

# DA EXPERIÊNCIA DA DUALIDADE ÀS POTÊNCIAS (RE)INVENTIVAS DO UNO: UMA VIVÊNCIA COM EDUCADORES E ESTUDANTES

Everson Rach Vargas<sup>1</sup>  
Sarah Nery Bassoto<sup>2</sup>  
Valquíria Mora de Souza<sup>3</sup>

## RESUMO

*As problematizações do presente artigo são colhidas a partir da experiência de estágio em Psicologia Escolar Institucional, na rede de Educação Básica de um município do sul fluminense. Ao entrar em contato com o espaço da escola, uma dicotomia de base das relações escolares se apresenta: alunos versus professores. Esta dualidade performatizada como rivalidade e conflito será tomada como ponto central de análise, considerando as suas condições de possibilidade no contemporâneo, bem como as vias específicas pelas quais ela se instala no contexto escolar. A partir desse diagnóstico, se conduz a uma demanda de formulação de diretrizes de atuação da Psicologia no contexto escolar que favoreçam práticas de transversalidade em reposicionamentos subjetivos e a disrupções destas experiências particionadas dissipadas no universo subjetivo daquele contexto, nos mais diferentes aspectos. A dissolução dos entes que sustentam a dicotomia opositiva entranhada na maquinaria escolar faz emergir, por sua vez, uma ecologia na escola que se coloca como objeto de trabalho da Psicologia na escola.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Psicologia Escolar, Análise Institucional, Educação, Ecologia.*

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado em Psicologia pela UFF. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia UFF (*campus* de Volta Redonda). Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0003-4144-548X>. E-mail: [everson\\_rv@id.uff.br](mailto:everson_rv@id.uff.br).

<sup>2</sup> Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF, *campus* de Volta Redonda). Estagiária do projeto "Psicologia Escolar Institucional". Orcid-ID: <https://orcid.org/0009-0005-0045-5472>. E-mail: [sarahnebt@gmail.com](mailto:sarahnebt@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF, *campus* de Volta Redonda). Estagiária do projeto "Psicologia Escolar Institucional". Orcid-ID: <https://orcid.org/0009-0005-6015-7426>. E-mail: [valquiriamota@id.uff.br](mailto:valquiriamota@id.uff.br).

**FROM THE EXPERIENCE OF DUALITY TO THE (RE)INVENTIVE POWERS OF  
THE ONE:  
AN EXPERIENCE WITH EDUCATORS AND STUDENTS**

**ABSTRACT**

*The problematizations of this article are gleaned from an internship experience in Institutional School Psychology, in the Basic Education network of a municipality in southern Rio de Janeiro. Upon entering the school space, a basic dichotomy of school relationships emerges: students versus teachers. This duality, performed as rivalry and conflict, will be taken as a central point of analysis, considering its conditions of possibility in the contemporary world, as well as the specific pathways through which it emerges in the school context. This diagnosis leads to a demand for the formulation of guidelines for Psychology's practice in the school context that favor transversal practices in subjective repositionings and the disruption of these partitioned experiences dissipated in the subjective universe of that context, in the most diverse aspects. The dissolution of the entities that sustain the oppositional dichotomy embedded in the school system gives rise, in turn, to a school ecology that becomes the focus of school psychology.*

**KEYWORDS:** *School Psychology, Institutional Analysis, Education, Ecology.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como ponto central de análise o experimentar de alguns jovens graduandos na rede de Educação Básica de um município do sul-fluminense, cuja presença em campo se deu a partir do projeto de estágio em “Psicologia Escolar Institucional”, vinculado ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O município que abriga esta experiência se desenvolveu em torno da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), fundada em 1941 durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas. Hoje, essa empresa, de proporções gigantescas, é privada e ainda ocupa a centralidade das dinâmicas urbanas – literal e simbolicamente – enquanto também produz adoecimento, seja pelas condições precárias de trabalho que oferece aos seus trabalhadores, seja pela infinidade de danos ambientais que produz, em especial pela liberação irrestrita de resíduos sólidos no ar e em alguns espaços de certos bairros, afetando o meio ambiente diretamente.

Assim, ampliando nossos sentidos de análise e pensando na experiência do estágio em Psicologia Escolar Institucional, compreendemos que a rigidez disciplinar do trabalho atravessa a Instituição Escola. Neste sentido, experienciar esta cidade enquanto espaço múltiplo de subjetivações significa se deparar com a materialidade de modos de subjetivação que se ramificam rizomaticamente (DELEUZE; GUATTARI, 2011) pela CSN e pela organização das relações e dos modos de vida na cidade.

Nos questionamos sobre quais efeitos estes processos têm no cotidiano dessas escolas em específico. Ao entrar em contato com o espaço da escola, uma dicotomia quase basilar das relações escolares se apresentou: alunos *versus* professores (e vice-versa). Esta dualidade, performatizada como rivalidade e conflito, é o nosso ponto central de análise e, a partir dele, serão compartilhados alguns processos conduzidos que levaram a (re)deslocamentos subjetivos e a disrupções destas experiências particionadas entre estudantes e educadores. As intervenções realizadas buscaram, retomar e evidenciar para os grupos envolvidos, o plano comum de experiência de estudantes e educadores.

A proposta metodológica foi ancorada no relato de experiência vivenciado com a comunidade escolar a partir da presença em colégios públicos do município sul-fluminense; partindo das suas diferentes formas de traduzir a experiência destes

estabelecimentos, bem como suas atividades, uma vez que se tem uma hipótese acerca das marcas da cidade serem cartografadas na escola e a partir dela. O processo ocorreu através da perspectiva da pesquisa-intervenção, realizando atividades de escuta; oficinas; compondo equipes de desenvolvimento de plano pedagógico e elaborando relatórios das atividades realizadas. Com isso, é possível afirmar que aquilo que está presente em nosso trabalho é, também, parte do que a escola enuncia, traçando a cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) composta pela dimensão histórica do município e de suas expressões nesse espaço de ensino.

### **ESCOLA, INSTITUIÇÕES E PISTAS DA INTERVENÇÃO**

A construção deste panorama analítico e, principalmente, as escolhas metodológicas que sustentaram as intervenções realizadas em campo, tiveram a concepção de Instituição da Análise Institucional enquanto conceito basilar. Para Lourau, a “Instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (2007, p. 11). É um sistema complexo de regras e normativas que produzem modos de vida e atravessam todos os níveis dos conjuntos humanos, desde instâncias coletivas até as mais individuais, abarcando, inclusive, as formas pelas quais estes mesmos conjuntos humanos sustentam ou não estas normatividades.

É seguro dizer que a instituição tem facetas observáveis, fáceis de se perceber, e outras que são ocultadas pelos próprios movimentos institucionais. Neste caso, trata-se de um complexo jogo de forças entre instituído e instituinte, antagônicos em seus movimentos, ainda que inseparáveis, que induz o complexo dinamismo das instituições. O sistema normativo institucional consolidado, em algum momento da história, teve um efeito organizativo novo, capaz de mobilizar intensamente os afetos e produzir sentidos de mundo, transcendendo recursos simbólicos que não poderiam mais dar conta de certas questões. Esta força que induz uma mudança intensa é o instituinte. Contudo, mediante os atravessamentos do tempo, uma força de institucionalização se exerce e estas novas formas de significação passam a ser concebidas como naturais, ou seja, como se estivessem ali da mesma maneira desde sempre. Esta força que oculta o dinamismo institucional é o instituído. Assim, o trabalho da Análise Institucional é justamente

questionar os coletivos humanos acerca do “ato de instituir que definiu a instituição” (LOURAU, 2004, p. 74), ou seja, lembrar junto a eles, o ato instituinte que a produziu.

O processo de alienação e naturalização das Instituições tem seus efeitos. Para que o campo de análise da Psicologia Escolar, que se encontra na exposição dos afetos tocantes neste artigo, pudesse ganhar escopo, partimos do entendimento de que a Instituição se forma e se transforma em um plano uno de multiplicidades, o qual só é passível de ser constituído ao considerar a pluralidade de intersecções em conjuntura de outros emaranhados de agenciamentos de enunciação. No caso, estamos falando a respeito de rizoma, um *conceito-experiência* apresentado por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (2011). Conforme explicam os autores, existe uma multiplicidade infinita de planos intensivos interconectando as existências, sem que seja possível identificar um início ou um fim para esta trama. O rizoma se conecta a uma infinidade de outros rizomas, sempre pelo meio, de modo que toda diferença ou presunção de individualidade são apenas simulacro. O individual, dentro deste modo de concepção da subjetivação e das relações, só pode ser mencionado em termos de  $n - 1$ , ou seja, só se concebe o individual a partir do uno ou subtraído deste. Isso contradiz o que tradicionalmente se pode compreender enquanto individual, ou seja, a noção de algo idêntico e isolado em si mesmo.

Desta forma, compreende-se que retomar, junto aos coletivos das escolas, o ato de instituir que produziu as normatividades, bem como fazer ver os planos comuns de experiência que suscitam as relações e os afetos, também significa fazer transbordar o uno. A direção das intervenções significou retomar um plano comum produtor de todas as subjetividades em relação. Contudo, devido à subjetivação dominante denominada por modo-indivíduo (BENEVIDES; JOSEPHSON, 2007), produzida como um analisador do nosso tempo, compreender e experienciar o rizoma se torna uma tarefa árdua. Nas escolas do município, estivemos em contato com uma certa experiência de *cisão entre partes*, manifestada na relação de professores e estudantes e, também, do estabelecimento de tecnologias de poder que servem bem a esta lógica.

A escola, como instituição disciplinar, por excelência, possui em si um conjunto de relações que tendem à interiorização de todos os corpos que por ali transitam, através de uma abordagem individual. Apostamos que adentrar a escola de modo problemático coloca justamente a experiência da relação transversal entre corpo e território como

evento, encontro entre as diferentes possibilidades de vínculo, colocando em questão o que poderia ser “o dentro e o fora da escola”. Isso significa que a escola, enquanto uma instituição e estabelecimento dotado de todos os regimes de poder para governo dos corpos, pode ser questionada quando experimentada através do encontro entre esses múltiplos elementos em um território, abrindo espaço para que se repense o que poderia significar estar dentro ou fora de suas tramas. Ao mesmo tempo em que imputa sobre o aluno a categoria de receptáculo do conhecimento submetido à autoridade institucional, imputa sobre o professor a autoridade através de seus mecanismos específicos.

Deleuze e Guattari (2012) oferecem um viés possível para identificar algumas das forças que operam naquele espaço: “A lei do Estado não é a do Tudo ou Nada (sociedades com Estado ou sociedades Contra o Estado), mas a do interior e a do exterior. O Estado é a Soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente” (p.19). Dessa forma, ouvir os profissionais é, também, compreender que na teia institucional eles se percebem apenas *dentro* da escola. Mesmo que seja tensionada a ideia dicotômica de que “é a escola ou nada”; o território suscita que “é a escola, ou fora dela”.

O conceito de implicação também foi essencial para a construção de intervenções, modos de estar no campo e para pensar nossa prática na psicologia dentro da escola. Nossas implicações são como os efeitos causados em nós pela instituição quando nos deparamos atravessadas por ela. Lourau (2004) salienta que tal processo não se trata de um comprometimento nem motivação em relação ao campo, mas de como somos atravessados pelas instituições de forma constante. A implicação está sempre presente “em nossas adesões e rechaços, referências e não referências, participações e não participações, sobremotivações e desmotivações, investimentos e desinvestimentos libidinais” (LOURAU, 2004, p.190).

Dessa forma, se faz necessário produzir análises de nossas implicações para que seja possível compreender com que perspectivas estamos nos implicando, o que nossas maneiras de agir e nossas escolhas enunciam; esse manejo analítico consigo, operado pelas analistas, permite conhecer as próprias instituições e seus modos de operação. É dessa maneira que acessamos o plano de análise através do qual se torna possível produzir conhecimento.

A sobreimplicação, por sua vez, é definida por Lourau como “a ideologia

normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade do implicar-se” (LOURAU, 2004, p.190), aqui o implicar-se ganha sentido motivacional, de se comprometer. A fim de manter certos modos instituídos, estar sobreimplicado significa uma certa submissão a ordens explícitas e implícitas do funcionamento das instituições. A sobreimplicação impede, também, a análise de nossas implicações uma vez que nos mantemos em um estado anestesiado no que diz respeito aos efeitos e processos dinâmicos nos quais nos colocamos e fazemos parte.

O analisador é um acontecimento importante de ser percebido quando se pensa na análise institucional como referencial. Trata-se de um fenômeno revelador “e ao mesmo tempo catalisador; produtos de uma situação que agem sobre ela” (LOURAU, 2004, p.132). A partir deles, que são analíticos por si só, se revelam elementos que nos fazem compreender e tornam explícita a dinâmica das instituições. Partindo de analisadores que já existiam na instituição e analisadores que foram construídos a partir de nossas intervenções, foi se desenhando possibilidades de compreender do que se tratava a dualidade identificada na relação entre os grupos na escola.

### **PRODUÇÃO DA DISSOCIAÇÃO NA ESCOLA: A OPOSIÇÃO ENTRE ESTUDANTES E EDUCADORES E UMA “NOVA” INTRUSÃO**

A oposição existente entre estudantes e educadores nas escolas em que estivemos, pôde ser compreendida enquanto um analisador à medida em que estabelecia um movimento tal como de grupos inimigos, cujas experiências em comum ocultavam-se pelos movimentos instituídos, fazendo com que sofrimentos e dificuldades semelhantes também fossem difíceis de serem percebidos. O ocultamento da similaridade entre as experiências suscitava relações marcadas pela autoridade e pela submissão, onde, à primeira vista, se identificava aos nossos olhares, educadores e equipe diretiva num pólo, e estudantes no outro, enquanto “alvos” ou destinatários das ordens e das regras.

Contudo, considerando que escola, professores, estudantes e a cidade virtualmente constituem um rizoma, na medida em que co-emergem e se co-produzem, ao falarmos destas cisões e da incitação das rivalidades estamos falando de uma incoerência adoecedora que coloca o peso da separação sobre os sujeitos e que faz experiências de ordem inexoravelmente coletiva serem compreendidas como

individuais.

Busca-se na escola trazer à superfície o que está *entre* o movimento de internalização da instituição e as forças da cidade. Pensar a escola centralizando o aluno enquanto destinatário desse estabelecimento é um efeito da dinâmica institucional própria da operação do que se estabelece como “dentro” da escola, isolada e segmentada das outras forças que nela atuam, como se nenhuma relação guardasse com a cidade, ou a fábrica. Nesse caso de centralização das questões da escola no alunado, uma internalização/individualização ocorre, tornando visíveis diferentes formas de expressão do poder da instituição (professores, diretores...). Nas implicações que atravessavam a experiência, nos vimos na posição de defender o corpo discente como maneira de combate à reprodução de uma certa opressão; processos estes que também levavam, ao mesmo tempo, à invisibilização dos sofrimentos cronificados dos educadores.

O processo de perceber tal perspectiva foi possibilitado quando analisamos nossas implicações coletivamente. Entendendo que sempre há implicação no e com o campo (LOURAU, 2004), colocamos em análise qual era a natureza de nossa implicação, e conjuramos nossos processos sobreimplicados, uma vez que o olhar que estava presente era justamente o que reforçava a oposição entre estudantes e educadores. Reproduzia, através dos corpos das interventoras, a máquina de dissociação que se atualiza na escola. A nossa sobreimplicação, efeito das relações que se estabelecem com as instituições, tinha como objetivo manter essa mesma lógica instituída de oposição destes grupos da escola. A partir da nossa posição de defesa opositiva das crianças, reafirmava-se o lugar de quem precisa ser protegido, da criança, e quem é *exclusivamente* causador de um sofrimento e opressão, os educadores.

A intervenção começa com um choque intenso e efervescente, pois ao adentrar o campo da escola, as tramas instituídas pareciam dançar diante dos olhos ao mesmo tempo em que atravessavam o corpo-estagiária, cuja performance se experimentava como sobrecarga e exaustão, resultado de uma infinidade de demandas individuais que apareciam por todas as partes através do clamor para “consertar” vários “alunos problema”. Esta descrição da sobreimplicação pode ainda se desdobrar: a dança do instituído simulava a imobilidade das instituições e a solidez das normativas, contudo, ainda era uma dança: e aprender a “dançar conforme a norma” foi o primeiro movimento possível.



A escola dispunha de um formato circular, que de imediato remetia ao panóptico (FOUCAULT, 1987), com portas e janelas podendo ser vistas de vários ângulos. As grades e cadeados se multiplicavam, com restrições explícitas à circulação dos estudantes, e também haviam câmeras voltadas para o espaço interno, cuja função de vigiar e averiguar a conduta dos educandos era sempre anunciada. Além disso, o espaço como um todo era apertado e repleto de rachaduras, mofo, bolor e pombos por todos os lados, o que também denota certo descuido do poder público municipal com relação à manutenção de seus estabelecimentos educacionais. Realmente, era um lugar onde as pessoas pareciam não querer estar e, de algum modo, tudo remetia a uma lógica de funcionamento penitenciário.

Somando-se ao espaço físico sufocante, as relações entre os sujeitos eram profundamente marcadas pelo exercício da autoridade, que aparecia no trabalho de professores(as), disciplinarias, equipe diretiva e também entre as supervisoras e orientadoras educacionais. Assim, o movimento de “dançar conforme a norma” fez com que o grupo de trabalhadores da educação, que figuravam posições de poder nas relações com os estudantes, fossem percebidos como supostos “vilões opressores” que deveriam ser detidos pois restringiam a expressividade dos alunos.

Contudo, após muitos processos de análise das implicações, a experiência da intervenção foi tomando outros contornos. O primeiro movimento fora da “dança instituída”, que celebrou um novo ritmo da experiência, foi a iniciativa de fotografar e revelar as fotos dos espaços da escola, buscando por sentidos além do que as normativas instituídas davam conta de mostrar. Somado a isso, existia um espaço de escuta cuidadoso sendo construído cotidianamente como parte fundamental do estágio, visando acolher as múltiplas afetações dos sujeitos que circulavam pela escola, sejam estudantes, sejam educadoras, sempre atentando-se ao plano comum de suas experiências e às questões coletivas que não estavam sendo tratadas enquanto tal. Esta escuta fez crescer e transbordar afetos que eram sempre restituídos processualmente, fazendo com que trabalhadores da educação e estudantes comesçassem a manifestar e experimentar um desejo de se escutar.

Atenta aos desdobramentos da trama afetiva, a intervenção pôde compreender mais profundamente as dinâmicas das relações, pensando da seguinte forma: 1) a posição de “defesa dos estudantes” não fazia sentido, visto que este grupo construía

constantemente estratégias para resistir à opressão instituída, a partir de modos de exercício do poder; 2) a constante queixa dos trabalhadores por sobrecarga de trabalho não passava despercebida, visto que era restituído a eles, que o apreço por seguir as regras à risca fazia com que eles mesmos produzissem as próprias demandas em excesso; 3) o sistema adoecedor fazia com que as relações carinhosas e cuidadosas entre educadores e educandos aparecem como “clandestinas”, nos corredores ou em conversas particulares, fora de espaços oficiais como os conselhos de classe; 4) os professores e demais trabalhadores estavam cansados de reproduzir o sistema e alguns verbalizavam isso, contudo, a lógica individualizante de produção das subjetividades dificultava (e dificulta) a percepção e a apropriação do plano coletivo destas experiências, levando-os a pensar em estratégias individuais para “nadar contra a correnteza”.

Assim sendo, num movimento contrário aos primeiros pedidos que recebeu de “consertar” estudantes problemáticos, a intervenção optou por criar um momento em que pudesse restituir e afirmar aos professores e à equipe diretiva a *experiência comum da escola*. A decisão de direcionar este momento aos trabalhadores da educação veio das minúcias do cotidiano, quando as estratégias que envolviam questionamentos pertinentes do instituído por parte dos estudantes sofriam repressões intensas. Quando o questionamento insistente a respeito destas condutas repressivas aparecia por entre as intervenções, emergia como resposta: “os estudantes não podem fazer o que quiserem”. Mas, quando questionados de volta a respeito do que queriam os estudantes, os trabalhadores manifestavam uma angústia notável.

Assim, uma possibilidade de encarnar a *experiência comum* veio com um encontro, realizado na biblioteca, com a equipe de educadores. Juntamos várias carteiras escolares de modo a formar uma grande mesa, sobre a qual foram espalhadas as fotografias da escola e também várias frases ouvidas no cotidiano, ditas por estudantes ou por trabalhadores, sem que fossem feitas distinções entre elas. Havia frases mais leves como: “hoje um pombo quase bateu na minha cara”; outras provocativas como: “porque eu tenho que vir de uniforme se ela vem de vestido?”; e algumas mais fortes como: “levei uma ocorrência e minha mãe quebrou um cabo de vassoura em mim”. Esta última, em específico, não passou despercebida em nenhum dos grupos.

Os educadores(as) foram convidados a entrar na sala, circular pelo espaço e interagir com as imagens e as frases. Um dos modos de se deparar com o que aparecia

era uma oscilação entre “ceder” ou “não ceder” aos clamores pertinentes dos estudantes, quando uma conversa interessante apareceu: uma das professoras disse que os educandos “não têm mais medo de nada, não respeitam ninguém”, e neste momento foi possível questionar porque o respeito aparece associado ao medo. Depois de um tempo em silêncio, o grupo seguiu com um debate bastante caloroso, reflexivo e mobilizante. As professoras e professores começaram a pensar sobre o funcionamento da escola e sobre como poderiam se desvencilhar do medo, visto que este também aparecia entre os educadores, especialmente o medo de um suposto caos que seria protagonizado pelos estudantes caso tivessem mais liberdade.

À tarde, um dos professores lembrou que, há um tempo, por conta do problema de excesso de pombos na escola, um aluno fez um funk sobre eles. Os demais educadores(as) também se lembraram da história de forma divertida e disseram que a música ficou muito boa, virou *hit* e era constantemente cantada pelos corredores; contudo, também recordaram que este mesmo estudante levou uma ocorrência e ficou uma semana suspenso por conta da composição. Este foi um importante disparador para o debate, que começou questionando porque a escola reprimiu com tanta veemência uma manifestação cultural que tinha também um caráter crítico e reflexivo a respeito de um problema estrutural *enfrentado por todos*. As reflexões prosseguiram pautando a pertinência da aplicação das ocorrências, visto que seu efeito de correção acabava muitas vezes esvaziando outros sentidos mais potentes e transformadores de coletivização da experiência.

Deste modo, restituir aos coletivos o que pôde ser apreendido pela análise das implicações enquanto um *plano comum de experiências* produziu mobilizações intensas na escola. É possível dizer que, mesmo que sutilmente, as regras tidas como naturais e óbvias no funcionamento do cotidiano escolar puderam ser vistas com estranheza e inquietação, em especial aquelas ligadas ao regime repressivo das ocorrências e à legitimação do medo como modulador de relações tidas como respeitadas. Os grupos puderam questionar que respeito seria esse, fundamentado a partir de uma série de ameaças disciplinares.

Os modos hegemônicos de funcionamento da instituição escolar se caracterizam por uma lógica que insiste em separar sujeito e objeto, indivíduo e meio, quem conhece e quem não conhece. Esse dualismo opositivo se dissipa por entre vários planos da

realidade, levando a processos adoecedores intensos que se fazem presentes em nossa experiência nas escolas. Por isso, buscamos práticas que possam enunciar planos comuns de experiência e, mesmo que por breves momentos, mobilizem os diferentes grupos (sobre)implicados nos processos a se posicionarem em suas posições duais de uma forma não mais tão natural.

O dualismo opositivo enunciado pelo funcionamento escolar, através da relação analisada entre os dois grupos, opera de modo a destruir aquilo que constitui comunidade, de modo a obliterar o plano coletivo por onde essas mesmas figuras do aluno e do educador co-emergem e se co-produzem. O coletivo aqui não se confunde com coletividade, sociabilidade ou com o grupo em si, estando por isso mais próximo do comum e da comunalidade, como um plano de co-engendramento e de criação (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005) incessante.

Tal ofuscamento trás, como efeito rebote, uma fixação perceptiva nos termos que entram em interação (professores e alunos), ficando como residual da experiência concreta desses coletivos a sua gênese comunal. Assim, a dissolução da dicotomia que fundamenta uma oposição envolve também uma dissolução dessas mesmas figuras que, por outro lado, se processam permanentemente na realidade escolar. Logo, essa dicotomia/oposição que diagnosticamos nas operações escolares não passa de uma fixação em uma forma de abstração teórica na medida em que são universais. Essas abstrações são responsáveis por nos fazer apegar a um falso problema que não permite a experimentação do que se vive e o do que se sabe concretamente (STENGERS, 2015) e, sobretudo, localmente.

Por fim, a dissolução dessas posições estabelecidas e cronificadas no tempo conduz a uma abertura às relações entre relações, voltadas permanentemente à criação e à produção, fato concreto que apreendemos através de uma perspectiva ecológica, pois colocam esses coletivos em questões perante o que não são eles mesmos, mas com as forças que os constituem. Tais forças atuam como seu plano de formação, atuando incessantemente mesmo com as formas estabelecidas.

O problema ecológico se coloca em como responder essa experiência concreta de invasão de gaia (STENGERS, 2015) e sua respectiva sensação de inundação, que toma esses coletivos quando estão em processo de dissolução, de modo a não recair na barbárie, ou seja, a não recair em relações dicotômicas de reprodução sociopolíticas de

opressões e de violências. Essa experiência é matizada especificamente nos modos como as forças da natureza estão interpelando a humanidade em nossa atualidade, problematizando e despertando o que não é humano nela mesma. Que campo de possíveis se abre a partir da dissolução dessa dicotomia produzida – não somente, mas também – pela maquinaria escolar, na malha sociopolítica do contemporâneo? Como acompanhar essas dissoluções que irrompem na realidade e que, em alguma medida, não se sabe bem como reagir perante a ela, o que faz com que sejam acionadas respostas bárbaras?

As condições de uma resposta a esse processo intensivo delimitam ética-estética e politicamente o campo de disputa por excelência, pela sua natureza múltipla e na medida em que a constatação desse fenômeno de dissolução, a partir da intrusão das forças, já é uma realidade inevitável em nossos tempos. Assim, viver o plano de co-emergência dos termos em interação e dos grupos em oposição – daquilo que por abstração entendemos como dicotomizado –, se apresenta a nós concretamente tal qual uma intrusão. Isso porque erguemos um conjunto de saberes e práticas articuladas à políticas de desenvolvimento e rendimento que, idealmente, temos fé que podem nos manter independentes de um conjunto de articulações que nos constituem e com as quais mantemos relações permanentemente.

O despreparo frente à tarefa de produzir um tipo de resposta mais adequada ao que é solicitado por esse fenômeno não é propriamente uma impotência, mas um ponto de partida, um trabalho iniciático que deve ser encarado por todos. Como, então, produzir uma resposta a essa experiência intrusiva que não seja bárbara, a partir da escola? Ou seja, como que elementos que corroboram a problemática da resposta à intrusão de Gaia podem estar presentes nos estabelecimentos escolares? Considerando a relação direta desse estabelecimento com a aprendizagem e o conhecimento, podemos afirmar que

Hoje, a diferença de natureza entre aprender a colocar suas próprias questões e se submeter às questões procedentes de outra parte ganha uma significação terrivelmente concreta: é dela que poderia depender a possibilidade de respostas à intrusão de Gaia que não sejam bárbaras. Pois as respostas não serão dadas a questões prontas, pois se dirigem a “qualquer um”. Serão respostas sempre locais, no sentido em que local não significa “pequeno”, mas se opõe a “geral” ou “consensual”. É vital que “as pessoas” pensem, e essas pessoas não são os “outros”, aqueles de que falam “nossos responsáveis” sem jamais se incluir entre eles. Aprender a pensar, a colocar suas próprias questões, a se situar escapando da evidência do “qualquer um” nunca é um conteúdo a ser adquirido, definindo uma

elite contra o rebanho submisso. A única coisa que se pode adquirir é o gosto e a confiança no pensamento. E aqueles e aquelas que os adquirem hoje conhecem a “oportunidade” que têm, podem narrar o encontro ou o acontecimento aos quais devem essa experiência, cuja possibilidade a escola e a mídia lhes tinha feito ignorar: não “eu penso”, mas “algo me faz pensar” (STENGERS, 2015, p. 96).

A partir dessas pistas, a cooperação entre coletivos pode se apresentar como uma das alternativas para responder a intrusão de Gaia de modo não bárbaro, através de uma outra relação com o que faz pensar, e não com a capacidade intrínseca de pensar atribuída a cada um dos grupos. Aqui, intrusão e Gaia são praticamente sinônimos, pois consistem numa experiência de crise e crítica acerca da percepção humana, onde se torna sensivelmente palpável que os modos de existir aos quais nos filiamos estão em extinção, pois não compatíveis com a vida e seus movimentos. Assim, o objeto de trabalho da psicologia na escola pode ser cultivado a partir dessa problemática ecológica da resposta à intrusão que se processa na experiência concreta e, sobretudo, na produção das realidades grupais no contexto escolar.

Assim, é possível pensar como a experiência da intervenção realizada pôde promover a localização das práticas escolares e possibilitar o surgimento de outras formas de produção de subjetividade e estabelecimento de vínculos entre os grupos presentes no meio escolar, buscando diálogos diretos com as perspectivas ecológicas que fundamentam e orientam a realização de nossa atuação. Por meio da análise das nossas implicações, buscamos nos colocar em análise dentro da escola, a partir do processo singular vivenciado e, posteriormente, convidamos e convocamos outros participantes daquele contexto a fazerem o mesmo movimento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo que a finitude dos trabalhos elaborados e gerados pela iniciativa do projeto de estágio em questão são apenas início de uma continuidade de modulações dos espaços e devires habitados dentro das escolas, como pequenas potências resultantes desta análise, tivemos por alcance a feitoria de intervenções acerca dos analisadores que se fazem presentes no contexto escolar, para que toda a comunidade possa apreender os processos de subjetivação pertencentes à maquinaria da instituição. Assim, considerando uma das finalidades dos nossos processos de trabalho nas escolas,

trazemos aqui experiências de efeito analisador que se deram entre educadores e estudantes, que não só tornaram esta discussão possível, como também possibilitaram a continuidade dessas investigações para o campo.

Nesse sentido, consideramos importante localizar a atividade da psicologia escolar na teia sociopolítica do contemporâneo, não só como alternativa para não recair nas mesmas posições disciplinares e ortopédicas que marcam a história desse campo de conhecimento com a escola. Essa localização também possibilita, consequentemente, que através da escola sejam tratadas e apreendidas questões urgentes para o nosso tempo, como nossa relação com o saber, as indissociações às quais estamos submetidos, enfim, com o mundo que produzimos e que nos produz, simultaneamente.

**Sobre o artigo:**

**Recebido:** 13 de agosto de 2024

**Revisado:** 31 de março de 2025

**Aceito:** 16 de abril de 2025

## REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: Altoé S, organizador. **Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec Editora, p. 199-211, 2004.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **René Lourau na UERJ - Análise Institucional e práticas de pesquisa** - Apresentação. Mnemosine, 2007. v. 3, n. 2.
- STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BENEVIDES, Regina; R.D.; JOSEPHSON, S.C. A invenção das massas: a psicologia entre o controle e a resistência. In: JACÓ-VILLELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007, p. 441-462.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. Psicol. Estud., 2005 10(2), p. 295–304, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/q5rCtwtdCZgpC84gJTcKY8v/?lang=pt&format=html>. Acesso em Agosto de 2024.