Partimos exatamente desse ponto, o marco zero, ponto esse definitivo e promovedor dos processos de invenção, um ato que apresenta um sujeito a outro. Logo após o cuidado do fêmur, o que se seguiu? Segundo Harari (2020) o que se seguiu foi o “verdadeiro antídoto”, ou seja, a descoberta que não poderemos escapar da cooperação, e mais, que sem a cooperação fracassaremos enquanto humanidade no enfrentamento de patógenos ou de qualquer outra ameaça. A formação é por excelência um grande ato de cooperação, é antes de mais nada, um reconhecimento da sua posição e a do outro, é identificar fronteiras e limites, sem nunca desistir das “Fronteiras do cuidado” (p.21).

E foi nas fronteiras do cuidado que tive o meu feliz encontro com o GEPEIS, nele aprendi e experimentei formas de formação articuladas com a estética, política e ética. Uma das mais valiosas e potentes experiências que influenciaram de forma significativa o trabalho do NAE, uma vez que fomos interrogados, muitas vezes, a nós mesmos, acerca das intervenções que realizávamos e como observávamos a pesquisa-formação que estávamos inseridos. Foi a partir do ato de testemunhar tais experiências formativas que o NAE elegeu seus dispositivos de trabalho, e com isso, decidiu habitar o território da escola-cidade.

E assim seguimos em direção da escola-cidade, envolvidos com a exploração do espaço, descobrindo uma nova língua, novas formas de estar no mundo. Fomos registrando o que aprendíamos, através de diários, através de diálogos, através de fotografias, através de mapas, que aqui chamamos de intensidade. Por isso, o cartógrafo não só revina e cartoconta, mas produz um inventário, um in-ventário como se fosse um coletor, como se recolhesse as pistas, colecionasse rastros, arquivasse palavras e sonhos. O cartógrafo testemunha um cartocontar formativo, e desse modo reuni inúmeras pistas de uma formação coletiva advinda de um encontro com a cidade-escola, um verdadeiro arquivo.

Inventário então com o seu prefixo “*in*” passa a se torcer em um outro, o “*ex*”, para vir a se tornar um “*entre*”. O “*in*” como prefixo pode se referir a um movimento interno, privado, de negação ao fora, inativo e impermeável. Já o prefixo “*ex*” pode se referir ao fora, a separação, a derivação, a saída, afastamento ou extração. O que nos interessou e interessa são os movimentos do “*entre*”, ele sim representa a potência e a força do ravinar, e é através dele que se torna possível cartocontar a experiência de formação. Um inventário pode assumir várias dobras ou cortes, ele pode ser como nos afirma Luft (2003, p.76) um:

documento contabilístico que consiste em uma **listagem de bens** que pertencem a uma pessoa, entidade ou comunidade. O inventário florestal, por exemplo, consiste em um registro, rol ou relação das espécies vegetais de um determinado lugar. Normalmente este documento apresenta dados geográficos e botânicos como altitude, localização, declive do terreno, cobertura vegetal, localização das espécies existentes, natureza do substrato, etc.

Desse modo ficamos as voltas com as dobras do inventário, ou mais precisamente, um *entre-ventário* que pode ser também um “espaço para inventar”, ficamos transitando no mapa e sendo atingidos pelos “ventos” da cidade. Colecionamos lembranças, classificamos em grupo as vivências e arquivamos imagens do amanhã. Portanto, abrir um *entre-ventário* é testemunhar, é trabalhar junto, é antes de tudo um trabalho que se pretende coletivo. Uma forma de olhar e escutar escritas, é se embrenhar nas narrativas do cotidiano, estar vivendo os impasses da formação. Mas é antes de tudo perceber o vento – ventar - que sopra e que culmina na percepção da voz. É testemunhar a tomada da palavra. É testemunhar uma longa caminhada, uma das muitas formas de ir.

No início não era isso, era algo muito distinto, e por isso que podemos inicialmente afirmar que o verbo operou no corpo do texto, uma vez que o texto é fruto de um ravinamento, lento e laborioso. Assim forjou-se essa tese, nesse caso, foi uma operação de rever a ação do verbo, RE-ver. Tal trabalho de olhar é um ATO de atravessar territórios, de criar rotas e fendas, e é nesses topos que se ravina, uma vez que o ravinar se dá nas bordas, faz dele um caminho transversal e litorâneo. Sobre a borda as fronteiras se movem, criando uma geografia de intensidade, fluxo e camadas, onde a saída do homem é contar-se, ou mais precisamente, se cartocontar.

Desse modo o ravinar que pressagia o cartocontar é a criação de novas zonas de impacto, é uma disposição para ficar atento a pólis e com isso, ser capaz de observar. Mas como isso se dá? Muitas vezes se dá abruptamente, uma espécie de atenção turbilhônica, até que tal espanto faz surgir um buraco entre o que acontece com os homens e o mundo. E o homem espantado por tamanha ruptura se põem a contar histórias para dar conta do enigma do vivido.

Na bienal do Mercosul de 2022 a obra de Elida Tessler e de Donald Schiller nos lança exatamente sobre esse enigma, a de cairmos no buraco inesperado. A história do pensamento é construída assim: *“O saber nasce de uma queda”* e sabendo que ninguém pode socorrer-lo, o pensador *“procura uma saída por si mesmo”*. Frente a tal abismo o andar torna-se inseguro, *“abisma-se no ilimitado” dizem eles*. Estávamos tão bem e *“de repente o buraco”*. Mas o que perdemos ao ganhar? Acho que é o grande enigma de Alice!

O processo de *“determinações culmina na formação do homem capaz de cuidar de si mesmo”*, mas fundamentalmente da necessidade de proteção de outros seres que o superem. *“O homem eleva-se a liberdade da terra”* e dessa forma passa a contar-se como um correlato do cuidado de si. Um cartocontar aparece na cena da Aletheia para dar conta da ilogicidade do homem frente ao abismo, e como um dos recursos disponíveis o homem cartoconta-se. Esse mesmo homem se confronta com a extensão de seus limites e é muitas vezes capturado pela força do olhar, produzindo uma estranheza tal que uma face do si-mesmo apresenta um registro de incompreensão. Homem e geografia agora estão conjugados através do elemento do ravinar, e dessa forma o homem avança em seu próprio mito e com isso se apossa de um lugar para si, mas sempre incompleto.

Dessa forma o papel do cartógrafo ao longo da caminhada é acompanhar uma formação, e se formar ao acompanhar, assumindo lugares, entre eles o de testemunhar uma longa travessia, ou seja, testemunhar uma operação do Devir. Portanto, ao nos confrontarmos com tal travessia passamos a interrogar o saber, e ao interrogar constatamos que ele, o saber, é algo do abrupto, uma espécie de invasão que nos interpela. Esse fora como potência interroga esse saber-fazer, um modo de saber-fazer-com-si-mesmo, um saber calcado em um mapa, em uma carta, em memórias. Aqui é importante lembrar que a palavra tem memória, uma vez que elas se movem, empurram, forçam uma operação com a memória. Dessa forma a circulação da palavra é condição de manter viva a memória.

Sendo assim, a íntima articulação entre mapas de intensidade, cartas testemunhos e memórias é acima de tudo uma estratégia de circulação da palavra em territórios heterogêneos, um modo de transversalisar e considerar as várias formas de narrativas de si.

Os pontos de passagem na tese, se pudéssemos criar um mapa do trabalho, seria: Em seu plano coronal, horizontal, sincrônico, o território do ravinar, sendo ele fundamentalmente uma forma de olhar e repisar o mapa; assim como seu duplo cartocontar. Esse atuando como um operador da palavra advinda da experiência do ravinar. Já no plano transversal, vertical e diacrônico encontramos as escritas dos mapas e das cartas, ambas intimamente ligadas ao cartocontar.

Desse modo vislumbra-se uma história do por vir ligada a memória formativa, uma espécie de devir formação, um devir psicólogo. E é exatamente aqui que o conceito de Heterotopia emerge poderoso e contundente. Surge como um lugar outro, um lugar que se aproxima a um ato de saber singular. Um saber-fazer-com, um modo de se envolver com outras palavras e se envolver com as dimensões do coletivo-escola-comunidade, e dele permanecer ravinando. Um operador sensível-político da formação, está exatamente na capacidade de enfrentamento com os impasses advindos da comunidade-escola, viabilizando através do ravinar a elaboração de novas estratégias de movimentos heterotópicos. Desse modo a heterotopia se expande, amplia seu território, multiplica sua voz. Que se possa então *entre-ventariar* inúmeras imagens a serem incorporadas ao imaginário social.

O imaginário social surge aqui como uma poderosa ferramenta conceitual que nos permite ler o descentramento entre o instituído e o instituinte. Portanto tal movimentação em desequilíbrio nos interpela sobre a criação de modelos ou ideais. Ideal de quê? Ou de quem?

Estamos distantes do ideal, uma vez que o ideal só é possível quando se pensa o todo, a completude, e é exatamente por esse motivo que ele fascina e engana. É preciso que estejamos atentos ao que vem das margens/litorais, uma vez que tais operadores de alienação insistem em institucionalizar. Dessa forma é necessário refundar as margens, ravinado a plasticidade dos litorais, e impedindo a calcificação e a imobilidade, além de resistir, desde um campo, o da palavra. Tal campo forja o poderoso descentramento do instituído.

O topos em questão, o que cabe a esse Devir é estar situado nos litorais/margens e assim poder cartocontar a experiência de se mover no mapa, assim como mover a palavra que recorta e nomeia o próprio mapa. Tais operações do sujeito podem se impor na polis, fazendo inscrever um sujeito político através da dupla operação formativa, onde o ravinar e o cartocontar, articulados, refundam e reescrevem operadores da memória, relançando na teia de complexidade da vida cotidiana.

As dimensões da palavra alcançam dobras com a operação do cartoconar, do desenho/escrita do mapa, da fala no que diz respeito aos diálogos em supervisão, assim como nas escritas de si, através das cartas.

Não podemos deixar de mencionar os devastadores e mortíferos efeitos da covid-19 na formação, uma vez que as cartas que remontam o trabalho daquele momento, marcam de forma contundente os impasses e as angústias vividas por todos nesse marco histórico trágico, onde acompanhamos inúmeros óbitos diários que redefiniram um mapa, uma geografia e modos de viver, entre tantos outros elementos.

Passo-a-passo algumas palavras se evidenciaram, outras assumiram um novo e importante papel, porem uma interrogação foi se impondo. O que torce na experiencia formativa? O sujeito ao se ficcionar assume a insígnia da vertigem, ou seja, a de trilhar um caminho na borda da fenda, e é por ai que ele assume a difícil tarefa de permanecer escrevendo sua história. Não se recobre os efeitos simbólicos, se transforma, se remaneja a lógica simbólico, mas uma vez escrito os efeitos da inscrição ficam operando ao menos no passado. Desse modo relançamos os efeitos do simbólico a todo momento no presente,

e isso nos impõem uma insuficiência significativa no campo da formação, uma vez que a todo momento precisamos relançar a dúvida quanto ao que fizemos com a simbolização que nos era possível naquele momento. Tal operação de vertigem passa a nos forçar a rever a nossa experiência a todo o momento e dessa forma nos força a adotar também uma posição de cuidado de si, o que culmina na operação política que aqui sustentamos: O cuidado de si, a escrita de si e a Parrésia.

Esses três conceitos articulados definem a formação política em jogo aqui. Me pergunto quais espaços de formação concedem ou promovem a união articulada e propositiva desses conceitos com o território-cidade-escola. Tais conceitos se impõem na resposta a pergunta realizada na tese: Como podemos pensar uma formação política? Nessa interrogação a palavra realmente importante é o “como”? Esse advérbio que se propõem a assumir um valor circunstancial, porém com dupla função, pronominal e conectiva, ou seja, estamos as voltas com modos de conexão entre o sujeito e ele mesmo, o sujeito e o outro e o sujeito e o mundo.

A implementação dos conceitos ragnar e cartocontar nos ofereceram possibilidades de amplificarmos e interrogarmos a política na formação do psicólogo, assim como, ao olharmos para inúmeros registros de memória na formação que são decisivos para adotar uma ação política.

Mas como isso tudo se deu? Ente 2016 e 2022 mais de 30 profissionais da psicologia e psicólogos em formação construíram o NAE - Núcleo de apoio a Escola, que tinha como objetivo estreitar o trabalho entre a psicologia e as escolas da região Oeste da cidade de Santa Maria. Aqui uma observação: É sabidamente que a região oeste é da cidade a que tem os indicadores de desenvolvimento mais comprometido e aonde o estado tem maior dificuldade de se fazer presente. Desse modo no ano de 2016 surge então o NAE (Núcleo de apoio a escola) com o objetivo de intervenção-formação, o NAE então produz sua intervenção fundamentalmente em 5 eixos: Alunos (crianças e adolescentes), famílias, professores, gestores, comunidade e os próprio acadêmicos em formação (diálogos de supervisão).

Seguindo tais implicações o psicólogo em formação do NAE pode ir se relacionando com as questões advindas do público, do político, com a dimensão coletiva da vida, se relacionando com outros topos, uma heterotopia possível. Acreditamos no devir-formação, no devir-psicólogo uma vez que apostamos na criação do *entre*, uma

lógica que sulca, ravina, transversaliza, torna fluxo, dessa forma apostamos em lugares outros, se relacionar com as diferentes formas de estar no público, com as diferentes formas de pensar a política. Nos deslocamos em uma topologia do *entre*, *entre* fitas, articuladas *entre* si, ao ponto de não temer se movimentar nas bordas, nos litorais, uma vez que o ravinar nos permite estar no *entre* do dentro e do fora.

Estar no *entre* é estar localizado entre o passado e o futuro, entre o a universidade e a cidade, é estar posicionado para não perder a possibilidade de lembrar que sonhamos, construímos histórias para nos explicarmos e para nos situarmos no mundo. Isso é efetivamente o ravinar, um elemento por excelência do *entre*, culminando com o cartocontar que se impõem como uma escrita do ravinamento do sujeito. “Nossa herança nos foi deixada sem testamento algum”, nos afirma Arendt, com isso nos resta fundar uma experiência do dizer, do escrever e do olhar. Descobrimos os mistérios do mundo na medida que entre nós e o mundo existem outros que colaboram decisivamente para criarmos uma narrativa. Porém antes mesmo de tal criação recebemos histórias que ficamos capturados por muito tempo, formas de ver o mundo para que possamos fazer parte desse complexo mundo. Após tantos anos embebidos nessas narrativas a difícil tarefa de criarmos algo singular pode aparecer, tal descentramento do passado e o futuro é toda a nossa mais importante operação, a de sermos nós mesmos, de sonharmos os nossos sonhos, de dizer com as nossas palavras o que sentimos e tememos, uma vez que ao sonharmos realizamos uma difícil travessia, a de ser o que podemos ser.

Transitamos entre mapas de intensidade e *cartas testemunho*. Como escrever uma carta que seja capaz de testemunhar uma formação? Das múltiplas formas talvez uma nos chamou mais atenção, escrever em fragmentos, assim como Deleuze (2011) diz ser o modo de escrita dos Americanos, um modo menor. Escrever em fragmentos impõem um certo confronto com elementos importantes, uma reflexão de passagem e um olhar para a experiência de desastre, ou do impacto. Dessa forma escrever em fragmentos nos sinaliza também um valor imediato no que diz respeito a coleta dos extratos e da apresentação das amostras do autor. Coletar e apresentar as amostras é atribuição do arquivista-cartógrafo, além de propor uma movimentação dos fragmentos, assim com um rearranjo da composição desse todo fragmentário. Essas amostras são singularidades que buscam o amparo na enunciação coletiva, são partes desse fragmento da escrita que se apresentam de maneira intervalar, desaparecendo ou interrogando a totalidade. Como isso pode ser capaz?

Através das linhas que nos lançam para o heterogêneo, as partes não totalizadas são apresentadas na diferença, portanto a escrita em fragmentos oferece uma multiplicidade de sentidos, como se escutássemos muitas bocas, como se lêssemos vários autores e olhássemos para camadas de pintura produzidas por pintores diferentes. Sendo assim as linhas, que podemos chamar de fuga, compõem contrastes e complementariedades, contrapontos e repousos, que representam a polifonia e a heterogeneidade existente na escrita. Esse instante de escrita exclui a interioridade pura e simples, mas a caracterização de um operador que faz existir um trânsito, uma passagem do dentro e fora, o que implica necessariamente em uma profunda articulação do entre, a ravina que liga um campo e outro dos operadores da diferença. Esse é um princípio ético e político, estar topologicamente produzindo desde o entre.

Os *mapas de intensidade*, por sua vez são operadores mentais que compõem a articulação de ideias que constituem o modo de pensamento acerca da formação, dessa forma os mapas colaboram para fazer mover os pensamentos que cortam, rasgam o mapa da formação. O mapa/gráfico opera na movimentação para além das margens do próprio mapa, permitindo que novos elementos passem a aparecer na cena, e isso constitui o operador de intensidade. A intensidade aqui se dá quando o mapa passa a promover o fora, uma geografia outra.

Antonin Artaud afirmou que o “homem interior tem sua geografia” tal qual o mundo “e esta é uma coisa material”. (Artaud, 1999, p. 93) Assim com Deleuze e Guattari que afirmavam que “a geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental como a paisagem”. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 125).

Tomamos os mapas de intensidade como uma cartografia metal do sujeito, ou seja, uma sequência de imagens que se movem como ideias, sendo elas capazes de definir as marcas de um pensamento. Dessa forma os mapas se apresentam como redes conceituais do sujeito, que ordenadas são capazes de demonstrar os caminhos e as errâncias dele frente ao mundo. Os mapas de intensidade são efetivamente mapas de movimento, operadores de consistência, produção de processos de conexão, é aí que reside a intensidade.

A articulação do tripé que sustenta a tese se dá na relação entre: Cartografias textuais, mapas de intensidade e cartas testemunhos. Esse três elementos nos auxiliam na percepção da pregnância do cartocontar e seu duplo, o ravinar. Tais operadores apontam para as seguintes operações individuais e coletivas. As operações do ravinar se dá através

da cartografia do psicólogo em formação no território escolar, assim como o cartocontar é a exploração das suas vivências na cena educativa, seu posicionamento formativo e sua interrogação sobre seu papel na pólis. Já o tripé acima descrito é a metodologia adotada na investigação da tese, como as cartografias textuais que somadas demonstram o trabalho realizado ao longo dos ciclos, da mesma forma os mapas de intensidade que apontam para os efeitos formativos em cada psicólogo em formação no NAE. As cartas testemunho operam como a própria materialidade do cartocontar, um operador de ficção de si na formação, um registro do enfrentamento do psicólogo com a realidade local e a demonstração (mostração) dos impactos das vivências na experiência formativa.

A escrita de si como um ato político por excelência retoma a dimensão do cuidado que requer a formação, ou seja, a íntima relação entre escrita de si e cuidado de si carrega a potência de tal escrita no âmbito político que uma escrita de formação move. O sujeito político advindo de tal operação de escrita recupera e promove um olhar acerca de sua vivência no território, assim como, apresenta sua implicação na díade escrita-cuidado. Já a dimensão da verdade apresentada através do conceito de Parrésia opera uma inscrição próxima impressão da escrita no espaço da política, o que indica que a íntima relação entre escrita-cuidado-política do sujeito lança luz de modo importante acerca da verdade do sujeito em questão.

Uma vez Eduardo Galeano disse em seu “palavras andantes” que:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p.91).

A nossa geografia errante é transversal a essa, assim me atrevo dizer, uma vez que a topologia em questão está calcada em um errante do tropeço, a do erro, a do movimento entre fronteiras móveis, um lugar, um espaço aberto a diferença. Essa heterotopia nos permite caminhar, talvez, entre horizontes.... Acredito que mais próximo dos sonhos.

Em uma obra celebre de Freud, ele disse:

E quanto ao valor dos sonhos para nos dar conhecimento do futuro? Naturalmente, isso está fora de cogitação. Mas certo seria dizer, em vez disso, que eles nos dão conhecimento do passado, pois os sonhos se originam

do passado em todos os sentidos. Não obstante, a antiga crença de que os sonhos prevêm o futuro não é inteiramente desprovido de verdade. Afinal, ao retratarem nossos desejos como realizados, os sonhos decerto nos transportam para o futuro. Mas esse futuro, que o sonhador representa como presente, foi moldado por seu desejo indestrutível à margem e semelhança do passado (FREUD, 1996, p.645).

Desse modo podemos tomar o sonho como mais um mapa, uma escrita de si, uma escrita heterotópica, ou uma Parrésia, onde relançamos elemento, pequenos tesouros, anotações perdidas para seguirmos construindo rotas, caminhos e trilhas. Todas elas, de alguma forma oriundas de uma ação de ravinamento e escrita no mapa, um mapa novo no velho mapa.

Que formação política é possível na formação do psicólogo?

Uma formação capaz de lançar os sujeitos nos dilemas da cidade, de fomentar estratégias que integrem as problemáticas do cidadão, que seja capaz de encontrar processos associados ao cuidado. Uma formação cooperativa, coletiva, ativa e que assuma um papel mobilizador e crítico. Uma formação capaz de atuar no território das multiplicidades culturais e enfrentar corajosamente temas que a formação clássica que fazer crer ser periféricos, como: O racismo estrutural, a discriminação da diferença, a negação da fome e fundamentalmente os impasses da alienação na cultura. Não enfrentar de forma ampla esse debate na formação é se ausentar do território da escola-cidade, é reduzir a experiência da formação e, portanto, ´distanciar-se de forma clara da concepção de política que aqui apresentamos.

Cartocontar funda-se em uma escola política, na busca de uma formação qualitativamente política, ética e estética. Uma vez que o fim contém o começo e o começo o fim.

O cartocontar é uma invenção do sujeito político.

E foi até aqui que eu fui! Por enquanto!

Referencias Bibliográficas:

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó, SC: ARGOS, 2009.

ALLIEZ, Eric. A assinatura do mundo. Tradução: Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro> Ed. 34, 1994.

ALVES, Álvaro M.P.; GNOATO, Gilberto. O Brincar e a Cultura: Jogos e Brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, jan./jun. 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond. Procura da poesia. In A rosa do povo. Reunião (10 livros de poesia). 5.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973, p. 76.

ARFUCH, Leonor. A vida como narração. In. ARFUCH, L.. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARISTÓTELES. Política. Tradução Torrieri Guimarães: São Paulo: Martins Claret, 2017.

ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AUGÉ, Marc. Não-lugares : introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AUSTER, Paul Benjamin. Mr. Vertigo. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

AUSTER, Paul Benjamin. No país das últimas coisas. São Paulo: Editora Best Seller, 1987.

BAREMBLITT, G. Compêndio de análise institucional e outras correntes. 2. Ed Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: A segunda infância. São Paulo: Editora Planeta. Brasil, 2006.

BARTHES, Roland. Mitologias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BARTHES, Roland. A câmara clara: Notas sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, Manoel de. O Menino que Carregava Água na Peneira. Disponível em: <<http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-meninoque-carregava-agua-na-peneira.html#.VYDdlvIvIkp>>. Acesso em 25 Mar. 2018.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. In. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Tradução M. Sardinha & M. H. Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BETTS, Jaime. Ato analítico, ato religioso, e ato de criação. C. APPOA. Porto Alegre, n. 149, p. 13-16, agosto, 2006.

BIANCO, Ana Carolina Lo. A Psicanálise e Universidade: a questão da filiação do analista. In. Freud não explica: A psicanálise na universidades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

BIRMAN, Joel. Psicanálise, ciência e cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

BLEGER, J. Psicohigiene e psicologia institucional (E. Diehl & M. Flag, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1973), 1984.

BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. São Paulo: Martins fontes, 2005.

BLUMENFELD, Remy. 2020. Como um osso humano de 15.000 anos pode ajudá-lo durante a crise do Coronavirus. Revista Forbes.

<https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/03/21/how-a-15000-year-...>

Consulta em 11/11/2010.

BOLESLAVSKI, Richard, 1889-1937. A arte do ator: As primeiras seis lições. 2. ed. Tradução e notas J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In. BENJAMIN, Walter. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.p. 7-20.

CALVINO, Italo. *As cidades Invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Associação Palas Athena, 1995.

CARROLL, Lewis. *Aventura de Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CARTIER-BRESSON, Henri. O momento decisivo. In. *Fotografia e jornalismo*. Bacelar Mario Clark (org.). São Paulo: Escola De Comunicação e Artes (USP), 1971.

CASTORIADIS, Cornélius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras do Pensável*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico: Seminários 1986-1987*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. Tradução Leandro Neves Cardin. São Paulo: Idéias e Letras, 2009.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos temas*. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAZELLI, Felipe Ribeiro. *Mito e Sagrado nas histórias em quadrinhos: uma abordagem fenomenológica*. Curitiba: CRV, 2020.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. FEUERBACH E ESPINOSA: DEUS E NATUREZA, DUALISMO OU UNIDADE? *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, 29(2): 79-93, 2006.

CESAR, Ana Cristina. *Inéditos e Dispersos*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

CESAROTTO, O. Introdução: Intolerância. In: FANTINI, João Angelo. Raízes da Intolerância. São Carlos, UFSCAR. 2014.

CIORAN, Emil. História e Utopia. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CIORAN, Paul. Breviário de Decomposição. Rio de Janeiro. Editora Rocco. 1994.

CFP – Conselho Federal de Psicologia: Cartilha de revisão das diretrizes curriculares nacionais da formação de psicólogos. Brasília, 2018.

CFP – Conselho Federal de Psicologia: Quem é o psicólogo brasileiro. São Paulo: Edicon. 1988.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

DA SILVA, Denise Dorneles. Práticas Educativas com Arte Dramática: O sonho e o medo da construção da autonomia. Santa Maria: A Autora, 2003.

DELEUZE, Gilles. Cinema 1: A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. A Dobra: Leibniz e o Barroco. Campinas ,SP : Papyrus, 1991.

DELEUZE, Gilles. Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Cinema 2: a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. v.5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia. Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: Por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Editora escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros texto. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DEMARTINI, Patrícia. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 33-44, jan. 2002. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10319>>. Acesso em: 02 Mai. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/10319>.

DERDYK, Edith. Ponto de chegada, ponto de partida. In: SOUZA, Edson Luiz André; TESSLER, Elida. et al. A invenção da vida. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

DIATKINE, Gilbert. Jacques Lacan. Porto Alegre: Artemed, 1999.

DIEHL, Amanda Hoenisch, PEREIRA, Luís Henrique Ramalho. Ateliês: Espaços de criação. São Paulo: Perse Editora, 2017.

DIEHL, Amanda Hoenisch, PEREIRA, Luís Henrique Ramalho. Ateliês: A psicologia vai a escola. São Paulo: Perse Editora, 2018.

DIEHL, Amanda Hoenisch, PEREIRA, Luís Henrique Ramalho. Infância e Sociedade. São Paulo: Perse Editora, 2018.

DIEHL, Amanda Hoenisch, PEREIRA, Luís Henrique Ramalho, BENITEZ, Luciano Anchieta. Cirandar: NAE – Experiências da psicologia na escola. São Paulo: Perse Editora, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador IN: BATTCOCK, Gregory. A Nova Arte. SP: Perspectiva, 1975, p.71-74.

DUFOUR, Dany-Robert. A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal; tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECO, Umberto. O fascismo eterno; tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018.

ELIA, Luciano. O conceito de sujeito. 2º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ENRIQUEZ, E.A organização em análise, Petrópolis, Vozes, 1992.

ESOPO, Fábulas de Esopo. Porto Alegre: LP&M, 1997.

EIZIRIK, MARISA FAERMANN. Educação e Escola: A aventura institucional. AGE, Porto Alegre: 2001.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FLEIG, MÁRIO. *Psicanálise e sintoma social*. Porto Alegre, Unisinos, 1993.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-276.

FOUCAULT, MICHEL. (1971) *A ordem do discurso*. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, MICHEL. *Vigiar e Punir*. São Paulo, SP: Editora Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Coleção dito & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Coleção ditos & escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *De espaços Outros*. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. São Paulos, *Estudos Avançado* 27 (79), IEA-USP, 2013. p. 113-122.

FOUCAULT, Michel.. *História da sexualidade III*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: Cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FRANCO, Sérgio de Gouvea. *O brincar e a experiência analítica*. *Ágora*, v. VI, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2003

FREUD, Sigmund.(1920) *Além do princípio do prazer*; Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund.(1921) *Psicologia das massas e análise do eu*; Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FREUD, Sigmund. (1905). *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. VIII). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1919). *Sobre o ensino da psicanálise nas universidades*. In.Obras completas S. Freud. Vol.XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. *Uma Neurose Infantil e outros trabalhos*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. XVII). *O “Estranho”*. Rio de Janeiro: Imago, 1919/1996.

FREUD, S. Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. XVIII). Além do Princípio do Prazer. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1996.

FREUD, S. “Gradiva” de Jensen e outros trabalhos. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. IX). Escritores criativos e devaneios. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1996.

FREUD, S. A interpretação dos Sonhos. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. V). Rio de Janeiro: Imago, 1900/1996.

FREUD, S. .In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (vol.). Personagens Psicopáticos no palco, Rio de Janeiro: Imago, 1906/1996.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GALEANO, Eduardo. Las palabras andantes?. Barcelona. Siglo XXI, 1994.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARNICA, A. V. M. Algumas Notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação, V. 1, n. 1, 1997.

GOLDENBERG, Ricardo. Política e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2006.

GREINER, Christine. O corpo. São Paulo: Annablume, 2005.

GULLAR, Ferreira. Poema sujo. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008.

HADOT, Pierre. Não se esqueça de viver: Goethe e a tradição dos exercícios espirituais. São Paulo: É Realizações Ed., 2019.

HAN, Byung-Chul. Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. Sociedade da transparência. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: VOZES, 2017.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: VOZES, 2017.

HARARI, Yuval Noah. Notas sobre a pandemia: e breve lições para o mundo pós-coronavirus. Tradução: Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HERMANN, Nadja. Autocriação e Horizontes comum: Ensaio sobre educação ética-estética. Ijuí: Ed.Unijuí, 2010.

IBGE. Censo demográfico de 2010. Acessado em 28 de novembro de 2021.

ISSACS, Edith J. R. Introdução. In: BOLESLAVSKI, Richard. A Arte do Ator: As Primeiras Seis Lições. 2. ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KASTRUP, V.A. Invenção de Sí e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 a.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. Políticas da cognição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KAVÁFI, Konstantinos. Poemas. Tradução: José Paulos Paes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

KUPFER, M.C.M. Educação para o futuro e educação/Maria Cristina Machado Kupfer-São Paulo: Escuta 2001.2ª ED.

KUPFER, M. Freud e a Educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN , Jacques. Escritos. “O Estádio do espelho como formador da função do eu”. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro,1998.

LACAN , Jacques. Escritos. função e campo da fala e da linguagem. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro,1998.

LACAN, Jacques. Outros escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

LEBRUN, Jean-Pierre. Clínica das instituições: O que a psicanálise contribui para vida coletiva. Tradução Sandra Chapadeiro. Porto Alegre: CMC editora, 2009.

LEBRUN, Jean-Pierre. Um mundo sem limites. Tradução Sandra Felgueira. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LEVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.

LISPECTOR, Clarice. Trecho extraído da entrevista realizada com Clarice Lispector por Julio Lerner para a TV Cultura em Janeiro de 1977 e publicada na revista Shalom, 296(2), 1992. O trecho encontra-se na parte II do vídeo original (marca 8:06). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TvLrJMGlNF4&feature=related> . Acesso: 20.10.2022

LOVECRAFT, H.P. Os melhores contos de H. P. Lovecraft. São Paulo: Hedra, 2013.

LUFT, Celso Pedro. Dicionário prático de regência verbal. São Paulo: Ática, 2003.

- MACEDO, M. Uma leitura psicanalista sobre o sofrimento na pós-modernidade. In P. A. Guareschi, A. Pizzinato, L.L Kruger & M.M.K. Macedo. *Psicologia em questão: reflexões sobre a contemporaneidade*. (pp. 163-175). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MACHADO, Maria Clara. *A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- MARTINEZ, A.M. O que pode fazer o psicólogo na escola? . *Em aberto*, v.23, n.83, 2010.
- MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MEIRA, A. M. *A cultura do brincar, a infância contemporânea, O brincar e a cultura no espaço da cidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional), Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, p. 74-87, jul./dez., 2003.
- MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- MEZAN, Renato. *Freud, pensador da cultura*. Brasília: Editora Brasiliense, 1985.
- MILLOT, CATHERINE. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2001.
- MILNER, JEAN-CLAUDE. *Da escola*. Paris: Seuil, 1984. (não traduzido para o português).
- MORIN, Edgar. *O Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'água Editoras, 1997.
- MRECH, Leny M. *O impacto da psicanálise na educação*. CIFALI, Mirelle; LOPES, Eliane M. T. *Psicanálise e escritura da história em Michel de Certeau*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- MURAKAMI, Haruki. *O assassinato do comendador Vol.II*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020.
- NASCIMENTO, Cláudia Terra de. BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *A construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas*. *Revista Contexto & Educação*. Editora Unijuí: v.23, n.79, p.47-63, jan./jun. 2008.
- NASIO, J.D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

NIEHUES, M.; COSTA, Marli. Concepções de infância ao longo da história. Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acessado em: 2 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. História Oral. Recife: ABHO, v. 8, n.1, p. 91-106, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Imaginário Social e escola de segundo grau. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de, MIORANDO, Tania Micheline. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. V. 5 N. 13, 2020.

OURY, Jean. O coletivo. Tradução: Antoine Ménard. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

PASSERON, René. Poética e Psicanálise. IN: SOUSA, Edson; TESSLER, Élide e Outros. A Invenção da Vida Arte e Psicanálise. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2001.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Org). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PATIAS, N.D.; ABAID, J. L. W. O que pode fazer um estagiário de psicologia na escola? Problematizando pratica e a formação profissional. Educação (UFSM), V. 39, N1, P. 187-200, 2014.

PELBART, Peter Pál. Da clausura do fora ao fora da clausura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PEREIRA, Lucia Serrano. O conto Machadoiano: Uma experiência de vertigem: Ficção e Psicanálise. Rio de Janeiro: Cia. De Freud, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre Formação e Autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. Crítica e tolerância: Considerações sobre diversidade, diferença e indiferença. Revista Diálogos Latinoamericanos, núm. 24 julho de 2015.

PEREIRA, Luís Henrique Ramalho. Do escrito de Anne ao dito da Anna: Notas de um saber-fazer-sobre-si-mesmo. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, 2009.

PESSOA, Fernando. O livro do desassossego. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

- PESSOA, Fernando. Obras em prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.
- PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Qual História? In: PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As Histórias de Vida. Natal: EDUFRN, 2012.
- PREVE, Ana Maria Hoepers. Mapas, prisões e fugas: Cartografias intensivas em educação. Tese – Unicamp, 2010.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Palavras em Jogo. Textos literários e Teatro-Educação. Tese (Livre-Docência)-ECA-USP, 1997.
- RABELAIS, François. Gargântua e Pantagruel. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. De uma imagem à outra? Deleuze e as eras do cinema. [2001]. Tradução Luiz Felipe G. Soares. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/404218/Jacques+Ranci%C3%A8re+Deleuze+e+as+eras+do+cinema.pdf>> Acesso em: 10. dez. 2018
- RANCIÈRE, Jacques. O Inconsciente estético. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. Os nomes da história: Um ensaio de poética do saber. São Paulo: EDUC/PONTES, 1994.
- REVEL, Judith. Foucault: Conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RICKES, Simone Moschen. Escritas em companhia. In: SCOTTI, Sérgio et al. (Org.). Escrita e Psicanálise II. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 121-126.
- RICKES, S.M e GLEICH, P. Letras em oficina: a afirmação retumbante do “não”. Psicologia & Sociedade. Florianópolis, v.21, ed. Especial: p.112-122, 2009.
- RICOUER, Paul. O si mesmo como um outro. Campinas: Papirus, 1991.
- RIVERA, Tânia. Cinema, imagem e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. (R. Aguiar, trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- ROUDINESCO, Elisabeth. Dicionário de Psicanálise. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RÖSSNER, Michael "Conceito e Essência do Mito ou Sobre a Quadratura do Círculo". In Humboldt 59, ano 30, p. 4-7, 1989.

ROZESTRATEN, Artur. Cidades “inteligentes” e poéticasurbanas: Imaginário – construir e habitar a terra. São Paulo: Annablume:FAUUSP, 2018.

SAFATLE, Vladimir. Só mais um esforço. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SALOMÃO, Waly. Algarvias-Câmara de Ecos. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

SANTOS.B.S. Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novo desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, p.273-275, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

SANTOS, Milton. Globalização e redescoberta da Natureza. In: Técnica, espaço e tempo. São Paulo: EDUSP, 2008.

SARAMAGO, José. Manual de Pintura e Caligrafia.São Paulo: Companhia das Letras,1992.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

SBANO, Valmir. O ensino da psicanálise nas universidades e as aulas de Osman lins. In. Freud não explica: A psicanálise na universidades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

SENNETT, Richard. O declínio do homem público: As tiranias da intimidade. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Sílvia. Psicologia Escolar e Arte. São Paulo: Editora Alínea, 2005.

SILVA, Angela. Escola com arte. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SONTAG, Susan. Ensaio sobre a fotografia. Trad. Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

SOUSA, Edson Luiz André de; TESSLER, Elida. et al. A invenção da vida. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

SOUSA, Edson Luiz André de. Uma invenção da Utopia. São Paulo: Lumme Editor, 2007.

SOUZA, Maria Aparecida de. Teatro-Educação e os Processos de indistinção estética na pós-modernidade: Uma reflexão sobre a improvisação para o teatro” de Viola Spolin. Florianópolis: Dissertação (Mestrado em Teatro), Universidade Estadual de Santa Catarina, 2005.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola.. Jogos teatrais na sala de aula – O Livro do Professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- SWIFT, Jonathan. Viagens de Gulliver. Tradução: Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SZYMBORSKA, Wislawa. Poemas. Tradução: Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- TEXEIRA, M.C.S. Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão). Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 18, n 1, p 20-32, jan-jun 1992.
- TREVISAN, Ester. Atelier de escrita: a construção de um lugar de endereçamento. In: Psicose: aberturas da clínica. Porto Alegre: Libretos, 2007.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, D. W. Porque as crianças brincam? Em: A criança e o seu mundo. Tradução de Á. Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- VANNI, M. G. & MAGGI A.. O que demanda à Psicologia na Rede Pública de Saúde em Caxias do Sul. Psico, 36, 299-309, 2005.
- VIRILIO, Paul. O Espaço crítico. São Paulo: Editora 34, 2014.
- VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. Psicologia Escolar e Educacional, v.9, n. 2001, p.95-104, 2005.
- YAZBEK, André Constantino. 10 lições sobre Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ZAVARONI, Dione. de Medeiros. A constituição do infantil na obra de Freud. Estudos de Psicologia, 12(1), 65-70 (Publicação – PPgPsi-UFRN – Print version ISSN 1413-294X), 2007.
- ZILBERMAN, Regina. Do Romance ao Mito. Porto Alegre. RS: Chronos,1977.
- ZIMERMAN, D. E. & OSORIO, L.C. Como trabalhamos com grupos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ZIZEK, Slavoj. Violência. São Paulo: Editora Boitempo 2015.
- ZOURABICHVILI, Francois. O que é um devir para Gilles Deleuze? Tradução: Diogo Corrêa Silva. Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997. Disponível em: [O que é um devir para Gilles Deleuze? \(Parte 1\) por François Zourabichvili \(blogdolabemus.com\)](#). Acesso: 20/10/2022.