

O DISPOSITIVO NISE COMO ACIONADOR DE NOVAS DEMANDAS NA EDUCAÇÃO

EL DISPOSITIVO NISE COMO DISPARADOR DE NUEVAS DEMANDAS EN EDUCACIÓN

THE NISE DEVICE AS A TRIGGER OF NEW DEMANDS IN EDUCATION

Dalmara Fabro de Oliveira¹, Vilene Moehlecke¹ e
Fernanda Spanier Amador²

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, Campus São Leopoldo/RS, Brasil

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

RESUMO: Este artigo objetivou mapear a experiência de constituição do Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE) que buscou favorecer a interlocução entre os sujeitos na escola, utilizando a Análise Institucional e as Clínicas do Trabalho. Adotou-se o método de pesquisa-intervenção e da Cartografia. Assim, o texto inicialmente narra a construção e escrita do projeto do NISE, fala dos primeiros contatos com as escolas, os deslocamentos na equipe e na proposta, resultando na construção de um modo instituinte de fazer psicologia na educação. Por fim, um viés interdisciplinar – da psicologia com o serviço social, saúde e educação – auxiliou na ampliação dos modos de agir, pensar e agenciar uma postura ético-estético-política nesse espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicologia; Saúde; Análise Institucional.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo mapear la experiencia de constitución del Centro Interdisciplinario de Salud en la Escuela (NISE) que buscaba favorecer el diálogo entre sujetos en la escuela, utilizando el Análisis Institucional y Clínicas Laborales. Se adoptó el método de investigación-intervención y la cartografía. Así, el texto narra inicialmente la construcción y redacción del proyecto NISE, habla de los primeros contactos con las escuelas, los desplazamientos en el equipo y en la propuesta, resultando en la construcción de un modo instituyente de hacer psicología en educación. Finalmente, un enfoque interdisciplinario - desde la psicología hasta el servicio social, la salud y la educación - ayudó a ampliar las formas de actuar, pensar y gestionar una postura ético-estética-política en este espacio.

PALABRAS CLAVE: Educación; Psicología; Salud; Análisis institucional.

ABSTRACT: This article aimed to map the experience of constituting the Interdisciplinary Center for Health at School (NISE) which sought to favor dialogue between subjects at school, using Institutional Analysis and Labor Clinics. The research-intervention method and cartography were adopted. Thus, the text initially narrates the construction and writing of the NISE project, talks about the first contacts with the schools, the displacements in the team and in the proposal, resulting in the construction of an instituting way of doing psychology in education. Finally, an interdisciplinary approach – from psychology to social work, health and education – helped to expand the ways of acting, thinking and managing an ethical-aesthetic-political stance in this space.

KEYWORDS: Education; Psychology; Health; Institutional Analysis.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo mapear a experiência de constituição do Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE), um projeto concebido em um município da região metropolitana de Porto Alegre- RS e vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED), que buscou favorecer a interlocução entre os diferentes atores que integram o cenário da educação numa perspectiva de promoção de saúde na escola, tendo como base conceitos e ferramentas da Análise Institucional e das Clínicas do Trabalho.

Segundo Christian Laval (2004), com a ascensão do modelo capitalista na sociedade atual, observamos um desinvestimento em políticas públicas ganhando força que avança em direção às políticas neoliberais pautadas na individualização e na privatização, numa peculiar imbricação a qual implica também uma economia subjetiva. Isso porque tais políticas neoliberais, em sua cultura de mercado, produzem o que Laval (2004) denomina de massificação da Educação, um processo de transformação do sistema educativo, para atender aos anseios de competitividade econômica e adaptação da escola à economia capitalista e à sociedade neoliberal, minando sua autonomia. O sistema educativo é, então, estruturado como empresa e gerido como mercado em um processo amplo em que a educação deixa de ser dever do Estado para tornar-se um produto ou bem privado a ser vendido. Os valores sociais, culturais e políticos do saber transmutam-se em um único valor que é o econômico, os objetivos clássicos de emancipação política e pessoal perdem espaço para a eficácia produtiva, a inserção profissional e a competitividade de mercado e, por fim, a formação do cidadão se torna produção de capital humano. Sem dúvida, tal massificação não se reproduz apenas ao nível da instituição escola, pois perpassa, também, os modos de aprender, ensinar, estar no cotidiano escolar e produzem subjetividades serializadas.

Em meio a esse cenário, é primordial investir na desconstrução de discursos que valorizam a privatização da economia, da política, da subjetividade e apostar no compartilhamento de experiências que vão na contramão da lógica de captura de modos de vida. Na educação, tal debate se torna ainda mais emergente com a aprovação da Lei nº 13.935 de dezembro de 2019, que determina que o Poder Público assegure o atendimento de psicologia e serviço social aos alunos da rede pública de educação básica (Lei nº 13.935/19). Além disso, a Psicologia tem um compromisso com tais questões, uma vez que se constitui num momento histórico em que o capitalismo se consolidou, e, entre suas marcas, carregou uma perspectiva adaptacionista e de legitimação da visão dominante, atendendo, muitas vezes, a lógicas produtivistas (Andaló, 1997/2008).

Nesse primeiro momento, a psicologia se inseriu na educação visando ao diagnóstico e tratamento das questões de aprendizagem e desenvolvimento, através de testes e da importação da psicologia clínica na instituição escolar. Desse modo, queixas como o fracasso escolar eram tratadas tendo como foco o aluno, sem levar em consideração a situação familiar, social, econômica ou ainda a relação com a escola e com o professor. As décadas de 80 e 90 são marcadas por importantes movimentos sociais que culminam na criação da constituição cidadã, do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras conquistas, e a Psicologia passa por uma importante crise de questionamento sobre seu papel na sociedade brasileira e nos ambientes nos quais se insere, sendo convocada a um trabalho interdisciplinar. (CRPRS, 2019).

Assim, a Psicologia também caminhou em outras direções, enquanto campo de saber e prática. A contestação a este modelo tradicional faz nascer um movimento de construção de uma psicologia crítica latino-americana, voltada para os problemas políticos e sociais e será responsável pela entrada da Análise Institucional (AI) no Brasil. René Lourau (1993), um dos expoentes da AI, amplia o conceito de instituição, entendido não como um objeto observável, mas uma dinâmica contraditória, construindo-se na história e no tempo.

Nesse sentido, para Gregório Baremlitt (1992/2002), a Análise Institucional possui pelo menos dois objetivos básicos e simultâneos entres si: a autoanálise e a autogestão. A primeira consiste em que os coletivos, como protagonistas de seus problemas, desejos e demandas, possam refletir e enunciar por si próprios, sem experts para fazê-lo por si. Assim, em um processo de auto-organização, eles se instituem e articulam para o melhoramento de suas ações e modos de viver. Ocorre, porém, que, em toda a vida dos coletivos, as necessidades e demandas nem sempre são puramente suas, mas construídas na sociedade em que se inserem e, dessa feita, o NISE utiliza-se da AI como operador teórico-metodológico de investigação e intervenção dos processos instituído-instituente na escola, visando produzir demandas não instituídas e traduzir aquelas reconhecidas pelos sujeitos.

Segundo Lourau (2004), o instituído se refere à ordem estabelecida, aos valores vigentes e aos modos de representação e de organização considerados normais. Já as forças instituintes supõem a capacidade de ruptura, de contestação, de inovação, além da prática política como significante da prática social. Podemos, então, apostar na transformação do espaço e tempo da escola, das suas relações e processos de ensino-aprendizagem, para ser significativa aos próprios sujeitos que nela se encontram, tendo a chance de acionar forças e demandas instituintes. Nesse ponto, demandas instituintes são aquelas que promovem uma torção naquilo que já está dado e a construção de novas demandas mais criativas/inventivas, como saltos instituintes (Baremlitt, 1992/2002).

No campo da Educação, as demandas para a Psicologia são incontáveis: professores adoecidos física e psicologicamente, que encontram na queixa uma via de escape, alunos que sofrem, produzem e reproduzem violências entre si, o que pode gerar sofrimentos intensos, ou ainda os ditos “alunos-problema”, que não aprendem ou não se adaptam ao modelo de escola/ educação preterido, entre outras questões. Tais demandas se apresentam, no sentido do que já está instituído, das velhas demandas produtivistas e de adaptação da Psicologia e que nos colocam no lugar de reprodução de lógicas a serviço da manutenção do mesmo – como tratar o aluno-problema ou o professor adoecido e devolvê-los à sala de aula, o que se assemelha ao consertar uma peça estragada e a devolver à linha de produção.

As análises, porém, voltam-se para a complexidade das instituições e suas redes, bem como para os modos possíveis de ocupar um lugar e problematizá-lo. Para não assumir um espaço já instituído, de julgamento, olhar moral ou ação individual sobre aqueles sujeitos considerados à margem, era necessário falar, ouvir, discutir novas formas de intervenção, que pudessem estar voltadas à potência do coletivo, ao instituinte na escola, enfim, a novos modos de aprender, intervir e compor.

Assim, nasce o Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE), com a proposta de favorecer a interlocução entre os diferentes atores que integram o cenário da Educação (alunos(as), professores(as), trabalhadores(as) e equipe diretiva), além de fomentar o diálogo e a troca de conhecimentos, para a construção de práticas em conjunto. Inicialmente, compõem este coletivo duas psicólogas, uma assistente social, uma enfermeira e três estagiárias de psicologia, profissionais da saúde que são cedidas para a Secretaria Municipal de Educação do município situado na região metropolitana de Porto Alegre- RS.

Para pensar a produção de sofrimento nas trabalhadoras da escola e as saídas possíveis frente a uma realidade que deprecia, desanima e provoca a sensação de impotência, para além da AI, o NISE convoca a perspectiva teórica da Clínica do Trabalho e da Atividade como terreno conceitual para as propostas metodológicas e para a possibilidade de se ater à atividade das educadoras. A fecundidade entre os campos da Análise Institucional e da Clínica da Atividade vem sendo explorada por pesquisadores brasileiros (Silva, 2016) e também sinalizada por clínicos do trabalho, dentre os quais destacamos Yves Clot. Clot (2013) refere que a atividade não consiste em um agir por consentimento à norma e sim em

construção, no comum, de um mundo em que o sujeito pode viver a experiência do real naquilo que ele tem de desconhecido e inesperado. No acontecimento, ele reencontra, graças à instituição, o poder de agir sobre seu meio, contra a instituição e além da instituição. (p. 201)

Segundo Cláudia Osório da Silva (2016), a Clínica da Atividade se ocupa dos saberes de ofício e dos recursos coletivos de linguagem e busca a construção de métodos de intervenção que possam produzir uma ampliação do poder de agir dos trabalhadores, com a produção de sujeitos capazes de reinventar formas de enfrentar novas e velhas situações, ao utilizarem-se da própria experiência para isso. A atividade passa a ser a unidade central de análise, ao valorizar a invenção e ao recusar abordagens higienistas em Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador. Passamos a problematizar a atividade de educar, de ensinar e de trabalhar na escola e nos colocamos disponíveis, para que as próprias trabalhadoras pudessem se tornar protagonistas de tal compartilhamento, no sentido de experimentar uma “coanálise” coletiva.

Para mapear essa experiência do NISE, percorremos alguns caminhos que serão explicitados a partir de então. Para tanto, o artigo se estrutura da seguinte forma: após a seção “Caminhos da Pesquisa Intervenção”, a seção “Primeiros Passos” narra a constituição de um corpo, de um nome e de um espaço: a construção e a escrita do NISE. Já a segunda seção, intitulada “A aproximação e o mergulho no território”, fala dos deslocamentos necessários para dar vida a esse corpo: a saída do NISE até as escolas, os deslocamentos dentro da equipe e na proposta. Por fim, na seção “Nossas pegadas”, discute-se as construções ao longo das primeiras intervenções: de uma equipe, uma demanda, uma forma de atuar, um campo de estágio, enfim, de uma Psicologia na educação.

Caminho da pesquisa-intervenção

A metodologia se constrói na conexão entre Pesquisa-Intervenção, Socioanálise e Cartografia. A Análise Institucional surgiu na década de 60, a partir de autores como Lapassade e Lourau e foi um desdobramento da Psicoterapia e Pedagogia Institucional, da Filosofia e da Dinâmica de Grupo americana de Kurt Lewin (Pereira, 2007). A Socioanálise, por conseguinte, consiste em uma intervenção criada através de um dispositivo de análise social coletiva e propõe uma ampliação do conceito de instituição e dos modos de produção de conhecimento, por meio da pesquisa-intervenção. Nesta há uma quebra com a noção de neutralidade do pesquisador, pois as implicações políticas, sociais e libidinais fazem parte do ato científico (Lourau, 1993). No Brasil, a pesquisa-intervenção está embasada nesse campo teórico-metodológico e propõe a indissociabilidade entre teoria e prática.

A Cartografia surge como um desdobramento da pesquisa-intervenção, ao se instituir como uma metodologia que não busca isolar o objeto de suas articulações históricas e conexões com o mundo. Ao cartografar, buscamos desenhar a rede de forças às quais aquele fenômeno se encontra conectado, levando-se por um coletivo de forças (Barros & Kastrup, 2015). Portanto, passamos a pesquisar não mais sobre os sujeitos, mas com os sujeitos, procurando compor um plano de saberes e experiências em conexão.

Nesse sentido, entendemos que, ao propor uma pesquisa-intervenção, ofertamos um espaço partilhado, a fim de que a equipe do NISE, juntamente com os sujeitos que compõem o cenário da Educação, possam colocar as instituições em análise, como a Educação, a Saúde, para desnaturalizar instituídos e ampliar os efeitos instituintes nas práticas e nos modos de pensar. Para Lourau (1993), a pesquisa-intervenção no Brasil tem um movimento de inspiração na Socioanálise e consiste em criar um dispositivo de análise social coletiva. O NISE se constitui como este dispositivo de problematização do cotidiano escolar, a fim de tornar visíveis os nós que emperram a subjetivação de replicar novos modos de ensinar, de aprender e de trabalhar.

Esse método supõe, então, o encontro entre a construção de saberes e a reformulação de fazeres, entre sujeitos e modos de agir no contexto da rede das escolas. E o caminho metodológico-conceitual se constrói no entre, isto é, no meio da Socioanálise, da Pesquisa-Intervenção e da Cartografia. Esta pode ser entendida como um modo de pesquisar e intervir que se instaura enquanto um efeito da pesquisa-intervenção. E, ao cartografarmos, segundo Barros e Kastrup (2015, p. 58), temos “o desafio de desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades”, entendendo que, quando o cartógrafo acessa o campo, esses processos já estão em curso e ele precisa “... começar pelo meio, entre pulsações” (Barros & Kastrup, 2015, p. 56). Assim, no campo empírico e de produção de conhecimento do NISE, ao acompanhar os processos vivenciados nas escolas, tem-se a possibilidade de, juntamente com as educadoras, dar maior consistência a uma subjetividade cuja amplitude supõe o reinventar de formas e forças.

Por ser um método que se contrapõe ao modelo de ciência tradicional, não existem passos predefinidos de coleta, análise e discussão dos dados, mas um contínuo de experiência/ vivência e produção de pesquisa (Barros & Kastrup, 2015). Nesse sentido, a pesquisa vai ocorrendo também pelo meio, uma vez que, ao longo da construção do NISE, as cartógrafas e participantes da equipe que o compõe assumem uma postura de inserção e observação do campo que habitam, lançando-se aos encontros e permitindo-se observar e participar das complexidades de tal cenário (Barros & Kastrup, 2015). Semanalmente, nos reuníamos, para discussão e reflexão do processo de escrita e implementação do projeto do NISE nas escolas. Também escrevíamos relatos e diários, que aqui compõem a escrita. Os diários de campos foram utilizados como dispositivos teórico-metodológicos. De início, pensamos um projeto bastante amplo, no qual todas as escolas do município e todos os atores do contexto escolar estivessem envolvidos (professores, alunos, funcionários da escola, equipe diretiva). Porém, conforme será descrito, alguns ajustes foram necessários e as intervenções aqui narradas ocorrem com cinco das escolas do município e abarcando, inicialmente, dois grupos de alunos, dois grupos de professores e equipe diretiva dessas cinco escolas. Como o objetivo do artigo consiste em mapear a constituição do NISE, alguns encontros posteriores a esta construção são narrados, a saber, três momentos com cada grupo.

Maria Elizabeth Barros e Fábio Herbert Silva (2016) salientam a pista cartográfica da atividade. Para eles, um pesquisador pode criar normas de funcionamento para situações singulares e por meio dos encontros com a experiência e com os saberes, construir novos modos de entendimento, de sentidos e de práticas. Nesse sentido, a atividade de pesquisar traz um debate de experiências, saberes diversos e modos de constituição do conhecimento onde é possível acionarmos o pensar sobre o pesquisar, além do fazer-refletir em conexão. Isso implica entendermos o quanto a Cartografia pode lançar seus pesquisadores a um processo de transformação-conhecimento das atividades que desenvolve, no momento que essa problematização vai sendo acionada. Dessa maneira, entendemos que o NISE foi construído a fim de problematizar a atividade de educar, além da atividade de pesquisar e de intervir, com o intuito de afirmar mudanças e produção de novos conhecimentos para as experimentações e vivências coletivas.

Percursos em construção

Primeiros passos: a constituição de um corpo e seus primeiros atos de respiração

As semanas que se seguiram ao início do trabalho do NISE foram de muita intensidade. Um outro espaço, novas expectativas e um projeto a ser construído inteiramente por profissionais da saúde e da assistência, inserindo-se na Educação. Passamos a nos encontrar em um lugar onde, de início, não tínhamos nem mesmo sala e trabalhávamos em uma mesa disposta no corredor, ao lado do vitrô da prefeitura, pois era necessário bancar essa existência, conquistar um espaço, tanto físico como institucional.

Ocorre que as profissionais que atuam no NISE eram profissionais concursadas e que atuavam na Secretaria de Saúde do município em questão, mas são chamadas em caráter emergencial para atuar na Secretaria de Educação em virtude dos altos índices de adoecimento de alunos e professores. Porém, apesar de existirem tais demandas de promoção de saúde na escola, éramos convocadas apenas a dar conta de uma demanda de atendimento individual, como se o lugar da Psicologia e da Saúde na Educação fosse apenas aquele de restaurar os adoecidos e devolvê-los à sala de aula. Por essa razão, nossas negociações e a escrita do projeto foram importantes para a construção de novos olhares e de novas práticas da Psicologia na Educação, nesse contexto em que nos encontrávamos, pautadas numa abordagem institucional.

Ainda éramos quase invisíveis, o que facilitava a possibilidade de ousar e de pensar de que maneira desejávamos os contornos iniciais, as primeiras ações. Então, com prudência, mas sem perder o humor e a aposta na produção de diferença, arriscamos os primeiros atos de respiração. Para nos reconhecermos enquanto um pequeno coletivo pulsante, sentimos a necessidade de inventar um nome, um termo que pudesse ajudar a dar consistência a uma pele ainda muito frágil que ia se formando. Assim, no meio de várias falas, sugestões e olhares, nos constituímos enquanto um núcleo, um pequeno corpo em meio a algo maior. Após os primeiros suspiros de vida, registramos o Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola, ou, apenas, NISE. Um nome feminino como devia ser, o qual carrega toda a potência de Nise da Silveira, uma mulher, psiquiatra e inspiradora da luta antimanicomial.

A respiração ganhava novos ritmos, a pele já estava direcionando contornos a um corpo em expansão e reciprocidade. Dessa forma, iniciamos uma escrita, a fim de dar consistência ao nosso projeto de intervenção. Formularam-se muitas questões a respeito da realidade do ambiente escolar, a partir da solicitação da gestão da SMED: o grande número de professores afastados por motivos de adoecimento (fatores psíquicos em destaque), além das dificuldades que perpassam o cotidiano escolar em determinados territórios (tráfico drogas, escassez de recursos e de acesso), dificuldades de relação/comunicação aluno-escola e a inexistência de políticas que contemplem a saúde do trabalhador, entre outras questões.

Enquanto NISE, não esperávamos ocupar um lugar já instituído de ação da Psicologia na escola, ou mesmo praticar uma ação individualizada, e sim, produzir demandas outras, para além da categorização ou reprodução do mesmo. Sobre a prática da Psicologia na educação, Carmen Andaló (1997/2008) refere uma tendência homogeneizante e individualista, presente nas instituições, cujo movimento de massificação e psicologização dos fenômenos se faz presente. Indo na mesma direção, a Psicologia, como uma instituição, não raras vezes, reforça essas questões e reafirma seu caráter patologizante. A necessidade de se colocar em análise pareceu, portanto, importante para um movimento de desnaturalização e constituição de abordagens que valorizem a experiência coletiva.

De início, pensou-se um projeto bastante amplo, em que todos os atores do contexto escolar estivessem envolvidos (professores, alunos, funcionários da escola, equipe diretiva). Também, a fim de desconstruir uma imagem já colocada de individualização no ambiente escolar, a experiência coletiva foi priorizada. A experiência com grupos poderia, então, levar para outros discursos, no sentido da produção de novas demandas e da aposta no encontro entre os diferentes sujeitos. Para Andaló (1997/2008), o trabalho com grupos pode estimular o compartilhamento e a solidariedade, ao mesmo tempo em que aciona, nos seus membros, algo que lhes pertence, seu papel de sujeitos sociais, de agentes de sua própria mudança.

A escrita do projeto foi finalizada, após um mês de uma composição coletiva, conversas, discussões e formas de entendimento distintas entre as profissionais e estagiárias do NISE. Ao mesmo tempo em que ganhamos existência e visibilidade dentro da SMED, como uma sala, materiais de escritório, ramal telefônico, também investimos nas ligações temporárias com o território, ao iniciar os primeiros contatos com as escolas. Esperávamos apresentar a proposta do NISE e poder vivenciar os efeitos dos encontros entre a equipe e os que fazem parte do contexto da rede escolar.

Segundo Cássia Oliveira (2012), os movimentos instituintes expressam potencialidades de processos de criação e recriação. Após os contornos do texto já estarem inicialmente definidos, um novo momento de produção de demandas nos exige novas negociações, outros modos de apostar em nossas formas de proposição e, ao mesmo tempo, compor com os possíveis apresentados. Podemos problematizar o quanto esse diálogo compõe nossa intervenção e trabalho, pois demandou uma construção conjunta das ações do NISE, não somente com a SMED, como também com as escolas e professores que fazem parte da rede pública desse município. E, ao mesmo tempo em que nós propúnhamos espaços coletivos de compartilhamento entre os sujeitos na escola, também precisávamos ouvir o que eles tinham a nos dizer, seja no sentido de afirmar a importância do nosso projeto ou de ampliar suas possibilidades, mas também de críticas e resistências à proposta.

Quais as primeiras impressões causadas? O que esperavam do NISE? De que modo estabelecer sentido com a proposta? Muitas dúvidas e questionamentos surgiam. Ir até as escolas não era “mera apresentação”, mas produção de uma demanda de análise coletiva. Conforme Lourau (1993), para ocorrer um pedido de socioanálise, os organizadores devem traduzir diversas demandas numa encomenda que lhes permita entrar em contato com a equipe de socioanalistas. A essa equipe cabe ouvir a encomenda inicial, problematizar seus sentidos e apostar na composição de suas transformações e ampliações. Portanto, algumas encomendas iniciais, que chegavam ao NISE, a partir de nossa ida às escolas, iam em direção a um pedido de escuta, bem como um pedido de nos ocuparmos com as questões de sofrimento trazidas pelos professores. Nesse sentido, ao escutarmos suas propostas, começávamos a produzir novos saberes, ao mesmo tempo em que experimentávamos modos de intervenção, por meio de um circular na escola, acolher professores, ouvir seus pedidos e queixas e construir uma continuidade para o nosso trabalho.

E nossa pesquisa-intervenção se desdobrava em uma cartografia, ao apostar no mapeamento dos processos vivenciados e construídos em conjunto com os professores. Para isso, uma aposta no compartilhamento coletivo de processos e questões se fez presente.

A aproximação e o mergulho no território

A apresentação do projeto do NISE às equipes e a ida às escolas produziram constantes reavaliações e novos planejamentos. Tal movimento deslocou a equipe em muitos sentidos. Era sempre um desafio não perder a carona na “Kombi”, o meio de transporte até as escolas. No caminho, havia inúmeras descobertas e a cidade era explorada de diversas formas. Esteticamente, conhecemos suas ruas, seus pontos turísticos, seus territórios longínquos, seus bairros e as dificuldades encontradas pelas pessoas nesses locais. O cheiro de lixo, o sol escaldante e as ruas estreitas apresentavam uma paisagem urbana que, para nós, ainda era desconhecida, cenários em vulnerabilidade e exclusão dos pontos mais centrais.

Dessa maneira, nos aproximamos de vilas, de novas imagens – com suas vulnerabilidades, alegrias e coexistências – e das escolas, dentro de uma ideia de diálogo com os professores em seu contexto de trabalho, sinalizando a abertura do projeto e ouvindo o que tinham a dizer. Esse momento proporcionou o reconhecimento do cotidiano escolar em que muitas questões atravessam alunos, professores e demais trabalhadores do campo da educação. Conforme Andaló (1997/2008), é importante contextualizar os sujeitos e as situações que estão sendo trabalhadas, na tentativa de conhecer os vários níveis em que estão inseridos: o grupal, o institucional, o local e o macrossocial, e estabelecer relações entre eles.

O movimento de realização das visitas, da ida ao território, exigia o deslocamento não apenas da equipe, mas também do projeto, visto que “território” aqui não é entendido apenas como o espaço físico e estático habitado pelos sujeitos, mas como objeto dinâmico, vivo, em que operam inter-relações, sendo necessário, como apontam Elizabeth Lima e Sílvia Yasui (2014, p. 603), “olhar e ouvir a vida que pulsa nesse lugar”.

Em tal experiência singular, através do encontro com os professores e equipe diretiva proporcionado pela visita às escolas, muitos aspectos surgiram, como questionamentos, sugestões e, até mesmo, críticas à proposta do NISE. Na maioria das vezes, os professores sinalizavam que havia uma necessidade de intervenção no cotidiano escolar, devido ao alto índice de adoecimentos, porém, em outras, criticavam a proposta, demonstrando pouco interesse. Houve um tom de ironia quando do convite aos professores para participar da

experiência do NISE, como se a sensação de descaso e abandono fosse tamanha a ponto de não adiantar propor nada de diferente. Críticas como “Não adianta fazer isso”, “É sempre assim mesmo, não vai mudar” ou mesmo alguns que se arriscavam a sugerir que o que precisavam mesmo era “Desopilar na praia”. As trabalhadoras das escolas se colocavam, então, no lugar de impotência, fracasso, de queixa paralisante.

Em algumas escolas, havia uma espécie de sensação subjetiva de desistência. E, frente a isso, de que adiantaria participar de um grupo? A apatia poderia, então, se esconder na desculpa de que era muito longe, de que os horários não fechavam, de que não haveria como participar, pois era muito difícil e não tinham tempo. Conforme Ana Lúcia Heckert e cols. (2001), o desalento quanto ao presente se manifesta como impotente indiferença, entre alunos e professores. Assim, não questionar o instituído se transforma em proteção frente às mazelas e dificuldades do cotidiano.

Essas situações podem ser entendidas como o enfraquecimento do poder de agir, que precisa ser acolhido mas que, não raras vezes, já é fruto de algo que fracassou na tentativa de agir coletivamente, seja da ordem do financiamento da política ou da sustentação afetiva do trabalho. Trata-se de um processo que, frequentemente, identifica-se como característica individual de cada um, porém, na realidade, pode se referir a uma expressão coletiva de agir impedido. Entender a dinâmica, que passa pelo poder em diferentes instâncias, é o desafio da Análise Institucional e da Clínica do Trabalho. Foi necessário, então, uma ampliação do poder de agir. Conforme Cláudia Silva (2014), na Clínica da Atividade, a compreensão da relação entre o trabalho e a subjetividade é centrada na atividade de trabalho como fonte permanente de recriação de novas formas de viver. A atividade e a subjetividade se constituem como intrínsecas de um mesmo processo. É em atividade, diálogo e coanálise que a atividade supõe os meios para que a ação se expresse.

Ainda segundo Heckert e cols. (2001), porém, o cotidiano escolar também pode ser pensado como um campo de forças em luta permanente. As instituições que o atravessam traçam configurações variadas e produzem diferentes movimentos. E, apesar dos desafios, a escola como uma instituição coletiva de partilhas é movida pelas pulsações vitais e devires diversos: no horário do recreio, crianças correm pelo pátio, uma algazarra é orquestrada, em meio a brincadeiras, risos e barulhos inventados. Nos corredores, ou na sala das professoras, visualizam-se sorrisos, amizades, conversas entre pares, numa melodia que pede novos ritmos e palavras potencializadoras de novos sentidos. O bolo de chocolate feito na hora, ou o cheiro do café, lembram que linhas de afeto e desejo também pulsam entre os muros. Oliveira (2012) salienta que a memória sobre a escola pode tocar em temas que nos fazem ver de fato o que está perto dos nossos olhos. Nesse ponto, o NISE agencia um espaço de olhar, de escuta e questionamento aos professores que permite enxergar tanto aquilo que reproduzia o instituído, no sentido das falas de que os problemas na escola “Sempre foram assim e não iriam mudar”, quanto os detalhes que promoviam pequenas diferenças, buscando a potencialização para ação desses professores.

Frente a tais impasses e complexidades, era necessária a construção de uma demanda que ainda não estava lá, ou que, apesar de existir, não era tão visível assim. Por vezes, parecia perda de tempo ir até as escolas e falar com as professoras para sugerir algo aparentemente utópico para a sua realidade. Havia a sensação de “invadir o seu espaço”. Entre olhares dispersos e conversas paralelas, tentamos “apresentar o NISE”, produzir uma nova demanda, de que algo poderia ser feito e era possível construir alguma coisa diferente no espaço escolar. Seria possível produzir ou acionar novos discursos e modos

de subjetivação em tal espaço? Heckert e cols. (2001) propõem perscrutar os instituídos e, por meio da análise das produções institucionais, procurar dar visibilidade aos instituintes, além de apreender, nas fraturas, as tensões e os conflitos que atravessam o cotidiano educacional.

Então, a partir das observações elaboradas, no mergulho no campo e nos encontros com as professoras e equipes diretivas, uma fase de replanejamento exigiu o exercício de compor o trabalho com os atores envolvidos, a fim de acolher suas questões e refletir sobre alternativas possíveis. E priorizamos o trabalho com cinco escolas, conforme a abertura desses estabelecimentos possibilitou nossa inserção nesse território. Tal reconfiguração pode nos colocar em maior proximidade dos diferentes sujeitos da educação e potencializar a constituição de novas demandas. Algumas ações são revisitadas, a fim de contemplar as questões trazidas pelas trabalhadoras envolvidas em tais contextos. Resolvemos realizar grupos de professoras no espaço da prefeitura da cidade, além de propor a entrada do NISE em algumas escolas, com o objetivo de realizar grupos no território, em horário de aula.

Nossas pegadas: sobre o tempo, a construção de uma demanda e de uma Psicologia na educação

Na construção de nossas intervenções, surgem inúmeros desafios, que caminham, na composição de um lugar para a Psicologia e desse campo de conhecimento em interface com o contexto da Educação. O NISE surge, a partir de um grupo de estagiárias e profissionais da saúde e assistência, como uma proposta que envolve a interlocução entre os diferentes atores que integram o cenário da educação. Porém, essa demanda ainda não está pronta e precisa ser construída, tanto nas escolas que resolvemos intervir quanto na própria equipe, gestão e coletivos envolvidos. Desde o início, não era apenas o NISE que precisava se concretizar, mas o próprio campo da Psicologia e da Saúde na Escola.

Para Lourau (1993), a intervenção inicia quando uma equipe tira o telefone do gancho para chamar os interventores; a partir daí, cria-se uma encomenda que será traduzida pelos profissionais em uma demanda. Segundo ele, a encomenda só pode surgir a partir da oferta. Neste caso, a intervenção começa a partir da organização, desejo e interesses do NISE em se constituir como operador de saber e prática da Psicologia nas escolas. Ao adentrar o espaço escolar com a proposta, abre-se um possível canal de contato, um desejo e uma possibilidade de conexão. Levamos a nossa oferta de trabalho, porém esse é apenas o primeiro passo na produção de uma demanda de análise coletiva. Era necessário suscitar esse desejo nos alunos, professoras e na própria gestão da escola.

Nesse sentido, Monalisa Barros e Cláudia Neves (2014) falam da inserção da Psicologia nas Políticas Públicas como produtora de uma torção ético-político-metodológica. Os modos individualizados e despolitizados nas práticas do psicólogo passam a ser obsoletos e, cada vez mais, espera-se um fazer clínico, que associe pensamento e vida, entre invenção de si e de mundo. Faz-se, então, necessária a construção de práticas profissionais que incluam o cotidiano dos usuários e dos serviços, seus desafios e suas relações com os modos de viver, de fazer o cuidado e a gestão.

Trazemos o exemplo de um dos estabelecimentos escolares no qual intervimos para pensar tal produção. Esta problematização é parte do processo de análise produzido pelas integrantes do NISE durante os encontros de discussão dos diários de campo.

O primeiro contato com a escola ocorre na apresentação da proposta do NISE às professoras. Nessa visita, percebe-se uma escola fria, silenciosa e dura, até mesmo em sua arquitetura. Um muro alto todo colorido nos recepciona e, dentro do espaço, bancos, mesas e outros tantos muros de concreto formam a paisagem. Até mesmo a praça de recreação das crianças é separada por muros, e os professores, da mesma forma, fecham-se à proposta, com suas grandes barreiras. Nesse local, o espaço físico se torna um analisador, pois produz análises sobre o estabelecimento, seus discursos e lógicas.

Depois desse encontro, é a escola que nos chama, dessa vez, com um pedido: intervir com algumas alunas e alunos do sétimo ano, que estavam se automutilando. Um deles havia feito cortes nos lados da boca, como um sorriso no rosto, talvez uma tentativa de esconder a tristeza, estar sempre feliz. Buscamos, então, uma análise que coloca a problemática mais coletivamente, tomando o sofrimento ou sintoma não como algo individual, já que expressa dimensões de um coletivo na escola. Nesse sentido, na escola ou mesmo na sociedade atual, parece não haver espaço para o sofrimento e a dor serem compartilhados ou acolhidos. Vivemos em uma sociedade de controle e consumo em que temos que ser felizes, ou mais do que isso, temos que parecer estar felizes o tempo inteiro.

Por tais razões, a encomenda que nos chega está baseada na antiga demanda que a própria psicologia construiu: de separar o aluno-problema, tratá-lo e devolvê-lo à sala de aula. O que fizemos foi transformar essa encomenda em uma demanda de análise e escuta coletiva da escola, para entender o que não pode ser mostrado, que precisa estar escondido atrás dos muros ou de um falso sorriso. A partir do pedido/encomenda inicial, produzimos demandas e ampliamos suas questões para uma demanda de análise coletiva. Os diferentes atores que compõem o cenário da escola são convidados a participar de tal compartilhamento de olhares e reflexões para o seu cotidiano escolar.

Nessa escuta, a escola silenciosa começa a falar. Surge, então, a denúncia de professores adoecidos, física e psicologicamente, que não conseguem perceber a medida de sofrimento dos alunos a se cortarem dentro da própria escola. Os alunos, por sua vez, nos trazem o quanto produzem e reproduzem violências entre si, gerando sofrimentos intensos, apesar de banalizados. Nessa escola, podemos entender tais práticas e discursos como analisadoras desse processo, o qual aponta para um sofrimento tanto dos educadores quanto dos alunos. Uma escola que se cerca de muros e de falsos sorrisos e, por trás deles, alunos e professores adoecem e produzem sofrimentos que começam a aparecer sutilmente. Para Baremblytt (1992/2002), a materialidade expressiva de um analisador é totalmente heterogênea. Ele pode ser verbal ou não verbal. Ele é um produto que pode se autoanalisar e que produz análise. O NISE se insere nesse contexto, tendo que construir um espaço outro de intervenção em que não é apenas um psicólogo a ouvir uma pessoa, mas uma equipe interdisciplinar que, juntamente com o saber dos sujeitos envolvidos, busca ampliar esse olhar e construir novos possíveis, investindo na experiência compartilhada e apostando em estratégias de fortalecimento da dimensão pública das ações de saúde na escola.

Nessa construção, trabalhadoras e alunos também fazem parte da intervenção, como construtores de análises e reflexões. Buscamos questioná-los sobre “Como”, “O que” e “Qual” o desejo e a necessidade que sentiam. Nessa postura aberta, nos dispomos a ouvir dos próprios sujeitos qual seria a nossa intervenção. Com doses de brincadeiras, ironias e sarcasmo, eles nos trazem um pouco de “como” e “o que” queriam expor. Em um dos grupos no qual o assédio era presente, diversas perguntas sobre o corpo surgiram.

Corpo meu, corpo do outro, uma curiosidade que ansiava por um limite. Procuramos brincar com essa possibilidade. Resolvemos traçar, em desenho, qual o limite do meu corpo. Outras práticas grupais possibilitaram, também, o entendimento de que, para tocar o outro, são necessários o respeito e a sua permissão.

Para Barros e Neves (2014), construir uma intervenção em Psicologia encontra tanto sua potência como seu desafio, justamente, no seu caráter de obra aberta. Ou seja, construir um fazer sem prescrição pode ser um grande desafio que poucos se submetem a encarar. Porém, é nesta capacidade experimental constituinte da própria Psicologia onde reside também a sua potência. Foi assim que a experiência do NISE se constituiu, habitando e tensionando vazios, criando um corpo e um ritmo de respiração possível de se expressar e, ao lançar-se/mergulhar no encontro com o campo de intervenção, sentiu, em sua pele recém-nascida, as sensações que também os coletivos nos quais intervia sentiam. Também lhe foi possível construir seu espaço e deixar pegadas, como resquícios e pistas que falam da construção de um Núcleo, uma equipe, uma demanda, uma Psicologia e também um tempo.

Nesse sentido, o trabalho do NISE necessita de uma constante problematização das lógicas instituídas, que podem atravessar sua atividade e seus modos de intervenção. E, por vezes, essa análise não se processa, não pela falta de desejo ou mesmo de entendimento das profissionais, mas pela aceleração que o serviço nos impõe. Vivenciamos uma lógica de produção a que todos estão condicionados e que nos lançava no campo sobreimplicadas.

Assim, é essa relação com o tempo que escapa, uma vez que, tanto no NISE como nas escolas, se impõe uma aceleração, um pedido de ação imediata e eficaz, que se sobrepõe à qualidade do trabalho prestado. Nas idas às escolas, as professoras sinalizam a necessidade de uma intervenção, porém tal abertura esbarra justamente no tempo possível para a concretização da proposta que as escolas não o têm, para utilizá-lo com um olhar sobre si.

Considerações finais

O artigo se propôs a percorrer o caminho desde a construção e a escrita do NISE até a saída às escolas, as negociações e mudanças no projeto pelo contato com os professores e, por último, as construções ao longo das primeiras intervenções. Entendemos que a construção se dá tanto neste planejamento quanto nas negociações necessárias para a existência do projeto. Por essa razão, construir o projeto do NISE, assim como o espaço de reflexão de nossa equipe e o próprio espaço da Psicologia e da Saúde na Educação, nos exigiu uma constante análise de implicação ao longo do tempo. Isso porque, carregada de discursos institucionalizados, não raras vezes, a Psicologia se colocou no contexto da Educação. Por outro lado, muitas foram as críticas a essa posição, no sentido de tensionar modos de olhar e de intervir e, ao mesmo tempo, de compor novas possibilidades. Ainda, entendemos que um viés interdisciplinar, ou transdisciplinar, pôde auxiliar para buscar uma ampliação dos modos de agir e de pensar, bem como de agenciar uma postura ético-estético-política em tal espaço.

A dimensão política está presente durante todo esse processo de constituição do NISE e se expressa nas negociações necessárias tanto para bancarmos o nosso lugar na SMED quanto no contato com gestão escolar e professores, pois, apesar de acreditarmos

na potência e importância das intervenções de promoção de saúde na escola, existia uma sensação de desistência muito presente no discurso desses que chamava a processos institucionalizados de ação na escola. A dimensão ética vem dessa aposta de cuidado, escuta e voz que propomos aos sujeitos. Por fim, a dimensão estética fica mais evidente na construção desta escrita e na aposta poética que fazemos dessas memórias e vivências do NISE. Apesar da escrita se compor entre psicóloga e estagiária de Psicologia, todo o trabalho do NISE se dá interdisciplinarmente. O olhar social e da saúde dado pelas áreas do Serviço Social, Psicologia e Enfermagem fica evidente nesta composição.

Entre diversos atores desse cenário em permanente abertura, vamos compondo interfaces entre heterogêneos, seja a Psicologia, a Educação, as Políticas Públicas ou as intervenções singulares, que vão se constituindo em tais experimentações. Entendemos que múltiplas são as demandas a serem produzidas nesse contexto, que envolvem a construção desejante de um fazer/pensar. Em nossas andanças, nos deparamos com movimentos institucionalizados, cujo olhar paralisava e reproduzia lógicas a serviço do que já está dado, ou de certo lugar de desistência. Ao mesmo tempo, era possível encontrar expressões singulares, paisagens vivas, corpos em movimento, que nos indicavam que os movimentos instituintes são possíveis, só precisamos enxergar e dar vazão a eles. O institucionalismo e as Clínicas do Trabalho nos ajudam a sair do senso comum, bem como a romper com lógicas instituídas e investir em um fazer e pensar coletivo, juntamente com as trabalhadoras, reestabelecendo seu poder de agir. Conforme Maria Elizabeth Barros e Fernanda Spanier Amador (2017), a Clínica do Trabalho pode possibilitar a análise de implicação e produzir uma crítica por entre as decisões que tomamos durante a microgestão do trabalho como atividade, uma experiência problematizadora do instituído e ainda novos territórios operacional-existenciais no e pelo trabalho. As autoras propõem uma clínica cujo teor seja político e possibilite mapear com os trabalhadores o modo como se constituem e os efeitos de suas práticas no mundo.

Por fim, podemos dizer que a experiência do NISE atravessou o corpo, transbordou sentidos, produziu vazios e tencionou possibilidades novas. Se, por um lado, lidamos com limites e frustrações, por outro, também aprendemos, na pele, que as ações micropolíticas são viáveis. Assim, tocamos-nos com o que vimos e com o que foi possível compor. Entendemos que estamos em um início, mas, também, já permeadas por uma história, que não é só nossa, carregada de diversas lutas, históricas, sociais, coletivas. Então, não podemos parar por aí, pois apostar em uma nova suavidade para a Psicologia é necessário, para seguir inventando novas demandas no cotidiano, seja na interface entre Psicologia e Educação, no campo das Políticas Públicas, ou na vida que se desdobra em incontáveis formas e expressões.

Referências

- Andaló, Carmen S. Arruda (1997/2008). Psicologia e educação. In Andrea V. Zanella, Maria Juracy T. Siqueira, Louise A. Lhullier, & Susana I. Molon (Orgs.), *Psicologia e práticas sociais* (pp. 155-162). CENTRO EDELSTEIN de pesquisas sociais. (Originalmente publicado em 1997)
- Baremblytt, Gregório (2002). *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: teoria e prática* (5ª ed.). Instituto Felix Guattari. (Originalmente publicado em 1992)
- Barros, Laura Pozzana & Kastrup, Virgínia (2015). Cartografar é acompanhar processos. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Sulina.
- Barros, Maria Elizabeth & Amador, Fernanda Spanier (2017). Clínicas do Trabalho: abordagens e contribuições da Análise Institucional ao problema clínico do trabalho. *Trabalho & Educação*, 26(3), 55-69
- Barros, Maria Elizabeth & Silva, Fábio Hebert (2016) Pista da Atividade: O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Sílvia Tedesco (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – volume 2* (pp. 128-152). Sulina.
- Barros, Monalisa N. Santos & Neves, Claudia Abbês Baêta (2014). A intervenção do psicólogo nas políticas públicas. *PSIENCIA Revista Latinoamericana de Ciência Psicológica*, 6(2), 90-96.
- Clot, Yves (2013). O Ofício como Operador de Saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(nspe.), 1-11.
- Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul – CRPRGS. (2019). *Psicologia e educação: Saberes e fazeres*. CRPRS.
- Escóssia, Liliana & Kastrup, Virgínia (2005). O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 295-304. DOI: [10.1590/S1413-73722005000200017](https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200017)
- Heckert, Ana Lúcia, Corona, Cíntia Renata, Manzini, Juliene Macedo, Machado, Roger Elias, & Fardin, Vinicius Luciano (2001). A escola como espaço de invenção. In Ana Maria Jacó-Vilela, Antônio Carlos Cerezzo, & Heliana de Barros Conde Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché Hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 275-289). CENTRO EDELSTEIN de Pesquisas Sociais.
- Laval, Christian (2004). *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (Maria Luíza C. Silva, trad.). Planta. (Originalmente publicado em 2003)
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Lima, Elizabeth M. F. Araújo & Yasui, Sílvia (2014). Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. *Saúde Debate*, 38(102), 593-606. DOI: [10.5935/0103-1104.20140055](https://doi.org/10.5935/0103-1104.20140055).
- Lourau, René (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Ed. UERJ.
- Lourau, R. (2004). O instituinte contra o instituído. In Sônia Altoé (Org). *René Lourau: analista institucional em tempo integral* (pp. 47-65). Hucitec.
- Oliveira, Cássia M. Baptista (2012). O que é instituinte na escola? *RevistAleph*, 6(18), 154-171. DOI: [10.22409/revistaleph.v0i18.24961](https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i18.24961)

Pereira, William C. Castilho. (2007). Movimento institucionalista: principais abordagens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 6-16. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a02.pdf>

Silva, Cláudia Osório (2014). Pesquisa e intervenção em clínica da atividade: a análise do trabalho em movimento. In Pedro F. Bendassolli & Lis Andrea P. Soboll (Orgs.), *Métodos de Pesquisa e Intervenção em Psicologia do Trabalho: Clínicas do Trabalho*. (pp. 83-99). Atlas.

Silva, C. O. (2016). Clínica da Atividade e Análise Institucional: Inflexões do transformar para compreender. In Cláudia Osório Silva, Jesio Zamboni, & Maria E. Barros de Barros (Orgs.), *Clínicas do Trabalho e Análise Institucional* (pp. 153-168). Nova Aliança.

DALMARA FABRO DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-4341-1542>

Mestra no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da UNISINOS. Psicóloga no Município de André da Rocha/RS, onde atua com saúde mental na Atenção Básica.

E-MAIL: dalmarafoliveira@gmail.com

VILENE MOEHLECKE

<http://orcid.org/0000-0001-6357-9273>

Doutorado em Informática na Educação, PGIE/UFRGS (2011). Professora do Curso de Psicologia UNISINOS. cursando estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS-PPGPSI, atua como psicóloga na Secretaria de Educação de São Leopoldo/RS.

E-MAIL: vilenemo@unisinios.br

FERNANDA SPANIER AMADOR

<https://orcid.org/0000-0002-7385-8900>

Doutorado em Informática na Educação (UFRGS) e Pós-Doutorado em Educação (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ N-PISTA(s) - Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise(s).

E-MAIL: feamador@uol.com.br

Histórico	<p>Submissão: 19/05/2020</p> <p>Revisão: 03/11/2020</p> <p>Aceite: 20/12/2021</p>
Contribuição dos autores	<p>Concepção: DFO, VM, FSA.</p> <p>Coleta de dados: VM e DFO</p> <p>Análise de dados: VM e DFO</p> <p>Elaboração do manuscrito: DFO, VM, FSA.</p> <p>Revisões críticas de conteúdo intelectual importante: DFO, VM, FSA.</p> <p>Aprovação final do manuscrito: DFO, VM, FSA.</p>
Financiamento	Não houve financiamento
Aprovação, ética e consentimento	Não se aplica