



Sisyphus — Journal of Education

E-ISSN: 2182-9640

sisyphus@ie.ulisboa.pt

Universidade de Lisboa

Portugal

ROMANZINI LAZZAROTTO, GISLEI DOMINGAS
UMA AULA_ENCONTRO: ESCRITA E EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA

Sisyphus — Journal of Education, vol. 5, núm. 1, 2017, pp. 69-88

Universidade de Lisboa

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575763876005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**UMA AULA_ENCONTRO:
ESCRITA E EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO
EM PSICOLOGIA**

GISLEI DOMINGAS ROMANZINI LAZZAROTTO

gislei.ufrgs@gmail.com | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

A experiência com a formação superior em psicologia, no Brasil, nas últimas duas décadas, acompanha o desenvolvimento de um significativo campo de problematização na produção de conhecimento em psicologia social e políticas públicas. Abordamos este contexto analisando uma experiência docente no ensino de psicologia social, análise institucional e políticas públicas, numa universidade pública federal. Considerando o conceito de experimentação do pensamento, abordagem da filosofia da diferença, propomos o processo de problematizar, diferenciar e temporalizar a experiência de formação, a partir da produção escrita do/a estudante de psicologia a respeito de seu trabalho de formar-se psicólogo/a. O processo analítico com a matéria de ensino construída a partir da escrita dos modos de se tornar psicólogo/a criou uma aula_encontro e analisou os modos de subjetivar orientados pelas práticas de si e práticas institucionais. A escrita constituiu uma relação ativa com a matéria expressiva de demandas éticas e estéticas dos modos de aprender no contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE

Aula, Aprender, Psicologia, Escrita, Experimentação.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, PP. 69-88

**A MEETING-LIKE CLASS:
WRITING AND EXPERIMENTATION IN ACADEMIC
QUALIFICATION IN PSYCHOLOGY**

GISLEI DOMINGAS ROMANZINI LAZZAROTTO

gislei.ufrgs@gmail.com | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil

ABSTRACT

The experience of academic qualification in psychology in Brazil, in the last two decades, follows the development of a significant field of problematization in the production of knowledge in social psychology and public policies. This context was addressed through the analysis of an academic teaching experience in social psychology, institutional analysis and public policies at a public federal university. Taking into consideration the concepts of thought experimentation, and the philosophy of difference approach, the process of problematization, differentiation, and timing of the experience of academic qualification was proposed for the writings of the psychology students regarding their process of becoming psychologists. The analytic process of the teaching subject built from the writings about the ways of becoming a psychologist generated a meeting-like class and analyzed the ways to subjectivate the advisees through personal and institutional practices. Writing constitutes an active relation between the expressed ethical demands and the aesthetic of the ways of learning in contemporaneous time.

KEY WORDS

Class, Learning, Psychology, Writing, Experimentation.

Uma Aula_Encontro: Escrita e Experimentação na Formação em Psicologia

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

IMPASSES COM A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Dias do ano de 2008. Depois da realização das atividades de extensão acadêmica no contexto de políticas públicas e juventude, num projeto realizado na universidade, a próxima agenda na grade de atividades docentes eram as aulas na graduação em Psicologia. A proposta da disciplina previa discutir as práticas da psicologia social orientadas pela análise institucional (Baremlitt, 1996; Lourau, 1993, 2004a; Nascimento & Coimbra, 2007; Rodrigues, 1999; Rodrigues, Leitão & Barros, 1992) e as demandas de políticas públicas no âmbito da saúde, educação e direitos humanos (Benevides & Passos, 2000; Bernardes, 2007; Ferreira Neto, 2004). Diante de impasses entre a diversidade dos modos de viver e os modos de aprender na universidade, encontramos um certo desconforto quando se debate as possibilidades de trabalho da psicologia com as políticas públicas. O descompasso acontece quando se realiza o estudo das políticas de saúde coletiva, a reforma psiquiátrica e a criação de formas de intervir com equipes interdisciplinares e serviços substitutivos, mas ainda permanecem práticas orientadas por uma lógica de internação, isolamento e concentração do tratamento com medicação. Com semelhante configuração temos a presença da concepção da criança e do adolescente como sujeito de direito e diretrizes para ações comunitárias, socioeducadoras e de acolhimento institucional, mas permanece um crescente índice de morte de jovens por violência (Waiselfisz, 2011) e formas punitivas nas abordagens ditas educativas e acolhedoras. Ecoa na sala de aula questões trazidas pelos/as adolescentes participantes do trabalho na extensão acadêmica: traficante é profissão (?); roubar é trabalho (?); não foi para o curso porque brigou com a colega de quarto do abrigo e foram levadas para a Delegacia da Criança e do Adolescente. Enunciados que constituem pedidos para uma psicologia que busca o exercício de escuta e se confronta com uma experiência de institucionalizar, cujos muros contemporâneos são feitos de práticas de criminalização, judicialização e medicalização (Lemos, Galindo & Costa, 2014; Marafon, 2014; Meira, 2012; Nascimento & Scheinvar, 2007; Prado Filho, 2012). As manifestações dos/as adolescentes constituíam mais que um ordenamento de palavras, pois produziam passagens de sentido para um encontro enunciativo interrogante: o que a psicologia faz? As afetações proliferavam neste encontro com experiências paradoxais da formação em psicologia e uma aula sem resposta.

No complexo jogo de relações que constituem o Estado brasileiro, as lutas sociais asseguraram leis fundamentais que repercutiram no âmbito da intervenção



da psicologia, entre elas o Sistema Único de Saúde (Brasil, 1990b) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a), gerando um campo de problematização das práticas da psicologia demarcado, inclusive, por diretrizes curriculares para a formação em saúde, entre as quais estão as que orientam o curso de Psicologia (Bernardes, 2007; Brasil, 2011; Ferreira Neto, 2004). O cenário brasileiro da década de 1990 foi marcado pela criação de diretrizes de políticas públicas orientadas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), acontecimento que constituiu, no período pós ditadura, um processo de reorganização social e política na democratização do país. Assim, outros modos de trabalhar conquistaram espaços de problematização na produção de conhecimento em psicologia. No âmbito de nosso estudo, ensino e produção de conhecimento em psicologia social, essas práticas foram produzidas na heterogeneidade de elementos que conjugam a experiência profissional com políticas públicas, as demandas de movimentos sociais e a produção de conhecimento associada a diferentes campos, como: escola, aprendizagem e invenção (Aguiar, 2012; Dias, 2009; Heckert & Rocha, 2012; Kastrup, 1999, 2001, 2007); infância e juventude (Bocco & Lazzarotto, 2004; Lemos, 2009; Nascimento, 2002; Scheinvar, 2012); pesquisa-intervenção (Aguiar & Rocha, 2007; Passos, Kastrup & Escóssia, 2009) saúde coletiva (Lancetti, 2011; Maraschin, Francisco & Diehl, 2011; Palombini, 2004; Scarparo & Poli, 2009).

Essas práticas vão ao encontro de um trabalho que demanda o diálogo com saberes que produzem a vida na diversidade das condições sociais, econômicas e culturais que compõem a sociedade brasileira. Conforme destacam alguns estudos (Giroto & Lazzarotto, 2015; Mizoguchi, 2009; Palombini, 2009; Rodrigues & Baptista, 2010) há um movimento que desloca o profissional da fixidez do *setting* de um/a psicólogo/a para produzir uma prática com as experiências territoriais e o traçado da vida na cidade, problematizando as binarizações eu-outro, dentro-fora, privado-público, que marcam a orientação da formação em psicologia (Baptista, 2000).

Se o contexto aponta este movimento de produção e diversidade de práticas em psicologia, o que provoca a insistente pergunta na sala da aula: o que a psicologia faz? Estudantes e professora discutiam os modelos privatizantes e individualizantes de uma formação que minimiza questões históricas e políticas na constituição da subjetividade, conforme aborda Baptista (2000) ao problematizar a formação universitária de estudantes de psicologia. Entretanto, se por um lado questionamos essa modelagem dos saberes da psicologia que se dá no laço de uma prática com o método racional e científico orientado pelo ideal das ciências da natureza (Foucault, 2002), por outro, vivemos uma nova problematização: como gerar formas críticas de intervenção da psicologia, em diálogos com outros saberes, quando passamos a habitar a herança de um discurso científico atualizado em novas estratégias de controle que criminalizam, judicializam e medicalizam a diferença? A presença do conhecimento da psicologia como procedimento atualiza a tarefa de normalizar para excluir e expressa as novas configurações dos modos de subjetivar, num contexto em que nos percebemos, paradoxalmente, críticos e atuantes com as práticas da psicologia articuladas as demandas de políticas públicas.

Problematizar o processo de formação em psicologia, no âmbito dos modos de viver contemporâneos, implica estarmos atentos/as aos movimentos das relações

políticas que dizem das circunstâncias em que se produz e atravessa a experiência da qual fazemos parte. As relações que sustentam as diretrizes educativas são formuladas tanto no ordenamento estatal local, como numa ordem econômica internacional, globalizada e na qual estamos imersos. Axt (2008) parte desse contexto para destacar que a educação é operada como bem de consumo, como produto, na forma de pacotes, declarando-a sujeita às regras do comércio internacional. Como componente do conjunto sócio-econômico-cultural, a educação tende a reproduzir o modelo redutor, com um currículo homogeneizado e um conjunto de práticas docentes discursivas não-problematizadoras. A autora continua a análise situando que os conceitos podem perder a potência para construir modos de aprender, pois há mais preocupação com a implementação de um modelo do que com a capacidade de criação do processo pedagógico, o que nos leva a um crescente esvaziamento de sentido das práticas educativas (Axt, 2008). Temos como desafio uma compreensão que potencialize os efeitos de saber-poder na análise da produção da verdade em nossas práticas buscando desencadear variações nos modos de aprender. Com essas questões, sob os efeitos de uma posição docente que Baptista (2000) nomeou em seu estudo da formação em psicologia de “fabricantes de interiores”, outra pergunta é formulada: o que uma aula faz?

As circunstâncias da trama que enlaça o fazer da psicologia e a vida brasileira evidenciam o impasse entre um sujeito de direitos enunciado nas formulações das políticas públicas, minimamente assegurado pelas lutas sociais de um tempo de construção de caminhos da democratização no país, e um sujeito econômico, constituído na lógica neoliberal contemporânea que controla insidiosamente as políticas de Estado, nos tornando consumidores guiados pela individualização e cada vez mais distantes do lugar público que ocupamos. Neste jogo de forças os modos de produzir conhecimento tendem a reproduzir uma resposta ao que se deve fazer, configurando uma zona de saber-poder que mantém os modos de governar do Estado para sustentar um sujeito econômico, nos distanciando da experiência do estado em que nos encontramos, ou seja, a posição que ocupamos com as modulações subjetivas que nos constituem e que movimentam a diversidade de modos de vida nas relações que configuram a sociedade. A pergunta formulada, entre práticas docentes em psicologia, enuncia uma produção social contemporânea que força um encontro com os modos de viver na diversidade econômica, social e cultural, modos esses que escapam ao regime de correspondência de saberes da teoria e da técnica psicológica, previstos para uma aula. Assim, o estudo desta experiência docente abrange a produção analítica e conceitual do arquivo e diário docente a respeito da experiência no curso de psicologia de uma universidade pública federal, na região sul do Brasil, com um programa de conteúdos de psicologia social, análise institucional e práticas em políticas públicas, desenvolvido numa disciplina oferecida, anualmente.

Ao acolhermos o movimento da experiência de aula problematizamos o que a psicologia faz conosco, professores/as e estudantes, compondo a análise da seguinte questão: como acontece o trabalho de formar-se psicólogo e psicóloga? Abordamos esta experiência como processo analítico da prática docente e os modos de subjetivar da formação em psicologia no contexto de uma universidade pública. A



presença da noção de trabalho, na construção da questão em análise, visa considerar a relação entre as instituições trabalho e educação na produção desta experiência da formação universitária. A elaboração da questão “o trabalho de tornar-se psicólogo/a” tomou forma na realização da disciplina na edição de 2008, mas já fazia parte do percurso de problematização docente (Lazzarotto, 2004), sendo que a partir deste marcador temporal a relação entre os modos de aprender, trabalhar e subjetivar e a produção da escrita passa a constituir a matéria de estudo. Assim, consideramos que o processo desencadeado em 2008 contagia as demais edições da disciplina e constitui uma aula_encontro. Uma aula que ultrapassa o tempo marcado no ordenamento cronológico curricular à medida que a experiência se torna uma experimentação do pensamento com os modos de aprender em psicologia. Essa experimentação docente passa a acolher os impasses vividos com os modos de aprender e viver, compondo outros usos de si e um movimento ativo na relação de ensino e produção de conhecimento com a formação em psicologia. Para tal tarefa buscamos o diálogo filosófico com Michel Foucault e Gilles Deleuze, criando um campo de problematização a respeito dos processos da subjetivação, experimentação e escrita, com o objetivo de construir uma abordagem conceitual a respeito da experimentação docente no âmbito do ensino superior.

METODOLOGIA DA EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE COM A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A noção empírica da psicologia esteve, historicamente, associada à concepção de objeto que após constituído como foco de investigação se apresenta como um campo de ação afirmado na generalização das constatações. Segundo Foucault (2002) há uma herança associada a preocupação de alinhar-se com as ciências da natureza e de encontrar no indivíduo o prolongamento das leis que regem os fenômenos naturais, levando a psicologia a uma tarefa incompleta e marcada pelo laço constante com os problemas de sua proposição prática: operar o projeto científico inicial conforme as ciências da natureza. Deleuze (2002) aponta que a psicologia constituída nestas condições sustentou uma ilusão da atividade, explicando aprendizagens e formações de comportamentos pela ação, mas não se colocando a questão da contemplação e da constituição do eu, e de como esse eu em si mesmo também poderia ser efeito destas relações. O diálogo com Michel Foucault e Gilles Deleuze situa e mantém a dimensão do problemático na constituição da psicologia como um campo de referência orientado pela ciência e suas funções, pois assumimos uma condição crítica em relação a esse regime de verdade que ainda orienta os modos de produção de conhecimento em psicologia.

Enfatizamos, assim, a posição do intelectual em relação à produção de verdade na nossa sociedade. Nesse sentido, Foucault (1979) destaca que, além da posição de classe, de condições de vida e de trabalho, há uma especificidade relacionada ao regime de verdade que mantém o funcionamento da sociedade. É preciso considerar



“o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, pois a questão está “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha”. (Foucault, 1979, p. 13). O campo de problematização que gera o impasse com a formação em psicologia, no contemporâneo, evidencia a atualização do questionamento deste estatuto de verdade do saber da psicologia, analisando as contingências da constituição de seu objeto com as implicações sempre singulares que produzem as contradições e os paradoxos de nossa existência.

O acompanhamento da experiência com os modos de aprender em psicologia envolvem objetivos que vão além de uma opção teórica ou de um procedimento metodológico, pois nosso compromisso é com a potência do pensamento para problematizar as funções da ciência, caminho que produziu um encontro com a filosofia. Faz-se necessário construir um modo de analisar que ultrapasse o que parece dado e universal, na busca do próprio movimento que nos constitui nestas práticas que operam a formação. A filosofia da diferença, conforme Deleuze (2000), propõe pensar a diferença em si mesma independentemente das formas de representação que a conduz ao Mesmo. Essa noção de diferença implica uma diferença não subordinada ao idêntico e aos processos de oposição e de contradição, tornando-se um objeto de afirmação. O filósofo salienta que a noção de problema em sua positividade, ligada a esta noção de diferença como afirmação, liberta uma potência de luta e criação, na qual o conceito intervém para pensar uma situação e modifica-se com os problemas, empreendendo um processo construtivista de criação de conceitos. O saber da psicologia entrelaçado à noção de diferença, como afirmação, e ao problemático, como positividade, tem como efeito essa experimentação. Assim, podemos pensar uma pedagogia de formação em psicologia construída na potência da experiência de aprender e na possibilidade de criação de conceitos.

No diálogo com Foucault (1987, 2003), pensamos que as práticas educativas são constituídas no exercício das relações de poder que operam os saberes pedagógicos e psicológicos, territorializando o educar em lugares determinados. Esse funcionamento ainda mantém relações de poder conectadas ao modo disciplinar de controlar os corpos, constituindo uma relação de saber-poder para conduzir condutas num regime de verdade que o naturaliza como único a ser praticado. Paralelamente, a essa trama disciplinar que produz os meios de enclausuramento e de vigilância de si, os estudos de Deleuze (1992) destacam a presença de uma sociedade de controle na vida contemporânea. A demanda de um constante consumir, qualificar-se, atualizar-se, numa norma que aparenta movimento e livre acesso, mas que usa os fluxos de informação em rede globalizada para dizer quais são os movimentos e o que se deve acessar-pensar. Podemos considerar essa forma de controle contemporâneo como um modo de enclausurar em rede, que constrange o pensamento a uma constante conexão com tudo e todos, num tempo invadido por informações que, paradoxalmente, nos distancia da experiência de experimentar o pensamento. Na coexistência com a modalidade disciplinar, onde temos a classificação, o exame, o ordenamento da grade curricular e dos conteúdos, encontramos um arranjo institucional educativo contemporâneo que modula uma



subjetividade ofertada na qualificação sempre por se fazer, no consumo conectado da (in)formação, na solicitação por uma opinião.

Refletindo sobre essa perspectiva com o debate de Bondía (2002) a respeito das relações entre a experiência, a aprendizagem e a informação, podemos ampliar a concepção de que o conhecimento está cada vez mais orientado ao acesso contínuo a informação e a raridade de tempo, impedindo a duração da experiência que permita pensar a travessia do que se passa com esta experiência. As pesquisadoras Sancovski e Kastrup (2013) abordam o tema da aprendizagem e da atenção, nas práticas de estudo de estudantes de psicologia, na capital de um estado brasileiro, investigando algumas das novas formações subjetivas/cognitivas e a noção de temporalidade associadas ao acoplamento com as novas tecnologias. A análise apontou que as novas tecnologias, em especial o computador-internet, favorece a construção de redes de pensamentos. Entretanto, ao perceberem como essas redes estão sendo constituídas, as autoras encontram mais a expansão da abrangência de associação de temas sem relação e num tempo acelerado, do que a presença da densidade de questões para problematizar a experiência no percurso do vivido. Assim, esse funcionamento cognitivo manifesta “uma atenção que se mantém fixa, respondendo de modo saltitante ao apelo dos estímulos” (Sancovski & Kastrup, 2013, p. 199). A atenção saltitante e sem ritmo captura o funcionamento atencional, fixando e fazendo saltar de um foco a outro, constituindo uma relação entre estudante e estudo que passa a se orientar mais pela tarefa e performance, do que pelo pensamento, problematização e experiência. A necessidade de pausas visa articular e conservar o já vivido, conferindo ritmo e tornando possível a vivência da tarefa acadêmica em desenvolvimento. Neste sentido, as autoras destacam que não se trata de uma interrupção para restaurar a capacidade cognitiva em função de um esgotamento atencional, mas de parar no movimento de “estabelecer outra relação com o mundo e consigo capaz de deixar-se afetar pelo trabalho feito” (Sancovski & Kastrup, 2013, p. 197). As autoras discutem que as novas tecnologias também oferecem a possibilidade de uma produção da política cognitiva curiosa e desejosa de saber à medida que a estratégia educativa considere a demanda de nos percebermos nestas relações e nos apropriarmos de nossa experiência de pensamento com os novos artefatos que inventamos, inventando a si e ao mundo.

A noção de experimentação, conceito intercessor para nossa análise, envolve a sensibilidade para acompanhar o movimento dessas experiências dos modos de pensar e aprender no contemporâneo, construindo um modo de problematizar com a multiplicidade que as constituem. Deleuze (2000, p. 240) considera como ponto de partida da experimentação a contingência de um encontro que instala “a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar”. Uma diferença que invade o pensamento quando a representação não dá conta de responder ao que acontece e nos leva a criar outros modos de aprender e pesquisar. O que força a pensar, para o autor, é o objeto de um encontro fundamental e não uma reconhecimento que se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o Mesmo. O filósofo afirma um movimento de aliança com o paradoxo, renunciando a forma da representação como verdade.

Tratar o conceito como objeto de um encontro nos leva às análises de Deleuze (1999) a respeito do tempo e a duração. Nesta construção conceitual, o filósofo evidencia a noção de duração que Bergson (2006) apresenta ao problematizar o conceito de memória como não redutível a uma experiência psicológica e relacionado à ontologia que um passado eterno carrega. Nessa perspectiva, o passado não se constitui depois de ter sido presente, ele coexiste consigo como presente, e o presente é o passado inteiro em seu estado mais contraído. A duração é essa coexistência do passado consigo como presente. A realidade do tempo é concebida como a afirmação de uma virtualidade que se atualiza e para a qual atualizar-se é inventar. Mas o movimento que atualiza a virtualidade numa invenção não deve ser concebido à imagem desta invenção. Já não temos um modelo de referência e outro por se fazer, de forma dicotômica, mas infinitas virtualidades e atualizações,

ao invés de pretender analisar a duração (isto é, no fundo, fazer-lhe a síntese com conceitos), começamos por nos instalar nela por meio de um esforço de intuição, temos o sentimento de uma certa *tensão* bem determinada, cuja determinação mesma aparece como uma escolha entre uma infinidade de durações possíveis. (Bergson, 2006, p. 215)

Assim, não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de permanecer no processo em curso que mantém e solicita invenção. Os questionamentos provocados pelos impasses entre a formação em psicologia, as práticas com as políticas públicas e os modos de viver criminalizados, judicializados e medicalizados, convocam a experimentação do pensamento. O que fazer de nossas interrogações com a psicologia diante das demandas da vida contemporânea, quando nos percebemos constituintes dos limites destes modos de aprender? Os interrogantes enunciativos a respeito da formação – o que a psicologia faz? o que uma aula faz? como nos tornamos psicólogos/as? – criam um regime de visibilidade para as configurações de uma imagem-aula, uma imagem-professora, uma imagem-estudante-de-psicologia. Designações estabelecidas de uma estrutura curricular que nomeiam nosso movimento de pensar os modos de aprender, enquanto o trabalho de formar-se psicólogo/a transborda em inquietações sobre como constituir um lugar. Neste combate, encontramos a filosofia para problematizar imagens e funções, experimentando a formação em psicologia como um processo de aprender e inventar. O diálogo com Kastrup (2007), quanto a uma política cognitiva de invenção, permite situar que a matéria de nosso percurso não é o suporte passivo da produção docente. Essa matéria expõe rastros que devem ser seguidos e oferece diferenciações indicando que o conhecimento surge como composição.

Nossa experimentação docente encontra o trajeto da invenção quando as perguntas sobre o fazer da psicologia e o fazer da formação convocam o pensamento a experimentar a experiência de aprender com a heterogeneidade de elementos que produzem a relação professor/a-estudante. Neste processo, percebemos que o



percurso docente produz um diário-arquivo docente (Hess & Weigand, 2006; Lazzarotto, 2016; Lourau, 2004b) que acompanha e guarda um plano de organização dos programas, leituras, atividades previstas, bem como o que se passa com as relações de aprender em aula, ou seja, a escrita que acolhe o movimento do plano produzido no acontecimento. Portanto, não se trata somente da professora, dos/as estudantes, de uma matéria ou do currículo, mas de um encontro entre estes elementos criando condições para uma experimentação do pensamento com a experiência de aprender, uma aula_encontro. Neste sentido, a obra de Rancière (2002) possibilita cartografar uma pedagogia do mestre ignorante, evidenciando que cabe ao/a professor/a a tarefa de acompanhar como o/a aluno/a aprende, solicitar que fale, diga o que vê, o que pensa disso ou aquilo; que faça o relato das aventuras, das idas e vindas, dos desvios do que escreveu. Não se está buscando algo já dado, deseja-se exatamente o que é inventado com a abertura para acolher as diferenciações que o pensamento produz com a experiência. Entre as possibilidades de passagem que as palavras carregam, na construção de um modo de escrever com o trabalho de formar-se psicólogo/a, o/a cartógrafo/a habita as possibilidades de experimentar a tensão de novas distinções éticas, estéticas e políticas que a escrita pode expressar. Temos, então, o movimento de criação de uma pragmática da escrita compondo a experiência de formação em psicologia.

O percurso da problematização nos leva a pensar que a matéria a ser ensinada – o que a psicologia faz – está em tensão com a configuração de uma outra matéria que habita virtualidades-atualizações no modo como os/as estudantes buscam expressão de como estão se tornando psicólogos/as neste processo de formação. A abertura para acompanhar o acontecimento sinaliza a demanda de acolhimento da produção de sentido vivida nesta aula_encontro, ampliando o exercício com as fronteiras de si e da psicologia no processo de aprender. A escrita a partir da questão “como acontece o trabalho de formar-se psicólogo/a” passa a ser a pista para cartografarmos esse movimento do pensamento em experimentação que constituiu a aula_encontro.

MODOS DE ESCREVER E APRENDER: PRÁTICAS DE SI E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Os impasses que movimentam a experiência de nossa aula_encontro configuram uma formação em psicologia, cuja matéria prescrita a ser ensinada é o saber psicológico e seus procedimentos. Esse processo pedagógico nos convoca a acionar os exercícios que compõem uma prática de si à medida que problematizamos as práticas de cuidado com os modos como somos subjetivados por um discurso instituído como verdadeiro. O processo de formação, além de manter uma lógica de reprodução do conhecimento, atua também como procedimento do discurso instituído como verdadeiro nos modos de subjetivar os/as estudantes-trabalhadores/as da subjetividade. A análise de Foucault (2004a) a respeito da

finalidade do cuidado de si e das práticas de si que compuseram a relação entre sujeito e verdade, as artes de existência, apresenta uma questão estratégica para a produção do conhecimento sobre a vida de nossos dias, em especial no contexto das ciências humanas. O diálogo com o autor nos permite analisar as artes de existência para pensarmos como nos tornamos quem somos, constituindo tanto práticas racionais e voluntárias pelas quais o indivíduo exerce regras de conduta para si mesmo, como práticas de transformação ao fazer da própria vida uma obra que acolha certos valores estéticos e critérios de estilo de vida. Para Foucault (2004a), essas artes de existência, essas técnicas de si, perderam parte de sua importância e de sua autonomia ao serem integradas com o cristianismo, no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, com as práticas de um saber científico do tipo educativo, médico ou psicológico. Na análise da própria existência das disciplinas nas quais nos alojamos e do confronto com as formas atuais de viver, faz-se necessário analisar como são produzidas-consumidas as práticas de si nos levando a pensar a seguinte questão: Como problematizar essa matéria de ensino das técnicas de uma arte da análise da subjetivação com aqueles/as que se constituem na formação com o próprio exercício com essas práticas de si?

Quando a matéria que expressa estas questões encontra o exercício consigo no percurso de uma formação em psicologia, em tensão com as demandas do contexto de práticas com políticas públicas, as técnicas vacilam, a verdade é indagada e o exercício ético é convocado. A escrita pode acontecer como forma de produzir essa matéria a ser ensinada e exercitar a análise de como somos constituídos numa posição que enuncia um lugar de verdade. A experimentação da experiência docente oferece a escrita do trabalho de tornar-se psicólogo/a como forma de acolhimento do processo de aprender daqueles/as que se entrelaçam nas práticas de subjetivação – trabalhadores e trabalhadoras da subjetividade – buscando criar um regime de visibilidade para esses modos de aprender, trabalhar e subjetivar na formação. Escrever sobre qual período de tempo da formação, sobre que assuntos e com que normas de trabalho científico? Estas são as perguntas que configuram o processo de escrever, quando propomos aos/as estudantes de psicologia uma escrita de como acontece o trabalho de tornarem-se psicólogos/as. Nossa orientação para construir essa tarefa dialoga com os estudos de Deleuze (1999, 2001) a respeito da noção de experimentação, indicando os verbos a serem conjugados para escrever: problematizar, diferenciar e temporalizar a experiência. Para problematizar a formação é necessária a abertura para afetar e afetar-se no processo de aprender, abandonando o ‘ou’, que gera a dicotomia, e deixando-se levar pela conjunção ‘e’, que acolhe a multiplicidade do que aprendemos. As perturbações promovidas na tensão entre o eu ‘e’ o nós, a teoria ‘e’ a prática, o problema ‘e’ a resposta, indicam a coexistência de sentidos que formam paradoxos e que asseguram o caráter problematizante e crítico. Portanto, o tempo da cronologia de um semestre acadêmico pode coexistir com o tempo da intensidade, que atualiza o sentido do tempo já vivido, no presente, e no que está por vir. Um dia, um ano, uma idade, são temporalidades constituídas na entrega ao movimento da escrita, portanto fazer da pergunta sobre qual tempo “deve” ser escrito uma



possibilidade de habitar o tempo de si, constitui um dos primeiros exercícios da experimentação docente com a experiência de aprender.

Seguindo pelas análises de Gilles Deleuze (1999, 2001), as circunstâncias da experiência nos apontam tendências que coexistem e que a atravessam, às quais precisamos estar sensíveis para acompanhar e analisar. Assim, a regra é colocar os problemas mais em função do tempo do que do espaço, ultrapassando a experiência em direção às condições que produzem essa experiência. Na composição com essas condições, as diferenciações emergem na tensão entre um modelo de aula, com um cronograma e um programa já estabelecidos, e o movimento de virtualizar-atualizar outras formas de aprender e tornar-se psicólogo/a, num tempo e numa forma imprevistos. A escrita orientada pela singularização passa a acolher elementos que compõem o processo de problematização, mas que também diferenciam os modos de produzir psicologia e os modos de subjetivar, percorrendo o mapa da aula com a heterogeneidade de elementos que produzem as singulares trajetórias, tais como: a pesquisa e a extensão; os marcadores sociais de raça, gênero, classe, entre outros; as produções culturais e artísticas. Deleuze e Parnet (1998) afirmam que os/as experimentadores/as tomam como fio condutor a exterioridade das relações, forçando o pensamento a pensar aquilo que escapa ao modelo, ao método, à reconhecimento, na tensão com este regime constituído como verdade. A experiência vivida em sua duração carrega a afirmação de uma virtualidade que pode se atualizar e para a qual atualizar-se é inventar (Deleuze, 1999).

No processo de escrita constituído com os/as estudantes/as novas perguntas sobre como escrever enunciam o encadeamento da expressão solicitando passagem: pode ser uma autobiografia? um memorial descritivo? uma carta? um artigo? uma música? um texto com um vídeo? Estas questões trazem o movimento de diferenciação e de estilos próprios de composição da escrita, indicando a processualidade da experimentação em curso e a constituição de uma aula-encontro. A sinalização de Deleuze e Guattari (1995, p. 51) a respeito do processo de escrever indica a possibilidade de habitarmos um movimento “bilíngüe ou multilíngüe” em nossa própria língua e “conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas”. Seremos estrangeiros/as na própria psicologia que constitui como constância o que se pode e se deve aprender, construindo a experiência com uma língua menor que se produz na relação consigo, com o outro e com as contingências do vivido. O modo maior e o modo menor são dois tratamentos da língua, um extrai delas constantes, outro a coloca em variação contínua. A pragmática de uma escrita pode fazer mapa da constância e reprodução de enunciados, bem como da variação e seus elementos que fazem surgir novas distinções, recusando distinções prévias e de princípio. Para Deleuze e Guattari (1995) a linguagem é mapa a ser percorrido em suas constantes e variações, não existindo uma pobreza e uma sobrecarga que caracterizam as línguas menores em relação a uma língua maior ou padrão, mas uma variação do tratamento menor em relação a língua padrão, um devir-menor da língua maior. Os autores afirmam que a unidade de uma língua é antes de tudo política e que não temos uma língua mãe, mas uma língua dominante. Formar frases corretas é a condição para qualquer submissão às leis sociais, assim como a elaboração de um texto acadêmico. Mas

essas regras ditas obrigatórias correspondem ao primeiro tratamento, pois o próximo passo trata de regras facultativas que concernem à construção de um percurso de variação. O caráter coletivo da linguagem implica que mesmo uma escrita “individual” carregue muitas vozes. A escrita acolhe a matéria de expressão das variações dos modos de se tornar psicólogo/a e nos leva a seguir percursos e intensidades de um devir, virtualidade que se atualiza afirmando um entre-tempo na escrita que escapa à prescrição dos modos de aprender, compondo a aula_encontro no movimento da duração da experiência que passamos a experimentar. Neste processo, dialogamos com as análises de Foucault (2004a, 2004b) sobre a escrita de si e as práticas de si, bem como as interlocuções com Deleuze (1997) pelas direções que ambos apontam para a potência do escrever. Força insistente nos modos como esses filósofos desenvolvem sua própria escrita enquanto um estilo e um combate na relação com os regimes de verdade nos modos de vida. Deleuze (1997) nos traz a potência do escrever como presença do povo que falta, do devir minoritário, a saúde do mundo produzida pela literatura. Em Foucault (2004a, 2004b), pulsam os caminhos da escrita de si como estilo e ética de uma existência.

A leitura da escrita que acolhe a experimentação do trabalho de tornar-se psicólogo/a produz linhas analíticas das práticas de si e das práticas institucionais com os modos de subjetivar, trabalhar e aprender na tensão com a formação e o discurso verdadeiro a respeito da psicologia. Foucault (2004a) destaca que a constituição de um status de sujeito definido pela relação de si para consigo envolve um vínculo entre o indivíduo e a verdade que lhe permite dispor de discursos verdadeiros, os quais conserva e diz a si em caso de necessidade. A ascese, exercício das técnicas de si analisadas por Michel Foucault (2004a) na obra *Hermenêutica do Sujeito*, caracteriza-se pela constituição de uma relação plena de si para consigo que não é jamais fundamentada pelo princípio da lei, de um efeito de obediência à lei, mas de uma maneira de ligar o sujeito à verdade. O autor discute que esse processo conduz aos problemas técnico e ético das regras de comunicação entre quem detém os discursos verdadeiros e quem deve recebê-los e deles fazer um equipamento para a vida, com a presença do mestre e o discípulo no exercício filosófico. A ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita são procedimentos de exercícios de subjetivação de um dizer verdadeiro, sendo que a atualidade nos leva a pensar como as posições de ensinar e aprender são constituídas a partir dessas artes de existência constituindo um saber pedagógico. No percurso da experimentação docente nos instalamos na receptividade dos/as estudantes ao processo da escuta, da leitura e da escrita, movimento que fez essa experiência de formação desdobrar-se na análise de como nos tornamos produtores de um discurso verdadeiro e de como vivemos as relações para dizer de si com o outro. Este exercício ético da relação verbal com o outro está ligada, segundo Foucault (2004a, p.210), a noção de “parresía” que pode ser compreendida, genericamente, como “franqueza” e “abertura do pensamento”, um conceito que trata do dizer verdadeiro e que sinaliza outras possibilidades na continuidade de nosso estudo, articulando a noção de aula_encontro, as análises de Michel Foucault e as inquietações da existência no contemporâneo.

A escuta de si propiciada com a prática de escrita – numa modalidade que acolheu o movimento singular de problematizar, diferenciar e temporalizar a



experiência de aprender – está associada a uma audição dos processos institucionais que compõem essas relações nas práticas educacionais. A sociedade, conforme determinada configuração histórica, institui certas formas de existir e de se organizar, porque inventa, faz confluir alguns movimentos ou transforma outros já existentes, criando instituições (Lourau, 2004a; Nascimento & Coimbra, 2007). Estes autores destacam que ao instituir determinadas formas de se organizar, a sociedade se articula em torno de redes de saberes-poderes que, dependendo das forças que a elas estejam aliadas, serão mantidas, ou não, em seu funcionamento. Toda instituição se produz, portanto, num campo de forças, num campo de tensão entre movimentos instituintes e instituídos. O processo analítico da escrita produzida pelos/as estudantes permite apresentar um mapa das diferentes forças presentes no campo de trabalho-formação, propiciando uma reflexão que vinculamos ao conceito de análise de implicação (Lourau, 1993, 2004b). A análise de implicação possibilita problematizar e diferenciar as relações que produzimos associadas às posições que ocupamos no funcionamento institucional dos estabelecimentos dos quais fazemos parte como: aluno/a, professor/a, trabalhador/a, psicólogo/a, filho/a, amigo/a, militante, entre outras. A análise de como essas posições são produzidas nos libera para o exercício de quem estamos nos tornando, atualizando virtualidades que inventam a si e ao mundo numa produção ética com a criação de modos de praticar a psicologia. Esse exercício nos leva ao diálogo com a elaboração de Deleuze (1997, p.16) de que o/a escritor/a busca uma língua menor para produzir uma obra literária que não visa representar o mundo, mas liberar nele *Visões e Audições* que criam realidade com uma linguagem estrangeira, pois “Elas estão fora da linguagem, elas são o seu fora.”. Essa inspiração filosófica-literária sinaliza que na tarefa da escrita do trabalho de formar-se psicólogos/as podemos habitar um lugar de aprendizes escritores/as da subjetividade.

Nesse movimento, passamos a utilizar a prática institucional de restituição, um dispositivo sócio-analítico que dá destaque ao processo de coletivizar os movimentos analíticos e acontecimentos que evidenciam a experiência de participantes que compartilham uma experiência (Lourau, 1993; Nascimento & Coimbra, 2007). Assim, restituímos, no percurso deste modo de aprender, a análise de posições ocupadas nas práticas institucionais que educam e nos tornam profissionais, indicando séries analíticas que transversalizavam / atravessam (Barembly, 1996) o processo de formação e subjetivação em enunciação: formação / escrita / sofrimento / cuidado / artes de si; família / tutela / autonomia; educação / psicologia / profissão / trabalhador-a da subjetividade; Estado / público / privado / exercício ético; raça / etnia / políticas afirmativas / militância / posicionamento; trabalho / mercado / políticas públicas / exercício ético-estético-profissional.

A associação do conceito de análise de implicação, com o movimento de problematizar o modo como nos tornamos sujeitos de determinados discursos, dialoga com a compreensão de Michel Foucault (2005) a respeito das formações discursivas que articulam um campo de saber e poder, criando um regime de verdade a partir de regras, enunciados e objetos que respondem a um regime próprio de funcionamento. A análise das formações discursivas (Fischer, 2001), considerando os enunciados que compõem a escrita que aborda a formação,

permite uma articulação entre produções institucionais, discursos e análise de implicação, situando os modos de subjetivação que demarcam as relações dos modos de viver contemporâneos e as compreensões que tendem a individualizar os modos como produzimos as práticas e nos tornamos psicólogos/as. A escrita e a escuta de si exercitam o dizer verdadeiro e o movimento ético com a multiplicidade que constitui o movimento do/a estudante tornando-se psicólogo/a. Esse processo desdobra-se nas relações institucionais que produzem uma prática pedagógica, criando um regime de visibilidade para a problematização do lugar de sujeito de um discurso instituído e de uma enunciação instituinte, conforme as condições de possibilidade em que essa formação acontece. A composição das práticas de si com a análise de implicação amplia nossa lente de visão para situar a experiência com o/a colega, os/as professores/as, as práticas pedagógicas, as formas de gestão da universidade, a organização da profissão, a função do Estado.

Ao experimentarmos essa ampliação como abertura para criar sentido com a multiplicidade que nos constitui, afirmamos a potência que pode ser afirmada em cada existência e na produção de um comum a partir da escrita com uma aula_encontro. A análise do caráter necessariamente social da enunciação produzida com a escrita (Bakthin, 2000; Deleuze & Guattari, 1995), evidencia que propomos um modo de escrever como prolongamento da aula_encontro da qual fazemos parte, sendo que nossa preocupação é menos com uma análise a ser feita com o depois da escrita, e mais com o movimento de duração do processo que conduz a experiência-experimentação do pensamento com a formação em psicologia. Neste movimento, encontramos também este texto como prolongamento de uma experimentação conceitual que continua acontecendo com o que se passou e passa. Portanto, a composição conceitual que cria zonas de vizinhança entre as práticas de si, a análise de implicação e o processo de restituição, possibilita coletivizar a análise da matéria escrita, cuja consequência são os processos de subjetivação e as atribuições de individualidades, em distribuições moventes na enunciação (Deleuze & Guattari, 1997). Nesse percurso, o exercício de experimentar a escrita se dá tanto no cronograma com o dia e a hora marcados da aula, como no exercício de uma temporalidade em que o pensamento segue e insiste. A solidão de nosso pensamento, os arquivos guardados no computador e as mensagens eletrônicas, trocadas entre alguns, passam a compor a matéria ensinada com os programas planejados. Nas referências de bibliografia são acrescentados estudos produzidos em outras disciplinas, livros de literatura, diários de estágio, histórias de vida, poéticas enunciativas que acolhem a heterogeneidade semiótica que podemos ativar para acolher a expressão.

TEMPO DE APRENDER COM UMA SOLIDÃO POVOADA

A professora encontra uma morada para sua tarefa de formar psicólogos/as no processo de experimentação de uma aula movida pela escrita que faz dos impasses



com os modos de aprender a matéria a ser ensinada. Essa composição percorre os rastros de como experimentamos e aprendemos com nossa ignorância, numa pedagogia inspirada com o mestre ignorante (Rancière, 2002) e guiada pela escrita como forma de acolhimento da expressão (Deleuze, 1997). Nada assegura que a escrita mantenha sua potência de acolhimento no prosseguir da experimentação desta aula_encontro, pois a duração do percurso pode sinalizar outras configurações com as contingências e os modos de compor um encontro na experiência. Na entrevista a Parnet (Deleuze & Parnet, 2001), Gilles Deleuze fala sobre seu modo de pensar as relações com os/as estudantes na sua prática de ensino. Primeiro diz que o importante nessa relação é ensinar que eles devem estar felizes na solidão, portanto seu papel como professor era reconciliá-los/as com sua solidão. Depois evidencia a importância de fazer circular os conceitos, para se tornarem de uso comum e utilizados de várias formas, ao invés de constituírem uma escola, o que só poderia ocorrer se ele, professor, endereçasse os conceitos a outras pessoas solitárias que torceriam essas noções conforme seu próprio jeito.

A escrita orientada pelo processo de experimentação oferece este tempo de experiência com o conceito para compor variações no encontro com as práticas da psicologia. A possibilidade de um encontro com o conceito como exercício de problematizar, diferenciar e temporalizar, pode acionar o caráter construtivista do conceito que Deleuze e Guattari (1992) afirmam para pensar a filosofia. Segundo os autores, o filósofo é amigo do conceito, pois o conceito tem necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição e o amigo é um desses personagens. A idéia de uma relação que nos reconcilie com a solidão do lugar aprendiz, a partir de uma problematização filosófica, pode nos indicar uma inesperada companhia. Como aprendizes de quem nos tornamos na formação em psicologia, podemos exercer essa posição intercessora na zona de vizinhança com a filosofia, fazendo de nossa inquietação com o conceito um encontro enunciativo analítico de questões como as que iniciaram este texto: o que a psicologia faz? o que fazemos com a aula de quem faz psicologia?

A abertura do pensamento para enfrentar a solidão do sentido em busca de expressão encontra a experiência docente como possibilidade de experimentação, cujo campo problemático produz desvios de um regime de verdade e possibilita novos usos de si num movimento ético e estético com a prática escrita na formação e produção de conhecimento. O movimento de escrever acolhe a experiência de variação e de diferenciação na relação com os modos de aprender, criando um outro exercício com o tempo para pensar como somos constituídos numa posição que solicita um lugar de verdade em nossas práticas no contemporâneo. A escrita possibilita a entrega ao sentido em produção constituindo sua passagem entre palavras, linhas, estilos, leituras e enunciações. Habitamos um tempo de leitores/as de nós mesmos, destinatários/as de leituras do outro, numa solidão povoada de vozes que solicita um exercício ético na duração do percurso de aprender como arte da existência. Na solidão de quem ensina, entre os rastros das grafias de letras desenhadas no papel e digitadas na tela, encontramos a companhia da permanência do movimento de aprender na experimentação do pensamento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. (2012). Práticas de formação e a produção de políticas de existência. *Psicologia & Sociedade*, 24(spe), 60-66.
- AGUIAR, K. F., & ROCHA, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663.
- AXT, M. (2008). Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, 11(1), 92-104.
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAPTISTA, L. A. S. (2000). *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF.
- BAREMBLITT, G. (1996). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- BENEVIDES, R. B., & PASSOS, E. (2005). A Humanização Como Dimensão Pública das Políticas de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3), 561-571.
- BERGESON, H. (2006). *O Pensamento e o Movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERNARDES, J. S. (2007). A psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In M. J. P. SPINK (Org.), *A psicologia em diálogo com o SUS prática profissional e produção acadêmica* (pp. 105-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BOCCO, F., & LAZAROTTO, G. D. R. (2004). (Infr)Atores: artesãos em análise. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 37-46.
- BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- BRASIL. (1988). *Constituição 1988*. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da República Federativa da União.
- BRASIL. (1990a). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa da União.
- BRASIL. (1999b). *Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (2011). *Resolução n.5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Publicada no Diário Oficial da União n. 51, de 16 de março de 2011, pp. 19-21.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DELEUZE, G. (1997). *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE, G. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE, G. (2000). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.



- DELEUZE, G. (2001). *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1992). *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro, Editora 34.
- DELEUZE, G., & PARNET, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- DELEUZE, G., & PARNET, C. (2001). *L'abécédaire*. Paris: Ed. Montparnasse.
- DIAS, R. O. (2009). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- FERREIRA NETO, J. L. (2004). A formação do psicólogo: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta / Belo Horizonte: FUMEC/FHC.
- FISCHER, R. M. B. (2001). *Foucault e a análise do discurso em educação*. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (2002). A Psicologia de 1850 a 1950. In *Ditos e escritos I: problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (pp. 133-151). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2003). Mesa-Redonda de 20 de Maio de 1978. In *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber* (pp. 334-351). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2004a). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2004b). *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2005). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GIROTTI, W. M., & LAZZAROTTO, G. D. R. (2015). IntenCidade: pista para um trabalho psi. *Mnemosine*, 11(2), 123-144.
- HECKERT, A. L. C., & ROCHA, M. L. (2012). Maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. esp.), 85-93.
- HESS, R., & WEIGAND, G. (2006). A Escrita Implicada. *Revista Reflexões e Debates*, 11, 14-25.
- KASTRUP, V. (1999). *A Invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus.
- KASTRUP, V. (2001). Arte, aprendizagem e invenção. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 17-27.
- KASTRUP, V. (2007). O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 15-22.
- LANCETI, A. (2011). *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec.
- LAZZAROTTO, G. D. R. (2004). A construção de possibilidades na formação do psicólogo: moradas de invenção e acolhimento. In C. NASCIMENTO, G. D. R. LAZZAROTTO, J. C. HOENISCH, M. C. C. SILVA & R. L. MATOS (Orgs.), *Psicologia e Políticas Públicas: experiência em saúde pública* (pp. 9-72). Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul – CRP 07.

- LAZZAROTTO, G. D. R. (2016). Trajetos das impurezas de uma pesquisadora: um modo intensivo de pesquisar. In M. AXT, F. AMADOR & J. REMIÃO (Orgs.), *Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação* (pp. 106-122). [recurso eletrônico] Porto Alegre: Panorama Crítico. Retrieved from <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147928/001000560.pdf?sequence=1>
- LEMONS, F. C. S. (2009). O estatuto da criança e do adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(1), 137-150.
- LEMONS, F. C. S., GALINDO, D. C. G., & COSTA, J. M. (2014). Contribuições de Michel Foucault para analisar documentos e arquivos na judicialização/jurisdicionalização. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 427-436.
- LOURAU, R. (1993). *René Lourau na UERJ - 1993 - análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- LOURAU, R. (2004a). Objeto e método da análise institucional. In S. ALTOÉ (Org.), *René Lourau: analista em tempo integral* (pp. 67-86). São Paulo: Hucitec.
- LOURAU, R. (2004b). Uma Técnica de Análise de Implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo: 1914-1918. In S. ALTOÉ (Org.), *René Lourau: analista em tempo integral* (pp. 259-283). São Paulo: Hucitec.
- MARAFON, G. (2014). Judicialização da infância; da menoridade à prevenção do bullying. *Revista entreideias*, 3(1), 79-93.
- MARASCHIN, C., FRANCISCO, D. J., & DIEHL, R. (2011). *Oficinando em rede: oficinas, tecnologia e saúde mental*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- MEIRA, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142.
- MIZOGUCHI, D. H. (2009). *Segmentariedades: passagens do leme ao pontal*. São Paulo: Plêiade.
- NASCIMENTO, M. L. (Org.) (2002). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto / Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- NASCIMENTO, M. L., & COIMBRA, C. M. B. (2007) Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?. In M. L. NASCIMENTO, E. ARANTES & T. G. FONSECA (Orgs.), *Práticas Psi: inventando a vida* (pp. 27-36). Niterói: EDUFF.
- NASCIMENTO, M. L. & SCHEINVAR, E. (2007). De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurídicas. *Aletheia*, 25, 152-162.
- PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓSSIA, L. (Orgs.) (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- PALOMBINI, A. L. (2004). *Acompanhamento terapêutico na rede pública: a clínica em movimento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- PALOMBINI, A. L. (2009). Utópicas cidades de nossas andanças: flânerie e amizade no acompanhamento terapêutico. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(2), 295-318.
- PRADO FILHO, K. (2012). Uma breve genealogia das práticas jurídicas no Ocidente. *Psicologia & Sociedade*, 24(n.spe.), 104-111.
- RANCIÈRE, J. (2002). *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RODRIGUES, A. C., & BAPTISTA, L. A. S. (2010). Cidades-imagem: afirmações e enfrentamentos às políticas da subjetividade. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 422-429.



- RODRIGUES, H. B. C. (1999). Notas Sobre o Paradigma institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de “socios” e “esquizes” no Rio de Janeiro. *Transversões: periódico de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ*, 1(1), 169-199.
- RODRIGUES, H. B. C., LEITÃO, M. B. S., & BARROS, R. B. D. (Orgs.) (1992). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- SCHEINVAR, E. (2012). Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 24(n.esp.), 45-51.
- SANCOVSKI, B., & KASTRUP, V. (2013). Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 193-202.
- SCARPARO, M. L., & POLI, M. C. (2009). Saúde mental na assistência social: dispositivos clínicos. *Boletim da Saúde – Escola de Saúde Pública, Secretaria de Saúde do RS*, 23, 73-82.
- WASELFISZ, J. (2011). *Mapa da Violência 2011. Os Jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. Brasília - DF: Ministério da Justiça.

*

Received: December 18, 2016

Final version received: February 23, 2017

Published online: February 27, 2017

